

Schulkünste

1. Alarm

Die im internationalen Vergleich schwachen Studenten- und Akademikerquoten, die im Durchschnitt mäßigen bis miserablen PISA-Ergebnisse und die darin obendrein zugleich sichtbar gewordene radikale soziale Ungleichheit, die misslingende schulische Integration der Migrantenkinder, die Gewaltexzesse an manchen Schulen, die katastrophale Ausbildungssituation bei den leistungsschwachen Jugendlichen und viele weitere Alarmmeldungen bilden den Hintergrund der aktuellen Debatten über neue pädagogische Ansätze in der Bildung. Neuerdings wird auch gerne Hirn-Alarm gegeben; da heißt es dann, dass die Schule nicht hirngerecht sei und dass die Schüler nicht hirngerecht lernten. Was immer das bedeuten mag: das entscheidende Datum ist jedenfalls die ungeheure Plastizität des menschlichen Hirns und des Menschen. Relevante Mutationen hat es bekanntlich seit mehreren 10000 Jahren nicht gegeben; wir alle hätten mit unserer genetischen Ausstattung auch in der Steinzeit leben können. Pädagogisch bedeutsam sind also erst einmal die schier unendlichen kulturellen Möglichkeiten des Menschen. Man tut also gut daran, nach einer menschengerechten Schule zu fragen: Von der Schule werden (mit Recht) bessere Bildung und bessere Erziehung gefordert.

2. Die Adressaten der Forderungen

Forderungen an die Schule sind einerseits Forderungen an Politik und Verwaltung, andererseits Forderungen an Lehrerinnen und Lehrer, aber auch an die Eltern. Vor allem aber sind es Forderungen an die Schüler.

Politik und Verwaltung sind im Blick auf die Rahmenbedingungen der Schule gefordert; sie müssen die für die pädagogische Entwicklung nötigen finanziellen und administrativen Ressourcen bereitstellen: Das Bildungswesen ist seit Jahrzehnten chronisch

unterfinanziert und überreguliert. Bei dem Dauerskandal der Unterfinanzierung im öffentlichen Bildungswesen wird es voraussichtlich auf absehbare Zeit bleiben; allen Beteuerungen zum Trotz gelten Bildung und Wissenschaft politisch noch immer nicht als das Wichtigste. Ob es wirklich gelingen wird, die Überregulierung abzubauen, ist im Moment noch nicht endgültig vorherzusagen; immerhin gab und gibt es deutliche Bemühungen um eine selbständigere Schule.

Die Lehrerinnen und Lehrer gestalten unter gegebenen, im Kern nicht von ihnen zu verantwortenden äußeren Rahmenbedingungen den schulischen Alltag mit und für ihre Schülerinnen und Schüler. Sie leisten dabei unglaublich viel; der Beruf ist äußerst fordernd und auch anstrengend; aber sie leisten häufig das Falsche. Um nur auf einen einzigen Punkt hinzuweisen: Wenn die Energie, die in die akribische Benotung, also in die Auslese gesteckt wird, in die Förderung gesteckt würde, stünde es wesentlich besser um die Schule in Deutschland. Bayern hat da ein besonderes Problem – die Durchfallerquote ist hier laut Bildungsbericht 2006 mit 4,1 % mehr als doppelt so hoch als im benachbarten, befreundeten Baden-Württemberg (mit 1,9%). Dass Schule sehr viel besser ganz ohne Sitzenbleiben funktionieren kann, zeigen die PISA-Gewinner-Länder: In Finnland, Schweden, Kanada, Japan, Korea gibt es dieses System einfach nicht.

Von den Eltern wird erwartet, dass sie ihre Kinder zur Schulreife erziehen und dass sie in der Schulzeit der Kinder die Schulkarriere unterstützend begleiten. Das bedeutet in der Halbtagschule häufig den Einsatz als Nachhilfe-/Hilfslehrer. Die Kinder der Eltern, die diese Leistungen nicht erbringen können, stellen in der Regel zumindest mehrheitlich die Schulversager. Besonders betroffen sind die Unterschichtbuben; am härtesten trifft es Migrantenbuben aus Unterschichtmigrationsfamilien. Auch hier zeigt der internationale Vergleich, dass dies keineswegs so sein muss: Deutschland hat hier extrem schlechte Werte. Eine Ganztagschule mit integrativem Förderunterricht kann ein hoch wirksames Gegenmittel gegen solche Entwicklungen darstellen. Die Ausweitung von Ganztagsangeboten und Ganztagschulen steht ohnehin auf der Tagesordnung.

Und die Schüler? Ich greife nur einen einzigen Aspekt aus dem Unterrichtsalltag heraus: Die Schüler sollen dem Lehrer die Freude machen, sich mit ihren Erfahrungen, Erlebnissen, Gefüh-

len und Gedanken in den Unterricht einzubringen; und sie sollen gleichzeitig die artifizielle und formalisierte Struktur der unterrichtlichen Kommunikation beachten (und dazu noch die Aufmerksamkeit auf das Erlernen sprachlicher und sozialer Fertigkeiten richten). Sie sollen sich, mit Kant gesprochen, diszipliniert, kultiviert und zivilisiert verhalten, damit sie diszipliniert, kultiviert und zivilisiert werden können, um schließlich mündig zu werden – die pädagogische Paradoxie also der „Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange“. – Dass das Unterrichtsgespräch als Lehrform nach wie vor im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, wissen wir aus zahllosen Untersuchungen. Im Unterrichtsgeschehen gilt dabei in der Regel das von Grell nach Flanders dargestellte „Gesetz der zwei Drittel“ im Blick auf die Verteilung der Redezeiten:

„Zu etwa zwei Drittel der Zeit einer durchschnittlichen Unterrichtsstunde spricht irgendjemand. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies der Lehrer ist, ist zwei zu eins. Und wenn der Lehrer spricht, dann bestehen etwa in der Regel zwei Drittel seines Verbalverhaltens aus Lehrervortrag, Anweisungen und Kritik an den Schülern“ (Grell 1974, S. 62).

Eine durchschnittliche Schulstunde dauert 45 Minuten. 30 Minuten Redezeit, 20 Minuten für den Lehrer, davon 13 Minuten Vortrag, Anweisungen, Kritik – bleiben dem Lehrer 7 Minuten für Gespräch und Austausch. 10 Minuten für die Schüler, bei 30 Schülern (eine sehr positive Annahme) $1/3$ Minute für jeden Schüler – dass sich das in Wirklichkeit natürlich ganz anders verteilt, ist freilich allgemein bekannt. Der Lehrer redet mit der ganzen Klasse, sein Partner ist der „Klassendurchschnitt“, der imaginäre Durchschnittschüler; aber den gibt es gar nicht, es gibt nur 30 Kinder oder Jugendliche mit höchst unterschiedlichen Geschichten, Erfahrungen, Perspektiven, Fähigkeiten, Träumen etc. Aber in der normalen Unterrichtssituation kann der Lehrer es gar nicht schaffen, auf diese Individuen als Individuen wirklich einzugehen. – Die Schüler werden also in kommunikativer Hinsicht zugleich überfordert und unterfordert – man will zu viel von ihnen, und zu wenig. Die einen schaffen es, mit dieser widersprüchlichen Anforderung umzugehen, und die anderen nicht. Das Ergebnis ist die schulische Selektion. Aber die Öffentlichkeit und die Schule erwarten, dass alle es schaffen, und nennen die, die es

nicht schaffen, „Schulversager“. Man darf sich durchaus fragen, wer da versagt.

3. Die Aufgaben der Schule

In der bildungssoziologischen Schulforschung werden häufig fünf gesellschaftliche Funktionen der Schule unterschieden, die Qualifikations-, die Selektions-, die Integrations-, die Legitimations- und die Kustodialfunktion: Die Schule qualifiziert den gesellschaftlichen Nachwuchs für die verschiedenen Lebensbereiche, sie sortiert ihn dabei nach dem Leistungsprinzip, sie führt die nachwachsende Generation in die Gesellschaft ein, sie legitimiert dem Nachwuchs gegenüber die Prinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens und sie sorgt für eine ungefährdete „Aufbewahrung“ der Kinder und der Jugendlichen. Mit diesen Funktionsbestimmungen versucht man, soziologisch die Rolle und die Leistungen der Schule für die Gesellschaft zu beschreiben.

Es ist nützlich, sich diese gesellschaftlichen Funktionen klar zu machen, aber es ist wichtig, sie nicht mit pädagogischen Zielen oder Aufgaben zu verwechseln. Denn aus den soziologisch bestimmten Funktionen lassen sich die pädagogischen Aufgaben keineswegs „ableiten“ – sonst gäbe es z.B. die Vielfalt der Bildungssysteme allein in Deutschland (oder gar in Europa und der Welt) nicht. In dieser Vielfalt äußert sich bereits das Möglichkeitspektrum. Dieses wird jedoch noch viel weiter, wenn man nicht nur die Vielfalt des Vorhandenen, sondern auch die Vielfalt des Denkbaren, Wünschbaren und Möglichen bedenkt, also die Schule nicht nur von ihren Funktionen, sondern vor allem von ihren Zielen her denkt.

Die Schule ist nicht nur für die Gesellschaft der Erwachsenen da, sondern in erster Linie für die Kinder und Jugendlichen, die sie zu fördern und zu betreuen hat, indem sie ihnen Möglichkeiten und Perspektiven für ihre Erziehung, Bildung und Entfaltung eröffnet. Bildungspolitisch geht es daher darum, diese Perspektive des Interesses der Kinder und Jugendlichen an ihrer eigenen Bildung zur Geltung zu bringen. Die pädagogische Aufgabe besteht also darin, jedem einzelnen Kind das wichtigste Wissen und Können der Erwachsenenwelt nahezubringen, bei den Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, Computer, Englisch) anzufangen und bei Mathematik, den Künsten, dem Sport und der Geschichte

noch lange nicht zu Ende. Zugleich geht es um die Förderung der künstlerischen, wissenschaftlichen, sozialen Erfindungskraft und des Erfindungsinteresses, um Kreativität und Bereitschaft zur Innovation. Dabei gilt es, nicht nur die Sach- und Fach-, sondern auch die Ich- und die Sozialkompetenz jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen nachhaltig zu fördern. Der Sinn des Unternehmens liegt darin, dass das Kind allmählich die Fähigkeiten erwirbt und das Interesse entwickelt, an der Welt der Erwachsenen aktiv und passiv teilzuhaben, in Arbeit und Beruf, Kunst und Kultur, Politik und Gesellschaft, Wissen und Glauben, schließlich auch im Alltag und in der Freizeit. Erziehung zur politischen und ökonomischen Mündigkeit, Bildung als lebensbegleitender, nicht abschließbarer Prozess der eigenen kulturellen und moralischen Entwicklung, Entfaltung der Person als Umgang auch mit den inneren, seelischen Spannungen und Ambivalenzen zielen auf diese Teilhabefähigkeit und die Entwicklung des Teilhabeinteresses und damit auf die Entwicklung der Person. Das pädagogische Problem besteht dabei vor allem darin, dass das Lehren und Lernen nur mit dem Kind oder dem Jugendlichen zusammen möglich ist, da das Kind in jedem Fall selber lernen muss – Erziehung ist eben kein technischer Vorgang. Der Lehrer soll das Kind auf den Weg der Bildung und dabei möglichst zum Erfolg bringen; das ist seine pädagogische Aufgabe. Aber das Kind muss das selber wollen und selber tun. Genau deswegen und dafür braucht es die Hilfe des Lehrers. Auf die entscheidende Komplikation, dass sich Bildungsereignisse nicht erzwingen lassen – und zwar weder vom Lehrer noch auch vom Kind –, sondern nur unterstützt und ermöglicht werden können, sei immerhin hingewiesen: Die neue Erkenntnis, die neue Einsicht, das erste Gelingen der praktischen Übung ereignen sich im „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1930); das lässt sich nicht fest planen – auch wenn es, gewiss, hohe Wahrscheinlichkeiten gibt, die in den Lehrtraditionen ihren Ausdruck gefunden haben. Aber es bleibt immer ein kontingentes Moment dabei erhalten; der Bildungsprozess beruht, wie wir seit Humboldt wissen, immer auf der Wechselwirkung zwischen der gleichzeitigen Entwicklung von Ich und Welt (Liebau/Klepacki/Zirfas 2009). In der bisher immer noch üblichen normalen unterrichtlichen Kommunikationssituation ist es dem Lehrer nur äußerst eingeschränkt möglich, individuelle Hilfen zu geben – siehe oben.

Man kann schon an dieser Stelle sehen, dass sich die pädagogische Aufgabe der Förderung mit der gesellschaftlichen Funktion der Auslese kneift. Und man kann sich leicht vorstellen, wie schwierig diese Aufgabe der Förderung angesichts der immer weiter wachsenden sozial-kulturellen Heterogenität der Kinder und Jugendlichen ist.

Ein Schulwesen, das die Auslese sehr stark akzentuiert, produziert Gewinner und Verlierer – auf Dauer allerdings vor allem Verlierer. Angesichts der demographischen Entwicklung stellt die Akzentuierung der Auslese mit ihren insgesamt äußerst negativen Folgen eine Schwerpunktsetzung dar, die aus vielerlei Gründen pädagogisch unerträglich ist. Es geht also darum, die Förderung zu stärken, und damit zugleich darum, die Schule insgesamt zu pädagogisieren, d.h. im pädagogischen Sinne zu kultivieren. Förderung bezieht sich als grundlegendes pädagogisches Prinzip dabei auf alle Schüler, die schwachen wie die guten, besonders aber auch auf die „mittleren“, die die große Mehrheit bilden, aber in den öffentlichen Debatten nur sehr selten vorkommen. Jeder Schüler, jede Schülern hat das Recht auf eine individuelle, auf die persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen abgestimmte Förderung.

4. Erziehung, Bildung, Entfaltung

In den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder finden sich sehr gute und tragfähige Formulierungen des Bildungsauftrags. So finden sich z.B. im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung folgende Formulierungen:

- „(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.
- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen.

(4) Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.“¹

Wenn man dieses geltende Recht umsetzt, hat man eine pädagogische Schule:

- eine Arbeitsschule, in der Wissen und Können vermittelt werden, in der es also nicht nur um Wissen und Theorie, sondern auch um Praxis und Erfahrung geht, für deren Unterricht also Handlungs- und Schülerorientierung selbstverständlich sind,
- eine Persönlichkeitsschule, in der die Entfaltung der Person (Herz und Charakter) im Mittelpunkt steht,
- eine interreligiöse und transkulturelle Schule, in der der Werteerziehung gerade auch in pluralistischen religiösen Kontexten zentrale Bedeutung zukommt und die daher Verantwortung und Solidarität betont,
- eine Kulturschule, die die ästhetische Bildung akzentuiert und sich selbst als Teil der künstlerisch-kulturellen Praxis versteht,
- eine ökologische und im Blick auf Lehrer und Schüler gesundheitsbewusste Schule, die sorgfältig mit den natürlichen Ressourcen umgeht und Natur in ihr Konzept systematisch einbezieht, nicht nur die Mülltrennung und die Sonnenenergie, sondern auch die lebendige Natur: den Schulgarten, den Schulzoo oder auch den Schulhund,
- eine demokratische Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ (von Hentig: 1996), in der die Mitwirkung aller Beteiligten an den gemeinsamen Angelegenheiten von Anfang an selbstverständlich eingeübt wird,
- eine Schule der friedlichen Verständigung und des Interessenausgleichs nach innen und außen, die ihren historisch-kulturellen Auftrag kennt und sich in diesem Sinne zugleich ernsthaft und intensiv um das Eigene und das Fremde bemüht, also eine Schule der Region und der Internationalität,
- und schließlich: eine Schule der Familie und des Alltags.

In dieser 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.

1 Die Urheber der bayerischen Verfassung waren weise; sie haben schon an die demographische Entwicklung gedacht, als niemand sonst daran dachte.

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.

Freilich stellt die Gestaltung einer solchen Schule eine eigene Kunst dar.

5. Kunst und Schule

Die Kunst der Schule gehört nicht zu den freien, sondern zu den dienenden Künsten. Nicht das Werk und die Autonomie von Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung, Darstellung bilden das Ziel, sondern die Subjektivität und die Autonomie der Schüler. Pädagogik als Kunst der Schule ist eine praktische, eine angewandte Kunst. Handelt es sich aber überhaupt um eine „Kunst“? Ist nicht seit den 1960er Jahren immer wieder betont worden, dass auch die praktische Pädagogik auf Wissenschaft zu gründen sei und dass Wissenschaftsorientierung die zentrale Maxime sein müsse? War und ist nicht, gerade nach PISA und all den spannenden Ratschlägen der pädagogisch aktiven Hirnforscher, die domänenspezifische, wissenschaftsorientierte kognitive Kompetenz das alles überragende Leitziel, das auch für die Gestaltung von Schule und Unterricht vor allem die Anwendung von Wissenschaft fordert? Gibt es nicht genügend organisatorische, didaktische und methodische Modelle, die das umzusetzen versuchen? Natürlich ist moderne Pädagogik in allen ihren Aspekten auch auf Wissenschaft gegründet; das muss auch so sein. Aber praktische Pädagogik ist keine Technologie, ist nicht die technische Umsetzung und Anwendung von Naturgesetzen, auch wenn Lehrer das gelegentlich bedauern. Pädagogisch-professionelles Handeln der Lehrer im Unterricht oder auch im Schulleben ist, bei aller Pla-

nung, situatives Handeln. Was das Richtige in der Situation ist, wie zwischen den zahllosen alternativen Handlungsmöglichkeiten richtig zu entscheiden ist, was also zu tun ist, ist weder vorgegeben noch antizipierbar. Der Lehrer kann es nur aus der Situation selbst heraus mehr oder minder spontan tun; Zeit für lange Reflexionen im Blick auf die Handlungsplanung hat er normalerweise nicht. Für die pädagogische Qualität des Lehrerhandelns ist also die Verbindung von situativer Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungssouveränität entscheidend – neben der Liebe zum Beruf, die nicht nur die Liebe zu den unterrichteten Fächern, sondern vor allem die Freude an den Kindern und Jugendlichen einschließen muss, wozu wiederum eine gehörige Portion Humor gehört. Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung sind aber die zentralen Merkmale der Künste. Es liegt allein daher schon nahe, das Tun des Lehrers als praktische Kunst aufzufassen, für die, die auch aber keineswegs nur wissenschafts-, sondern auch erfahrungsbasierten fachlichen und pädagogischen Qualifikationen natürlich wichtig sind, für die aber mindestens so entscheidend die persönlichen Dispositionen und Haltungen des Lehrers sind. Der Gedanke ist alles andere als neu; man kann das schon bei Wilhelm Dilthey nachlesen (1888). Die pädagogische Freiheit reflektiert nicht zuletzt diese Differenz der Personen und der Persönlichkeiten. – Dass der Lehrer für die Entwicklung der Unterrichtskunst brauchbare Bedingungen braucht, dass die Schule als sozialer Zusammenhang, als Arbeitsplatz und Ort der Kooperation entsprechend weiterentwickelt werden muss, dass die Lehrerverkooperation im Schul- und Unterrichtsallday systematisch im Blick auf kontinuierliche alltägliche und verantwortliche Zusammenarbeit in festen Teams gestärkt und entwickelt werden muss, sei hier nur am Rande erwähnt; da gibt es viele Entwicklungsaufgaben, die im Dienst und im Interesse einer pädagogisch angemessenen unterrichtlichen Kommunikationsstruktur gelöst werden müssen. Aber man weiß durchaus, was da nötig ist, und wie es geht; es ist nur eine Frage der Umsetzung.

Schüler: Schüler sind Kinder und Jugendliche, die zu Zwecken der Erziehung, der Bildung und der Entfaltung der Person zur Schule gehen. Sie sollen fleißig und mündig werden, sie sollen kultivierte und zivilisierte Menschen werden, sie sollen auch mit sich und ihren inneren Widersprüchen, Ambivalenzen und Unwägbarkeiten auf angemessene Weise umzugehen lernen. Fähig-

keiten für Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellung sind dafür unabdingbar; die Künste werden also gebraucht. Pädagogik zielt in diesem Sinne darauf, dass die Schüler sich selbst zu autonomen, verantwortlichen und zugleich individuellen Subjekten entwickeln, die in der Gesellschaft in ihren verschiedenen Feldern, also in Arbeit, Politik und Öffentlichkeit, Kunst und Kultur, in Religion und Wissenschaft und im Alltag kompetent teilhaben können und daran auch Interesse haben (Liebau 1999). Die Kunst der Pädagogik besteht dabei in der optimalen Bewältigung der zahlreichen pädagogischen Paradoxien, deren zentrale Kant (1803) in die berühmte Frage gefasst hat: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Wie kann man Unmündigen zur Mündigkeit verhelfen? Die Pädagogik kann dafür Unterricht und Schulleben nutzen und eine entsprechend förderliche Schulkultur (einschließlich geeigneter Organisationsformen etc.) entwickeln. Die äußere und innere Schulorganisation, der Fächerkanon, die Lehrpläne, die rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen, die Formen der Lehrerausbildung etc., alles das also, was zum Schulsystem gehört, sind die Mittel, mit denen das große Ziel erreicht werden soll. Auf die zahllosen Probleme, Widersprüche, Ungeheimheiten und Unvollkommenheiten der praktischen Umsetzung sei an dieser Stelle immerhin kurz hingewiesen; aber das weiß ohnehin alle, die sich mit dieser Thematik beschäftigen. Auch der Kunstunterricht soll, so jedenfalls der traditionelle Konsens, zur Erreichung des großen Ziels beitragen. Deshalb brauchen alle Schüler auch Unterricht in den Künsten.

Lehrer der Künste sind besondere Lehrer, weil ihr Gegenstand ein besonderer ist und besondere Formen des Wissens und Könnens erfordert: Kunstvermittlung ist eine besondere pädagogische Kunst, weil sie den Umgang mit Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung, Gestaltung gleich doppelt, nämlich auf der Ebene der pädagogischen Kunst und zugleich auf der Ebene der jeweiligen freien Kunst fordert. Die Anerkennung der Autonomie der Kunst und des Kunstwerks muss mit der Anerkennung und Entwicklung der Autonomie des Schülers vermittelt werden; darin besteht die Aufgabe. Schüler sind normalerweise Anfänger in den Künsten in unterschiedlichen Stadien, und Schüler sind Laien. Sie sollen, so wird häufig gefordert, durch den Unterricht in den Künsten lernen, differenziert wahrzunehmen, sich ausdrücken zu können, etwas darstellen und auch etwas gestalten zu können, und

dies nicht nur in den Künsten selbst, sondern überhaupt. Gerade für den Unterricht in den Künsten in seinen verschiedenen Varianten werden immer wieder allgemeine Qualifikations- und Sozialisationsziele bemüht. Als Ziel besonders beliebt ist die Entwicklung der Kreativität; früher, in reformpädagogischen Zeiten, sprach man da von Schaffenskraft. In den einschlägigen Didaktiken werden deshalb seit den Zeiten der Reformpädagogik produktive Verfahren favorisiert; die Produktionsästhetik gilt hier, zumal in den bildenden Künsten, aber auch in den aufführenden Künsten, von vornherein als Königsweg, auch im Blick auf die rezeptions- und ggf. werkästhetischen Perspektiven. Im Literaturunterricht stehen allerdings in der Regel werk- und rezeptionsästhetische Perspektiven im Mittelpunkt; diese Lehrer werden auch nicht künstlerisch, sondern wissenschaftlich, also als Philologen ausgebildet. Seltsam war und ist dabei allerdings, dass gerade bei den produktiven Ansätzen häufig die Frage der Qualität nicht auf den Stand der Entwicklung in den entsprechenden künstlerischen Feldern, also auf die objektive Entwicklung der Sache selbst bezogen wurde und wird, sondern lediglich an der bloßen Subjektivität (Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit, Spaß an der Sache etc.) festgemacht wurde und wird. Das bleibt dann oft doch eher inhaltsleer, beliebig und manchmal auch ziemlich geistlos (Linolschnitt in der sechsten Klasse). Klaus Mollenhauer (1996) und seine Mitarbeiter haben indessen empirisch gezeigt, dass für eine substantielle ästhetische Bildung der Bezug auf die entwickelten Formen der Kunst konstitutiv und unverzichtbar ist. Dies gilt übrigens nicht nur für die domänenspezifischen Kompetenzen, sondern auch für die allgemeinen Schlüsselkompetenzen, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit etc. Die Künste bieten, so Matthias Winzen (2007), die differenzierteste Form der Wahrnehmung der Wahrnehmung; allein damit ließen sie sich als pädagogisch notwendig begründen. In der klassischen pädagogischen Anthropologie finden sich die entsprechenden Argumentationsmuster (z.B. Bollnow 1988; Meyer-Drawe ²1987). Das zentrale pädagogische Ziel des Lehrers muss also in der Bildung der Schüler in, durch und zur Kunst liegen (vgl. Klepacki/Zirfas in diesem Band). Die produktiven Verfahren müssen als Mittel für dieses Ziel gesehen werden. Daraus ergeben sich auch die Qualitätsmaßstäbe für die Schul-Künste; die Schüler haben es nicht verdient, dass sie mit weniger abgespeist werden. Leopold Klepacki hat jüngst die be-

sonderen Strukturen schulischen Unterrichts in den Künsten am Beispiel des Schultheaters herausgearbeitet: die produktive Schulkunst ist essayistische Kunst, versuchend, neu für die Akteure, in ihren Prozessen und Ergebnissen sehr spezifisch, eine Kunst mit Anfängern und Laien, die aber ihren Horizont an den höchsten Qualitätsmaßstäben des jeweiligen künstlerischen Feldes gewinnt (2007). Dies soll hier als „Schulkunst I“ bezeichnet werden. Wie die wissenschaftsorientierten Fächer (etwa die Naturwissenschaften oder, in Reinform, die Mathematik) ihren fachlichen Horizont an der Entwicklung der jeweiligen Wissenschaft gewinnen, so die kunstorientierten Fächer an der Entwicklung der Künste. Nur dann können sie dem Bildungsinteresse der Schüler gerecht werden. Dass da in der Regel das historische Prinzip der Verspätung gilt, sei nur am Rande erwähnt - die Schule ist weder in den Wissenschaften noch in den Künsten eine avantgardistische Institution; dazu brauchen die Kanonisierungsprozesse viel zu viel Zeit. Die einzige Kunst, in der die Schule avantgardistisch sein kann und in jedem Fall auf der Höhe der Zeit sein muss, ist die pädagogische. Das gilt auch im Unterricht der Künste.

Aber lässt sich diese strenge These wirklich halten? Oder kann es nicht doch auch in der Schule freie Kunst geben, die sich ausschließlich aus künstlerischen Zielen und Motiven begründet und sich daran orientiert? Systematisch ist das nur dann möglich, wenn Künstler (im oben definierten Sinn, also ggf. durchaus einschließlich der Kunstlehrer der verschiedenen Felder) die Schüler und die Schule für ihre freie Kunst brauchen, wenn also das entscheidende Ziel nicht die Bildung, sondern die Kunst selbst ist, wenn es also darum geht, künstlerische Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu Werken zu führen, die anders als in der Schule und mit Schülern nicht entwickelt werden können (Schulkunst II). Royston Meldoom hat immer wieder betont, dass das Geheimnis seiner Arbeit ausschließlich darin liegt, dass er von den Beteiligten höchste künstlerische Leistung erwartet und diese systematisch einübt. Solche Ansätze erweitern und konterkarieren die schulischen pädagogischen Aktivitäten um eine spezifische künstlerische Komponente und tragen dadurch auf besondere Weise zur Autonomie der Schüler bei. Ziel ist Kunst durch Bildung. Entscheidend sind hier die produktions- und werkästhetischen Interessen der Künstler. Es geht um das Gelingen des Kunstwerks;

daraus ergibt sich die sachliche Anforderung. Pädagogik ist hier Mittel zum künstlerischen Zweck. Entscheidend ist die künstlerische „Sachlichkeit“, die künstlerische Qualität. Die entsprechende Haltung fällt Berufskünstlern häufig leichter als Berufskunstlehrern; und darin liegt wohl auch das besondere Geheimnis des Erfolgs dieser Ansätze. Hildburg Kagerer, die schon in den 80er Jahren die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Kreuzberg, eine der damaligen Berliner Katastrophen-Hauptschulen, durch die systematische Öffnung der Schule zu den Künsten und zu den Künstlern gerettet hat, hat ihre Erfahrungen eindrucksvoll beschrieben:

„Mit professionellen Künstlern kommen hier Menschen an die Schule, die das Gefühl der Entwurzelung kennen und das Problem des Anfangs, das Ertragen des inneren Chaos, das Suchen nach einer Verankerung, das Ausprobieren, Verwerfen, Sich-Entscheiden für eine Form, das Verantworten dieser Entscheidung. Gerade für Jugendliche, die sich dem inneren Chaos in so hohem Maße ausgeliefert fühlen, ist es von grundlegender Bedeutung, Erwachsene zu erleben, die es vermögen, das Chaos als Symptom des Anfangs zu entlarven“ (Kagerer 1991: 592f.).

Die Opposition zwischen Künstlern und Lehrern, die hier implizit aufgemacht wird, geht natürlich nicht auf; und das pädagogische Heil liegt auch nicht in der bloßen Integration von Künstlern in die Schulen. Aber das ist immerhin ein möglicher Weg.

Hier sind die freien Künste selbst das Ziel. Die künstlerischen Ziele können nicht erreicht werden, wenn nicht alle Beteiligten bis an ihre Grenzen gehen. Und deswegen tun sie es auch. Hier werden die Schüler in die Kunst integriert und damit selbst zu Künstlern, zu Teilen künstlerischer Prozesse und künstlerischer Werke. – Damit ist die Frage der Kunst der Schule noch nicht beantwortet, aber der Weg zur Antwort ist aufgezeigt: Die pädagogische Kunst der Schule findet einen zentralen Maßstab an der bestmöglichen Entwicklung der Schule der freien Künste. Daran lässt sich arbeiten.

6. Die Kultivierung der Schule

Das ist alles natürlich nicht neu. Jede Mutter, jeder Vater, jedes Kind weiß es. Die Begründer der modernen Pädagogik, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, haben es gewusst. Kopf, Herz und Hand

müssen gemeinsam gebildet werden, wenn der Bildungsprozess gelingen soll. Auch die Schulen wissen, was eigentlich nötig wäre. Sie werben mit Kultur, mit Chor, Orchester, Big-Band, Theatergruppe und individueller, ganzheitlicher Förderung für alle Kinder. Sie geben sich redlich Mühe. Die Ergebnisse sind oft brillant; die einschlägigen Wettbewerbe und Festivals bezeugen es. Die Kultivierung der Schule ist nicht nur in der Spitze, sondern auch in der Breite weit fortgeschritten. Das ist die gute Nachricht. Dass Kultur und Kunst vielen – auch in den Schulen selbst – immer noch als kürzbar und damit als Beiwerk gelten, ist die schlechte.

Die über Jahrzehnte aufgebaute Schulkultur ist seit einiger Zeit massiv gefährdet. Es ist paradox, aber es ist so: Die Schule nach PISA steht in der Gefahr, kulturell zu verarmen. Besonders hart trifft es die Gymnasien. Sie sollen mehr wissenschaftsorientiertes Wissen und Können in weniger Zeit erreichen. Messbare, an Durchschnittsstandards orientierte Qualifikationen in eng umgrenzten Kompetenzbereichen werden zum entscheidenden Bezugspunkt und die Einrichtung von Lernschnellwegen wird zur Regel: die doch endlich überwunden geglaubte Paukschule feiert fröhliche Urstände. Die Schüler müssen dementsprechend vor allem für die wichtigen, die abschluss- und übergangsbedeutsamen Fächer büffeln: Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Deutsch. Das geht nicht nur subjektiv, sondern auch objektiv vor allem auf Kosten von Musik, Kunst, Sport, Theater, Chor und Orchester, Interessengruppen und Arbeitsgemeinschaften aller Art. Ihr Anteil am Zeit-Budget sinkt. Lehrer, Eltern und die Schüler bedauern das zwar häufig. Aber sie sind meistens Realisten: Sie wissen, dass erst einmal wichtig ist, was gemessen wird und was für die Abschlüsse und Übergänge zählt. Und sie richten sich danach. In den Schulen geht also nicht nur das kulturell-künstlerische Angebot zurück, sondern auch die Nachfrage. Die Kinder und Jugendlichen haben oft schlicht keine Zeit mehr für Kultur und Kunst; sie können dann auch keinen Sinn dafür entwickeln.

Nötig ist das genaue Gegenteil.

Die Künste (Theater, Literatur, Musik, Bildende Kunst, Sport) sind kein überflüssiger Luxus, sondern – gemeinsam mit den Wissenschaften – das wesentlich definierende Element schulischer, gerade auch gymnasialer Bildung. In den Schulen gehören sie ausgebaut, nicht abgebaut. Eine der wichtigsten bildungspoliti-

schen Aufgaben besteht darin, allen Kindern und Jugendlichen ihren eigenen Zugang zu den Künsten zu eröffnen, also die ästhetische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule massiv und nachhaltig zu stärken und zugleich dauerhaft zu sichern.

Dabei kommt heute dem Theater in der Schule höchste Bedeutung zu. Theaterspiel fordert und fördert alle wesentlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil sie hier für das Gelingen des Spiels wirklich gebraucht werden: Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Phantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit. Das gilt für alle Schularten und für alle Alterstufen, für das Märchen, den „Sommernachtstraum“, das selbst entwickelte Stück zu Jugendproblemen bis hin zum Impro-Theater. Zugleich eröffnet Theater Bildungsmöglichkeiten, die nicht kalkulierbar sind: Man weiß vorher nicht, was die Erfahrung der Aufführung mit dem Spieler und auch mit dem Zuschauer macht. Genau darin liegt die bildende Wirkung. Theater, so Hartmut von Hentig, ist eines der machtvollsten Bildungsmittel, die wir haben (1996: 119). Theater erlaubt Erfahrungen, die nur hier und in keiner anderen Kunstform (und schon gar nicht in den Wissenschaften) gewonnen werden können. Es verknüpft Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Kein anderes Schulfach kann Vergleichbares bieten.

Inszenierung, Auftritt, Rollenspiel, Umgang mit Unerwartetem bilden heute wesentliche Kennzeichen der beruflichen und außerberuflichen Lebensführung. Theaterspielen kann also zu genau jenen basalen Fähigkeiten führen, die man im modernen Welttheater besonders dringend braucht. Theater muss daher als gleichberechtigter dritter künstlerischer Bereich neben Musik und Kunst für alle Schüler, in allen Schularten und auf allen Schulstufen eingerichtet werden: Theater muss sein. Und die Künste müssen zählen, auch für Abschlüsse und Übergänge.

Dass entsprechende Argumentationen auch für 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 zu entwickeln sind, sei an dieser Stelle immerhin erwähnt (Liebau 1999).

Ausdrücklich sei aber noch betont, dass alle Schüler alle diese Künste für ihre Bildung brauchen; das lässt sich nicht nach Schularten verteilen, auch wenn die Akzente unterschiedlich gesetzt werden mögen. Denn nur mit einer solchen Verbreiterung des Angebots- und Forderungsspektrums besteht eine Chance, aus der fatalen Dialektik von gleichzeitiger Überforderung und Unterforderung herauszukommen.

7. Bildungspolitische Konsequenzen

Die Frage nach den bildungspolitischen Konsequenzen aus den empirischen Befunden der Schulforschung wird nach wie vor sehr kontrovers diskutiert. Die Systemfragen mögen hier einmal dahingestellt bleiben; dass sie erneut auf der Tagesordnung stehen, liegt indessen auf der Hand – man muss ja nicht die alten, sattsam bekannten und verbrauchten Antworten geben. Immerhin darf man bezweifeln, dass es sehr intelligent ist, die Kinder mit 10 Jahren auf die Schulformen zu verteilen; und ob die Schulformen auf Dauer wirklich sakrosankt bleiben, darf man auch für fraglich halten. Freilich ist keine Einheitsschule zu erwarten, sondern weiterhin zunehmende Pluralität, im staatlichen und besonders auch im privaten Sektor. Besonders wichtig ist es indessen, die Einseitigkeit der Wissenschaftsorientierung durch ein mehrpoliges Bezugssystem auf die Wissenschaften und die freien und praktischen Künste (Kultur und Kunst, Arbeit und Beruf, Politik und Öffentlichkeit) abzulösen und die dafür nötigen inneren Schulstrukturen zu entwickeln. Das bedeutet gleichzeitig eine Öffnung und Erweiterung des schulischen Leistungsspektrums und -begriffs.

Lehrer brauchen für diese neue Praxis die notwendigen neuen Kompetenzen; in der Schule tätige Künstler auch. Aber der Kompetenz-Begriff hat nicht zufällig die schöne Doppelbedeutung von Fähigkeit und Befugnis – was in der gesamten PISA- und PISA-Folgen-Diskussion systematisch ausgespart bleibt. Dort wird der Kompetenz-Begriff nur psychologisch, nur subjektiv verstanden, also nur auf die Fähigkeiten bezogen. Aber er hat immer auch eine gesellschaftliche, also eine soziologische Seite. Fähigkeiten entwickeln sich dort, wo auch Befugnisse gewährt werden oder zu erwarten sind. Wenn Lehrern also z.B. organisatorische und inhaltliche Befugnisse vorenthalten werden, braucht man sich nicht zu

wundern, wenn es dann entweder auch an den entsprechenden Fähigkeiten fehlt oder aber die Fähigkeiten nur in außerberuflichen Zusammenhängen aktiviert werden. Wo die Zeitorganisation von Schulen nur dem traditionellen Stundenplan folgt, können Lehrer mit zusammenhängenden Lernzeiten oder gar Epochenunterricht nicht umgehen; wo die soziale Organisation der Amtsverfassung folgt, ist die Fähigkeit zu alltäglicher Kooperation nicht zu erwarten; wo die ökonomische Organisation der Schule sich auf den ordentlichen Umgang mit staatlich zugewiesenen Haushaltsmitteln beschränkt, ist ökonomische Kompetenz nicht zu erwarten usw. Kompetenzentwicklung ist nur zu erwarten, wenn auch Befugnisse verantwortlich ausgefüllt werden müssen. Da gibt es einen untrennbaren Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Organisationskultur und der Entwicklung der Kompetenz. Das hat Konsequenzen. Sie müssen gezogen werden – auch und gerade in der Lehrerbildung (und auch in der Fortbildung der beteiligten Künstler). Und das führt noch einmal zurück zu den Künsten.

Wenn es so ist, dass Unterrichten und Erziehen als praktische Kunst aufzufassen ist, und wenn es so ist, dass die zentralen Merkmale der Künste auch in der Lehrertätigkeit zentrale Bedeutung haben, dann liegt es nahe, die gesamte Lehrerbildung nicht nur wissenschaftlich zu basieren, sondern auch künstlerisch; es könnte also sehr nützlich sein, wenn alle Lehrer (nicht nur die Lehrer der Künste) reiche eigene Erfahrungen nicht nur mit den Wissenschaften, sondern auch und vor allem mit den freien und den praktischen Künsten machen können. In der alten Pädagogischen Hochschule, die im Kern auf Eduard Sprangers bereits 1920 dargelegte und von dem preußischen Kultusminister Carl-Heinrich Becker weiterentwickelte und dann umgesetzte Idee der Bildnerhochschule zurückging, war eine solche Grundidee enthalten (Spranger 1920, Becker 1926). Das scheint ziemlich aktuell zu sein und jedenfalls weiter zu führen als immer neue Varianten reiner Wissenschaftsorientierung.

In der Süddeutschen Zeitung vom 11.04.2008 finden sich zwei volle Seiten über das Gymnasium; ein Hauptartikel behandelt den „langen Abschied von Humboldt“. Nichts könnte falscher sein. Es geht, ganz im Gegenteil, gerade unter Modernisierungsbedingungen um die konsequente Hinwendung zu Humboldt, also um Bildung als allgemeine Menschenbildung für alle, und dies nicht nur an den Gymnasien, sondern in allen allgemeinbildenden Schular-

ten. Hier entsprechende Konzepte zu entwickeln und praktisch umzusetzen, ist allemal des Schweißes der Edlen wert. Pädagogik fordert Phantasie und Können und nicht nur Wissenschaft und Technik – da geht es ihr so wie ihrer Schwester, der Politik. Dafür braucht sie freilich den passenden Rahmen, den nur die Politik geben kann. Für die gesellschaftlichen Aufgabe der Erziehung und Bildung des Nachwuchses sind also letztlich alle Bürgerinnen und Bürger mit verantwortlich. Daraus lässt sich ja etwas machen.

Literatur

- Becker, Carl-Heinrich (1926): Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu
- Bildung und Migration. Hg. v. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bollnow, Otto-Friedrich (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen: Weitz.
- Copei, Friedrich (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Dilthey, Wilhelm (1888): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Berlin: Akademie der Wissenschaften.
- Grell, Jochen (1974): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser.
- Kagerer, Hildburg (1991): Das Fremde hört nicht auf. In: Neue Sammlung 31, Heft 4, S. 576-596.
- Kant, Immanuel (1803/1964): Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg, bey Friedrich Nicolovius. In: Kant, Werke, Bd. VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Hg. v. Weischedel, Wilhelm. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691-761.
- Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim/München: Juventa.

- Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Weinheim/München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus u.a. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim/München.
- Spranger, Eduard (1920/1965): Gedanken über Lehrerbildung. In: Kittel, Helmuth (Hg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Weinheim: Beltz.
- Winzen, Matthias (2007): Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: Bilstein, Johannes u.a. (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 133-156.

