

Die sinnlichen Menschen vernünftig machen

Dorothea Kolland denkt nach über das Bildungspotential von Kunst und den daraus resultierenden Verantwortlichkeiten

Als sehr kleines Mädchen war mein Lieblingsplatz am Sonntagnachmittag in den kühleren Jahreszeiten der schaukelnde Fußtritt der Nähmaschine, die in einer Ecke des Wohnzimmers stand. Dort lauschte ich den mehr oder weniger mächtigen Tönen, die meine Mutter, meine Tante oder mein Großvater, vierhändig spielend, dem Klavier entlockten. Was ich dabei dachte, weiß ich nicht mehr – ich weiß nur noch, daß ich mich sehr wohl und zu Hause fühlte in diesen Tönen.

Viel später erst wußte ich, daß ich dort Beethoven-, Mozart- und Schubertsymphonien gehört hatte: Als ich sie dann erstmals auf Platte oder im Konzertsaal hörte, kannte ich all die Melodien und ihre Verstrickungen. Ich war wieder zu Hause, zu Hause in Schönheit. Als ich noch später bei Adorno las, wie er – in Berufung auf Hegel – das Empfinden von Schönheit in der Kunst in Bezug setzte zum Wohlgefallen, ja zur Freude des Wiedererkennens, konnte ich meine Annäherung an Musik darin wiederfinden. Kunst – in diesem Fall Musik – hat meine Persönlichkeit geprägt: Nicht, um mich zu einer kommunikativeren, kreativeren, ausdauernderen, kritischeren, teamfähigeren Persönlichkeit zu machen. Sie hat mich zu der Persönlichkeit gemacht, die ich heute bin. Dazu bedarf es keines Kompetenznachweises. Es ist bei sehr vielen Menschen, die Kunst erleben und erleben, so, und es soll bei sehr vielen Kindern und Jugendlichen heute auch so sein. Dazu bedarf es aber auch keines Olymp, an den Kinder und Jugendliche andächtig herangeführt werden, der ihnen aber letztlich fremd und unheimlich bleiben muß: Es geht nicht um Verehrung, sondern um eine persönliche, lustvolle, manchmal auch quälerische, Unruhe stiftende, tröstende, herausfordernde, auf neue Gedanken bringende Partnerschaft, die ihren Ort im Menschen – ob jung oder alt – hat.

Kunst ist Kunst. Alles andere ist anders. Ich weiß und erlebe es täglich selbst, wie wichtig es ist, gebetsmühlenartig immer wieder zu erklären, wie hervorragend ästhetische Erziehung und kulturelle Bildung für diese und jene Fertigkeit, diese und jene positiv bewertete Charaktereigenschaft ist. Damit generieren wir unseren Unterhalt. Es ist mir aber ein großes Anliegen, auf die spätestens von Kant und Hegel herausgearbeitete grundsätzliche Zweckfreiheit von Kunst hinzuweisen: Es bedarf in einer menschlichen Gesellschaft keiner Begründung, warum Kunst existiert, warum Kunst von Menschen gemacht wird: Kunst ist existentieller Teil des Menschseins. Das haben auch die Väter und die paar wenigen Mütter des Grundgesetzes gewußt, als sie die Freiheit der Künste und die Pflicht des Staates, diese zu schützen und ihnen Entwicklungsraum zu geben, dort verankerten. Es bereitet denjenigen, die professionell mit Kunst zu tun haben, Sorge, wenn sie auf ein Benchmarkinginstrument in einem Kompetenznachweis reduziert werden, wenn sie im Wege der Umwegrentabilität eine nur hilfreiche Rolle zur Hervorbringung einer besseren Jugend spielen sollen. Ich fürchte, hier liegt eine der großen Barrieren, die zwischen Kunst und ihren Institutionen und der Lobby der kulturellen Bildung aufgehäuft sind, vor allem, wenn in dem System der kulturellen Bildung künstlerische Qualität, deren Steigerung und Perfektionierung, geschweige denn Leidenschaft für Kunst gar nicht vorkommen.

Wenn ich Zweckfreiheit postuliere, meine ich damit nicht Freistellung von Verantwortung, individueller wie gesellschaftlicher. Ganz im Gegenteil – Kunst mischte und mischt sich gerne in gesellschaftliche Diskurse ein. Selbstverständlich war für Schiller das Theater eine moralische Anstalt für das Volk, Smetana komponierte Ma Vlad auch, um die tschechische nationale Unabhängigkeitsbewegung zu unterstützen. Haydn reihte sich mit seiner Schöpfung und dem wunderbaren Akkord, der dem »Licht« vorausgeht, ein in die Reihen der Aufklärung. Goyas Desastres de la guerra schrien an gegen die Grausamkeiten der Napoleonischen Kriege wie Picassos Guernica gegen den drohenden großen Krieg der Faschisten. Der Maler Gerhard Richter beschäftigte sich mit den Traumata der deutschen Nachkriegsgeschichte, Künstler setzen sich an die Spitze der G8-Kritiker – um nur ganz wenige Beispiele zu nennen. Gesellschaftliche Verantwortlichkeit des Künstlers aber ist selbstverständlich etwas ganz anderes, als sich von Politik in Dienst nehmen zu lassen. Viele Künstler vollzogen und vollziehen den Drahtseilakt zwischen Freiheit von Zweck einerseits und gesellschaftlicher Verantwortlichkeit andererseits meist souverän und finden dafür vielfältige Formen. Sie haben ein enormes Potential an Aussage- und Wirkfähigkeit und dabei natürlich auch Potential für Bildung. Die Künstler haben möglicherweise Bildungsverständnis, weil sie verstanden sein wollen, und sicher streben Kulturinstitutionen danach, weil sie gebildeten Kunstdachwuchs und Publikum brauchen: Es geht also um Menschen, die bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften haben bzw. haben sollten, die für Produktion und Rezeption von Kunst notwendig sind – Fähigkeiten und Eigenschaften, die wiederum, in einem dialektischen Verhältnis, Ergebnis der Befassung mit Kunst sein können. Wenn ich versuche, einige dieser Fähigkeiten zu benennen, so tue ich dies nicht in der Rolle einer Kunsterzieherin, geschweige denn als Kunstdidaktikerin, die Lernschritte reflektiert, sondern als teilnehmende, interessierte, fachlich gebildete Beobachterin aus dem Kulturbetrieb, die immer wieder versucht, das zu reflektieren, was sie vorantreibt.

An den Anfang stelle ich Schiller, mit seinen Reflexionen über die ästhetische Erziehung des Menschen: »es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht«, schreibt er im 23. Brief, aber damit ist durchaus noch nicht alles gewonnen, denn, so Schiller im 21. Brief,: »Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde [...] noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als daß es ihm nunmehr von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist.«

Das klingt sehr abstrakt, bedeutet für mich jedoch sehr konkret, daß jedes Kind die Chance auf Entwicklung, Wahrnehmung und Schulung seiner Sinne und damit Erfahrung von Schönheit und Bewusstwerdung eigener Möglichkeiten haben muß, die ihm zugleich Möglichkeiten der Urteilsfähigkeit geben. Das ist die Basis, die Voraussetzung, das muß die Kernaussage kultureller Bildung sein.

Fragen wir weiter nach Qualitäten und Qualifikationen, die Produktion und Rezeption von Kunst fördern: Kunst braucht handwerklich und intellektuell hervorragend ausgebildete, offene, qualitätsbewußte, selbstkritische, der Empathie fähige, neugierige, immer auch das Gegenteil zu denken fähige, zielbewußte, geduldige, im Team wie auch als Einzelne aktionsfähige, stabile, einfallsreiche, Denkgrenzen nicht akzeptierende Menschen – als Produzenten wie als Rezipienten. Für die jeweils einzelnen Künste, für

Tanz, Theater, Musik, Literatur, Film, neue Medien kommen jeweils besondere Anforderungen hinzu

Bewußt an den Anfang dieser Eigenschaftensammlung habe ich die Frage der Ausbildung gestellt: Rezeption wie Produktion von Kunst erfordert Wissen und Können, die meist nur mit Ausbildung zu erwerben ist. Bei unserer Berliner Analyse der Situation von kultureller Bildung war dies das erste große Defizit, das wir feststellten: Die durch Mängel in der schulischen Bildung verursachten Löcher haben Analphabetismus in Sachen Kunst zur Folge. Es gehört schon fast zum guten Ton, auf Parties sich des Nicht-Wissens zu rühmen: Noten lesen zu können, ikonographisches Repertoire zu beherrschen, Schlüsselwerke nationaler wie internationaler Literatur zu kennen, das ist nicht angesagt. Damit geben wir langsam, aber sicher immaterielles Weltkulturerbe preis.

Es geht aber keineswegs nur um das intellektuelle Wissen und um handwerkliches Können, obwohl dies gerade in der Jugendkulturszene sehr gerne unterschätzt wird. Und es geht keinesfalls nur um die Bildung zu Kunst hin, sondern um Persönlichkeitsentwicklungen, die in und mit Kunst, vermittelt durch Künstler, möglich sind. Es geht um emotionale Betroffenheit, um Leidenschaft, um die Lust, selbst einzugreifen. Dies Kinder und Jugendliche erahnen zu lassen fällt den Bildungsinstitutionen sehr, sehr schwer.

Und dennoch: Viele Kinder gerade aus bildungsfernen Schichten sind nur über Kindergarten und Schule erreichbar. Deshalb das eindeutige Plädoyer dafür, Künstler an die Bildungseinrichtungen zu holen. Sie können die Andersartigkeit und damit neue Horizonte künstlerischen Handelns vermitteln. Es gelingt nicht immer, aber oft; es wird aber viel zu selten möglich gemacht.

Die Berliner Künstlerin Seraphina Lenz hat den Unterschied von künstlerischem und pädagogischem Handeln formuliert: [Die folgende Aufstellung ist ein Zitat! KS] (zit. nach: Künste – Medien – Kompetenzen. Abschlussbericht zum BLK-Programm 'Kulturelle Bildung im Medienzeitalter', vorgelegt vom Zentrum für Kulturforschung, ARCult Media 2006, S. 99)

Künstlerisches Handeln

Künstlerische Handlungen entwickeln sich aus den konkreten Beobachtungen des eigenen Umfeldes.

In künstlerischen Prozessen werden

Übereinkünfte in Frage gestellt, Konventionen gebrochen.

Künstlerische Handlungen führen nicht-linear zu andersartigen Fragestellungen. Die Fragen wie die Antworten kennen die Künstler nicht, wenn sie sich auf einen Prozess einlassen. Aber es sind ihre eigenen Fragen, und sie entwickeln sie, weil sie eine Antwort finden wollen.

Künstlerische Prozesse beinhalten Missgeschicke, Irritationen, Sackgassen, Missverständnisse. Kreativität zeigt sich in der Art und Weise, wie damit umgegangen wird, wie der Prozess trotz oder gerade wegen der Umwege zu Ende geführt werden kann.

Künstler verantworten ihre Arbeit selbst, das heißt, sie haben ein Interesse, generieren Ideen, beschaffen das Material, suchen sich ihre Partner, bringen die Sache zu Ende und sorgen für die notwendige Kommunikation und Präsentation ihrer Arbeit.

Lehrer-Handeln
Im Unterricht wird vom Lehrer bestimmt, was und wie gelernt werden soll.

In der Schule werden ästhetische Konventionen vermittelt (Techniken, Farblehre, Proportionen, Kompositionslehre).

Schulische Lernprozesse sind meist klar abgegrenzt. Die Unterrichtenden haben klare Zielvorstellungen und antizipieren die materiellen (Produkte) wie ideellen Ergebnisse des Lernprozesses (Lernzuwachs). Sie kennen die Antworten auf die Fragen, die sie stellen. Hinter ihren Fragen steckt in der Regel nicht ein tatsächliches Interesse, sondern das didaktische Konzept vom fragend-entwickelnden Unterricht oder der Wunsch, kontrollieren zu wollen, ob verstanden wurde, was zuvor vermittelt worden ist.

Umwege, Missgeschicke, Fehler, Sackgassen sind in der Schule in der Regel nicht erwünscht. Die Schüler empfinden sie als Versagen, die Unterrichtenden als unnötige Verzögerung des Lernprozesses.

Die Verantwortung für die Lernprozesse im Unterricht haben nicht die Lerner, sondern die Unterrichtenden. Der Spielraum und die Verantwortung der Schüler/innen sind meist sehr eng begrenzt.

Solche Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen zu teilen – in diesem Fall waren es Schüler der SEK I – vermittelt Basiserfahrung kreativen Handelns; hier geht es nicht um klassische »Bildung zu etwas hin«, sondern um Kunstprojekte, die sich als experimentell und ergebnisoffen begreifen. Und obwohl die Künstler in solchen Projekten die Experten für ästhetische Formen, Sprachen, Methoden etc. sind, verstehen sie doch die

Beteiligten nicht als zu Belehrende, sondern als Partner in einem Setting, in dem es um etwas Drittes geht, das etwas mit Fremdheitserfahrung und »Forschung« zu tun hat – auch für die Künstler selbst. Insofern hat die aktive Auseinandersetzung mit Kunst auch soziale Effekte, auch wenn diese nicht vordergründig ihr Ziel sind.

Mein Anliegen ist es, das Wirkungspotential der Kunst auf seinen Nutzen in der kulturellen Bildung zu prüfen und die Verantwortung der Kulturinstitutionen für die Nachwachsenden nachzuweisen, um das Potential zu vervielfachen, das kultureller Bildung zur Verfügung stehen könnte, wenn endlich damit aufgehört würde, Claims abzustecken. Eine mentale Einengung auf Jugendkultur, die sich der Einbettung in das große Kulturleben entzieht, gerät in die Gefahr der geistigen Verelendung.

Kulturinstitutionen wiederum, die sich der Auseinandersetzung mit Jugend entziehen, droht die geistige und künstlerische Isolation und Vergreisung. Man ist aufeinander angewiesen.

Doch noch einmal zurück zum Wirkungspotential der Kunst und dessen Nutzen: Daß bei der Entfaltung dieses Potentials wichtige Impulse für die Entwicklung der jungen Persönlichkeiten ausgehen, daß ein wichtiger Impetus für soziale Wirkkräfte entfaltet werden kann, ist natürlich von großer Bedeutung. Kunst in ihrer besonderen Sprach- und Experimentierfähigkeit akzeptiert keine Grenzen und stellt nur die der Qualität auf. Kunst steht darum im Zentrum meiner Konzeption von kommunaler, von Stadtteilkulturarbeit, und damit natürlich auch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Kunst – ästhetisch gestaltete Realität, die eine andere ist als die naturgegebene oder zufällige Schönheit; Kunst als Ort des Neuen, Kunst als Utopie, Aufklärung, Kommunikation, Kunst als Inbegriff des ästhetischen Wohlgefallens, aber auch der Provokation und des Ärgernisses: Beschäftigung mit Kunst, Intervention durch Kunst läßt Fragen stellen, Neues denken. »Mehr sehen« – diese Chance bietet Kunst, und diese Chance muß jeder Mensch, ob jung oder alt, nutzen können. Eigene künstlerische Erfahrungen setzen in Kindern Potenzen frei, die in ihrer Wirkung unvergleichlich und substantieller für die Persönlichkeitsentwicklung sind als kanonisierte Bildung, deren Bedeutung keineswegs geschmälert werden soll. Am Recht auf Bildung – aber bitte für alle und umfassend – will ich nicht rütteln. Aber eben nicht nur PISA-konforme Bildung.

Diese Grundüberzeugung hat zur Konsequenz, daß in einem derart profilierten Konzept die Arbeit von und mit Künstlern eine zentrale Rolle spielt, auch und gerade in Kulturarbeit im sozialen Kontext und in der Gemeinwesenarbeit, die auch zu diesem Arbeitsspektrum gehört – und damit natürlich in den von uns initiierten Kinder- und Jugendkulturprojekten. Künstler können wunderbare Kooperationspartner für Kinder und Jugendliche sein – möglicherweise gerade auch für die ohne bildungsbürgerlichen Hintergrund. Sie sind dann besonders erfolgreich, wenn sie ihre Künstler-Authentizität behalten und nicht professionell Lehrende werden; wenn sie mit Kindern und Jugendlichen in Augenhöhe umgehen und keine fachdidaktischen Hintergedanken hegen, wenn sie die Kinder und Jugendlichen mitnehmen auf ihre künstlerischen Erkundungen. Dies hat der legendäre Modellversuch Künstler-Schüler vor 20 Jahren bewiesen, diese Erfahrung machen wir immer wieder neu. In Berlin machen es uns gerade Schulen wie die Neuköllner Rütli-Schule vor, welche Potentiale Kunst und künstlerisches Handeln dort entfalten können, wo andere aufgegeben haben.

Ist es für Künstler meist eine individuelle Entscheidung, Arbeitskraft in Bildung zu investieren, und oft auch eine existentielle Notwendigkeit, so stellt sich die Aufgabe für die Kulturinstitutionen, allemal für die Leuchttürme, anders. Sie sind auch als gesellschaftliche Kraft gefordert, sie sind die sicht- und hörbaren Träger wie Performer der Kunst. Wenn sie als solche glaubhaft bleiben wollen, so können sie gar nicht anders, als sich in die Gestaltung der Zukunft der kulturellen Bildung einzumischen. Die dringend überfällige Bildungsdebatte, nicht zuletzt von eben dieser Rütli-Schule bei mir um die Ecke ausgelöst, das Nachdenken über die eigene Zukunft und vielleicht auch Bereitschaft zur gesellschaftspolitischen Mitverantwortung hat die großen und kleineren Kulturdampfer in Bewegung gebracht. Und dies ist bitter notwendig. In diesem Sinne formulierte der britische Kulturwissenschaftler François Materasso die notwendige Neupositionierung in aller Schärfe und Angreifbarkeit: »Es ist der richtige Moment, darüber zu sprechen, was Kunst für die Gesellschaft leisten kann, und weniger über das, was die Gesellschaft für Kunst zu leisten hat.«

Diese These, für die Kulturpolitik von New Labour formuliert, bedeutet – auf Deutschland übertragen – nicht mehr und nicht weniger als einen Paradigmenwechsel, wurde bislang doch fast ausschließlich über die Pflicht (oder auch nicht) des Staates gegenüber der Kunst und Kultur nachgedacht, die natürlich fast nur im Bereitstellen von finanziellen Ressourcen bestand, wenig aber über Geben und Nehmen. Hier setzt auch die Offensive Kulturelle Bildung an, die sich in Berlin durch den Rat für die Künste entwickelt hat und die dabei ist, ein wortmächtiger Partner in Sachen ästhetische Erziehung und kulturelle Bildung zu werden. Der Zusammenschluß von etwa 150 Kulturinstitutionen will eine gemeinsame Meinung bilden und in die Kulturpolitik abstrahlen, will recherchieren, intervenieren, um Problemstellungen zu extrapolieren und zu schärfen.

Zwar spielen die Bildungsinstitutionen im Kontext der künstlerischen Erziehung und Wissensvermittlung durchaus eine Rolle, doch erfüllen sie ihre Aufgaben nicht im notwendigen Umfang und in der notwendigen Qualität. Deshalb sah es der Rat als unabdingbar an, eine Verantwortungspartnerschaft in Sachen Kunst und Bildung einzugehen, an der Akteure aus allen gesellschaftlichen Feldern eingebunden sind. Der Rat für die Künste als Vertretung unterschiedlichster Kulturinstitutionen war bereit, von seiten der Künste einen Impuls zu geben und für diese Verantwortungspartnerschaft konkrete Formen zu finden, die eine nachhaltige, kreative, verlässliche und qualitätsbewußte Veränderung der Situation bewirken könnte.

Nun sind die Kulturinstitutionen im Rat aber weit davon entfernt, einfach nur (oder überhaupt) Gutmenschen zu sein. Sie wurden aktiv, weil sie ganz schnöde Gewinn erwarten. Ganz pragmatisch erkennen gerade die traditionellen Kunstinstitutionen wie Opern, Museen, Konzerthäuser, Theater, daß das Publikum wegbricht, wenn es ihnen nicht gelingt, junge Menschen an ihre Arbeit zu binden. Viele von ihnen haben inzwischen Theater- oder Museumspädagogen, Projektarbeit mit Schulen oder Jugendeinrichtungen gehört schon fast zum guten Ton, und keine Oper kommt mehr ohne HipHop auf der Probebühne aus. Das ist schon manchmal komisch, aber ein legitimer (wenn auch nicht immer gelingender) Versuch des Überlebens: Man hofft, so über alle Schwellenängste weg zarte Bande mit den Kindern und Jugendlichen zu knüpfen, an die sie sich später erinnern, wenn sie selbst über ihre Freizeit zu entscheiden haben. Die Erfolge dieser Versuche sind manchmal sehr fraglich, vor allem wenn sie nur punktuell sind und die jungen Besucher zu dem, was sie geboten bekommen, wenig Bezug haben – trotz aller pädagogischen Aufbereitung. Dennoch – hier findet eine wichtige Bewegung in den großen Häusern statt, die für die kulturelle

Bildung von großer Bedeutung ist, auch wenn die einschlägigen Fachverbände dies nicht als solche wahrnehmen.

Mindestens genauso wichtig wie diese Bemühungen um neue Publikumsschichten und -bindungen erscheint mir jedoch die Motivation des künstlerischen Eigeninteresses: Entwicklung und Innovation in der Kunst, Veränderungen der ästhetischen Produktion bedarf der Involvierung immer neuer Menschen und immer neuer Vorstellungen, die Wissen über und Interesse an Kunst mitbringen und entwickeln müssen: Ohne Dialog mit interessierten, gebildeten Menschen (und diese Bildung darf sich nicht auf den traditionellen Bildungskanon reduzieren!) keine innovative Kunstproduktion. Kunst – ob innovativ oder bewahrend – benötigt ein Gegenüber, das in Sachen Kunst auch alphabetisiert ist. Dies ist eine gesellschaftliche Aufgabe. Auf die Institutionen der Kunstproduktion kommt nicht zuletzt aufgrund des zunehmenden Wegbrechens des Kunst- und Musikunterrichts stärker die Aufgabe zu, bei der Alphabetisierung zu unterstützen und ihre Position der ästhetischen Formulierung und das darin ausgedrückte Veränderungspotential zu vermitteln und damit eine Auseinandersetzung mit Innovation möglich zu machen.

Um diesen Dialog, der ja auch Kontinuität, Verlässlichkeit und Vertrautheit benötigt, möglich zu machen, entwickelten wir das Prinzip der »Patenschaften«, die weit über bisherige punktuelle künstlerische Projekte in den Schulen hinausreichen und gegen die systematische Verdrängung musischer Fächer aktiv werden. Neben intensiven künstlerischen Kooperationen sollen alle beteiligten Gewerke – von der Requisite bis zur Soundtechnik, vom Depot bis zur Ausstellungsbeleuchtung – mit einbezogen werden, um die Berliner Kunsteinrichtungen im schulischen wie außerschulischen Bildungsalltag als vertraute Treffpunkte für Kinder und Jugendliche zu öffnen. Wir haben inzwischen etwa 25 Patenschaften, zwischen Museen, Konzerthäusern, Theatern, der Werkstatt der Kulturen, Kunstvereinen einerseits und allen möglichen Schultypen und Bildungseinrichtungen andererseits etabliert. Ein Muster dafür gibt es nicht, jede Patenschaft geht von den Möglichkeiten aus, die die Schule bzw. die Kultureinrichtung bietet. Über ein punktuell gemeinsames künstlerisches Projekt hinaus sind die Paten bereit, eine Schule mindestens drei bis fünf Jahre auf ihrem Weg zu begleiten, indem sie die Schule bei der Entwicklung ihres Schulprofils unterstützen, Schülern Einblicke in künstlerische Produktion ermöglichen, die Kultureinrichtung als Arbeitsplatz zeigen, die Schule bei besonderen Aktivitäten helfen, in Kooperation mit Lehrern Projektunterricht gestalten, als Praktikumsort zur Verfügung stehen, Mentorenaufgaben übernehmen: Dies wird sich von Institution zu Institution unterschiedlich ausprägen, gemeinsam aber soll für alle die Verbindlichkeit der Kooperation sein. Erwartet wird nicht nur ein Gewinn für die Schulen und Schüler; die Institutionen lassen Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in ihre Wahrnehmungsräume, von der sie oft sehr weit entfernt sind. Dabei entwickelt sich eine Variante von Bürgerengagement aus dem Kulturbereich heraus: Hier tun Kulturbürger zusätzlich zu dem, wofür sie eigentlich eingestellt sind, das, was sie am besten können: Sie produzieren vermittelnd Kunst, wenn auch auf sehr andere Art und Weise als im Frack hinter Notenpulten. Es ist Zeit, der Gesellschaft etwas zurückzugeben, in einer gesellschaftlichen Situation, in der der Staat seine Aufgaben nicht wie bisher leisten kann oder will. Nicht immer nur fordern – wir haben auch etwas zu bieten, etwas sehr Wichtiges.

Natürlich kann ein Konzept kultureller Bildung nicht bei einem solchen Patenschaftsmodell stehenbleiben. Es beinhaltet viel mehr, und es beinhaltet vor allem die Allianz all derjenigen, die etwas anzubieten haben. Nur wissen manche nichts von diesen Schätzen, die sie selbst besitzen – die müssen aufgefordert, eingeladen, sanft gedrängt werden, ihre Schatzkammern zu öffnen. Und Kinder und Jugendliche müssen diese Schätze sehen, hören, fühlen können. Auf dass sich ihnen neue Welten öffnen, die sie nicht für möglich gehalten hatten. So, wie es mir ergangen war, unter der Nähmaschine.

Ich wünsche mir sehr eine Realisierung kultureller Bildung und ästhetischer Erziehung, bei der diese Kraft der Kunst gut aufgehoben ist. Manche denken, Kunst könnte besonders harte Systeme diffundieren – wie zum Beispiel die der Schule. Ich gehöre zu ihnen.

Erschienen in: Tanz-Journal 5 - 07. Friedrich Verlag