

Die andere Aufmerksamkeit

Ästhetische Bildung und die Lernkultur der Schule

Von Horst Rumpf

(Vortrag in Soest, 27. März 2006,
Fachtagung zur künstlerisch-kulturellen Bildung im Landesinstitut für Schule,
Nordrhein-Westfalen)

In Soest über künstlerisch-kulturelle Bildung zu sprechen und den genius loci zu übergehen - das würde bedeuten nicht mit dem genialischen Wahrnehmungsforscher Hugo Kükelhaus zu beginnen.

Er hat beispielsweise zwei unterschiedliche Arten des Sehens und des Gehens bewusst gemacht: Er beschreibt die optische Wahrnehmung einer allseits grell ausgeleuchteten großen weißen Kugel in einer Kammer mit schwarzen Wänden: Man sieht da nichts als eine flache helle Scheibe. Obwohl scheinbar alles Erdenkliche zur Erhellung der Kugel getan wurde, entzieht sie sich in ihrer Eigenart dem von der Totalbeleuchtung unterstützten Blick. „Wie anders aber, wenn die gleiche Kugel durch ein schwaches seitlich einfallendes Licht aus dem Dunkel auftaucht!“ (Kükelhaus in Kükelhaus/zur Lippe: Entfaltung der Sinne. Ffm. 1982, S. 43)

Die totale Durchhellung der Kugel im Raum macht die Qualität der Kugel unkenntlich. Ein merkwürdiger Tatbestand. Das zweite Beispiel: Wir sind normalerweise darauf aus, wenn wir uns von A nach B bewegen wollen, diese Strecke möglichst rasch und reibungslos hinter uns zu bringen. Auch um Zeit und Kraft zu sparen. Kükelhaus schlägt ein etwas sperriges Gedankenexperiment vor. Das ausschließlich auf Schleunigkeit und Geradlinigkeit abzielende Gehen spiele sich einmal ab auf einer schnurgeraden, ebenen hellerleuchteten völlig hindernisfreien Betonbahn - ein anderes Gehen verlaufe durch einen Wald, dessen Boden Unebenheiten, Äste, Steine aufweist. Gegebenheiten also, die allesamt spontane, zeitaufwendige und verlangsamte Reaktionen in den Bewegungspotentialen des Körpers herausfordern.“ Das sind schlüpfrige Stellen. Das Licht ist dämmerig. Man muss dauernd balancieren. Ist ganz Auge, ganz Lunge, ganz Nase: vielerlei Düfte sind da, besonders vom Boden her ... (Kükelhaus a.a.O. S. 42/43). Kükelhaus' kaum bezweifelbares Resümee: Nach dem Zurücklegen des Betonweges ist man erschöpft, nach dem Waldweg erfrischt, „fühlt sich wie neu geboren“. Einerseits ist das sehr einleuchtend, andererseits hochehrstänlich. Die auf Effizienz, Zeitersparnis, Reibungslosigkeit und also auf Kraftersparnis kalkulierte Bewegung führt zu Erschöpfung - das vielartige Kräfte und unvorher-

sehbarer Reaktionen fordernde Gehen auf schütterem Grund erfrischt, lässt einen aufleben. Man muss daran erinnert werden: Menschen sind halt keine technischen Apparate - die funktionieren effizient, reibungslos, kraftsparend, geradlinig. Das menschliche Wahrnehmungssystem - und nicht nur es - ist hingegen auf vielartige 'unvorhersehbare Herausforderungen angewiesen, um sich zu beleben: „Herausforderungen vonseiten vielerlei mit Unsicherheiten und Wagnissen verbundener Hindernisse“... Das gilt auch für die unsichtbar gewordene Kugel. „Was dort die herausfordernden Unsicherheiten des Waldwegs waren, ist hier die nur teilweise und schwache Beleuchtung der Kugel und die damit verbundene Verschattung auf der dem Licht abgewandten Zone und die Unsicherheit der Konturen“ (Kükelhaus a.a.O.S. 43/44). Diese zwei Arten des Sehens und Gehens nachhaltig im Sinn zu behalten - das möchte ich vorschlagen beim Nachdenken über die Belebung unsrer Schulen durch künstlerisch-kulturelle Bildung - als „Soester Spurenelemente“ sozusagen. Spurenelemente können ja den Geschmack der ganzen Speise verändern ...

Es gibt doch wohl in unseren Breiten ein tief eingefleischtes Bild vom Schule halten - und davon, was mit der Welt passiert, wenn sie Gegenstand des Schulunterrichts wird. Die Redewendungen des Alltags sprechen eine deutliche Sprache: Es geht darum, dass wir dem Nachwuchs beibringen, ein bestimmtes Wissen und Können zu *beherrschen* - der sogenannte Lehrstoff ist damit gemeint. Darin eingeschlossen ist das, was man schulintern meint, wenn es heißt, Lehren meine soviel wie mit einer Sache *vertraut machen*, Einzelheiten und Widerfahrnisse *einzuordnen, zu erklären, zu deuten* - und zwar so, dass die sich darin niederschlagende Leistung kontrollierbar und vergleichbar, benotbar wird. Wobei die zeitliche Dimension auch die Abläufe mitsteuert. Es geht um *möglichst schleunige* Bewältigung oder Erledigung eines Lerninhalts, der gewöhnlich in gestuft schwierigen Aufgaben präsent wird. Der schnellere Lerner ist da allemal der bessere. Medien und Lehrverfahren dienen diesem Ziel, das - nehmt alles nur in allem - den Nachwuchs lebensstüchtig machen soll in einer von Rationalität geprägten Zivilisation. Organisiert und gesteuert ist diese Lernwelt hierzulande von einer hierarchischen Bürokratie, deren Spielregeln verwandte Züge zeigen.

Dieser Vision von systematisch angeleitetem Lehren und Lernen entsprechen die institutionellen Arrangements: die Entmischung von isolierten Fächern, Jahrgangsstufen, die Orientierung an genau festlegbaren Zeiten bzw. Stunden und Jahresportionen. Die Zahl der Wochenstunden entscheidet faktisch über das Gewicht, das einem sogenannten Fach zugebilligt wird. Versteht sich, dass dieses gewaltige Arrangement auch eine gewaltige kulturelle Leistung ist, das Lernen des Nachwuchses vor Zufällen und Störfaktoren und der Unplanbarkeit des laufenden Lebens abzuschirmen und ein allgemeines Kulturniveau durch-

zusetzen. Dahinter steht unausgesprochen auch die Vorstellung, es gebe so etwas wie akkumulierbares systematisches Wissen und Können, das von konkreten Entstehungsbedingungen abgelöst weiterzugeben sei.

Beherrschen, bewältigen, vertraut machen, nahe bringen, in den Griff bekommen - dafür stehen neuerdings auch noch mächtige Helfer zur Verfügung: die Medientechnologie hilft in vielen Variationen, die sperrige Widerständigkeit der sinnlichen Welt niederzuwerfen: einer Folge von Knopfdrücken scheinen die Distanzen und Unbekanntheiten der Welt zu weichen. Die neuerdings auch in Schulen hochgepriesene Sinnlichkeit, die „mit allen Sinnen“ das Lernen aufrüstet - sie steht letzterdings im Dienst des Lernens von einem Wissen und Können, das Probleme löst - das also die vertrackte Rätselhaftigkeit der sinnlichen Umwelt in Schach hält.

Von den allgegenwärtigen Verlusten der Primärerfahrung von Kindern in der durchtechnisierten Umwelt ist dabei noch gar nicht die Rede gewesen. Und in dieser gewiss etwas zugespitzt dargestellten Situation des Schullernens entsteht hier und heute eine Initiative, die in dieser Schule ernst machen will mit der Kultivierung ästhetischer Praxis und ästhetischen Lernens. Und das nicht durch mediale Aufrüstung oder durch programmatische Reden. Sondern dadurch, dass Künstler systematisch in die Schularbeit einbezogen werden - nicht als Hilfstruppen eines Fachunterrichts, sondern als Springquellen anderer Lernerfahrungen als sie in der herkömmlichen Schule möglich und üblich waren. Um das Heikle dieses Unterfangens etwas schärfer zu artikulieren: Da werden also Menschen zur tätigen Präsenz in Schulen eingeladen und engagiert deren Lebensarbeit ziemlich genau im Gegenstrom dessen steht, was herkömmlicherweise Schullernen ausmacht: Grosso modo gesagt: Nicht etwas vertraut machen, sondern verfremden und die in Gestaltungen entstehende Fremdheit stark zu machen und aushalten zu lassen ist ihr Metier. Sie setzen nicht auf Glätte, Schleunigkeit und Beherrschung -, sondern auf Intensität - und das bedeutet oft genug auf Provokation des Normalen und für schicklich Gehaltene(n), (wenn Sie wollen auch auf Langsamkeit). Sie sinnen nicht darauf, möglichst viel Kulturgut angemessen und lernerfreundlich „überzubringen“ - sie graben ganz im Gegenteil Erschwerungen, Widersprüche, Unbegreiflichkeiten aus. Sie sympathisieren oft mit dem Offenen, dem Fragmentarischen, dem Skandalösen - mit allem, worauf man sich keinen schnellen Reim machen kann. Irritation und Staunen ist ihnen wichtiger als der Besitz von verbürgtem Wissen. Sie suchen den Pakt mit allem, was nicht schnell und leicht konsumierbar ist. Sie misstrauen dem Viel zu Vielen. Sie haben es mit dem Schweigen, mit der Leere im Kopf, dem Arten auf Nichtverfügbares - sie sympathisieren mit dem, was ungeplant auffällt, einfällt.

So pointiert und überzeichnet dieses Bild von der Lebensarbeit von Künstlern sein mag - sie kann einen doch die Frage scharf machen, wieso hier und heute Pädagogen, Schulverantwortliche auf die Idee kommen können, ausgerechnet Künstler in Schulen hinein zu bitten - nicht um sie zu besichtigen, sondern um die Fremdstoffe ihrer Praxis als Lebenselixiere einzubringen. Natürlich auch, um das zu stärken, was seit eh in ästhetisch grundierten Einzelfächern kultiviert und angestrebt wird.

Doch gewiss nicht, um öfter mal was Neues zu bieten und den eh schon bedenklich überladenen Stoffkanon mit einem ästhetischen Sahnehäubchen zu garnieren. Warum also? Ich riskiere jetzt einige große Worte - und bin mir nicht sicher, ob ich die Intentionen derer treffe, die diese heikle Konfrontation in Gang setzen.

Warum soll Kunst nicht als Lehrstoff, sondern als ausstrahlende Praxis in Schulen Fuß fassen? Weil die Übermacht der Beherrschungstechnologie - und es gibt auch eine didaktische Beherrschungstechnologie - die Welt zum Verschwinden bringen droht und die Menschen von Kind auf zu Prothesen rein kognitiver Kompetenzen zu schrumpfen das Zeug hat. „Mensch ohne Welt“ heißt ein Buch von Günther Anders. Und man mag an zwei Philosophen erinnern, die witterten, was in der Luft lag und liegt: Vor 210 Jahren schrieb einer: „So wird denn allmählich das einzelne konkrete Leben vertilgt, damit das abstrakte Ganze sein dürftiges Leben friste“ (Schiller im sechsten der Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen). Was floriert, wenn das konkrete Leben des Einzelnen aus dem Denken, aus der Sprache, aus der Aufmerksamkeit verschwindet und nur noch Phantome die Köpfe umschwirren: Scheinwissen, Scheinverstehen. In „Sein und ZEIT“ von Martin Heidegger heißt das **Gerede**: Das Gerede ist die Möglichkeit, alles zu verstehen ohne vorgängige Zueignung der Sache. Das Gerede behütet schon vor der Gefahr, bei einer solchen Zueignung zu scheitern“ (Heidegger: Sein und Zeit. § 35, Tübingen 1986, S. 169).

Wie kann das aussehen, wenn Schullernen und ästhetische Erfahrung, ästhetische Praxis aufeinanderprallen. Denn man muss schon sehr naiv sein, hier an ein harmloses Nebeneinander zu glauben, das sich schon quasi automatisch einspielen wird. Um zunächst ein abschreckendes Beispiel dafür zu zitieren, dass die Regulative einer ziemlich naiven Schulmeisterei ästhetische Inhalte vereinnahmen und sich gefügig zu machen suchen - es sei zitiert, um auf nicht zu verleugnende Spannungen aufmerksam zu machen. Peter Handke sagte vor einigen Jahren anlässlich der Verleihung des österreichischen Staatspreises in Anwesenheit der zuständigen Ministerin: „Ein letztes Ersuchen richte ich an jemand Anwesenden, Frau Unterrichtsminister - mein Ansuchen ist folgendes: Dass die Schüler nicht mehr gezwungen werden, sich über meine Bücher prüfen zu lassen. Ich möchte nicht mehr von halben Kindern und verzweifelten Müttern angerufen werden, damit ich ihnen für einen Lehrer meine Arbeit inter-

pretiere, möchte auch nicht am frühen Morgen oder um Mitternacht einen Halbwüchsigen von der Schwelle weisen müssen, der über etwas von mir, das er hasst, ein Referat schreiben muss“ (Peter Handke. Langsam im Schatten. 1992, S. 93/94). Wenn Kunst zum Trainingsmaterial für Interpretationsübungen schrumpft, ist ihr Stachel unspürbar gemacht. Werden praktizierende Künstler dieser Lehrdrift etwas entgegensetzen können? Was könnte das sein? Bei Botho Strauss lese ich: „Was wir sehen ist durch Nähe versengt. Um jeden Preis muss man wieder entfernen, erhöhen, verschleiern. Was kann ich mir unerreichbar machen inmitten der Bedrängnis der zuhandenen Dinge, Redeweisen, Programme und Prognosen?“ (Botho Strauss: Die Fehler des Kopisten.dtv München 1999, S. 73). „Durch Nähe versengt“ - eine ganz schöne Provokation: wir drohen zu erblinden, unempfänglich zu werden für Wirklichkeiten, weil wir sie von allen möglichen Instanzen die Welt vorgekaut, nahe gebracht, zubereitet bekommen. Anders sprach von der allgegenwärtigen Verbiederung: Strauss plädiert - und das mag eine Aufmerksamkeit jeder modernen Ästhetik sein, für Entbiederung, dafür also, dass das Allzunahe fern rückt und unbekannte, ungreifliche Züge gewinnt. Man prüfe einen qualifizierten Theaterabend, ein Konzert, eine Ausstellung, eine Choreographie. Eine angemessene Einführung beseitigt nicht deren Ferne und Unerreichbarkeit - legt sie frei - gegen den Sog geschwätziger Einebnungen und Vertraulichkeiten. Jüngst schrieb jemand: Wer kann schon sagen, er habe Mozart verstanden.

Es gibt einen interessanten Bericht eines Schriftstellers über seine Erfahrungen bei Gastspielen in Schulen - in sogenannten Autorenlesungen. Der Schriftsteller Norbert Niemann (geboren 1961) beschreibt recht unverblümt (und vielleicht auch etwas karikierend) seine Erfahrungen: „Schullesungen sind extrem anstrengend. Man hat es dort mit einem Publikum zu tun, das partout nichts mit dem zu tun haben will, was man ihm vorsetzt: Literatur. Von seinen Lehrern dazu verdonnert, wird es im Rahmen des ohnehin verhassten Deutschunterrichts so etwas Verstaubtem und Lächerlichem wie einer Dichterlesung ausgesetzt. Die Schüler sehen einen Menschen mit einem Buch unterm Arm vor die Kreidetafel treten. Und während er am Lehrerpult Platz nimmt, ist ihr Urteil schon gefällt. Sie durchschauen den Schriftsteller als fiesen Agenten eines Schulsystems, das sie peinigt ...“ so in dem Aufsatz „Leistungskurs Literatur“ mit dem bemerkenswerten Untertitel „Ich lese gern vor 17jährigen Halbanalphabeten, ich war selbst mal einer“ (Süddeutsche Zeitung 2004?). Immerhin gibt es Durchbrüche, in denen ganz anderes passiert: „Deshalb ist der idealtypische Leser vor meinem geistigen Auge jener 17jährige Halbanalphabet, der ich selbst einmal gewesen bin. Dieser Junge, das weiß ich, kann nicht mit leicht verdaulicher Kost zum Lesen verführt werden. Es muss ihm etwas geboten werden. Etwas, das ihn sozusagen umhaut, das sich einerseits mit seinem Lebensgefühl und den offenen Fragen, die dieses Lebensgefühl aufwirft, berührt, andererseits

diese Berührung eine frappant andere, das heißt anders beleuchtende Weise zustande bringt. Erhellung, Erkenntnis, Horizont will dieser Jugendliche haben ... aus dem Buch, dem Text, der ihm zum Beispiel bei einer Schullese vorgelesen wird, springt ihm etwas von dieser eigenen rätselhaften Welt entgegen, und er findet den geistigen Schlüssel in seinem Kopf, das Rätsel wenn auch nicht zu lösen, so doch das Rätsel überhaupt wahrzunehmen und als existentielle Herausforderung zu begreifen.“ Dieser Text handelt ersichtlich von den Stromschnellen, die entstehen könnten, wenn Kunst in Schulen - wie spurenweise auch immer - Realpräsenz gewänne. Und ich bezweifle, dass diese Leistungen irgend etwas mit dem Pisaner Basisqualifikationen zu tun haben - manches spricht dafür, dass sie durch einen Unterricht, der auf Durchsetzung und Kontrolle von sogenannten Bildungsstandards aus ist, systematisch verhindert werden.

Man darf sich ja wohl bei praktizierenden Künstlern Auskunft erbitten, was denn ihrer Erfahrung nach passieren soll bei der Begegnung mit ihresgleichen und ihren Werken. Bruce Naumann, gewiss einer der wichtigsten Künstler der Gegenwart, sagte in einem Interview mit der ZEIT (abgedruckt unter der Überschrift: „Die Kunst erlöst uns von gar nichts“ das Folgende: „Ich wünsche mir von meiner Kunst etwas Direktes und Befremdliches. Dass sie die Besucher entweder völlig kalt lässt oder aber ganz für sich vereinnahmt. Am liebsten ist es mir, wenn sie uns kalt erwischt, wie ein Schlag ins Genick. Uns einfach umhaut (*kaum ein Zufall, dass er dasselbe Bild wie Niemann wählt, um die Wirkung eines Kunstwerks zu umschreiben*) und wir gar nicht erst dazu kommen, uns irgendwelche Geschmacksfragen zu stellen. Mir gefällt das Unvorhersehbare. ZEIT: Was meinen Sie damit? Naumann: Ich denke da immer an ein Beispiel: ich gehe im Dunkeln eine Treppe hoch, möchte die letzte Stufe nehmen, doch weil ich schon oben bin, kommt keine mehr und ich trete ins Leere. Das ist so ein seltsames Gefühl, das man dann hat. Unsere Erwartung wird durchbrochen“ (Die ZEIT Nr. 43/2004 vom 14. Oktober 2004, S. 45). Es liegt zutage, dass hier eine gänzlich andere Auseinandersetzung mit dem Rätselstoff Welt zugrunde liegt als es die ist, die nach dem Muster einer kognitiven Problemlösung geschnitten ist. Und die grundiert ja ohne Zweifel das Schullernen und -lehren. Und auf das, was passiert, wenn solche Muster aufeinander treffen, darf man wohl gespannt sein.

Was könnte in wirklicher und nicht konsumistisch oder voyeuristisch entschärfter Konfrontation mit praktizierter Kunst passieren - auch und gerade im Kontext von Erziehung, Jugendarbeit, Schule? Ich riskiere einige hier nicht weiter theoretisch abzusichernde Thesen: Und denke dabei selbstredend auch an das, was im etablierten Kunst-, Musik- und Literaturunterricht an Erfahrungen kultiviert wird, wenn es gut geht:

1. Kein Zweifel - Routinen des Weltumgangs, Routinen des Bescheidwissens und des souveränen Bewältigens werden angetastet: Irritation ist unabdingbar, wenn scheinbar Bekanntes mit fremdartigen Zügen auftaucht.
2. Dadurch werden Aufmerksamkeiten geweckt für kindliche, frühe Erfahrungen. Bei manchem modernen Künstler - ich denke an Katharina Fritsch, auch an Wilhelm Genazino - ist ein starkes Interesse an kindlichen Weltzuwendungen zu beobachten. Solche Züge von Handlungen, Deutungen, Symbolisierungen werden wichtig und auffällig, die der routinierte Erwachsene längst für gleichgültig, abgelebt und uninteressant hält.
3. Wenn jemand z.B. zu singen anfängt, treten klanglich-rhythmische Züge der Sprache hervor, die üblicherweise unter den Tisch fallen - weil Sprache im Alltag meist als praktisches Instrument zur Mitteilung von Sachverhalten dient. Sprache und in ihr schwingender Sinn werden anders auffällig.
4. Wenn jemand tanzt oder zu tanzen angeregt wird, werden für ihn in der leiblichen Bewegung Züge stark gemacht, die in Alltagsbewegungen im Interesse funktionaler Schleunigkeit kaum akzentuiert werden. Zum Bewusstsein kommen bei den Sprüngen, Schwüngen, Verzögerungen, Beschleunigungen, Neuregulierungen unverhoffte und überraschende Körpergefühle und -kompetenzen. Zwischenräume, Umschwünge vertreiben eingefleischte Gewöhnungen. Gestern gewinnen fremdartige Züge. Widerstände, Schwierigkeiten werden ausgegraben und bewusst bearbeitet. Kraft dieser Neudisziplinierung des Körpers. von Musik mit inspiriert, können unverhofft Power-Gefühle frei werden, von denen sich der Alltagskörper nichts träumen lässt. Wer denkt da nicht an **Rhythm is it**.
5. Wenn jemand anfängt, sich von den Glättungen der Umgangssprache zu lösen und beispielsweise versucht, geläufige Wendungen dadurch zu verfremden, dass er nach Formulierungen mit ungebräuchlichen Worten für die gemeinte Sache sucht kombinieren - was der russische Ästhetiker Sklovskij für Tolstoi gezeigt hat - dann zieht die bezeichnete Sache eine neue intensive Aufmerksamkeit auf sich.
6. Wenn jemand daran geht, einer irgendwo beschriebenen oder abgebildeten Abschiedsszene dadurch wirklich nahe zu kommen versucht, dass er sie sorgfältig szenisch probierend nachstellt oder nachzuspielen ansetzt, dann kann er eine Aufmerksamkeit für das konkrete DIESDA eines Ereignisses entbinden, die im Alltagshandeln keine Chance hat. Die szenische Vergegenwärtigung kann trivialen Gesten eine ungeahnte Brisanz und Ausstrahlung zugewinnen.
7. Der Phänomenologe Erwin Strauss hat darauf hingewiesen, dass Musik - wenn sie Handlungen, Situationen, Gegebenheiten aller Art unterströmt, in Menschen die sogenannten pathischen Ansprechbarkeiten wecken kann -

jene Fähigkeiten, die nicht auf Bemeisterung der Welt aus sind, sondern auf jene, die sich treffen und überwältigen lassen von dem Reichtum des Unverfügbaren. (vgl. J. Hasse: Fundasachen der Sinne, Freiburg 2005, S. 190 ff.).

8. Baudelaire schrieb 1863 - in einem Äon, in dem die technische Bemeisterung von Raum und Zeit, die wissenschaftliche Niederwerfung von Zufällen und Unbekanntheiten ihm Höhepunkt zustrebte, den Satz: „Der neue Stil, das ist das Vergängliche, das Flüchtige, das Zufällige“. Und wies damit auf den Gegenstrom hin, der in moderner Kunst rumort - und auch schlecht zu jeder Art von Schulwissen und Schulkönnen passt.

Ich kann mir gut vorstellen, dass anlässlich dieser blassen Skizze ästhetischer Lernherausforderungen mancher Lehrer der Literatur, des Theaters, der Musik, der Kunst, des Tanzes einwirft. Genau das versuchen wir seit Jahr und Tag im Unterricht anzubahnen. Wozu da noch Künstler in Schulen? Bei allem Respekt für pädagogische Arbeit der Lehrerverberung. Es bleibt gewiss eine Differenz zwischen denen (zu denen ich auch gehöre), die über Kunst nachdenken, über sie reden, und manches davon lehrend zu vermitteln suchen und denen, die sie zu erzeugen versuchen - wie gut oder schlecht auch immer. Der Aggregatzustand der sinnlichen Anwesenheiten von Menschen und Inhalten ist doch wohl sehr verschieden.

Eine sehr unterschiedliche Rolle spielt z.B. wohl die Zeit, der lehrertypische Blick auf die Uhr, die Sorge, ein Pensum irgendwie durchbekommen zu müssen, das von Evaluationen bedrohte Ziel der Stunde, des Faches, der Schule im ganzen. „Die Schule kann nun einmal das Warten nicht lernen“, schrieb mein Lehrer Wagenschein. Und Anders nannte es eine Geheimmaxime der Epoche, dass alles, was Zeit braucht zu viel Zeit braucht. Und künstlerische Aktivitäten und Aufmerksamkeiten ersticken unter dem sogenannten Zeitdruck. Noch ist niemand auf die Idee gekommen, dem einen Preis zuzuerkennen, der eine Sinfonie in neuer Weltrekordzeit zur Aufführung gebracht hat. (Und wie Schüler die Vielfalt der in Schulangeboten aufbereiteten Inhalten erfahren - dafür finde ich ein Zitat aus einem Schülerinterview mit einem Schulleiter sehr aufschlussreich: „Für sie gibt es von allem zuviel in der Schule. Unterrichtsstunden, Fächer, Lehrer, Mitschüler, Hausaufgaben, Prüfungen, Lernanforderungen ständig und überall und immer wieder lawinenartig verdichtend Verhaltenserwartungen an jeder Ecke, das Dauergeprassel von Urteilen, Urteilen, Urteilen. Am schlimmsten in dem allen die Zerstückeltheit und Beliebigkeit“ (Wolfgang Harder in Liebau und andere: Das Gymnasium. Weinheim München 1997, S. 84). Es ist die hoffentlich nicht zu kühne Hoffnung, dass die Präsenz von Künstlern einen gewissen Atemraum schaffen könnte, in dem es nicht darauf ankäme, exzellent im

Viel zu vielen sein zu müssen. „Die Sünde der Unrast“ hieß ein Poem vom Charles Peguy.)

Vielleicht hilft eine philosophische Unterscheidung klarer zu sehen, um welche Differenzen es geht, wenn ein Künstler oder ein wissenschaftsorientierter Lehrer sich auf etwas einlässt. Henri Berson, Philosoph der Wende zum letzten Jahrhundert mit großem Einfluss auf alle phänomenologisch orientierten Strömungen der neueren Philosophie, schreibt lapidar: „Intuition heißt jene Art von intellektueller Einführung, kraft deren man sich in das Innere eines Gegenstandes versetzt, um auf das zu treffen, was er an Einzigem und Unausdrückbarem besitzt. Die Analyse dagegen ist das Verfahren, das den Gegenstand auf schon bekannte, also diesem und anderen Gegenstände gemeinsame Elemente zurückführt“ (Bergson: Materie und Gedächtnis und andere Schriften. Frankfurt/M 1964, S. 9).

Die Analyse droht das unkenntlich und unbekannt zu machen, was sich nur der Intuition erschließt. Sie hat die Tendenz, alles distanziert auseinander nehmen zu können und sich von nicht mehr treffen zu lassen, sich nichts mehr nahe kommen zu lassen. Ein Wort von Wilhelm Genazino, dem BÜchnerpreisträger von 2004 trifft das Gemeinte: „Die Sprache selbst hat einen Hang zur Großsprecherei. Kaum ein Wort sagt zu wenig, fast alle Worte sagen zu viel“ (SZ 11. Juni 2004). An der Demontage dieser Großsprecherei - von der jedes Schulwissen bedroht ist - mitzuwirken, das wäre auch eine heilsame Nebenwirkung von Kunst in Schule.

Selbstverständlich ist auch dieses Unterfangen ein riskantes Abenteuer. Auf zwei absehbare Degenerationsrichtungen möchte ich noch aufmerksam machen. Es handelt sich um Spielarten der Vereinnahmung: die eine heißt Kunst-erfahrung willkommen als reine Kompensation. Sie hat demnach Erholung, Ausgleich, Entspannung zu liefern. Es ist dem Unterricht in den ästhetischen Fächern, wozu auch der Literaturunterricht gehört, nicht gut bekommen, wenn sie als pure Freizeitvorbereitung legitimiert wurden. Demnach gibt es die Fächer, die es mit ernsthaften, lebensbedeutsamen Inhalten zu tun haben - grenzdicht davon isoliert: Kunst, Musik, Literatur, Tanz - alles das ist tralala. Diese geistesarme Vorstellung verkennt, dass es sich da um Kernbereiche unterströmender Welterfahrungen handelt. Nicht vom Überbau oder entspannenden Luxus ist die Rede, sondern vom Humus. Wer diese Erfahrungsform austrocknet, bringt mit der Wahrnehmung die Erfahrung von Wirklichkeit überhaupt zum Verschwinden. Die ausgezehnte Wahrnehmungskraft lässt den Geist veröden, solange Menschen sinnliche Wesen und nicht Prothesen für kognitive Operationen und Knopfdruckaktivitäten sind. Nicolaus Harnoncourt, der bedeutende zeitgenössische Musiker, hat die Frage riskiert: „Was hätte Einstein ge-

dacht, was hätte er gefunden, hätte er nicht Geige gespielt? Sind es nicht die kühnen phantasievollen Hypothesen, zu denen nur der phantastische Geist findet - und die dann vom logischen Denken bewiesen werden können“ (Harnoncourt: Musik als Klangrede. Kassel 1982, S. 11).

Die andere Spielart der Vereinnahmung rührt her von der bildungspolitischen Großwetterlage. Und die ist durch das eine Wort PISA und die Folgen zu charakterisieren. Langsam werden, sich treffen lassen vom Überschuss des Ausdrucks in Dingen und Widerfahrnissen, die Dinge mit fremdem Blick neu gewahren, hören, sehen, spüren zu lernen, Zeit verlieren in der Begegnung mit Unbekanntem, Unverhofftem - alles das ist das schiere Gegenteil von dem, was punktuelle Tests - zusammenhanglos aneinandergereiht - von Testprobanden fordern, was ihnen in der Gestalt isolierter Aufgaben an Problemlösungen zwangsweise abgefordert wird. Die Testprobanden müssen schnell reagieren, ihre Antworten müssen eindeutig zuzuordnen sein. Sie eignen sich für inhaltlich enggeführte Leistungskonkurrenzen - für nicht weniger, aber gewiss auch nicht für mehr. Und PISA-förmige Vorstellungen von Leistungsmessung und Qualitätskontrolle gewinnen derzeit imperialistische Züge. Was durch die Maschen solcher Lernkontrollen fällt, hat schlechte Karten. Wenn PISA-förmige Leistungen und Leistungskontrollen dominieren, bleibt von ästhetischer Praxis nur ein dürftiges Skelett.

Von einem der einflussreichsten und bekanntesten Betreiber jener Unterrichtsreform, die PISA-Defekte durch optimierte Ergebniskontrollen zu reparieren verheißt, ist in einer gerade erschienenen Veröffentlichung zu lesen: „Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt“. Und: es muss sich im Unterricht handeln um eine „Zielerreichung auf verschiedenen Stufen und Kompetenzniveaus, die fortlaufend getestet werden soll.“ Schließlich: „Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein...“ (Jürgen Oelkers: Qualitätsentwicklung in Schulen: Probleme und konkrete Erfahrungen aus der Schweiz“. In: Ursula Frost (Hrsg.): Unternehmen Bildung: Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Schöningh, Paderborn 2006, S. 116 und 115).

Das heißt aber: die testbaren Erscheinungsformen der angezielten Kompetenzen müssen als Programm schon vor Beginn des konkreten Unterrichts festgelegt sein. Der Unterricht hat sich im abgesteckten Rahmen dieser ins Detail gehenden Regulative abzuspielen. Es geht nur mehr um die Abwicklung eines präexistierenden verbindlichen Programms. Sollte dieses Bild von Unterricht allgemein durchgesetzt werden, würde jede ernsthaft von Kunstinhalten mitinspirierte ästhetische Lernpraxis in Schulen ersticken. Denn die lebt davon, dass

Erfahrungen mit der Welt und der Welt der Symbole unvorhersehbaren Erschütterungen ausgesetzt werden und dabei Faszinationen und Irritationen freisetzen, die auf durchaus ergebnisoffene Art zu gestalten und zu bearbeiten sind. Der wilde Vogel Kreativität lässt sich - wenn man ihm nicht nur zum Schein eine Spur freien Raum gibt - nicht in ein Unterrichtsgehäuse einsperren. Er verschwindet, bevor er den ersten Flügelschlag getan hat. Ganz abgesehen davon, dass es etwas merkwürdig Schamloses hätte, kunsthafte Erfahrungen daraufhin zu organisieren, dass ihnen testbare Schülerleistungen abzuzapfen wären. Die Disziplin und die Geduld, die diese Erfahrungen fordern, sind anderer Art.

(Die Tendenz ist schon im PISA 2000 Forschungsbericht deutlich angelegt: Zur Erinnerung: Nach Auskunft der PISA-Forscher hatten sie nichts im Sinn als jene Kompetenzen bei 15jährigen zu testen, die zu einer befriedigenden Bewältigung des Alltagslebens nötig sind - in PISA 2000 vorab im Bereich des Lesens. Zunächst wird hier also eine bescheidene Fragestellung mit angemessen bescheidenen Methoden zur Datenerhebung präsentiert. Wogegen nichts zu sagen ist, solange die Ermittlungen und die Folgerungen daraus in den abgesteckten bescheidenen Grenzen bleiben. Aus diesen alltagspraktischen Fähigkeiten werden aber fast unvermittelt „kulturelle Basiskompetenzen“ - man kann die Überstiege im Theoriekapitel von PISA 2000 mitverfolgen (S. 15 - 32). Wenige Zeilen später wird dann ein Anspruch bezüglich der PISA-ermittelten Kompetenzen erhoben, der einem den Atem verschlagen kann: „In der Substanz geht es um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“ (PISA 2000, S. 21). Wenig später ist von den „in PISA untersuchten kulturellen Basiskompetenzen“ die Rede. Aus alltagsfunktionaler Lesefertigkeit wird die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit basalen Rationalitäten unserer Kultur. Damit ist behauptet, mittels der PISA-Test-Operationen seien Empfänglichkeiten für alle wichtigen genannten Kulturbereiche festzustellen. Tür und Tor für eine Praxis, die nunmehr alle relevanten Inhalte testbar und testbedürftig hält, ist damit offen. In aller Form ist dagegen zu erinnern: Auf den 549 Seiten des Forschungsberichts PISA 2000 findet sich nirgends auch nur der Schatten einer inhaltlich qualifizierten Erörterung dessen, was unter „ästhetisch-expressiver“ oder „religiös-konstitutiver“ Rationalität gemeint sein könnte. Der Anspruch, die auf Formales abzielenden Test vom PISA-Format hätten irgendetwas Substantielles mit diesen Rationalitäten zu tun, ist durch nichts gedeckt. Wenn der Geist dieser Art von Qualitätskontrolle in die Schulen einzieht, dann kommen ästhetische Fremdstoffe - wie sie das nordrhein-westfälische Projekt ersichtlich favorisiert - vollends unter die Räder. Man könnte ja auch einmal auf den Gedanken kommen, Erfolg und Wirkung eines Theaterabends,

eines Konzerts, einer Ausstellung durch Tests, denen sich alle Besucher nach dem Besuch zu überprüfen. Evaluation Jahrgang 194).

Ivan Illich hat auf einem Kongress der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ vor 25 Jahren in Göttingen gesagt, er wolle vom Gegenteil von Erziehung und Verziehung reden - denn Erziehung unterstütze die Technik darin, „der Umwelt ihre rätselhafte Sinnlichkeit zu entziehen“ (17. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1981, S. 41). Mir kommt vor, dass es bei der nordrhein-westfälischen Initiative zugunsten der Stärkung der künstlerisch-kulturellen Bildung in der Schule auch darum geht, diesem Sog der Entsinnlichung Widerpart zu bieten, das heißt aber die Umwelt in ihrer rätselhaften Sinnlichkeit auch im Schulalltag zu reanimieren - in welchen „Soest“ Spurenelementen auch immer.

Ich schließe mit ein paar Sätzen der Dramatikerin Gerlinde Reinshagen. Ihre „Neun Sätze zum Theater“ könnte ich mir als Herzstück von Leitsätzen über ästhetische Erziehung heute denken, jedem Lehrenden, jedem engagierten Künstler, jedem für das Bildungswesen Verantwortlichen zum Nachsinnen ins Stammbuch geschrieben. Und Ihnen, verehrte Anwesenden, hier in einer Art Sonderdruck dediziert.

Was gäbe es speziell in unserer Medioumwelt an Bedrohung, was hätte unser Theater zu schützen? Es wären dies in erster Linie unsere Sinne: das Hören, das Sehen, das Fühlen. Unsere Merkfähigkeit. Unser Erinnerungsvermögen. Die nicht betäubte, sondern wache Aufmerksamkeit für Bilder, Geräusche, Bewegungen, Worte. Das, was in den Goliath-Medien längst verloren ging: unsere schon fest verkümmerte Fähigkeit des langsamen Schließens, das allmähliche Verfestigen der Gedanken beim Sehen, das Erfühlen der lebendigen Geste, das Erkennen und Begreifen der Sprache beim Hören. Das Lachen. Das Weinen. Die Entwicklung und Erhaltung einer Spannung, die allein aus dieser anderen Art von Kommunikation erwächst. Es wird dies eine Spannung sein, die zu erleben womöglich erst wieder gelernt werden muss. Nicht etwa durch Erklärung des Bühnengeschehens, durch didaktische Interpretation, sondern allein durch geduldiges Hinhorchen, Hinschauen. Zu hören, wie bei Horvath ein Satz verebbt; zu sehen, wie sich Tasso, der Dichter verneigt; zu fühlen, wie sich die Sprache Dantons mit der Nähe zum Tod verändert. Das will eine neue Art von Geduld ... vielleicht ist die Bühne der letzte Ort, wo all dies noch wirklich stattfinden kann. Es geht um unsere Augen, unser Hirn und unsere Ohren, um jedes unserer stumpf gewordenen Organe, die - zum Überleben gebraucht - dringend zugespitzt werden müssten.

(aus: Gerlinde Reinshagen: „Neun Sätze zum Theater“ (Süddeutsche Zeitung vom 4. Januar 1982)