

Mit Kunst und Kultur Schule gestalten – Teilhabe ermöglichen¹

Eckart Liebau

1. Die Kultivierung des Lernens

Im Mittelpunkt der öffentlichen Debatten über die allgemeinbildende Schule steht meist ein einziges Argument: Schule soll für Beruf und Studium vorbereiten; sie soll die Schüler dazu qualifizieren, sich den künftigen Arbeitsanforderungen einschließlich der mit ihnen verbundenen Lernaufgaben stellen zu können. Die Schule soll also ökonomisch nützliche Qualifikationen erzeugen; die Anforderungen der (Erwerbs-)Arbeitsgesellschaft stehen eindeutig im Zentrum. Unter Bedingungen der Modernisierung verschieben sich dabei zwar die Akzente - heute wird nur noch selten mit den klassischen Sekundärtugenden, umso häufiger dagegen mit den neuen Arbeitstugenden, den Schlüsselqualifikationen argumentiert -, aber der funktionale Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft wird davon kaum berührt: Nach wie vor geht es um selektive Qualifikation im Interesse einer möglichst optimalen Passung zwischen - künftig erwartbaren - im Kern ökonomisch bestimmten Qualifikationsanforderungen und schulischen Qualifikationsleistungen. Vor dem Hintergrund allfälliger Standortdebatten in der globalisierten internationalen Konkurrenz zählt in dieser Debatte nur der Qualifikationsoutput. Diese Argumentation steht ganz in der Tradition der Aufklärung, insbesondere im Sinne ihrer Nützlichkeits- und Brauchbarkeitstradition der Befleißigung und Verselbständigung des Bürgers. (Vgl. Mack 1999) Auch dieses utilitaristische Ansinnen hat sein Recht, bis heute.

Aber die Schule als der Ort, in dem und an dem man etwas zum ersten Mal lernen kann und soll, muss für die Lebensführung und Lebensbewältigung insgesamt

¹ Vortrag im Rahmen der BKJ-Fachtagung „Kultur macht Schule >> Gemeinsam Bildung gestalten!“, 02.06. 2008, Berlin.

qualifizieren: für die produktive und rezeptive Teilhabe an Arbeit, Politik, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion und Alltag und für den Umgang mit dem, was einem dabei unvorgesehen geschieht und geschehen kann. Genau das heißt: „Leben lernen“. Damit kommen zugleich die anderen, die nicht-utilitaristischen Begründungsmuster der modernen Schule wieder stärker ins Spiel, also die politisch-emanzipatorische Tradition der Aufklärung, der Bildungsidealismus und die romantische Tradition der Entfaltung des inneren Menschen. (Vgl. Liebau 1999) Erziehungstheoretisch, also in der Tradition der Aufklärung, interessiert dabei der Weg von der Unmündigkeit des Kindes zur Mündigkeit und Brauchbarkeit des Erwachsenen; bildungstheoretisch, in der Tradition des idealistischen Neuhumanismus, interessiert die Förderung der Bereitschaft zur lebenslangen Arbeit an der Differenz zwischen objektiver und subjektiver Kultur; entfaltungstheoretisch, in der Tradition der Romantik, interessiert die Förderung der je individuell unverwechselbaren Subjektivität und der subjektiven Ausdrucksmöglichkeiten. Zwar lassen sich die Theorien nicht ohne weiteres den gesellschaftlichen Praxisfeldern zuordnen. Dennoch lassen sich Schwerpunkte ausmachen: das Erziehungskonzept der Aufklärung hat offensichtlich eine große Nähe zu den Bereichen Arbeit, Politik und Wissenschaft, das Bildungskonzept des Neuhumanismus betrifft besonders die Bereiche Politik, Kunst und Kultur sowie Wissenschaft, das romantische Konzept der Entfaltung der Person ist besonders eng mit den Bereichen Kunst und Kultur, Religion und Alltag verknüpft.

Es ist offensichtlich, dass diese Paradigmen auch die gegenwärtigen Auseinandersetzungen über den Sinn und die Aufgaben der Schule und die in ihr zu vermittelnde Bildung bestimmen. Je nach Grundoption rücken die Erziehung, d.h. Qualifizierung zur Arbeit, zur Politik und zur Wissenschaft (Aufklärung), die allgemeine Menschenbildung, d.h. die am Ideal der Humanität orientierte ästhetische, wissenschaftliche und politische Bildung (Idealismus), oder die Entfaltung der Person, d.h. die Wahrnehmung der Gegenwärtigkeit und die Entwicklung des inneren Menschen und seines Glücks (oder auch: Unglücks) (Romantik) in den Mittelpunkt.

Jede Position kritisiert dabei prinzipiell jede andere; das Ergebnis kann also immer nur eine je historisch spezifische Balance sein, je nach Stand der Kräfteverhältnisse. Man kann das auf der Ebene allgemeiner pädagogischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen ebenso verfolgen wie auf der Ebene der Entwicklung der Lehrpläne oder auf der Ebene konkurrierender Didaktiken. Man könnte die Geschichte der neuen Pädagogik jedenfalls in Deutschland als Kampf der drei Linien rekonstruieren.

Mit der Modernisierung der Gesellschaft verändern sich also auch die Aufgaben der Schule: die politische Erziehung, die allgemeine Menschenbildung und die Entfaltung der Person gewinnen in dem Maße stärkere Bedeutung, in dem das nur auf die Qualifikation zur Arbeit zielende utilitaristische Begründungsmuster an Plausibilität verliert. Dass dieses Muster völlig unzureichend ist, ist evident. Wenn die Schule für das Leben bilden soll, kann und darf sie sich nicht nur auf einen einzigen, zwar gewiss zentralen, aber für die Mehrheit der Bevölkerung inzwischen doch nur noch recht begrenzten Teil der Lebenszeit und der Lebenspraxis beziehen. (v. Hentig 1993) Was sollen die Menschen eigentlich in den schon rein quantitativ weit überwiegenden Teilen ihrer Lebenszeit tun? Und was sollen die tun, die gar nicht in das System der Arbeit integriert werden oder aus den verschiedensten Gründen aus ihm herausfallen? Allein diese Fragen verdeutlichen bereits, dass gerade die bisher vernachlässigten Ziele besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Denn es ist klar, dass die außerberufliche Lebenszeit viel stärker als bisher in den Horizont der Bildungsaufgaben rücken muss: Familie und private Lebensformen, soziales und politisches Engagement auch in Ehrenämtern, Kunst und Kultur, Freizeit und Geselligkeit, Sport und Gesundheit, Kindheit, Jugend und junges und altes Alter. Dafür braucht man insbesondere ästhetische, soziale und politische Bildung. Die Ästhetische Bildung kann nur durch Praxis, nur durch Erfahrung ermöglicht werden, produktionsästhetisch durch eigene Produktion, rezeptionsästhetisch durch aktive Rezeption, werkästhetisch durch die Auseinandersetzung mit der Qualität und der Bedeutung von Kunstwerken.

In einer zu diesen Aufgaben passenden Schule wird offensichtlich sehr viel mehr, aber auch anderes von den Schülern erwartet und gefordert, als wir es bisher aus

der unterrichtlichen Standardkommunikation gewohnt sind. Wichtig ist vor allem, dass die Schule und damit die Schüler nicht nur auf einen einzigen, sondern auf viele Lebensbereiche bezogen sind und bezogen sein müssen. Dafür brauchen sie die Wissenschaften, dafür brauchen sie die Künste: die freien Künste (Literatur, Bildende Kunst, Musik, Theater, Tanz, Sport etc.), die praktischen und ökonomischen Künste (Arbeit, Technik, Haushalt) und die sozialen und politischen Künste des Zusammenlebens (Öffentlichkeit, Rhetorik, Partizipation) und der Praxis sozialer Verantwortung und sozialen Engagements, gerade auch im Ehrenamt. Je reicher die pädagogische Praxis hier entfaltet wird, desto wahrscheinlicher ist es dann auch, dass die Schüler genau die Bildungsprozesse durchlaufen, die sie offen und fähig zur Lebensführung und zur Lebensbewältigung machen.

2. Kunst und Lebenskunst

Gestatten Sie mir an dieser Stelle eine kurze Bemerkung zum Kunstverständnis: Wenn wir heute von Kunst reden, sind meistens die freien Künste gemeint, die klassischen bildenden Künste (Malerei, Plastik, Architektur) und die neuen Raum- und Medienkünste, von der Fotografie über Film und Video bis zur Internet-Installation, die aufführenden Künste, Theater, Tanz, Performance, Musik, die Literatur und all die neuen Mischungen, die die Grenzen der Sparten überschreiten. Kunst ist da erstmal das, was Künstler tun. Und Künstler sind erstmal die, die sich als solche definieren und die gesellschaftlich als solche durch die entsprechenden Instanzen, die Hochschulen, die einschlägigen Praxis-Institutionen, die öffentliche Kritik und den Markt, anerkannt werden. Nicht gemeint sind die praktischen Künste des Handwerks und des Alltags, vom Schränke-Bauen bis zum Essen-Kochen, nicht gemeint sind die professionellen Künste der wissenschaftsbasierten Professionen: Heilen, Lehren, Richten, Trösten, also die Künste der Mediziner, der Lehrer, der Richter, der Priester, nicht gemeint sind die Künste der Entwicklung des Zusammenlebens, also Öffentlichkeit, Sozialleben und Politik, und schon gar nicht gemeint ist die individuelle Lebenskunst: *Ars vivendi* und *ars moriendi*.

Wenn wir von Kultur und von Kultureller Bildung reden, ist das offensichtlich anders: dann geht es um die ganze Bandbreite der jedermann und jederfrau zugänglichen freien, praktischen und sozialen Künste, also um die Pflege und Entwicklung der Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils-, Handlungs-, Ausdrucks- und Darstellungsformen in ihrer gesamten Vielfalt, und zwar produktionsästhetisch, rezeptionsästhetisch und werkästhetisch (Liebau/Zirfas 2007).

Man kann sich durchaus darüber streiten, welcher Kunstbegriff der Arbeit in der Schule zugrunde gelegt werden soll, der engere der freien Künste oder der weitere, die praktischen und sozialen Künste einschließenden der kulturellen Bildung. Wahrscheinlich ist das aber eine falsche Alternative; denn es sind nur die freien Künste, die uns, so Matthias Winzen (2007), Bilder von Bildern zeigen, die mit den Grenzen der Wahrnehmung und des Ausdrucks experimentieren und spielen und hier mit ihren Prozessen und Ergebnissen die Maßstäbe in Produktion und Rezeption setzen. Die freien Künste erkunden und erforschen die Welt – die Außenwelt ebenso wie die Innenwelt und die symbolischen Welten - auf mehr oder minder experimentelle Weise, indem sie sie darstellen oder gestalten. Genau das macht die Prozesse, die Produkte und nicht zuletzt die Akteure für Kinder und Jugendliche hoch attraktiv, da es hier in manchen Hinsichten strukturelle Analogien zur Situation von Kindern und Jugendlichen gibt. Das gilt angesichts der Entwicklungstatsache generell; es gilt aber noch einmal besonders für Kinder und Jugendliche in schwierigen und benachteiligten Lebenslagen. Hilburg Kagerer hat das schon vor vielen Jahren erkannt und in Berlin die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule entsprechend umfassend umgestaltet; ihre Berichte sind noch immer eindrucksvoll zu lesen (1991). So weit die freien Künste also auch von der ästhetischen Praxis von Schulkindern oder Jugendlichen entfernt sein mögen, so bilden sie doch letztlich den Referenzrahmen, auf den auch die Schulkünste im engeren Sinne zu beziehen sind. Das ist der entscheidende pädagogische Grund für die Schulen, auch die direkte Kooperation mit Künstlern zu suchen. Den Lehrern kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, denn solche Ansätze gelingen auf Dauer nur kooperativ. Dass die Orientierung an den freien Künsten eine Kultivierung des Schulalltags im Sinne kultureller Bildung nicht ausschließt, sondern im Gegenteil nachdrücklich befördert, sei immerhin schon an dieser Stelle

angemerkt: für eine hinreichend breite Allgemeinbildung bedarf es nicht nur der freien, sondern in gleichem Maße auch der angewandten, der praktischen und sozialen Künste.

3. Die Bedeutung der freien Künste für die Bildung

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" (1988, S. 31). 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" (ebd.). Der Mensch ist erst dann "im vollen Sinne Mensch, wenn er die ganze Breite der bisher verkümmerten Sinne zur Entfaltung gebracht hat." (a.a.O., S. 32) Es ist ein "Kreisprozess" zwischen gestalteter Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsgorgane 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." (ebd.)

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 Objektivationen.

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 und also fremd und unerschöpflich 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" (a.a.O., S. 33): Es geht nicht um pure Qualifikation, sondern um Bildung: 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, Filmen, Photographieren, 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.“ (1997, S. 171). 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. Im Theater muss man manchmal Sachen sagen und machen, die man sich im Alltag nicht einmal zu träumen noch gar zu tun trauen würde. 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.

4. Künstlerisch-kulturelle Bildung

Wir wissen inzwischen sehr viel über die Bildungsbedeutung der freien Künste. (Vgl. z.B. Bering u.a. 2003, Mollenhauer 1996) 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. Die freien Künste (Literatur, Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz, Sport etc.) sind daher kein überflüssiger Luxus, sondern - gemeinsam mit den Wissenschaften - ein zentrales, definierendes Element schulischer Bildung. Sie tragen sowohl zur Allgemeinbildung als auch zu den politischen und ökonomischen Schlüsselqualifikationen entscheidend bei. In den Schulen gehören sie, wie schon gesagt, ausgebaut, nicht abgebaut. Die entscheidende Aufgabe besteht hier 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.

Dafür spricht auch der Blick auf die Unterrichtsentwicklung. Denn auch im Blick auf zukunftsweisende Unterrichtskonzepte wie z.B. handlungs- und erfahrungsorientierter Unterricht, Projektunterricht, Freiarbeit etc. kommt den Künsten eine herausragende Bedeutung zu. Guter Unterricht kann hier im Kern nur in den offenen Formen stattfinden. Die Künste eignen sich besonders gut für fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts. Sie können somit auch wesentlich zu einer substantiellen Kooperation im Kollegium beitragen. Sie bieten darüber hinaus hervorragende 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.

Eine wichtige Perspektive stellt insbesondere der systematische Ausbau der darstellenden Künste dar. Dabei kommt dem Theater in der Schule höchste Bedeutung zu. Jedes Kind, jeder Jugendliche muss im Lauf seiner Schulzeit mehrfach aktive Bühnenerfahrungen machen können. Das Theater muss dabei das Zentrum bilden, weil es als einzige Kunstform alle anderen Kunstformen verbinden kann. Nötig ist also Theater als drittes künstlerisches Fach neben Musik und Kunst in allen Schularten und auf allen Schulstufen; dies zu ermöglichen, gehört zu den wichtigsten bildungspolitischen Entwicklungsaufgaben.

Schließlich sei noch auf die hervorragende Bedeutung der Künste im Rahmen der Integrationsaufgaben hingewiesen: Die ästhetische Bildung bietet im Blick auf die inter- und transkulturellen Aufgaben und Herausforderungen entscheidende Perspektiven. Besonders die aufführenden Künste bieten zugleich beste Bildungs- und beste Verständigungschancen.

5. Schulentwicklung und Schulkultur

Die Künste bilden zugleich einen zentralen Bestandteil von Schulkultur. Ihnen kommt damit neben den Wissenschaften im Blick auf eine pädagogisch gehaltvolle Schulentwicklung entscheidende Bedeutung zu. Die bisher vor allem organisationstheoretisch orientierte Schulentwicklungsdiskussion wie auch die entsprechende Praxis in den Schulen leiden seit jeher unter mangelnder pädagogischer Substanz; es fehlt eine tragfähige Bildungsidee. Für eine aussichtsreiche Schulentwicklung wird also an erster Stelle ein substantieller Bildungsbegriff gebraucht. Die Idee der Schule als kulturelles Zentrum für Schüler, Lehrer, Eltern und Öffentlichkeit bietet hier eine pädagogisch und politisch höchst attraktive Perspektive.

Diese Idee wird umso reizvoller, wenn die Schule von vornherein als Teil eines

übergreifenden sozialräumlichen Bildungszusammenhangs gedacht und konzipiert wird, also als ein wesentlicher Knoten in den Netzen kultureller Bildung der Stadt oder der Region, in die alle öffentlichen und öffentlich geförderten Bildungsorte verwoben sind: die Schulen, die Hochschulen und die Museen, die Theater und die Sportvereine, die Volkshochschulen und die Galerien, die Kinos und Tanzschulen, die Jugendhäuser, die Musikschulen und die Jugendkunstschulen, die Parks, die zoologischen und botanischen Gärten etc. (Guerra 1997). Für eine solche Perspektive auf die Stadt bzw. die Region als ästhetisch-kulturellen Bildungsraum 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. Die Schule soll und kann also nicht nur ein Lebens- und Lernzentrum, 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. Dabei stehen die Künste in der Schule, vor allen weiteren Aufgaben, unter einem pädagogischen Primat. Zentral ist und bleibt der Bildungsauftrag.

*

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. Für die Kunst des Unterrichtens und Erziehens brauchen alle Lehrer nicht nur wissenschaftliche, sondern auch ästhetische Bildung. Wir brauchen daher eine ästhetisch-kulturelle Reform der Lehrerbildung. Denn Schulkultur gibt es nur durch und mit Kultur.

Literatur:

Bering, K.; Bilstein, J.; Thurn, H.P. (Hg.) (2003): Kultur-Kompetenz.

Bittner, G. (1990): Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau/Ulm, S. 63-78

Bollnow, O. F. (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen

Funke-Wieneke, J. (1997): Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik. Seelze

Guerra, L. (1997): Die erziehende Stadt. In: Becker, G.; Bilstein, J.; Liebau, E. (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze, S. 221 – 232

Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. München und Wien

Kagerer, Hildburg (1991): Das Fremde hört nicht auf. In: Neue Sammlung 31, S. 576 - 596

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

Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröder, Andreas; Zirfas, Jörg (Hg.) (2005): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim und München

Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung.
Bielefeld

Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven
ästhetischer Bildung. Bielefeld

Mack, Wolfgang (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik
der Jugendschule. Weinheim

Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und
empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim und
München

Winzen, Matthias (2007): Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: Bilstein,
Johannes; Dornberg, Bettina; Kneip, Winfried (Hg.): Curriculum des
Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur.
Oberhausen, S. 133 - 156