

Künste, Lebenskunst, Kinder

Schulung der Sinne und kulturelle Bildung: ein gutes und notwendiges Fundament für die Zukunft

Schlussvortrag der Fachtagung der BKJ „Kinder brauchen Spiel und Kunst“ am 5.10.2002

1. Anthropologische und bildungstheoretische Grundlagen der Kulturarbeit

Kunst und Spiel als Menschenrecht gerade für Kinder, so wie es die UNO-Kinderrechtskonvention proklamiert: Dafür hat es im Laufe der Tagung eine Fülle an theoretischen Begründungen, konzeptionellen Vorschlägen und praxiserprobten Modellen gegeben. Es wurde zudem deutlich, dass es dringend einiger Strukturreformen bedarf – etwa in Hinblick auf die Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen sowie hinsichtlich der Arbeitsbedingungen in KiTas (etwa arbeitsfähige Gruppengrößen). Wichtig ist aber auch der Prozess der Selbstbesinnung darauf, welcher Bildungsbegriff im Kindergarten tauglich ist, damit die Scheu, Kindergartenarbeit als Bildungsprozess zu verstehen, schwindet. Dass dies mit einem bloß kognitiv angelegten und auf quantifizierbare Leistungsüberprüfung hin angelegten Bildungsverständnis nur schwer gelingen wird, dürfte jedem Fachmann klar sein. Will man den Kindergarten als Ort, in dem Fantasie entwickelt wird, wo Werte und Normen produktiv angeeignet werden in einem kulturell anregungsreichen Milieu, in dem Kinder spielerisch und lustvoll Lernen als Weltaneignung für sich entdecken, will man einen solchen Kindergarten als Bildungsort erhalten, dann muss man verhindern, dass er zu einer bloß kognitiven Vorschule des Lesens, Schreibens und Rechnens umfunktioniert wird. Bildung als Lebenskompetenz, so wie es das Bundesjugendkuratorium vorschlägt, bzw. Bildung als Lebenskunst, so wie es die BKJ formuliert: Dies sind sehr viel geeignetere Bildungskonzepte für einen Bildungs- und Lernort Kindergarten.

Die Anthropologie der Kindererziehung ist dabei – natürlich – die gleiche, von der die kulturelle Bildungsarbeit ausgeht: „In den ersten Lebensjahren erwirbt das Kind die grundlegenden Fähigkeiten, um einen Bezug zur Welt und zu sich selbst herstellen, um in diesem Vorgang eine immer schon in bestimmter Weise interpretierte sinnhafte Wirklichkeit neu schaffen zu können“, so Ulrike Peukert (Z. f. Päd., 46. Jg. 2000, Nr. 2, S. 302). Die Autorin bezieht sich dabei auf Jerome Bruner (z. B. Sinn, Kultur und Ich-Identität.

Heidelberg 1997) mit seinem Ansatz einer Kulturpsychologie, der auch für die kulturelle Bildungsarbeit sehr tauglich ist. Denn: „In den Mittelpunkt ihrer Analysen stellt eine solche Kulturpsychologie den Menschen als ein intentionales, sinnstiftendes, Bedeutung konstruierendes, sich und die Welt interpretierendes Wesen (ebd.). Bruner sieht daher „Narrativität“ als entscheidendes Grundprinzip: Im Erzählen definiert man sich selbst, setzt sich mit alternativen Sinnstiftungen auseinander, entwickelt eine bewusste Beziehung zu sich, zu Natur und Kultur und zu anderen (so eine eingeführte Bestimmung von „Bildung“). Hier stimmen nicht nur der Kognitionspsychologe Bruner und der Kulturphilosoph Ernst Cassirer überein: Dieser Idee stimmt auch der deutsche PISA-Chef Jürgen Baumert zu, der trotz des „Primats des Kognitiven“, das er in der Schule realisiert sehen will, für den Kindergarten gerade keine „Verschulung“ in diesem Sinne anstrebt. Ulrike Peukert entwickelt auf dieser Grundlage ihren Ansatz einer Medienerziehung bei Kindern, bei der Subjekthaftigkeit und Selbstregulierung wichtige Prinzipien sind und ein kompetenter Umgang mit Medien eingebettet wird in ein dichtes Netz sozialer Beziehungen und kultureller Anregungen. Denn, so zitiert sie den Philosophen Martin Seel: „Wer außer den (elektronischen) Medien nichts beherrscht, versteht gerade die Neuen Medien nicht“ (ebd., S. 307). Nur „in einer kommunikativen Welt, in der Kinder lernen, auf der Basis gegenseitiger Anerkennung Bedeutung auszuhandeln, und sich dabei der Hilfe der Erwachsenen gewiss sein können, haben dann auch die neuen Medien einen Ort.“(ebd.).

Medienkompetenz gehört also in den Kindergarten als Teil der kulturellen Bildung. Die Begründung dieser These ist gelungen unter Hinweis auf Ernst Cassirer und Jerome Bruner, unter Hinweis auf eine Anthropologie, die den Menschen als kulturell verfasstes Wesen versteht.

Dieselbe Anthropologie liefert auch die Grundlage für die Forderung nach einer ästhetisch-künstlerischen Bildung im Kindergarten. Denn der Mensch entwickelt sehr viele verschiedene Zugangsarten zu der Welt und zu sich selbst: über Religion und Mythos, über Sprache, Wissenschaft und Kunst, aber auch über Wirtschaft, Technik und Politik. Dies sind die Cassirerschen „symbolischen Formen“, deren Gesamtheit „Kultur“ definiert. Hier hätten wir also durchaus einen „Kanon“ für ein Curriculum des Lernens des Lebens. Denn wenn „Bildung“ die Komplexität der Weltbewältigung erfassen soll, wird dies nur in der gesamten Fülle dieser symbolischen Formen gelingen. Die PISA-Fächer (Landessprache, Mathematik und Naturwissenschaften) gehören natürlich auch zu diesem Kanon. Denn auf ihre je spezifische Weise helfen sie bei der Aneignung von Welt. Doch führte die Vernachlässigung der anderen symbolischen Formen (und Nicht-PISA-Fächer) dazu, dass unersetzbare

Möglichkeiten der Menschwerdung entzogen werden. Eine ausschließliche Konzentration des Bildungswesens auf die PISA-Fächer wäre also nicht bloß eine etwas reduktionistische Auffassung eines Curriculums, sondern sehr viel gravierender ein Vorenthalten von notwendigen Entwicklungspotentialen, die man durchaus **strukturelle Gewalt** nennen kann. Dies gilt für die Schule, dies gilt jedoch in besonderer Weise auch für den Kindergarten. Dies ist also mein erster Punkt: *Verhinderung struktureller Gewalt durch ein angemessenes komplexes Konzept von Bildung.*

2. Was heißt: Wahrung der Subjektivität?

Ulrike Peukert spricht in dem zitierten Artikel von Subjektivität und Selbststeuerung. Der Subjektbegriff gehört zu den spannenden philosophischen Begriffen, deren Bedeutung im 18. Jahrhundert geradezu umgedreht wurde. Bis dahin war das Subjekt – wortgetreu – das Unterworfene, etwas, das – bildlich und real – unter der Last dessen zu leiden hat, was ihm aufgebürdet wurde. Die Umdrehung dieser Bedeutung gelang, ohne das Bild zu ändern: Immer noch war das Subjektive unten. Jetzt allerdings wurde es nunmehr als das Tragende und Grundlegende gesehen, auf dem alles Andere aufbauen kann. Ich finde dieses Beispiel deshalb so aussagekräftig, weil dasselbe Bild mit einer völlig anderen Sichtweise zu der Umkehrung der Bedeutung geführt hat. Der Mensch als Subjekt ist also Träger von Handlungsfähigkeit, ist Aktivitätszentrum, will Steuer- und Kontrollkompetenz. Der Fortschrittsoptimismus, dass der Mensch – einzeln und in Gesellschaft – dies zu leisten vermag, ist eine Erbschaft der Aufklärung, die sich freilich seit der Renaissance geradezu zwangsläufig mit der Entwicklung des Konzeptes der Individualität ergeben hat (Fuchs 2001). Ernst Cassirer war lange Jahre in dieser Hinsicht ein Kind der Aufklärung: Der Mensch wird seine Geschicke unaufhaltsam zu Besseren wenden. Die Nazizeit hat ihn sehr drastisch belehrt, dass es für diesen unaufhaltsamen Fortschritt keine Garantie gibt und dass ein Rückfall in die Barbarei jederzeit möglich ist. Die Konsequenz: Entwicklungsprozesse müssen gestaltet werden. Man kann in dieser kulturphilosophischen Argumentation also eine Begründung für eine aktive und gestaltende Politik sehen.

Für die Pädagogik ist diese Überlegung ebenfalls relevant. Zum einen, weil auch Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik gestaltet werden und wir uns einmischen müssen, soll PISA nicht zu katastrophalen Folgen für das gesamte Bildungs- und Erziehungswesen führen. Es gilt jedoch auch für pädagogische Prozesse selbst. Auch hierbei haben wir es zum einen mit Entwicklungen zu tun, die zwar mit großer Eigendynamik, aber nicht im Selbstlauf stattfinden. Wir haben es jedoch auch mit Subjekten zu tun, mit (freilich jungen)

menschlichen Wesen, die Formen von Selbststeuerung schon von einem sehr frühen Zeitpunkt an erproben können und müssen. Für die pädagogische Professionalität ergibt sich daher – gerade bei Kindern – als vielleicht *wichtigste Herausforderung, diese Gratwanderung zwischen der Gestaltung guter Entwicklungsbedingungen und dem Respekt vor der Autonomie und Subjektivität der Kinder zu bewältigen.*

3. Ästhetische Kompetenz als Teil der pädagogischen Fachkompetenz

Die Gestaltung eines anregungsreichen kulturellen Milieus ist eine zentrale Aufgabe pädagogischer Fachkräfte gerade im Kindergarten. Entscheidender Teil dieses Milieus sind die Fachkräfte selbst. Wir alle wissen, dass „Wasser zu predigen und selbst Wein zu trinken“ auch in der Politik wenig Überzeugungskraft hat. Weniger blumig: Erwachsene müssen selbst etwas dazu tun, wenn sie von Kindern etwas fordern. Wollen wir Kinder haben, die Freude am musikalischen, theatralen, tänzerischen etc. Ausdruck empfinden, dann brauchen wir entsprechende Fachkräfte, die nicht nur dieselbe Freude empfinden, sondern die auch die Fähigkeit haben, derartige Prozesse zu organisieren und anzuleiten. Bis Anfang der siebziger Jahre kamen deshalb – als Teil des Ausbildungscurriculums – ganze Klassen der ehemaligen Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik für drei bis sechs Monate in die Akademie Remscheid (damals noch „Musische Bildungsstätte“), um derartige Kompetenzen zu erwerben. Dies ist heute wiederzubeleben: *Ästhetische Kompetenz muss Pflichtteil im Curriculum der ErzieherInnenausbildung sein.*

4. Kindergartenarbeit ist Bildungsarbeit!

Eine positive Folge von PISA besteht darin, dass der Bildungsdiskurs nicht nur in den Medien, sondern auch in den Fachstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe angestoßen wurde. Zwei wichtige Initiativen will ich hier anführen: Zum einen hat sich das Bundesjugendkuratorium in der letzten Legislaturperiode mit Denk- und Streitschriften, Tagungen und Thesen verdient darum gemacht, den Bildungsbegriff verstärkt in der Jugendhilfe zu thematisieren. Eindrucksvoll ist außerdem das Papier, das Vertreter bundeszentraler Trägerstrukturen entwickelt haben und das insbesondere die Spezifik der außerschulischen Bildungsarbeit und des Kindergartens herausarbeitet.

Die BKJ war für diese Diskussion gut gerüstet. Denn auf der praktischen, der politischen und auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene stand in den letzten Jahren die Bildungsfrage im Mittelpunkt der Diskussion. Das heute der BKJ-Tätigkeit zugrundeliegende Konzept von Kultureller Bildung ist theoretisch gut vertretbar und praktisch hinreichend verifiziert.

Bildung als Lebenskunst und -kompetenz, Bildung als Leben im aufrechten Gang, Bildung in der Ganzheitlichkeit der Entwicklung aller Dimensionen der Persönlichkeit (Emotion, Kognition, Fantasie etc.), Bildung in sozialer und politischer Verantwortung, Bildung als Genuss und Lebensfreude: All dies sollte eine gute Voraussetzung dafür sein, die notwendigen Diskussionen über unsere zukünftige Bildungslandschaft zu führen. *Kulturelle Bildung ist nicht alles, aber ohne kulturelle Bildung kann es kein angemessenes Konzept von „Bildung“ geben.*

5. Bildung als „Leben auf menschlichem Niveau“ braucht Ressourcen.

Kulturelle Bildungsarbeit findet in einer Gesellschaft statt, in der es Interessenskonflikte gibt, in der inhumane Sichtweisen vertreten werden, in der es Arm und Reich, Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt gibt. Die Rede von einer „Kultur des Aufwachsens“ im 20. Kinderbericht des Bundes darf dies nicht überdecken. Auch kulturelle Bildungsarbeit hat es mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die diese negativen Rahmenbedingungen kennen, die sie z. T. selbst am eigenen Leib verspüren. Bildungsarbeit, auch kulturelle Bildungsarbeit hat es also nicht bloß mit dem Wahren, Guten und Schönen, sondern eben auch mit der Lüge, dem Bösen und Häßlichen zu tun. Kurz: Kulturarbeit ist hochgradig normativ gesättigt. Dies ist kein Nachteil oder eine Last. Denn gerade Kulturarbeit ermöglicht es auf vielfältige Weise, einen Beitrag zur Werteerziehung zu erbringen und offensiv mit Problemen umzugehen (Fuchs: Ethik und Kulturarbeit, 2002).

An dieser Stelle will ich jedoch auf einen anderen Aspekt hinweisen: Obwohl „Bildung“ immer die Bildung eines einzelnen Menschen ist, geschieht dies stets unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Mensch ein soziales Wesen ist. Der Mensch ist zudem ein bedürftiges Wesen. Er benötigt erhebliche Ressourcen, damit in qualifizierter Weise vom menschlichem (als menschenwürdigem) Leben gesprochen werden kann. Die Neurowissenschaften, eher naturwissenschaftlich nüchtern in Fragen der „Humanität“, identifizieren dies zumindest als eine nachweisbare normative Orientierung: dass der Mensch **überleben** will. Die Moralphilosophie und Anthropologie erweitert dies um die Qualität, dass der Mensch auf **menschliche** Weise überleben will. Daher hat sich eine Forschungsgruppe rund um den Wirtschaftsnobelpreisträger Armatya Sen und die Altphilologin Martha Nussbaum im UNO-Kontext mit der Bestimmung der „Lebensqualität“ auseinander gesetzt. Denn Armut ist heute ein erhebliches Entwicklungshindernis. Die regelmäßig veröffentlichten Weltentwicklungsberichte der UNO (UNDP) kennen die 1-Dollar- und die 2-Dollar-Armutsgrenze (jeweils pro Tag). Bei einem Dollar pro Tag ist kaum die biologische

Lebenserhaltung möglich. Trotzdem ist der Anteil der Weltbevölkerung, der unter dieser Grenze liegt, im zweistelligen Bereich. Die Verteilung von Reichtum auf der Welt ist also nicht bloß ungerecht in einer Weise, dass einige etwa mehr haben als andere. Sie ist vielmehr dramatisch ungerecht, weil ein enormer Teil der Weltbevölkerung nicht genug zum Überleben hat. Es ist dabei schwer, von dieser dramatischen Bestimmung von weltweiter Armut auf deutsche Verhältnisse überzugehen. Denn natürlich hat Armut in der Sahelzone eine andere Ausprägung als in Deutschland: „Armut“ wird eben auch historisch-konkret bestimmt und ist zudem abhängig von kulturellen Faktoren dessen, was jeweils „Leben“ ausmacht. Trotzdem ist es notwendig, auch in Deutschland die materiellen Bedingungen des Aufwachsens die Ressourcen des Lebens im Auge zu behalten. Denn hinter dem Schein von Wohlhabenheit gibt es eine überraschend große Zahl von Menschen, die zeitweilig oder dauerhaft von Armut betroffen werden. Insbesondere sind Kinder überproportional von Armut betroffen, wie die inzwischen vorliegenden Armutsberichte zeigen. Ein Engagement für (kulturelle) Bildung schließt daher auf politischer Ebene den Kampf gegen Armut und Verwahrlosung ausdrücklich mit ein. *Körperliche und geistige Integrität sind zentrale Kriterien für Bildungs- und Erziehungsprozesse in jeder Altersstufe.*

Da das Ästhetische als Umgang mit dem Sinnlichen die Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit des Menschen als integralen Bestandteil der Arbeit entschieden mit einbeziehen muss, sind auch die Prinzipien einer bewussten Gesundheitserziehung, so wie sie der israelische Wissenschaftler Antonovsky in seinem Ansatz einer „Salutogenese“ entwickelt hat, hochrelevant gerade in der Kulturarbeit. Es geht dabei nicht bloß um den Kampf gegen Krankheit, sondern um die Herstellung gesundheitsfördernder Bedingungen. Der Begriff der „Gesundheit“ hat in diesem Kontext sehr viel Ähnlichkeit mit den normativen Bestimmungen von „Lebensqualität“ im UNO-Kontext bzw. mit der anthropologischen Basis unseres Bildungsbegriffs:

„Kohärenzsinn: Das Herzstück der Salutogenese

Kohärenz ist das Gefühl, dass es Zusammenhang und Sinn im Leben gibt, dass das Leben nicht einem unbeeinflussbaren Schicksal unterworfen ist.

Der Kohärenzsinn beschreibt eine geistige Haltung:

- *Meine Welt ist verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang sehen (Verstehensebene).*

- *Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge über Ressourcen, die ich zur Meisterung meines Lebens, meiner aktuellen Probleme mobilisieren kann (Bewältigungsebene).*
- *Für meine Lebensführung ist jede Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt (Sinnebene).*
- *Der Zustand der Demoralisierung bildet den Gegenpol zum Kohärenzsinn.“*

6. Kunst und Ästhetik

Bislang haben sich meine Ausführungen auf die allgemeine Frage von Bildung und Erziehung konzentriert. Nunmehr ist abschließend zu fragen, welchen Beitrag die spezifischen künstlerisch-ästhetischen Arbeitsformen der kulturellen Bildungsarbeit leisten können. Ich kann hierbei gut an die Ausführungen von Gerd Schäfer anknüpfen, der sehr einsichtig und klar die sinnliche und emotionale Seite pädagogischer Prozesse beschreibt. Ohne diese Ausführungen in ihrer Bedeutung zu schmälern, wird man sie an einer Stelle erweitern können. Ästhetische Bildung hat für Schäfer „nichts mit Kunst zu tun, sondern mit der sinnlichen Wahrnehmung und der Veränderung von Wirklichkeit mit den Mitteln des Spielens und Gestaltens.“ Wenn man mit „Kunst“ den Kunstbetrieb, den ebenfalls im Kunstbereich vorfindlichen Jahrmarkt der Eitelkeiten versteht, dann ist diese scharfe Abgrenzung sicherlich richtig. Auch ist es nachvollziehbar, die pädagogische Arbeit von den mühsamen und oft unzugänglichen Kunstdiskursen zu entlasten. Es hat sich daher eingebürgert, nicht unbedingt von „Kunst“, sondern von künstlerischen Tätigkeiten in der Kulturarbeit zu sprechen. Dies geschieht auch im Hinblick auf Kinder – ganz so, wie es Schäfer im Folgenden beschreibt: „als Nutzung von Instrumenten zur Herstellung von Klängen, Geräuschen und Rhythmus, als Benutzung des eigenen Körpers bei szenischen Darstellungen“. Es lohnt also m. E. durchaus, sich zu überlegen, was der spezifische „Mehrwert“ einer künstlerischen (!) Praxis gegenüber einer elaborierten angewandten Wahrnehmungspsychologie ist. Doch zuvor will ich einige allgemeine Bemerkungen zur Wahrnehmung anfügen, bei denen oft – auch in der kulturpädagogischen Praxis – falsche Gegensätze formuliert werden.

- a) Die Unterscheidung zwischen Wahrnehmung und Kognition ist über weite Strecken bloß analytisch. Klaus Holzkamp zeigte bereits in seinem bedeutenden Buch über „sinnliche Erkenntnis“, dass sich im Zuge der Entwicklung aus der Wahrnehmung heraus Vorbegriffe und Begriffe bilden, die dann als Prisma fungieren, durch das hindurch spätere Wahrnehmungsprozesse geschehen.

- b) Die Neurowissenschaften betonen zudem den aktiven und konstruktiven Akt selbst von passiv erscheinenden Prozessen der Wahrnehmung, so dass sensualistische Vorstellungen einer bloßen sinnlichen und passiven Aufnahme von Informationen falsch ist.
- c) Wahrnehmen bedeutet in dieser Hinsicht Auswählen. Die Auswahl findet statt auf Grund ständiger Bewertungen der Informationen: Kognition, Wahrnehmung und Emotionalität bilden eine Einheit.

Das oben zitierte „anregungsreiche Milieu“ ist also nicht nur ein bloß hinreichend großes Angebot an Handlungsmöglichkeiten: es ist ein solches Angebot, das sich für die Kinder leicht als sinnhaft und sinnvoll zu erlebendes Angebot herausstellen kann.

Gehen wir nunmehr (knapp) auf ästhetische Prozesse ein, so wie sie sich im Umgang mit „Kunst“ ergeben können. Anmerken will ich nur, dass sich auch ästhetisch-künstlerisches Handeln nach den allgemeinen Strukturmomenten jeglicher Tätigkeit, also im Hinblick auf

(künstlerische)
 Subjekt — Tätigkeit — Objekt

untersuchen lässt, so dass ich wahlweise das Objekt („Kunstwerk“), die Tätigkeit selbst (Malen, Spielen, Musizieren etc.) oder die Prozesse im Subjekt in den Mittelpunkt der Analyse stellen kann (vgl. Fuchs 2003 – Ästhetik). In der ästhetischen Theorie spielt im Hinblick auf das Subjekt der Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ eine wichtige Rolle. Ästhetische Erfahrung kann als Zusammenspiel von Wahrnehmung und Reflexion verstanden werden – durchaus im Sinne von Kant, der Erkennen als Wechselspiel von Begriff und Wahrnehmung beschrieben hat. Ästhetische Wahrnehmung befasst sich – im Unterschied zu Wahrnehmung schlechthin – in besonderer Weise mit der Gestalthaftigkeit von Dingen und Prozessen. Diese ist sowohl an natürlichen, aber auch an vom Menschen hergestellten Dingen und Prozessen zu finden. In besonderer Weise spielt eine bewusst hergestellte Gestaltqualität an Kunstobjekten eine Rolle. Der ästhetische Blick ist also an allen Gegenständen zu schärfen. Das Besondere an Kunstobjekten ist die Erwartungshaltung, mit denen man ihnen begegnet, dass sich nämlich die Produzenten in besonderer Weise um die Gestaltqualität bemüht haben. Der „ästhetische Blick“ als spezialisierter Blick auf Gestalt profitiert nun durchaus vom Kunstdiskurs. Denn die 200jährige (gelegentlich problematische) Diskussion um die Rolle der Autonomie von Kunst führt zu einer Form von Entlastung: Alltägliche Zweckorientierungen, die man zum Überleben berücksichtigen muss, können in der entlasteten Situation des ästhetischen Zugangs zumindest zeitweilig zurückgedrängt werden.

Ein spielerischer Umgang mit Dingen und Prozessen, der sich im Alltag durchaus rächen könnte, ist quasi ein Charakteristikum ästhetischer Prozesse. Spiel und Kunst werden daher – nicht zuletzt in der UNO-Kinderrechtskonvention – stets zusammen genannt.

Ein weiteres Spezifikum kennzeichnet einen Umgang mit Kunst: Die Frage nach der Bedeutung. Zweierlei ist hierbei angemessen: Die Tatsache, dass man danach fragen muss. Denn die Bedeutung liegt oft nicht ohne weiteres auf der Hand. Gleichzeitig hat man im Prozess der ästhetischen Wahrnehmung die (freilich paradox erscheinende) Erwartungshaltung, keine eindeutige oder einfache Antwort auf diese Frage bekommen zu können. Überraschend ist, dass man diese (scheinbar) widersprüchliche Situation – Neugierde auf die Bedeutung zugleich mit der Bereitschaft, keine eindeutige Antwort erhalten zu können – ohne Probleme aushält und sogar genießen kann. Der Mensch ist also trotz der notwendigen Pragmatik im Überlebenskampf auch darauf angelegt, Ambivalenz und Kontingenz aushalten zu können – auch als Zeichen dafür, dass Freiheit ein entscheidendes Merkmal seiner Existenz ist.

All diese Kennzeichnungen einer kunstförmig verstandenen Ästhetik lassen sich produktiv im pädagogischen Gebrauch – gerade mit Kindern – anwenden. Eine künstlerische Praxis knüpft an an die ursprüngliche Neugierde, sie stimuliert zu weiterer Auseinandersetzung, sie sensibilisiert und kultiviert Wahrnehmung – und erfüllt auf diese Weise leicht („spielerisch“) die 12 Thesen von G. Schäfer. Denn:

- Kunstförmige Wahrnehmung und künstlerische Praxis kultivieren die Sinne.
- Kunst erfasst die Welt, freilich mit einem spezifischen Brechungswinkel. Sie zeigt Welt und sich selbst in einer durch nichts zu ersetzenden Weise.
- Kunst gestattet Formen der Selbst-Erfahrung, eben weil die Sinne reflexiv sind: Man sieht, hört, riecht, schmeckt, tastet – und erlebt sich selbst zugleich als Sehenden, Hörenden, Schmeckenden, Riechenden, Tastenden.
- Kunst sensibilisiert für Gestalthaftigkeit – und erzeugt Neugierde auf Antworten auf die Frage: Warum so? Was soll das Ganze?
- Kunst erlaubt nachdrücklich spielerisches Gestalten ohne alltäglich übliche Zwecksetzung.

Kurz: Kinder brauchen Spiel und Kunst.

Literaturhinweise:

Grundlagen kultureller Bildung sind dargestellt in:

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kultur leben lernen. Remscheid 2002.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven. Remscheid: BKJ 1999.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Partizipation und Lebenskunst .
Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung. Remscheid: Schriftenreihe der BKJ
2000.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung: Kulturelle Bildung und Lebenskunst -
Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt "Lernziel Lebenskunst" Remscheid:
BKJ 2001.

Zacharias, W.: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Leverkusen:
Leske und Budrich 2001.

Für eine Bildungstheorie im Kontext der Jugendpolitik ist zu empfehlen:

Münchmeier, R. u.a. (Herausgeber im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums). Bildung und
Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002.

Kunsttheorien im Überblick mit Hinweisen auf aktuelle Literatur finden sich in:

Fuchs, M.: Kunst und Ästhetik - Neuere Entwicklungen. 2003 Homepage der Akademie
Remscheid (www.akademieremscheid.de).

Anthropologische Grundlagen und die Genese von Individualität werden dargestellt in:

Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und
Kulturpolitik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.

Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Historische und systematische Studien zu ihrer
Genese. Leverkusen: Leske + Budrich 2001.