

4. Franz Pöggeler, Aachen:

Kulturelle Bildung als Problem der Freizeitpädagogik

Der Begriff "Kulturelle Bildung" ist noch zu jung, als daß er heute bereits - kaum ein Jahrzehnt, nachdem er in Umlauf gebracht wurde, schon konsolidiert sein könnte. Es muß noch etliche Zeit mit der kulturellen Bildung experimentiert werden, ehe erste Fixierungen (wie z.B. in neuen Curricula) gelingen können. Zu diesem experimentellen Umgang mit der kulturellen Bildung gehört auch deren wissenschaftliche Erörterung. Es gehört zum Sinn des Experimentierens, daß man dabei kühner, vielleicht auch leichtsinniger und offener denkt, als man es tun kann, wenn begriffliche und curriculare Übereinkünfte von Theorie und Praxis der Pädagogik bereits getroffen worden sind.

Besonders ausführlich beschäftigt sich die Erwachsenenbildung mit Sinn und Geschehen der kulturellen Bildung. Im quartären Bildungsbereich ist der Begriff "Kulturelle Bildung" als ein Sammelbegriff für eine Reihe von Inhalten eingeführt worden, die früher mehr oder weniger disparat nebeneinanderliefen: ästhetische Bildung (mit verschiedenen Sparten: Musik, Poesie, Tanz, Rhythmik, Theater usw.), Geschmacksbildung, Bildung durch Folklore und Brauchtum, ökologische Bildung (Gestaltung des menschlichen Wohnens mit sozialem Umfeld), Bildung der Geselligkeit sowie Bildung durch Spiel, Muße und Meditation. Als thematischer Block steht die kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung neben anderen Teilbereichen wie z.B. politische, berufliche, Familien- und Elternbildung, Bildung als Lebenshilfe.

Natürlich kann die kulturelle Bildung nicht von der Erwachsenenbildung in Erbpacht genommen werden, sondern gehört allen Stufen und Formen des Bildungswesens; aber nicht alle haben sich für sie bisher interessiert. Neuerdings findet auch die Freizeitpädagogik Interesse an der kulturellen Bildung. Wir versuchen, dieses Interesse zu artikulieren.

1. Kulturelle Bildung: eine Verlegenheitslösung?

Der Begriff "Kulturelle Bildung" wird erst seit Anfang der siebziger Jahre verwandt (1) und umfaßt in seinen Curricula diejenigen Inhalte, die man landläufig als "Kultur" bezeichnet (Kunst vor allem, ferner kreatives Tun). Der Begriff "Kultur" ist ebenso unscharf wie kontrovers; manche Experten reden auch von "Industriekultur", andere halten sich an einen mehr traditionellen Kulturbegriff, so wie er auch in den sogenannten Kultur-Magazinen des Fernsehens ("Titel, Thesen, Temperamente", "Aspekte" u.a.) zur Geltung kommt.

Das Kapitel über kulturelle Bildung ist im Erwachsenenbildungsgutachten des Deutschen Ausschusses mit "Muße und 'Freizeit'" überschrieben und enthält Teilkapitel über "Sprache, Sinn-Geschmack", "Sitte und Geselligkeit", "Spiel und Kunst". Begründet wird die kulturelle Bildung hier freilich auch vom "Widerstand gegen die Tendenzen der Epoche", in der die "Grundelemente des unmittelbaren Daseins" durch falsche Handhabung

von Technik, Automation usw. "eingeengt oder verfälscht werden": "Der Mensch widersteht den Versuchungen der Zeit ursprünglich, wenn er jenen Grundelementen seines Daseins" (den Sinnen, der Kunst, dem Spiel, der Geselligkeit usw.) "Zeit und Raum verschafft, wenn er bereit und fähig ist und den Mut hat, sie zu leben ... Die Freizeit hat als freie Zeit, als Zeit für die Freiheit, den Sinn, jenes unmittelbare Daseins, jene Muße möglich zu machen". (2) Dies ist - soweit wir sehen - der erste Versuch im Rahmen der amtlichen Bildungsplanung und -politik, die kulturelle Bildung zur Freizeitpädagogik in einen Kausalnexuss zu bringen. Ob man der vom Deutschen Ausschuss praktizierten Argumentation folgen will, ist eine Frage für sich.

Man muß den Begriff der kulturellen Bildung unbedingt bildungs- und gesellschaftskritisch einstufen, und insofern ist er kein bloßer Bereichsbegriff - etwa neben dem politischen, der beruflichen oder der auf "Lebenshilfe" programmierten Bildung. Der Begriff hat zumindest einen Vorläufer, den der "musischen" Bildung. Dieser Begriff ist in den sechziger und siebziger Jahren in das Kreuzfeuer der Kunstdiskussion geraten und dabei eher ideologisch als theoretisch zermalmt worden. Immerhin hat er wohl in der Reformpädagogik vor 1933 als auch in den Reformen nach 1945 einen hohen Stellenwert (3), so daß es einen wundern muß, weshalb dieser Begriff so schnell verworfen worden ist. Ob sich für den Begriff "Kulturelle Bildung" in absehbarer Zeit nicht das gleiche Schicksal ergibt, steht noch dahin. Immerhin sollte der Begriff des "Musischen" (4) das Zusammenwirken künstlerischer, vor allem kreativer Erziehungs- und Bildungskräfte betonen. Es ging der musischen Erziehung und Bildung letzten Endes um die Entfaltung der gesamt menschlichen Sensibilität als einer spezifischen Weise des Erkennens und Erfahrens. Diejenigen, die den Begriff "Musische Bildung" verworfen haben (vor allem neomarxistische Kunst- und Musikpädagogen), weil es für sie "Kunst" im bisherigen Sinn nicht mehr geben kann (es sei denn: alles im Leben sei Kunst), haben sich mit dem Neubegriff "Kulturelle Bildung" noch nicht auseinandergesetzt. Wenn sie aber konsequent sind, müssen sie auch ihn ablehnen wegen der Auffassung von Kultur, die mit ihm verbunden ist.

Manches deutet darauf hin, daß der Begriff "Kulturelle Bildung" in bildungspolitischer Sicht eine Verlegenheitslösung darstellt: Da man nicht völlig auf "kulturelle" (auch kunstbezogene) Inhalte im Curriculum heutiger Bildung verzichten kann, denn viele Adressaten verlangen nach diesen Inhalten, läßt man die Inhalte weiter gelten und bietet sie an. Wie wichtig und wirksam kulturelle Bildung ist, ermißt man dort in unserem Bildungssystem am überzeugendsten, wo Bildungsteilnahme freiwillig und der Teilnehmer darüber entscheidet, in welchem Ausmaß ein Teilbereich der Bildung Zuspruch findet. Tatsache ist z.B. (und die Teilnehmerstatistiken der freiwilligen Weiterbildung Jugendlicher und Erwachsener belegen es), daß die politische Bildung bei weitem nicht so viele Teilnehmer findet wie die kulturelle. Während Kurse mit politischen Themen oft mangels Zuspruch ausfallen müssen, sind manche für kulturelle

Bildung überbesetzt. Im Programmangebot der Volkshochschulen sind viele Kurse der kulturellen Bildung eindeutig die bevorzugten "Renner". (5) Auch wenn man kulturelle Bildung für müßig und unnütz halten würde, dürfte man auf sie im Programmangebot der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung nicht verzichten, weil Teilnehmer das verlangen. Und sie sind der eigentliche Souverän der Weiterbildung. Die bildungs- und gesellschaftskritischen Argumente für die Notwendigkeit der kulturellen Bildung sollen im Folgenden ausführlich erörtert werden.

## 2. Zur Kulturauffassung der kulturellen Bildung

Diejenigen Experten und Gremien, die sich bisher expressis verbis mit der kulturellen Bildung befassen, haben meist für ein möglichst offenes Verständnis von Kultur plädiert. Überblickt man allerdings, was z.B. in den Plänen der Volkshochschulen oder Jugendbildungsstätten unter der Rubrik "Kulturelle Bildung" offeriert wird, so sind es produktive und reproduktive Beschäftigungen mit den Künsten (Poesie, Tanz, Theater, bildende Kunst), freilich auch mit ästhetischen Prozessen des menschlichen Lebens, so z.B. im Umgang mit Blumen (Ikebana), mit der Wohnung und deren Umfeld. Meist überwiegt die "hohe" Kunst, die Kunstprodukte professioneller und meist bekannter Künstler. Aber es mehrern sich auch Angebote zur Laientätigkeit: Da gibt es etwa nicht nur Kurse im Malen, Zeichnen, Töpfern, im textilen Design, im Singen oder Musizieren, sondern auch Workshops im poetischen Schreiben. Hier kommt die "einfache" oder Alltagskultur zum Zuge, die genau so wichtig ist wie jene "hohe".

Daß auch die Umgangssprache, vor allem die Mundart, im Rahmen der kulturellen Bildung ihren Platz haben muß, wird heute nicht mehr bestritten. Ein anderes Beispiel: Volkshochschulen bieten Seminare zur lokalen Raumplanung - mit ganz konkreten Vorhaben, z.B. der Frage, wie eine Straße, ein Viertel oder eine Siedlung saniert werden sollen. Raumplanung und Ökologie des Wohnens sind wichtige Themen der Industriekultur. Nicht selten kommt es dazu, daß ein VHS-Seminar, das sich mit Sanierungsfragen befaßt, eigene Vorstellungen entwickelt und publik macht, auch in der Absicht, auf die politischen Entscheidungsträger Einfluß zu nehmen.

Es ist nicht ratsam, die Kulturauffassungen der kulturellen Bildung terminologisch zu fixieren und dadurch einzunengen. Kultur meint heute Vieles, was die "Lebensqualität" ausmacht. Dazu gehört z.B. das ökologisch-ästhetische Verändern des Wohnumfeldes, etwa durch gärtnerische Gestaltung von Hinterhöfen in urbanen Ballungsräumen. Daß der Hinterhof, der früher der Inbegriff der Kulturlosigkeit und sozialen Abseitigkeit war, jetzt unter kulturell-ästhetischen Aspekten eine Stätte der Kommunikation, der Freizeit und des Spiels werden kann, ist ein Beispiel für Freizeitkultur, das die kulturelle Bildung beschäftigen muß. Die Tatsache, daß zur "Lebensqualität" nicht nur das Brauchbare und Sinnvolle, sondern auch das Ästhetische gehört, sollte man nicht als Stigma der Überflußgesellschaft mißverstehen. Und es ist gut, daß Prozesse ästhetischer Planung

und Gestaltung (etwa von Plätzen in Städten und Dörfern), die früher nur Experten beschäftigt haben, heute eine breite Öffentlichkeit zum Pro- oder Contra-Engagement stimuliert. Durch kulturelle Bildung soll der mündige Mensch lernen, seine Lebensumwelt und deren Qualität mitzugestalten.

### 3. Die freizeitpädagogische Legitimation der kulturellen Bildung

Bisher ist der Neubegriff "Kulturelle Bildung" lediglich in der Erwachsenenbildung und in der außerschulischen Jugendbildung akzeptiert worden, noch nicht dagegen in der Schule und in den Einrichtungen der Früh- bzw. Vorschulerziehung. Übrigens hatte ihn der Deutsche Bildungsrat, der ihn in Umlauf setzte, auch nur auf die Weiterbildung und nicht auf die Schule bezogen.

Zur Legitimation des Begriffs "Kulturelle Bildung" gibt es verschiedene Zugänge. Einer davon ist der freizeitpädagogische. Weiterbildung und Freizeit haben gemeinsam, daß der Adressat sich in ihnen normalerweise freiwillig betätigt und nicht unter Zwang. (Man darf nicht vergessen, daß die "musische" Bildung in der Schule oft an ihrem Zwangscharakter Schaden genommen hat.) Die Freiwilligkeit der Teilnahme hängt mit der Freiheit bei der Auswahl der Inhalte zusammen: In der Freizeit möchte man sich nur mit Inhalten beschäftigen, an denen man besonders Interesse hat und Freude zu gewinnen hofft. Es bedarf dann nicht mehr der Motivierung und der Interessenweckung, die in der Pflichtschule einen nicht geringen Teil von Zeit erforderlich macht.

Darüber hinaus gilt die Freizeit im Unterschied zur Arbeitszeit als eine, in der man freier leben und gestalten kann, in der mehr Chancen zur Selbstentfaltung und Selbsterfahrung als im Beruf gegeben sind. Freizeit ist, wenn man sich in ihr weiterbilden will, mit Neigung und Interesse, ja oft sogar mit Euphorie des Schaffens verbunden. Da man über freie Zeit mehr oder weniger frei verfügen kann, ist man zur Kreativität mehr gestimmt als in Zeitabschnitten, in denen man unter Tempodruck steht. Die Freizeitpädagogik hat die Wichtigkeit des Postulats "Do it yourself!" erkannt; in der Freizeit gibt es zum Selbsttun mehr Gelegenheiten als in der Schule, wo das individuelle Tun nur einen kleinen Spielraum vorfindet und wo kollektive Verhaltensweisen und Tätigkeiten dominieren. - Man kann hoffen, daß die kulturelle Bildung, wenn sie in der Schule Boden gewinnen sollte, nicht übermäßig "verschult" (in methodische Schemata gepreßt) wird.

Allerdings darf der Schule das Mittun in der kulturellen Bildung nicht versagt werden. Ja, die Freizeitpädagogik erwartet sogar, daß sich die Schule redlich anstrengt, um der Jugend kulturelle Aktivitäten nahezubringen, die dann in der Freizeit selbständig fortgesetzt werden. Diesen Service hat die Schule der Freizeit schon deshalb zu leisten, weil viele Menschen nach der Entlassung aus der Schule zu einer Institution der Bildung Kontakt aufnehmen. Wenn diese Menschen also nicht bereits in ihrer Schul-

zeit befähigt worden sind, sich in der Freizeit auch kulturell zu betätigen, erhalten sie den Impuls dazu wahrscheinlich nie.

Sofern kulturelle Bildung es mit Kunst zu tun hat, darf man feststellen: Kunst und Freizeit gedeihen nur in der Haltung der Liberalität, und diese verbindet beide Gebiete. Außerschulische Jugendbildung und Erwachsenenbildung tun sich manchmal schwer im Engagement für kulturelle Bildung. Die Einrichtungen der Freizeitpädagogik müßten zur kulturellen Bildung ein unbefangeneres, natürlicheres Verhältnis einnehmen. Die kulturelle Bildung kann von dem stark gesteigerten Ansehen, das die Freizeit in unserer Gesellschaft erobert hat, profitieren. Die Freizeit ist eben "nicht nur ein erwünschtes Nebenprodukt der steigenden Produktivität" unserer Industriegesellschaft, "sondern sie ist eine Bedingung des menschlichen Daseins geworden", auf die nicht mehr verzichtet werden kann, weil sie wesentliches Glied der sozialen Ordnung und des sozialen Besitzstandes ist. (6)

### 4. Die Folgen des "funktionalen" Denkens und Handelns

In Zeiten der Not und Entbehrung (vor allem in der Trümmerswelt der Nachkriegsjahre) war es verständlich und berechtigt, in allen Lebensfunktionen möglichst rational und rentabel zu verfahren. Es fehlten die Mittel zum Bauen und Ausstatten von Wohnungen an allen Ecken und Enden.

Nun ist aber in den ersten Jahren des "Wirtschaftswunders" aus dem Befehl ein Prinzip gemacht worden: das der Funktionalität. Es besagte: Für eine bestimmte Aufgabe, ein bestimmtes Bedürfnis, ein bestimmtes Tun soll nur so viel Kraft und Wert eingesetzt werden, damit die sachgemäße Funktion erreicht wird. Anders formuliert: Möglichst große Wirkung mit minimalem Einsatz von Energie und Mitteln. - Das große Rechnen begann. Im Wohnbereich wirkte es sich so aus, daß für jede Wohnfunktion (Kommunikation, Essen, Schlafen, Kochen, Hygiene usw.) nur so viel Raum verwandt wurde, wie eben nötig. Dadurch entstanden z.B. jene winzigen Kochlabors, die nichts mehr mit der traditionellen Wohnlichkeit der Küche gemein hatte. Überdies wurden möglichst "sachlich" anmutende Materialien für Geräte und Schränke gewählt: viel Plastik und Metall in kühlem Weiß, so wenig Holz wie möglich. Die Schlafzimmer wurden im Raum so knapp bemessen, daß sie ben nur zum Schlafen brauchbar waren - und nicht auch zum Wohnen oder zum Gespräch. Unter dem Kult der Funktionalität litten am meisten die Kinderzimmer (falls sie überhaupt eingeplant wurden). Sie bekamen Kajütengröße und animierten die, für welche sie bestimmt waren, nur wenig zum Verweilen, zum Spielen, zum Sichwohlfühlen.

Was für den Wohninnenraum galt, wurde auch auf das Wohnumfeld übertragen: Mit Gärten, Grünflächen, Spielplätzen usw. wurde gegeizt, und das umso mehr, je eher sich die Wohnplanung die Attitüde des Sozialen gab. - Kinder hatten (und haben auch heute oft noch) vor der Haustür nicht mehr die Chance, so zu spielen, wie es ihrem Grundbedürfnis nach Mobilität und Kontakt

entspricht. Grünzonen zwischen den Häusern hatten nach dem Funktionalitätsprinzip für Abstand und Ruhe zu sorgen, zugleich auch für Dekor. Dem entsprachen die Hausordnungen und die Verbotsschilder im Freien. Begünstigt wurden diese Tendenzen nach Funktionalisierung dadurch, daß die Wohnung immer mehr nur eine kurzzeitige Bleibe für Menschen ist, die zwischen ihr und dem Arbeitsplatz täglich pendeln. Von Frankreich wurde das Reizwort "Schlafgemeinden" zu uns herübergeholt ("communes dormitoires").

Nicht nur die Sozialplaner, die Seelsorger und die Pädagogen, sondern auch die Architekten sehen heute, wohin der Kult der Funktionalität geführt hat: zu epidemisch verbreiteten, neuen Zivilisationskrankheiten, zur Revolte der Jugend, zum "Siedlungskoller" vieler Familien, zu ganz neuen Formen der Vorkortriminalität. Kenner meinen, daß sich der Trend des Bauens inzwischen vom Funktionalismus abgewandt hat und daß die Architektur jetzt wieder "menschlicher" wird, indem sie z.B. Ansprüchen an Schönheit und Wohnlichkeit eher befriedigt als in der jüngsten Vergangenheit. Innen- und Außenbild der Häuser enthalten Attribute des Schmucks, und die Raummaße für die einzelnen Wohnungsteile sind größer geworden.

Es klingt provokativ, daß der bekannte Raumplaner und Städtebauer Erich Kühn, übrigens auch einer der besten deutschen Kenner der Gartenbaukunst, eine Theorie des "unnützen Raumes" entwickelt hat, die besagt: Es muß in der Wohnung und deren Umfeld Flächen geben, die die Kommunikation ebenso fördern wie das individuelle Verweilen in Räumen, in denen man sich schon wegen der Ausmaße wohlfühlen kann. Der zusätzliche, über das Funktionale hinausreichende Raum ist zwar nutzlos, aber sinnvoll. Der Lebensraum des Menschen darf nicht total für bestimmte Zwecke verplant sein. Ein Beispiel: Ein Fluß, der den Wohnungseingang mit den Zimmern verbindet, soll eben nicht nur Durchgang und Verbindung sein, sondern vielleicht auch Treffpunkt, Spielfläche oder EBecke. Wer regelmäßig das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen beobachtet, weiß, daß diese sich in einer Wohnung, in einem Heim, in einer Jugendherberge zur Geselligkeit, zum Spielen, zum Musizieren und Diskutieren andere Räume aussuchen als die dafür funktional bestimmten: nicht das "Musik-, das Hobby-, das Spielzimmer, sondern eine Ecke im Foyer, eine Treppe oder einen Winkel im Keller. Oder: zum Ballspiel gehen junge Leute manchmal nicht erst zum Sportplatz, sondern zur nächstgelegenen Parkwiese. Zumal kleinere Kinder sind Meister im "Umfunktionieren" von Flächen. Kunstpädagogen geraten in Begeisterung, wenn sie sehen, wie ein Asphaltweg für die kleinen Designer kühn und sicher zugleich bemalt wird. Professionelle Maler machen diese Art von Malen zur Methode und projizieren ihre Bilder auf kahle, allzu nüchterne Hauswände und Mauern.

#### 5. Sensivity-Training in der Lehmgrube

Die Art, wie wir leben und wohnen, wie wir uns mit Behausungen und Umwelten umgeben, ändert sich mit den Grundstimmungen und Leitvorstellungen, die unser Dasein bestimmen. Was man bisher

für richtig und maßgebend gehalten hat, erweist sich nicht selten als Irrung. So ist es auch mit dem Funktionalismus. Wir erkennen heute, daß unser Leben uns nicht voll zufrieden macht, wenn wir stets nur an Zweck und Nutzen denken, und uns nur von rationaler Berechnung und Rentabilität bestimmen lassen. Es gibt Vieles im Leben, was sich mit dem Prinzip der Rentabilität nicht erfassen läßt: unser Verlangen nach dem Schönen, nach Dialog und Kommunikation, nach dem Glauben. Ohne diese Lebensmächte wären wir arm.

Um die Barrieren überspringen zu können, in die uns ein rein funktionales Denken eingefangen hat, bedarf es einer gründlichen Sensibilisierung für das Elementare, für das Unverzichtbare, das den Grund unseres Lebens legt. Dazu gehören auch die Stoffe und die Formen unseres Wohnens. Die Architekten haben in den Jahrzehnten des Funktionalismus mit vielen neuartigen Materialien experimentiert, von denen noch niemand weiß, wie haltbar sie auf lange Sicht sein werden, die durch Stoffersetzung unsere Atmosphäre allmählich, aber wirksam vergiften. Wie z.B. Schiefer oder Ziegel als Mittel der Bedachung wirken, wissen wir seit Jahrtausenden; von Eternit aber wissen wir es noch nicht. Ähnliches gilt für die Fußböden unserer Wohnungen; schon warnen Kenner vor den Spätfolgen mancher Belagsarten, die wir vielleicht nur als besonders haltbar angepriesen bekamen - und nicht als für die Atmung besonders schädlich.

Junge Raumplaner und Wohngestalter wissen das heute. Sie sind ökologisch kritisch geworden und machen sich hinsichtlich der Baumaterialien mehr Gedanken als die Generation der Architekten des Funktionalismus. - Die Sensibilisierung für das Elementare beginnt heute in der Ausbildung von Architekten etwa so, wie es in der Architektur fakultät der Technischen Hochschule Aachen geschieht: Die Studenten haben Formübungen in einer Lehmgrube - weit draußen in der Landschaft - zu absolvieren und buchstäblich mit den Fingern zu prüfen, wie ein so wichtiger Baustoff wie Lehm oder Ton auf den Formungswillen der menschlichen Hände reagiert. - Man erinnert sich hier so gleich an das frühkindliche Spielen im Matsch, das Generationen von Eltern nur ungern hingenommen haben. Heute erweist es sich als wichtiges Sensivity-Training, freilich ohne die heute gängige Künstlichkeit des psychologischen Arrangements solcher Übungen. Die Lehre der Lehmgrube lautet: Der Mensch hat die Freiheit, seine Lebensumstände selbst zu gestalten, und hierfür trägt allein er die Verantwortung. - Wenn uns unser Wohnen heute an manchen Stellen eher krank als glücklich macht, sind wir selbst Schuld daran, weil wir bei der Planung und Gestaltung unseres Wohnens und unseres Lebensmilieus nicht humane Maßstäbe angelegt haben.

#### 6. Entsinnlichung der Gesellschaft

So wie in vielen Bereichen der Gesellschaft registrieren wir auch im Bildungswesen Anzeichen einer "Entsinnlichung", die sich darin äußert, daß wir zum Erkennen und Erfahren unsere Sinne zu wenig, unseren Intellekt einseitig verwenden. Daß es

sich bei diesem Phänomen um eine Ausfallerscheinung handelt, an die man sich mehr und mehr gewöhnt, beweist die pralle Sinnlichkeit, mit der das Kleinkind seine Umwelt entdeckt und sich aneignet. Nun folgern manche Fachleute hieraus, die ungebrochene Sinnlichkeit und das Bestimmtwerden des menschlichen Verhaltens durch sie sei ein Merkmal der Frühentwicklung des Menschen, uns es habe zu schwinden, je mehr sich der Mensch entwickle. Sinnlichkeit wird dann leicht als Ausdruck von Naivität bewertet.

Es ist jedem Pädagogen und Anthropologen selbstverständlich, daß eine der Aufgaben, die die Erziehung und die Bildung zu leisten haben, die Weckung und Entfaltung der menschlichen Vernunft und die Ausprägung des Intellekts ist. Durch diese Erkenntnismedien erst erlangt der Mensch nach und nach jene kritische Distanz und Überlegenheit, die ihn mündig und reif werden läßt. Ein pädagogischer Fehler ist es jedoch, als parallele Aufgabe nicht zugleich auch die Entfaltung und Kultivierung der Sinnhaftigkeit wahrzunehmen, sondern diese sukzessiv verkümmern oder verrohen zu lassen.

Wir haben uns im Zuge der behavioristischen Mode der Pädagogik in den sechziger und siebziger Jahren an eine Überschätzung des kognitiven Lernens gewöhnt, die so weit gegangen ist, daß wir überhaupt nicht mehr recht sehen, was uns fehlt, wenn wir nur an die kognitive Art des Erkennens denken. Es gibt ja auch noch andere Erkenntnisarten, und dazu gehört die sensorische. Diese darf man nicht zu primitiv sehen: Sie besteht nicht nur darin, daß wir auf gesunde Weise das Sehen, Hören, Schmecken, Tasten und Riechen lernen, sondern überhaupt sensibel werden, fähig zur Aufnahme und Siebung von Außenreizen, von Stimmungen des mitmenschlichen Umgangs. Sensibilität ist also auch ein soziales Phänomen.

Wenn wir von "Fingerspitzengefühl" sprechen, meinen wir die subtile Beachtung des mitmenschlichen Takttes, dessen, was "gehörig" ist, damit das Zusammenleben menschenwürdig ist. Wenn wir Entsinnlichung der Gesellschaft und der Bildung kritisieren, so betrifft das auch das Sozialklima, ferner die Fähigkeit, z.B. mit dem Blick und mit dem Gehör zu begreifen, wie es unserem Partner zumute ist. Es mag sein, daß wir uns (vielleicht durch die "movies", die sich ständig bewegende Bilderfülle von Film und Fernsehen) so sehr an Flüchtigkeit des Sehens gewöhnt haben, daß unser Sehvermögen nicht mehr scharfsinnig genug ist, um etwa aus dem Gesicht eines Mitmenschen dessen Grundstimmung (Leid oder Glück, Sehnsucht oder Hilfsbedürftigkeit, Kontakterwartung oder mehr Respekt vor dem Für-sich-sein) "ablesen" zu können.

#### 7. Vertreibung der Musen aus der Schule

Diese Ausfallerscheinungen sind durch eine bestimmte Art von Erziehung und Bildung mitverschuldet worden. Schon in der Primarstufe ist der Pensumsdruck und das Verlangen, ständig zu "lernen", heute so stark, daß das Spielen und das sensorische

Gestalten (Malen, Formen, Zeichnen, Singen, Erzählen usw.) zu kurz kommen. Die oft gelästerte "alte" Schule ließ sich hierfür ungleich mehr Zeit, als die heutige "moderne" Schule es tut. Jene Unterrichtsfächer und -formen, die besonders günstig zur Entfaltung und Kultivierung der Sinnhaftigkeit geeignet sind, kommen im schulischen Zeitbudget und im Gesamt-Curriculum nicht zu ihrem Recht. Das beklagen die Repräsentanten dieser schulischen Sachgebiete einheitlich wie im Chor. - Ein Kind, das mit zehn Jahren die Grundschule verläßt, hat vielleicht keine zehn Lieder in vier Schuljahren gelernt, und in den folgenden Lernjahren der Sekundarstufe I oder II lernen sie vielleicht kein einziges dazu: sie werden in der "akustischen Kommunikation" (von "Musikerziehung" wird von "Progressiven" nicht mehr geredet) mit diversen Kapiteln der Musiktheorie konfrontiert, lernen den Unterschied zwischen "E- und U-Musik" kennen, auch das soziologische "Hinterfragen" seichter Schlager; sie hören auch allerhand von Bach bis Bartok, nur nicht das Singen und Musizieren, und insgesamt wird ihnen Musik nicht zu einem Wertbestandteil ihres Lebens, der zu diesem genau so dazu gehört, wie etwa technische oder kommerzielle Fähigkeiten.

Im Zeichenunterricht ("Visuelle Kommunikation" nennen das die Neutöner) mag die Situation besser aussehen und durch kreatives Tun des Schülers viel Gutes zustande kommen; trotzdem klagen auch hier die Fachpädagogen über eine zu geringe Stundenzahl. Die Sportpädagogen tun es auch. Die jahrzehntealte Fata Morgana von der täglichen Sportstunde hat sich immer wieder in der Bildungsplanung und Curriculumreform als unerreichbar erwiesen. Und wie großartig könnte rhythmische Erziehung dem jungen Menschen ein feines Gespür für seinen Körper und dessen Zusammenspiel mit der Seele geben! Die Waldorfschulen, für die die rhythmische Erziehung mehr als ein Teil der Leibeserziehung ist, nämlich ein Erziehungs- und Bildungsprinzip, das den jungen Menschen den Rhythmus seines Lebens erkennen lehrt. Daß man durch rhythmische Bewegung (Tanz, Gymnastik usw.) obendrein glücklich werden kann, wagt man heute in der "Leistungsschule" gar nicht zu sagen.

Zur kultivierten Sensibilität, deren der Mensch auch im Zeitalter der Automaten bedarf, gehört die Empfänglichkeit für die Botschaften, die von der Poesie ausgehen. Wir haben es streckenweise bereits zu einem "poesielosen Deutschunterricht" gebracht, in dem viel Zeit für die Analyse von Fäkalsprache und Werbe-deutsch aufgewandt, in neu Gymnasialjahren aber kein einziges Gedicht von Goethe, Hölderlin oder Mörike erlebt wird. Selbst bei Germanistikstudenten muß man sich als Professor heute fast entschuldigen, wenn man sie im Examen nach geistlichen Liedern von Gryphius oder Oden von Klopstock fragt. - Diese jungen Menschen wissen nicht, welchen seelischen Reichtum sie sich dadurch entgehen lassen, daß sie an kräftige Quellen der Poesie nicht herankommen. Freilich: Das ist nicht ihre Schuld, sondern die jener Curriculumstrategen, die darüber entscheiden, welche Stoffe man "bringt" und welche man ausläßt. Gerade die von Theodor W. Adorno angeregte Art der Schulpädagogik macht sich seit zwei Jahrzehnten ein Vergnügen daraus, die musische Bildung lächerlich zu machen. (8). Man sollte die Vertreibung der Musen aus der Schule (und auch aus anderen Sektoren unseres Bildungswesens) nicht mit wehleidigem Bedauern hinnehmen, sondern den gesamt-pädagogischen Anspruch der kulturellen, musischen Erziehung und Bildung reklamieren.

Die in der Schule unmittelbar Beteiligten - Lehrer, Schüler und Eltern - sind an Lernziele und Curricula gebunden, die nicht sie selbst entwickelt und autorisiert haben, sondern vom Staat eingesetzte Curriculum-Kommissionen. Letztlich trägt der Staat als Gestalter des Schulwesens die Verantwortung, und er muß der Adressat der Forderungen nach Wandel sein.

#### 8. Wiederentdeckung des Selbsttuns

Zugleich ergeben sich aber auch Konsequenzen für die persönliche Lebensführung des Individuums. Daß wir weithin Stümper im Gebrauch unserer Sinne geworden sind, haben wir selbst dadurch mitverschuldet, daß unsere Einstellung zu Kultur und Kunst mehr reproduktiv als produktiv geworden ist. Dazu haben in gewisser Hinsicht die heute leicht manipulierbaren technischen Medien beigetragen, vor allem das Fernsehen, das bei vielen Mitmenschen einen großen Teil der Freizeit mit einem vom Einzelnen meist ungesteuerten Quodlibet an Inhalten besetzt. Sobald dem Medienkonsumenten die Fähigkeit, ja Kunst der Auswahl und der Selbststeuerung abhanden gekommen ist, hat er keine Kontrolle mehr darüber, wie die Medien auf seine Erkenntnis- und Erlebnisfähigkeit einwirken. Überreizung ist eine mögliche Wirkung, Verrohung die andere. Wer fast täglich auf der Mattscheibe Morde und andere Brutalitäten demonstriert bekommt, hält diese für normal und wird ihnen gegenüber unempfindlich. Das ist leider nicht selten schon bei Kindern der Fall. Die Verantwortung hierfür tragen die Eltern - und nicht die Medien, die ja niemanden zum Konsum zwingen können.

Mit diesen negativen Vorgaben müssen die Schulen und andere Bildungseinrichtungen rechnen, wenn sie sich um kulturell-musische Bildung bemühen. Sie müssen - wegen der vorgegebenen Überreizung mit sehr kräftigen Reizen operieren, wenn sie überhaupt Aufmerksamkeit erzeugen wollen. Feinere Nuancen entfallen dann von vornherein, oder es bedarf längeren Trainings der Sensibilität, bis diese Nuancen überhaupt wieder gespürt werden können. Hierzu ein Beispiel: Das Musik- und Tonerlebnis vieler Jugendlicher wird heute von Formen der Musik geprägt, die mit extremer Lautstärke verbunden sind. Ältere Menschen halten es in Diskotheken und bei Feten wegen des Musiklärms nicht lange aus; Musik erzeugt in ihnen nicht Freude, sondern Schmerz und ist eine Provokation für jedes sensible Gehör. Wenn man Jahr für Jahr Musik vorwiegend nur in übermäßiger Lautstärke konsumiert (und auch in vielen Wohnungen ist das ja gang und gäbe geworden), dann nimmt man bald die leiseren Töne und die feineren Nuancen nicht mehr wahr. Die Hörfähigkeit ist nicht nur partiell verkümmert, sondern sogar verroht.

Natürlich ist eine Abwendung von musikalischer Überlautstärke oder optischer Überreizung leichter gefordert als getan. Aber es gibt hier eine Forderung: die nach Wiederentdeckung des kreativen Selbsttuns. Hierzu verfügt der Mensch (zumal der junge) über mehr Fähigkeiten, als er sich gewöhnlich zutraut. Es bedarf nur des Mutes zum potentiellen Können, der Neugierde, die mit jeder sensorischen Kreativität entsteht. Bei Kindern ist ganz offenkundig, wie sicher sie großartige Bildwerke zustande bringen

können. Daran hat man so viel spontanes Gefallen, daß man schnell von "Kinderkunst" spricht. (8) Aber auch im Erwachsenen sind oft kreative Talente vorhanden, die die Schule nie zu entdecken vermochte. Die Hobby-Maler werden immer zahlreicher, und "naive Kunst" ist heute ein besonders favorisiertes künstlerisches Genre. (9) Die Kreativität kann sich natürlich nicht nur im künstlerischen, sondern auch im handwerklichen Raum betätigen. Das Großartige am Werken ist die Erfahrung, daß es auch eine "Intelligenz der Hände" gibt. Von "manueller Intelligenz" hat um die Jahrhundertwende zwar schon der Arbeitspädagoge Georg Kerschensteiner gesprochen, aber die Intelligenzforschung hat nie so recht ein manuelles Element der Intelligenz akzeptiert. (10)

Die manuelle Intelligenz ist eine Form der sensorischen, an der alle Sinne als Organe des Erkennens beteiligt sind. Nicht von ungefähr weisen manche Zentralbegriffe der Erkenntnistheorie auf sensorische Ursprünge zurück; so das Wort "Begriff" auf das Greifen, das ohne Tasten unvollstellbar ist, und das Wort "Idee" (griechisch "Eidos" = Bild) hat mit Sehen und Schauen zu tun. Es gibt zwei unterschiedliche Zugänge zur Einricht: von der sensorischen Erfassung zur gedanklichen Verarbeitung und umgekehrt. Der Umgang mit Kunst hat viele Beispiele dafür geliefert, daß es eine spezifisch musische Art des Erkennens gibt, die sich z.B. von der philosophischen unterscheidet, im Vergleich zu dieser aber keineswegs geringere Einsichten fördert. (11)

Kreativität auf musikalischem Gebiet mag schwieriger und seltener zu realisieren sein. Aber es gibt auch neue Formen der rhythmischen Erfahrung, die zumindest Kinder und Jugendliche zum Tun animieren können; alltägliche Dinge wie Löffel, Haushaltsgeräte oder Holzwerkzeuge tun dabei den erwünschten Dienst als Instrumente. Wer z.B. die irische Folklore kennt, die heute in Irland noch sehr lebendig ist, weiß, daß dabei seit alters her jene Rhythmusgeräte mitwirken, und daß man mit ihnen eine verblüffende Virtuosität sich antrainieren kann. Der hohe Grad an Perfektion, der heute in der professionellen Musik üblich ist, kann natürlich für manche Menschen Anlaß zum Verzicht auf eigenes Tun sein. Aber vielleicht trifft auch das Gegenteil ein: Kreativ können junge Leute z.B. dadurch werden, daß sie sich bei einer Musik, die sie fasziniert, spontan zu bewegen und rhythmisch zu betätigen beginnen. Das gilt selbst für die Wirkung faszinierender liturgischer Musik: Wir haben heute in Domen und Kirchen nicht selten Jugend-Gottesdienste, in denen die jungen Teilnehmer sich rhythmisch oder tänzerisch zu bewegen beginnen; manchmal ermutigt sie der Liturgen sogar dazu; die Liturgie und die mit ihr verbundene Andacht leiden unter der rhythmischen Kreativität nicht. Sie kann sogar etwas Ergreifendes an sich haben, auch für den außenstehenden erwachsenen Beobachter. Die Kirche sollte glücklich darüber sein, daß es in den Kirchen manchmal noch Musik gibt, die jungen Menschen "unter die Haut geht".

#### Anmerkungen

- 1) Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte den Inhalt der kulturellen Bildung (wenn auch noch nicht unter diesem Begriff) in seinem Gutachten "Zur Situation

und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" große Aufmerksamkeit gewidmet und diesen Bereich neben der politischen Bildung sowie der Lebenshilfe zu den "Besonderen Aufgabenbereichen" gerechnet. (Empfehlungen und Gutachten des Dt. Ausschusses f.d. Erziehungs- und Bildungswesen, hrsg. v. H. Bohnenkamp u.a., Stuttgart 1966, S. 887-894).

- 2) Empfehlungen ... a.a.O., S. 887.
- 3) Siehe hierzu v. Verf.: Musische Erziehung - ihre Geschichte, ihr Wirken, ihre Grenzen, in 'Vom Geist musischer Erziehung', Darmstadt 1973, S. 45-80; ferner v. Verf.: Musische Erziehung, in: Lex. der Pädagogik (Herder), Bd. 3, Freiburg/Basel/Wien 1971, S. 182 f.
- 4) Besonders eindringlich erklärt von Otto Haase: Musisches Leben, Hannover 1951, neuerdings auch von Walter Leirman: Musische Bildung in Remscheid, 2 Bde., Löwen 1976 (eine empirische Untersuchung über die Akademie Remscheid, einem Zentrum für kulturelle Bildung).
- 5) Laut DVV-Statistik für 1979: 22,8 % der Gesamtteilnehmerzahl
- 6) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen a.a.O., S. 887
- 7) Günter Ulrich: Die Schulmusikerziehung in der Kasteleinerreform bis zum Ende des 3. Reiches. Luchterhand-Verlag, Neuwied 1967
- 8) 1896 erschien Carl Götzes Schrift, "Das Kind als Künstler", 1922 G.F. Hartlaubs Werk "Der Genius im Kinde", 1927 eine ausführliche Arbeit von Oskar Wulf "Die Kunst des Kindes".
- 9) Produkte der Laienmalerei in der VHS enthält der Band: Schöpferische Freizeit - Künstlerisches Schaffen des arbeitenden Volkes, Wien/Stuttgart/München o.J.; in Wien gibt es seit Jahrzehnten eine Künstlerische Volkshochschule.
- 10) Siehe von G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung.
- 11) Siehe hierzu v. Verf.: Wesen und Aufgabe der musischen Bildung, Kap.: Musisches Erkennen, in: Handbuch des Lehrers, Bd. II, Gütersloh 1961. S. 45-53.