

Jürgen Oelkers

Über den bildenden Wert der gestalterischen und künstlerischen Fächer^{)}*

„Cinderella“ ist die englische Version des deutschen Märchens vom Aschenputtel. Dieses Märchen ging in die berühmte Sammlung der Gebrüder Grimm ein, deren erste Ausgabe 1812 erschien. Jakob und Wilhelm Grimm fahndeten bekanntlich im Umkreis der Stadt Kassel nach mündlich überlieferten Geschichten, die sie sammelten und zu „Kinder- und Hausmärchen“ stilisierten. Kassel war hugenottisch geprägt. Das erklärt vielleicht die Herkunft des Märchens, das Charles Perrault schon 1697 als *Cendrillon ou La petite pantoufle de verre* aufgeschrieben hatte.¹ Das Motiv der verstossenen Schwester hat antike Ursprünge und ist in schriftlicher Form zuerst von dem griechischen Historiker Strabo festgehalten worden.

Die Geschichte handelt von *lost&found*, und sie scheint archetypisch zu sein. Jedenfalls lässt sie sich gut übertragen und auch ausserhalb der Familienszene anwenden, die Perrault und die Brüder Grimm zugrunde legten. Es gibt, will ich sagen, in der Schule Cinderella-Fächer, deren Rang sich im Laufe der Geschichte immer mehr zu einer Randstellung entwickelt hat. Dazu gehören Musik, Kunst und die gestaltenden Fächer, Sport nicht, aber nur deswegen nicht, weil ein historisches Konkordat besteht, das dem Fach auf jeder Stufe drei Wochenstunden Unterricht sichert. Musik gehörte in der Antike zu den Fächern des Quadriviums der freien Künste, deren Kanon der römische Schriftsteller Marcus Terentius Varro im letzten vorchristlichen Jahrhundert festlegte.

Der Rang war Jahrhunderte lang unbestritten. Unterricht in den gestalterischen Künsten war noch in der höfischen Kultur des 18. Jahrhunderts ein zentrales Element der Bildung neben Tanz und schöner Literatur. Die Verschulung im 19. Jahrhundert hat daraus Randfächer der Volksbildung gemacht, die wenig Nutzen versprachen und weder für den Arbeitsmarkt noch für das täglich Leben sonderlich brauchbar erschienen. Das war in der vorbürgerlichen Gesellschaft anders, als Präsentation und Erscheinung zentrale Grössen der Ausbildung waren, wenngleich natürlich nur für eine höfische Elite, die Benimm und Ausdruck zu lernen hatte. Dazu gehörten ganz selbstverständlich Musik, Tanz und künstlerische Gestaltung.

Der Rang dieser Fächer hat sich im Laufe der Schulentwicklung und vor allem mit der Erfindung der Stundentafel nachhaltig geändert. Die Stundentafel stellt den Kern der Schule dar, nämlich die Verteilung der zeitlichen Ressourcen nach der Stellung der Fächer. Der Rang wird mit verschiedenen Kriterien festlegt,

- etwa nach dem Alter der Kinder,
- dem vermuteten Schwierigkeitsgrad der Fächer
- und der erwarteten Nützlichkeit des Unterrichts.

^{*)} Vortrag in der Hochschule für Gestaltung und Künste Zürich am 9. Juli 2007.

¹ Diese Fassung lehnt sich an Giambattista Basiles Geschichte *La Gatta Cenerentola* (1634) an.

Handarbeit scheint weniger schwierig und volkswirtschaftlich auch weniger nützlich als Mathematik, daher erhalten schon kleine Kinder mehr Unterricht in Mathematik als in Handarbeit. Bei grösseren Kindern sinkt der Anteil in Handarbeit und steigt der Anteil Mathematik, und weltweit ist es eine eiserne Regel in der Stundenplantechnik, dass Musik nie mehr Stunden hat als Mathematik, obwohl beide Fächer intellektuell durchaus auf gleichem Niveau stehen. Nur Musikschulen sind von dieser Regel ausgenommen (Oelkers/Larcher Klee 2006).

Das Thema meines Vortrages ist nicht, ob diese Cinderella-Fächer irgendwann ihren Prinzen finden werden, ob die bösen Stiefschwestern Mathematik und Naturwissenschaften ihre gerechte Strafe finden oder ob Cinderella der Schuh der Nützlichkeit wirklich passt. Es könnte ja sein, dass genau deswegen „Blut im Schuh“ ist, wie im Märchen nicht zufällig die Tauben sagen, wenngleich mit Blick auf die bösen Schwestern. Nützlichkeit im Sinne der Verwendbarkeit des Gelernten ausserhalb des Unterrichtskontextes ist die eine Seite des Problems, Bildung im Sinne der Schulung der Persönlichkeit die andere. Transfererwartungen sind immer riskante Grössen (Schmid 2006), und es könnte sich gerade als der Vorteil der künstlerischen Fächer herausstellen, dass sie nicht sehr arbeitsmarktgängig erscheinen.

Im Folgenden werde ich die Frage diskutieren, welcher Bildungswert den gestalterischen und künstlerischen Fächern zukommt, zu denen ich auch die Musik zähle. Dabei werde ich zunächst auf die jüngste Entwicklung in der schweizerischen Bildungspolitik eingehen, die den Status der Cinderella-Fächer zu bestätigen scheint. Das Stichwort ist dafür lautet „HarmoS“ (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf das Konzept der „Bildung“ näher ein und frage, welcher Begriff günstig ist für die künstlerischen und gestalterischen Fächer (2). Mit diesem Begriff beantworte ich dann abschliessend die Frage nach dem Bildungswert von Fächern, die eigentlich immer das Zentrum der Bildung ausgemacht haben (3).

1. Standards und Fächergruppen: Das Projekt HarmoS

Die Beschreibung des Schweizerischen Bildungssystems mit der eher pejorativ gemeinten Metapher des „Kantönligestes“ scheint der Vergangenheit anzugehören, weil inzwischen eine ziemlich energische Bildungspolitik des Bundes sichtbar ist. Am 16. Dezember 2005 hat die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft eine Änderung der Bundesverfassung beschlossen, die die nationale Bildung neu regelt. Demnach behalten die Kantone ihre Hoheit über die obligatorische Bildung, sind aber zur Zusammenarbeit und Abstimmung verpflichtet, was bislang nicht der Fall war. Im Artikel 62 der Verfassung heisst es nunmehr:

„Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften“ (Bundesbeschluss 2005, S. 7274).

Das ist ein durchaus neuer Ton in der Schweizerischen Bildungspolitik. In der Verfassung ist nunmehr auch von einem „Bildungsraum Schweiz“ die Rede, der alle Stufen umfasst und für den der Bund sowie die Kantone *gemeinsame* Verantwortung tragen. Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben setzen sich beide Seiten auch dafür ein, „dass allgemein bildende und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden“

(ebd., S. 7273). Zum Vergleich: das deutsche Grundgesetz regelt im Artikel 7 genau vier Dinge, den Grundsatz der staatlichen Schulaufsicht, den Religionsunterricht, die Privatschulen und die weiter bestehende Aufhebung der Vorschulen, ein Relikt aus der Weimarer Republik. Mehr Vorschriften für die deutschen Bundesländer gibt es nicht.

Die Parlamentarische Initiative zur Lancierung eines Bildungsrahmenartikels ist am 30. April 1997 eingereicht worden.² Die Volksabstimmung über diesen Artikel fand am 21. Mai 2006 statt und erbrachte bekanntlich ein Votum von 85.6% Ja-Stimmen.³ Alle Kantone stimmten zu, in der Bildungspolitik neue Wege zu gehen. Nach der Abstimmung ist diese Politik von den Medien als „kooperativer Föderalismus“ bezeichnet worden.⁴ Tatsächlich ist es ein Versuch zur Neustrukturierung des Systems, das angeglichen oder wie es Bundesartikel heisst, *harmonisiert* werden soll. Vor diesem Hintergrund müssen die Tendenzen der Bildungsentwicklung in der Schweiz gesehen werden. Das System wird umgebaut.

Die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) hat im Jahre 2003 ein Projekt lanciert, das zu einem neuen landesweiten Schulkonkordat, also zu einem Staatsvertrag zwischen den Kantonen, führen soll. Das neue ersetzt das gültige Konkordat aus dem Jahre 1970, das lediglich schmale Eckwerte für die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen festlegte. Der Entwurf zu dem neuen Staatsvertrag geht wesentlich weiter und sieht eine Harmonisierung der heute noch sehr unterschiedlichen kantonalen Bildungssysteme vor. „Harmonisierung“ heisst allerdings nicht Angleichung um jeden Preis oder gar Zentralisierung, sondern Entwicklung in eine vergleichbare Richtung, die den kantonalen Besonderheiten gerecht zu werden vermag.

Die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, abgekürzt *Harmos*,⁵ ist 2006 einer landesweiten Vernehmlassung unterzogen worden, deren Resultate inzwischen vorliegen. Die Voten sind grossmehrheitlich zustimmend (EDK 2007). Die Akzeptanz des Entwurfs ist gross, die Kritik bezieht sich lediglich auf spezifische Artikel und einzelne Regelungen. Zentrale Eckwerte sind unstrittig, was bei 26 befragten Kantonen, sechs Gewerkschaften und Interessengruppen sowie 23 Verbänden vom Schweizerischen Arbeitgeberverband bis zur „Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz“ durchaus überraschend ist. Das gilt umso mehr, wenn man sich die Reichweite der Vorschläge ansieht.

In der Hauptsache sieht die Vereinbarung zwischen den Kantonen die Einführung einer obligatorischen Basis- oder Eingangsstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängert. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Altersjahr beginnen und wie bisher mit fünfzehn enden, also elf statt neun Jahre dauern. „Eingangsstufe“ heisst die Fusion des Kindergartens mit der ersten oder der ersten und zweiten Primarschulklasse zu einer eigenen Schulstufe. De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe I. Während die neue achtjährige Primarschule weitgehend unstrittig ist, gibt es für die Sekundarstufe I und mit ihr verbunden für die Übergänge zu den Gymnasien und Berufsschulen einander „diametral“ entgegenstehende Lösungsvorschläge (ebd., S.16). Das ist auch in Zürich ein wohl bekanntes und bislang ungelöstes Problem.

² Initiant war der Aargauer Nationalrat Hans Zbinden.

³ Die Stimmbeteiligung lag bei 27.2%.

⁴ Le Matin 22. Mai 2006.

⁵ <http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/HarmoS/default.html>

Für die Qualitätssicherung stehen gemeinsame Steuerungsinstrumenten zur Verfügung, die in den letzten zehn Jahren erprobt worden sind. Aber es geht nicht nur um Organisationsentwicklung. Der strukturellen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die elfjährige Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen des Curriculums bezogen, nämlich

- Sprachen,
- Mathematik und Naturwissenschaften,
- Sozial- und Geisteswissenschaften,
- Musik, Kunst und Gestaltung
- sowie Bewegung und Gesundheit.

Es soll dafür sprachregionale Lehrpläne geben, die eigens entwickelt werden müssen. Das Projekt Deutschschweizer Lehrplan hat Ende 2006 seine Arbeit aufgenommen und veranstaltet im Oktober dieses Jahres ein erstes Expertenhearing. Parallel dazu laufen verschiedene Lehrplanuntersuchungen, die ebenfalls der Frage nachgehen, wie Vielfalt - manchmal könnte man auch sagen Wildwuchs - reduziert werden kann. Gerade erschienen ist eine Studie zu den Lehrplänen im Bereich Bildnerisches und Technisches Gestalten in der Deutschschweiz. Die Studie förderte 1.932 verschiedene Ziele in fünf Bereichen zutage (Fries/Mätzler Binder/Morawietz 2007, S. 48). Man sieht, dass Harmonisierung kein unsinniges Ziel ist.

Der grösste Schritt ist die Eingangsstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist (EDK 2006). Ein Kernstück von HarmoS sind nationale Bildungsstandards (Maradan/Mangold 2005), gegen die es in der Vernehmlassung „keine grundsätzliche Einwände“ gab (EDK 2007, S. 20). Die Kritik richtet sich einzig gegen die „Bevorzugung“ bestimmter Fächer, gefordert wird auch eine noch klarere Zweckbestimmung. Bildungsstandards sind so Teil eines grösseren Projekts der Schulentwicklung.⁶ Standards sind keine umgeschriebenen Lehrpläne, sondern beziehen sich auf Kompetenzen, deren Erreichung getestet wird.

Im Bericht zur Vernehmlassung des HarmoS-Projekts, der zu Beginn des Jahres 2006 vorlag, wird gesagt, dass mit den Bildungsstandards *nicht* das Ziel verfolgt werde, „auf der Basis einer nationalen Vorstellung die Bildungsprozess zu vereinheitlichen“ (ebd., S. 24). Vielmehr soll mit dem Instrument der Bildungsstandards versucht werden, „die erwarteten

⁶ Der Artikel 7 im Entwurf des HarmoS-Konkordats bestimmt näher, was unter „Bildungsstandards“ gefasst werden soll:

Art. 7 Bildungsstandards

1 Zur gesamtschweizerischen Harmonisierung der Unterrichtsziele werden nationale Bildungsstandards festgelegt.

2 Unterschieden wird zwischen folgenden zwei Arten von Bildungsstandards:

- a. Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus basieren.
- b. Standards, welche inhaltliche Kriterien oder Kriterien für die Umsetzung festlegen.

3 Die nationalen Bildungsstandards werden unter der Verantwortung der EDK wissenschaftlich entwickelt und validiert. Sie unterliegen einer Vernehmlassung ...

4 Sie werden von der Plenarversammlung der EDK mit einer Mehrheit von zwei Dritteln ihrer Mitglieder verabschiedet, von denen mindestens zwei einen nicht mehrheitlich deutschsprachigen Kanton vertreten. Die Revision erfolgt durch die Vereinbarungskantone in einem analogen Verfahren.

5 Die EDK und die EDK-Regionalkonferenzen verständigen sich fallweise über die Entwicklung von Referenztests auf Basis der festgelegten Bildungsstandards.

Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese (normative) Beschreibung auf nationaler Ebene verbindlichen Charakter annehmen kann“ (ebd.). Wie diese Unterrichtsziele und Leistungserwartungen zu erreichen sind, wird nicht vorgegeben. Dasselbe gilt für die Aufteilung der Unterrichtszeit, den Einsatz der Ressourcen und alle weiteren Fragen der Schulorganisation. Hier bleibt die Zuständigkeit der Kantone, der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten. Harmonisiert werden die Leistungserwartungen.

Über die erwarteten *Wirkungen* von HarmoS wird im Bericht Folgendes ausgesagt:

- Die Standards werden in erster Linie einen Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben.
- Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen.
- Die offiziellen Lehrmittel stützen sich in Zukunft auf Standard-kompatible Rahmenlehrpläne, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.
- Die Schülerinnen und Schüler werden ihren Lernfortschritt mit persönlichen Portfolios dokumentieren und können ihre Kenntnisse in einen Bezug zu den Kompetenzniveaus der Fächer setzen.
- Die Kantone werden Unterstützungs- und Differenzierungsmaßnahmen entwickeln müssen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen nicht erreichen. Die Mindeststandards dienen *nicht* der schulischen Selektion.
- Durch standardisierte Tests wird die Schülerbeurteilung verbessert.
- Die Wirksamkeit des schweizerischen Bildungssystems im Bereich der obligatorischen Schule wird am Erreichen der Standards gemessen, darauf bezieht sich das nationale Bildungsmonitoring (ebd., S. 25/26).

Das HarmoS-Konkordat ist also verbunden mit einem Einstieg in die Kultur der Leistungstests, die den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd ist, aber zum Beispiel auch in liberalen Systeme wie in Skandinavien und in den Niederlanden mit einigem Erfolg praktiziert wird, wenngleich nicht in allen Fächern. In dem HarmoS-Projekt werden bis voraussichtlich Ende 2008 Leistungsstandards für vier Fächer der obligatorischen Schule entwickelt, die als *Mindeststandards* zu verstehen sind. Es handelt sich um die Fachbereiche

- Erstsprache
- Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften.

Die ästhetischen Fächer gehören nicht dazu. Der Leistungsstand in den genannten Fächern wird nach heutigem Stand an drei Zeitpunkten national getestet. Für diesen Zweck müssen fortlaufend Testaufgaben entwickelt und geeicht werden. Die Aufgaben beziehen sich auf einen Kernbereich der vier Fächer, nicht auf das gesamte Curriculum. Allerdings gäbe es nach diesem Entwurf in Zukunft *Standard-Fächer* und *Nicht-Standard-Fächer*, was dazu führen würde, zwei Klassen einzurichten. Gegen diesen Trend richtet sich die Kritik, die inzwischen mit Eigeninitiative verbunden ist. Ähnlich wie in den Vereinigten Staaten sind die Fachverbände aktiv, und es absehbar, dass alle Fächer der im obligatorischen Schulbereich,

einschliesslich Kunst, Gestaltung und Musik,⁷ Standards entwickeln werden. Wie wirksam das für die ästhetischen Fächer ist, muss sich allerdings erst erweisen.

Die Aufgaben sind bezogen auf Leistungsniveaus oder Kompetenzstufen. Standards in dieser Hinsicht sind keine neuen Erfindungen, wie gelegentlich suggeriert wird. Standards sind einfach curriculare Inhalte, wie sie in Lehrmittel und Lehrplänen vorhanden sind und wie erfahrene Praktiker sie anwenden. Die Standards werden von den fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden können. Das Neue an der Entwicklung ist also die Testreihe bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Gehalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte im Übrigen auch der PISA-Test gar nicht konstruiert werden können.

Der Ausdruck „Mindeststandards“ beschreibt, was auf einer Skala von sechs Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler zum Messzeitpunkt erreicht sein muss. Wer einen solchen Mindeststandard *nicht* erreicht, muss gezielt gefördert werden. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also keinesfalls um eine Nivellierung nach unten. Wer am Ende testet, ist noch offen, aber es ist eigentlich nur denkbar, dass die Hoheit bei den Kantonen verbleibt und es allenfalls regionale Zusammenschlüsse geben wird. Ein zentrales Testbüro wie in England oder in Schweden dürfte nicht zu erwarten sein. Die Tests sind vorgesehen am Ende der zweiten, der sechsten und der neunten Klasse.⁸ Das Ziel ist, den Leistungsstand aller Schüler an drei Zeitpunkten zu messen und Leistungsrückstände korrigieren zu können. Der Zeitpunkt Ende der neunten Klasse ist gedacht als Abschlusstest, so wie es heute mit PISA gemacht wird. (HARMOS 2004).

Die Gefahr dieser Entwicklung besteht darin, den Unterricht ganz oder weitgehend auf den Test einzustellen. Dieses *Teaching the Test* muss vermieden werden, während die Vorbereitung auf „Tests“ zum normalen Schulalltag gehört und nicht dadurch anders wird, dass Testpsychologen und Fachdidaktiker die Aufgaben konstruiert haben. Jede heutige Probe ist ein Test, jede Benotung setzt eine Serie von Tests voraus und kein Urteil der Lehrkräfte kommt ohne Ergebnisse von Tests zustande, nur dass diese nicht von Aussen kommen, sondern von den Lehrerinnen und Lehren selbst konstruiert werden. Aber dabei waltet durchaus Mass. Es muss nicht immer und alles getestet werden.

Neuere amerikanische Studien verweisen darauf, dass von einer durchgehenden Standardisierung tatsächlich eher nur die Kernfächer profitieren, vor allem dann, wenn Standards sehr stark mit Leistungstests verbunden werden, die Konsequenzen haben für die Promotion oder den Abschluss (Orfield/Kornhaber 2001; Jones/Jones/Hargrove 2003). Das so genannte „High-Stakes-Testing“ gefährdet mittelfristig alle Fächer, die nicht getestet werden. Solche Testprogramme sind in der Schweiz derzeit nicht absehbar, aber in Zukunft durchaus möglich. Eine zentrale Frage ist, wieso alle Fächer getestet werden sollen, wenn die Technik des Testens nur für bestimmte Fächer wirklich geeignet ist. Die Auswahl der PISA-Testfächer erfolgte keineswegs zufällig. Lesen, Mathematik und bestimmte Naturwissenschaften eignen sich einfach besser zum Testen als andere Bereiche schulischen Lernens. Tests können nicht überall Leistungen messen, zumal dort nicht, wo es objektive Aufgaben gar nicht gibt.

⁷ Die Entwicklung von Standards im Fach Musik bearbeitet die im Entstehen begriffene Zürcher Dissertation von Edi Gürber. Im Blick auf gestaltenden Fächer verweise ich auf die ebenfalls im Entstehen begriffene Diplomarbeit von Verena Stark (St. Gallen).

⁸ Mit Einführung der Basisstufe wäre das die vierte, achte und elfte Klasse. Die Basisstufe bedeutet für die Schweiz, dass eine achtjährige Gesamtschule eingeführt wird. Die Schulpflicht verlängert sich um zwei Jahre.

Dennoch werden im aktuellen bildungspolitischen Kontext Wirksamkeits- oder Leistungsmessungsstudien für ästhetische Fächer überlegt, die möglichst eindeutige Effekte nachweisen sollen, obwohl klar ist, dass es grundsätzlich ein äusserst schwieriges Unterfangen darstellt, Bildungsprozesse in sehr individuellen Lernbereichen zu standardisieren und zu testen. Die entsprechenden Forschungsvorhaben müssten eine unübersichtliche Fülle von Wirkvariablen und intervenierenden Kontextvariablen moderieren, was schnell an Kapazitäts- und Deutungsgrenzen stösst. Und klarer wird dadurch nicht, was unverfügbar bleiben muss und sinnvollerweise *nicht* getestet werden sollte.

Hilft hier der Begriff der „Bildung“ weiter? Ich frage das fast zögerlich, weil „Bildung“ im deutschen Sprachraum einen magischen Klang hat und immer mit einem idealistischen Überschwang kommuniziert wird. Bildung wird zudem oft nur kognitiv verstanden und auf bestimmte Fächer verengt, ohne auch die expressive und gestalterische Seite des Lernens zu umfassen. Bildung hat so primär mit Wissen und nicht auch mit Können zu tun, wenngleich heute überall von „Kompetenz“ die Rede ist, ein Wort, das nicht, wie in der Verwaltungslehre, auf Zuständigkeit, sondern auf Können verweisen soll. Allerdings sind zumeist intellektuelle Fähigkeiten gemeint, die nur von bestimmten Fächern erwartet werden.

Wo das *nicht* geschieht, ist oft nebulös von „ganzheitlicher Bildung“ die Rede, die „Kopf, Herz und Hand“ umfassen soll. Aber schon bei Pestalozzi ist extrem schwer herauszufinden, was genau mit dieser Metapher gemeint sein soll. Die Hand arbeitet nicht ohne Kopf, der Kopf braucht das Herz und die Hand wäre kaum sehr genau, fehlte das Herz, ohne aus diesen Beziehungen eine „Ganzheit“ konstruieren zu können. Auch kann „ganzheitliche Bildung“ nicht einfach heissen, dass Kernfächer durch Randfächer ergänzt werden und dann irgendwie ein Ganzes ergeben. Es wäre das Ganze des Lehrplans, nicht der Bildung. Aber was sollen wir als „Bildung“ verstehen?

2. „Bildung“ und der Point of No Return

Statt von *Bildung* wird heute oft von *Qualifikation* gesprochen. Tatsächlich besteht zwischen beiden Begriffen ein zentraler Unterschied:

- Qualifikation bezieht sich auf Lehrgänge, die mit einem Ergebnis abgeschlossen werden.
- Bildung wird als unabschliessbarer Prozess verstanden, der sich selbst fortsetzt und nicht an einem bestimmten Punkt endet.
- In der klassischen Theorie ist daher „Bildung“ immer mit *Selbstbildung* gleichgesetzt worden, die sich nicht begrenzen lässt.

Bezogen auf die laufenden Reformen könnte ich auch sagen, „Bildung“ bezieht sich auf *nicht* unmittelbar belohnte Anstrengungen des Lernens mit offenem Ausgang, die sich nicht ein Verhältnis von Aufwand und Ertrag setzen lassen und die sich der Logik der Modularisierung entziehen. Bildung, was immer sie sein mag, ist nicht in Form eines Just-in-Time-Lernens zu erwerben, während genau das heute etwa in der Hochschulreform erwartet wird.

Immerhin ist der Begriff „Bildung“ so gesichert, dass es skurril wäre, ihn mit *Lernportionen* realisieren zu wollen, die jede Anstrengung leicht aussehen lassen, bevor noch irgendeine Schwierigkeit überwunden wurde. Demgegenüber ist die Leichtigkeit der Bildung eine späte Qualität, die portioniertes Lernen ausschliesst. Man wird nicht häppchenweise gebildet.

Aber gerade weil das so ist, scheint Bildung zu einer seltenen, irgendwie absonderlichen Grösse verkommen zu sein, der keine wirkliche Lebensform mehr entspricht. Das gilt umso mehr, wenn man Bildung nicht einfach mit Schulabschlüssen gleichsetzt, wie dies fast automatisch der Fall ist.

Aber die Höhe des Abschlusses bestimmt nicht die Höhe der Bildung, wobei es immer schon zweifelhaft war, sich Bildung als *Anstieg* vorzustellen. Seit der Antike denken wir Bildung als Bewegung nach oben, aber das war nie mehr als eine religiöse Erwartung, die von der Bildung eine Art Selbstreinigung erwartete. Doch man hat nicht „umso mehr“ Bildung, je „höher“ man kommt, Bildung ist im Sinne einer persönlichen Lernleistung zu verstehen und es gibt kein objektives Mass, mit dem das „weniger“ und „mehr“ an Bildung zu bestimmen wären. Wer viel weiss, ist nicht schon gebildet, und wer alles wüsste, wäre nur eins, nämlich unerträglich.

Seit der neplantonischen Philosophie des 17. Jahrhunderts besteht die Möglichkeit, zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ zu unterscheiden, also die Schule und den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen.⁹ Die Bildungsromane der deutschen Klassik nutzen diese Chance ebenso wie die literarische Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die zwischen Upton Sinclair, Thomas Mann und George Bernard Shaw illustre Namen zu verzeichnen hat. Auf der Linie dieser Kritik sind „Individualität“ und „Bildung“ deckungsgleich; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen Humboldt,¹⁰ ist dann seine Bildung, ohne damit didaktische Formate oder Leistungsmessungen zu verbinden. Die Bildung ist frei und ihr Anlass ist nichts weniger als die ganze Welt, die nicht schulisch sortiert sein muss, um sich in ihr und mit ihr bilden zu können. Die Bildung ist sozusagen der Roman des Lebens, der sich wohl fortlaufend erfahren und in Grenzen auch aufschreiben, aber nicht institutionalisieren lässt.

Das ist angesichts der Macht der Bildungsinstitutionen weltfremd, aber auch ein interessanter Gedanke, gerade wenn man vor Augen hat, welchen Weg die institutionelle Bildung nicht nur in der Schweiz genommen hat. Parallel zur literarischen Schulkritik ist das staatliche Schulsystem ausgebaut worden und entstanden die heutigen Bildungsanstalten, die mit dem Paradox umgehen müssen, auf das Leben vorbereiten zu wollen, ohne Welterfahrung zuzulassen. Die Schulzeit für das, was dann euphemistisch „allgemeine Bildung“ genannt wurde, ist kontinuierlich gewachsen. Im 19. Jahrhundert waren in der Schweiz lange Zeit nur sechs Jahre obligatorisch, heute sind es neun, demnächst elf und faktisch noch mehr, weil niemand umhin kommt, seine Zeit auch noch mit dem zu verbringen, was in der Sprache der Schulpädagogik „Lernen auf der Sekundarstufe II“ genannt wird.

Dass wir von Stufen ausgehen, hat seinen Grund darin, dass die schulische Bildung als stetiger Zuwachs konzipiert wird, aber das gilt nie für alle Schülerinnen und Schüler. Die Kompetenzen in bestimmten Leistungsfächern liegen bereits bei Schuleintritt weit auseinander und jede Klasse entwickelt eine Leistungshierarchie, deren Rangverteilung auch beim Wechsel der Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit erhalten bleibt. Viele Schüler erhalten während ihrer Schulzeit kein lebensdienliches Minimum an schulischer Qualifizierung. Nach neun Jahren obligatorischer Schulzeit verfügt ein Fünftel aller Schüler über eine Lesekompetenz, die nicht einmal dem Stand der fünften Klasse entspricht. Das gilt ähnlich für Schreibfä-

⁹ Im Blick auf den Einfluss Shaftesburys für die Entwicklung der deutschen Konzeption von „Bildung“ verweise ich auf die Zürcher Dissertation von Rebekka Horlacher (2004).

¹⁰ Bruchstück *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1980, S. 234-240). Der Text stammt vermutlich aus dem Jahre 1793, den Titel hat der Herausgeber Albert Leitzmann besorgt. Was „Theorie der Bildung“ bei Humboldt heissen soll oder nur heissen kann, ist umstritten.

higkeiten, weniger für grundlegende Operationen der Mathematik, aber wiederum stark für die Standards des persönlichen Ausdrucks.

Die Lernentwicklung bestimmter Schülerinnen und Schüler hört irgendwann einfach auf, sie werden unterrichtet, ohne Fortschritte zu machen und müssen gleichwohl die Schulpflicht erfüllen. Von „Bildung“ lässt sich dann nur zynisch sprechen, und der Ausdruck ist auch nicht geeignet, Massnahmen zur Verbesserung dieses Zustandes zu beschreiben. Es ist im Sinne solcher Erfahrungen nahe liegend, zwischen Bildung und schulischer Qualifikation einen Unterscheid zu machen, wie immer man hinterher dankbar sein mag, eine schulische Selektionshürde geschafft zu haben. Aber Bildungsansprüche setzen Kulturen der Wissenschaft, Kunst, Musik und Literatur voraus, auf die Schulen bestenfalls vorbereiten können, ein Geschäft das immer schwieriger wird und nicht durch zusätzliche Erwartungen belastet werden kann. Wer einfach nur „Bildung“ erwartet, formuliert im Blick auf die heutigen Schulen einen diffus hohen Anspruch, der legitimatorisch wirkt, jedoch, wie die Lehrkräfte sagen, sich nicht „umsetzen“ lässt.

Hinzukommt, dass die Institutionen der Bildung zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld heutiger Schüler bestimmen, was paradoxerweise Bildung befördert hat, denn niemand kann mehr mit dem zufrieden sein, was in der Schule gelernt wurde. Die schulpädagogische Grundidee der „Ausrüstung für das Leben“ ist vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nichts perfekt und vieles vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich die Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen scheinbar nur noch mit Qualifizierung befasst sind. Lesen wird als „Kompetenz“ verstanden, für die Lektüre nur ein Faktor unter vielen ist. Schreiben ist nicht mehr Ausdruck der Persönlichkeit, sondern funktionale „Qualität“, die gestuft erreicht wird. Dafür ist ein untrügliches Signum, dass Stil kaum noch Lernziel ist.

Aber ist es deswegen verpönt, von „Bildung“ zu sprechen? Man muss nicht den deutschen idealistischen Begriff verwenden, der tatsächlich von Höherbildung ausgeht. Auch Fächer müssen nicht den Ausgangspunkt bilden. Man kann als Primärdatum der Bildung auch die Phänomene der Erfahrung ansehen, also das, was die Wahrnehmung auslöst. Bildung wird damit auch unabhängig vom Alter und einer speziellen Institution. Ihr Grund ist auch nicht Wissen, sondern Staunen und Faszination. Wer über etwas staunt, beginnt zu fragen, weil Staunen eine sichere Antwort ausschliesst. Man erkennt jenseits der gewohnten Wahrnehmung ein Problem. Daher ist Staunen nicht das Privileg von Kindern, wie gelegentlich angenommen wird, vielmehr ist der momentane Bann des Ungewöhnlichen die Voraussetzung dafür, ein Problem nicht nur zu sehen, sondern es auch zu akzeptieren.

Das geschieht zunächst intuitiv. John Dewey (1985, S. 236) spricht von der „gefühlten Schwierigkeit“ als dem Beginn jeder aufmerksamen Wahrnehmung. Daraus ergibt sich Staunen und so eine Fragehaltung, die jeder wirklichen Bildung zugrunde liegt. Wer nicht von Landschaftslinien fasziniert ist, wird kaum geographisch fragen lernen, und wer nicht über Vielfalt staunen kann, wird keinen biologischen Sinn dafür entwickeln, was Leben im Kern ausmacht. Faszination ist in diesem Sinne eine Bedingung für Bildung, soweit sie nachhaltig sein soll. Wen die Natur nicht fasziniert, dem bleibt die Physik äusserlich. Und wer im Material nicht die künftige Form sieht, wird nie gestalten können.

Absichtlich sage ich „Faszination“ und nicht „Motivation“, weil Staunen mehr ist als eine Lerneinstellung. Faszination wird übersetzt in Interesse, nicht einfach in die Bereitschaft, ständig irgendetwas lernen zu wollen oder zu müssen. Bildung ist natürlich mehr als der jeweilige Zugang zum Problem. Es gibt eine Faszination profunden Wissens und allseitiger

Bildung, die herausfordert und auf das eigene Ungenügen aufmerksam macht. In diesem Sinne treibt oft uneingestandene Nachahmung den Prozess an, weil es ein Vorbild gibt, dem man widerstehen *und* folgen will. Oft fasziniert das scheinbar Unerreichbare, und bisweilen ist die viel beschworene Autorität des Lehrers genau von dieser Art. Was Kinder an der Bildung wirklich fasziniert, ist kaum untersucht worden. Aber Bildung wird im Blick auf das, was ernst genommen wird, auch und wesentlich über Personen vermittelt. Der Zugang ist nicht nur medial, und er hat zu tun mit der Demonstration von Können und Niveau, die beide aus sich selbst heraus überzeugen müssen.

Die Beziehung zwischen Faszination und Bildung geht noch weiter, und sie überschreitet die Psychologie. Faszinierend ist auch, dass es Bildung überhaupt gibt und geben muss. Seit der Antike ist Bildung immer mit stoischen Argumenten kritisiert worden, ohne Kontinuität und Attraktion von Bildung je beeinträchtigt zu haben. Die Figur des *ignorantia* ist ein philosophischer Topos von Gebildeten, die nachträglich für Bescheidenheit werben, also den eigenen Prozess der Bildung voraussetzen. Wer gehaltvoll lernen will, bezieht sich auf Bildungshorizonte wie Wissenschaft, Kunst oder Literatur, die niemand neu erfinden kann und die das Niveau des Lernens bestimmen. Im Blick darauf müssen die Lernenden sich rückversichern, ob und sie sie die kulturellen Niveaus erreichen, voranbringen oder unterschreiten. Verzicht auf Bildung wäre kultureller Rückstand, nicht zufällig muss ein moderner Stoiker wie Rousseau seinen Emile ignorant halten, um das fiktive Experiment der „natürlichen Erziehung“ durchspielen zu können.

Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und ist nicht einfach ein gestufter Aufbau von „Kompetenz.“ Qualitätsbewusstsein oder Urteilskraft im eigenen Fach entstehen erst ganz allmählich und benötigen viele Versuche. Der Grund für die schlecht kalkulierbare Allmählichkeit ist, dass die Zugänge zur Bildung sich weder sofort noch unmittelbar erschliessen, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden müssen, während triviale Lernmedien *unmittelbar* Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind. Trivial sind Lernmedien dann, wenn ihre Provokationen so schnell einleuchten, dass sie keine sein können, man denke an die tägliche Schlagzeile des „Blick,“ die den Eindruck des Gekonnten hinterlassen muss und doch nur für einen Tag oder genauer: für den Kaufentscheid wirken darf.

Bildung gelingt dann, wenn dass irgendwann das Elementare überwunden und Komplexität zum Prinzip wird. Entgegen Niklas Luhmann: die Reduktion ist das Verdächtige, nicht die Steigerung. Bildung ist nach oben hin offen, nicht nach unten, nur so entsteht Sinn für Differenz. Es ist nicht einfach dasselbe, sein musikalisches Urteilsvermögen an Mozart oder an Britney Spears zu schulen, obwohl doch in beiden Fällen Musik zu hören ist. Man braucht lange, ein Bild von Jean Dubuffet lesen zu können, ohne es „primitiv“ zu finden. Und der Zugang zu Kafka ist nie einfach zu haben, gerade weil das erste Verstehen so leicht ist. Alles das führt nicht zu einem beruhigenden Abschluss oder zu einer finalen Qualität; also: Bildung ist umso fragiler, je besser sie wird.

Das lässt sich an jenem Kernbereich zeigen, der schulisch vernachlässigt wird. Der Bezug der Bildung zur Kunst ist die Markierung der Unterschiede sowie die Herausforderung durch Irritation, die mit dem Gewohnten spielt und das Verstehen auf verblüffende Weise und sowohl leicht als auch anstrengend herausfordert. Kunst ist nur da bildsam, wo sie *nicht* unmittelbar eingängig ist. Das Eingängige freilich regiert die Wahrnehmung und jedes Objekt kann eingängig werden, wie nicht nur an der Medienindustrie gezeigt werden kann. Die Ver-

meidung trivialer Formen verlangt tägliche Anstrengungen, und man muss immer *sich selbst* unterscheiden, also Individualisierung in Kauf nehmen und für Distanz sorgen, ohne dafür besonders belohnt zu werden.

Wer heute öffentlich Musik hört, kann die Anstrengung des Verstehens leicht umgehen, ohne Nachteile zu erleben. Das Gleiche gilt für Sehen, Lesen und Schreiben, für Gestalten und Herstellen, für jeden Ausdruck, jede Wahrnehmung und alle Arten von Expression. Jedes Musikerlebnis im Supermarkt zeigt, wie flach und störungsfrei, wie künstlich angenehm, Bildung in Trivialform verstanden werden soll. Musik wäre ein endloses Band nicht unterscheidbarer Formen, die doch populär sind in dem Sinne, dass sie überall vorkommen, ohne einen Sturm der Entrüstung wegen fortgesetzter Geschmacksbeleidigung auszulösen.

Demgegenüber provoziert Kunst, und auf den provokanten Augenblick muss man gut vorbereitet sein, wenn man ihn nicht verpassen will. Mit „Provokation“ meine ich nicht die Erzeugung eines öffentlichen Skandals, eine unausweichliche Irritation des Gewohnten, die dazu zwingt, Wahrnehmung und Denken neu zu formieren. Man kann jedes Objekt und im Weiteren jede ästhetische Anregung ignorieren, aber man kann sich darauf nur einlassen, weil und soweit man provoziert wird. Von einem „Bildungsprinzip“ kann ganz zwanglos, ohne Bemühen einer Philosophie der Bildung, die Rede sein. Provokationen sind einfach Steuerungen der Aufmerksamkeit, die durch das Objekt oder den Punkt des Erlebens fixiert werden, also unwillkürlich sind.

Provokativ sind nicht etwa nur Neuheiten, die oft nichts weiter sind als aufdringliche Skandale, die keinen Eindruck hinterlassen und schnell vergessen werden. Viel provozierender sind *beunruhigende* Objekte, die man weder vergessen noch begreifen kann, also die einen Stachel der Bildung darstellen. Man will ihn ziehen und kann es nicht, etwa so wie die Sphinx-Erfahrung beschaffen ist, eine rätselhafte Schönheit, die dauerhaft provoziert. Provozierend sind auch Objekte, die ein *déjà-vu* nachhaltig aufstört, ohne den Effekt therapeutisch behandeln zu können. Man steht mit dem Horror allein und kann sich selbst gegenüber nicht heroisch werden. Das neue Bild ist nicht das alte, die bisherige Arbeit an der Besänftigung ist vorbei, das Gedächtnis ist auf irritierende Weise frei; Friedrich Nietzsche hätte gesagt, es ist genügend Sturm vorhanden, um den Kopf in den Wind zu stecken (S.W. 4/S. 134f.)

Das alles ist subjektiv, literarisch, leidenschaftlich und verliebt in das Unbegreifliche, besser: in das Unberechenbare, das Kultur letztlich ausmacht. Provokativ ist die offensichtliche Nutzlosigkeit, die einfach nur den Moment sieht, ohne an die Folgen zu denken, die sich gleichwohl immer einstellen. Kein ästhetisches Erlebnis ist flüchtig, jedes Erleben bestimmt seine Folgen autonom, also unerwartbar. Kunst irritiert nicht didaktisch, sondern je auf einen neuen Bildungspunkt hin, der kein Ziel ist, weil er sich immer erst hinterher bildet. Das ist vermutlich die entscheidende Provokation, ein Effekt, der nicht geplant werden kann und der gleichwohl eintritt, und nicht nur das, es ist ein Effekt, der den Horizont verändert, ohne dass jemand den Prozess begleitet.

Jede Bildungserfahrung kennt beim Überschreiten der bisher gewohnten Grenze einen *point of no return*, der verhindert, dass man hinter das erreichte Niveau zurück fällt. Kant-Lektüre ist bekanntlich nicht leicht, und sie setzt voraus, dass die Standards philosophischen Fragens akzeptiert sind. Niemand muss sich dieser Tortur unterziehen, wer sich aber darauf einlässt, kann von einem bestimmten Punkt an nicht mehr zurück. Man kann die „Kritik der reinen Vernunft“ auf das heftigste ablehnen, aber nur, wenn man sich zutraut, sie in ihren Grundzügen verstanden zu haben. Edwards Hoppers letztes Bild kann man wie einen todtraurigen oder wie einen zynischen Kommentar seines Lebens auffassen, das Bild selbst wirkt in

dem Augenblick, in dem man es zulässt. Man ist danach anders als zuvor. Das gilt auch für die erste Erfahrung dissonanter Musik, die heftig abgelehnt werden kann und doch das Hörerleben verändert. Oder es gilt für das erste Objekt, das man frei und zur eigenen Zufriedenheit selbst gestaltet hat.

Niemand weiss, wie viel Wissen nötig ist, damit Bildung entsteht, und ähnlich weiss niemand, wie viel Musik jemand braucht, um schulische Lernziele zu erfüllen. Die heutigen Lernziele schwanken je nach pädagogischen Moden von „Wohlbefinden“ bis zum „sozialen Lernen“, aber keines dieser Ziele lässt eine Quantifizierung zu. Das hängt mit dem Erleben von Musik und Kunst zusammen. Eine grosse Zahl musikalischer Ereignisse berührt das Erleben nicht, was wirklich zählt, ist die individuelle Differenz. Das meiste Musikgeschehen des Tages - und es gibt keinen Tag ohne verdichtetes Musikangebot - nehmen wir gar nicht wahr, nur bestimmte musikalische Erlebnisse haben bildenden Charakter, in dem Sinne, dass sie biographisch unauslöschlich sind. Man versuche, Mozarts *Requiem* zu vergessen, wenn sich das Ohr einmal dafür geöffnet hat.

Der *point of no return* ist der Punkt, an dem die erreichte Qualität unumkehrbar ist. Dabei ist nicht entscheidend, „wie viel“ man hört, sieht oder gestaltet. Vielmehr ist entscheidend, dass sich das Hören, Sehen und Handeln umstellen muss, weil das Erlebnis mächtiger ist als die Gewohnheit. Wer zum ersten Male einen gregorianischen Choral,¹¹ einen mehrstimmigen Gesang der Schule von Notre-Dame oder ein *motet* der Ars Nova hört und im Moment des Hörens an sich heran kommen lässt, ist verändert. Der Punkt, an den Ausgang des Erlebens zurück zu kehren, ist verpasst. Insofern ist die eigentliche Macht der Kunst, der Literatur oder der Musik, dass sie den persönlichen Bildungsraum, einmal betreten, nicht wieder verlässt. Und auch hier zählt nicht die Menge, sondern der Moment der Rezeption und seine Folgen.

In diesem Sinne spricht vieles für die These, dass Bildung als *Initiation* aufzufassen sei, die *nicht umkehrbar* ist (Oakeshott 1990; Peters 1965; Oelkers 1982). Man kann hinter die Kant-Lektüre nicht zurückfallen, das Hopper-Erlebnis nicht aus dem Gedächtnis streichen oder die Dissonanzerfahrung der modernen wie der alten Musik, einmal zugelassen, ungeschehen machen. Wer die Geographie des Alpenraumes in seinen Verstehenshorizont aufgenommen hat, behält die Vorstellung und kann sie auch dann nicht aus dem Gedächtnis streichen, wenn man es versuchen würde; wer die Sätze der Thermodynamik nachhaltig verstanden hat, wird sie anschliessend nicht einfach negieren können; wer den Turing-Test als intellektuelle Herausforderung erlebt hat, wird sich damit unwillkürlich auseinandersetzen; wer Bilder malt und seinen Ausdruck findet, wird den Versuch fortsetzen, wenn die Fähigkeit so wächst, dass der künstlerische Ausdruck die Fähigkeit wiedergibt. Gesteuert wird man nicht durch Standards, sondern durch die Leidenschaft des Vorankommens.

Der Punkt, von dem an man nicht mehr zurück kann, muss kein Anlass sein, den Weg fortzusetzen. Erlebnisse können singulär bleiben und sich der nachträglichen Bearbeitung entziehen. Bilder lassen sich nicht für Bildung in die Pflicht nehmen. Aber wer sich ernsthaft auf Musik, Literatur, Wissenschaft Kunst und Gestaltung einlassen will, muss imstande sein, sich selbst zu verändern. Offenbar spielen dabei Einstellungen zur Bildung eine zentrale Rolle, versteht man darunter, wie gesagt, die Gewöhnung an fortgesetzte Problemproduktion. Es

¹¹ Papst Gregor I (540-604 n. Chr.) fixierte die wesentlich ältere Sakralmusik um 600 als Zusammenhang von Psalmodie und Officium für das Kloster des Heiligen Andreas in Rom. Als älteste Quellen des gregorianischen Gesangs in der römischen Liturgie der katholischen Kirche gelten Manuskripte aus dem späten 8. und frühen 9. Jahrhundert, die nur den Text enthalten. Quellen mit Notenzeichen (Neumen) stammen aus dem 10. und 11. Jahrhundert.

gibt kein intuitives Verstehen ohne Bildungsvorlauf, auch und gerade ein Fach wie Gestalten ist nicht voraussetzungslos zugänglich und in diesem Sinne auch nicht populär, wie immer Enthusiasmus damit verbunden sein muss. Anders wäre der „Musikantenstadl“ ein Bildungserlebnis,

Individuelle und dauerhafte Akzeptanz von Standards nicht der Schule, sondern weiter gefasst der kulturellen Anschauung ist nur zwanglos möglich. Wenn Bildung die Identität bestimmen soll, also Entwurf und Praxis des eigenen Lebens, geschieht das unter der Voraussetzung von unausweichlichen Fragen, guten Beispielen und anhaltender Neugier, nicht als Download von endlosen Informationen. Wer seine Interessen gehaltvoll und ernsthaft bindet, muss dies wollen und erfahren haben, von einem bestimmten Zeitpunkt an nicht mehr umkehren zu können, weil die eigene Qualität und so der Anspruch an sich selbst das nicht erlauben. Die Kafka-Lektüre erschliesst eine literarische Welt, soweit man diese an sich herankommen lässt, wird man anders und bleibt nicht, was man ist. Das gilt für jede Form ästhetischer Erfahrung und Tätigkeit.

Unterricht in der Schule kann dabei hilfreich sein, sofern die individuelle Seite des Lernens beachtet wird. Es gibt auch eine andere Seite. Musik, Kunst und Literatur werden heute in endlosen Kompendien didaktisiert, nur um den Effekt von Unterricht zu verstärken. Aber der Nürnberger Trichter ist nie erfunden worden, es gibt zwischen dem, was heute „Input“ und „Output“ genannt wird, keine echte Produktbeziehung.

- Bildung nämlich ist *unberechenbare* Fertigung der Persönlichkeit, die unterstützt, aber nicht festgelegt werden kann.
- Wenn es einen unverzichtbaren Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung gibt, dann bezieht er sich auf irrationsoffenes Lernen, das sich an einem Ort selbst beschliesst, nur um an einem anderen Ort neu anzufangen, mit Verknüpfungen, die unabsehbar sind und deswegen Bildung fortsetzen.
- In diesem Sinne kann von Selbstformung die Rede sein, die „Form“ ist nie definitiv.

Zurück zur schulischen Wirklichkeit: Der künftige Deutschschweizer Lehrplan für die Volksschule sieht als eine von fünf Fächergruppen oder Lerndomänen Musik, Kunst und Gestaltung vor. Damit gehören die musikalischen Lernerfahrungen in der Schule zu denen der Kunst und der Gestaltung. Sie unterscheiden sich von denen der Wissenschaften, der Sprachen und der Mathematik durch ein besonderes Verhältnis von Kognition, Ausdruck und Darstellung. Die Aufgaben sind mit eigenen Produkten verbunden, nicht lediglich mit Leistungen; und die Darstellung verlangt Publikum. Musik, Kunst und Gestaltung sind nicht gleichbedeutend mit Verstehen und ästhetischem Urteil, sondern brauchen Ausdruck in einer besonderen Form. Der letzte Teil meines Vortrages gilt der Frage, wie mein Konzept der Bildung dazu passt.

3. Der bildende Wert der künstlerischen und gestalterischen Fächer

Die Frage, ob Bildung Kunst oder Musik benötigt, ist keine Scheinfrage. Ästhetische Lernbereiche sind nicht zufällig in der Schule immer Randfächer, ebenso wenig wie es ein Zufall ist, dass die öffentliche Diskussion andere Prioritäten kennt als die der künstlerischen oder musischen Bildung, man denke an frühe Fremdsprachenkompetenz, Schulmathematik

oder Computer Literacy. Verbal schwören viele Eltern auf die „musische Bildung,“ weil sie die Bildung der Persönlichkeit des Kindes verspricht. Faktisch würden aber die meisten Eltern keiner Kürzung der PISA-Domänen zustimmen, wenn sie die Realitäten des Arbeitsmarktes vor Augen haben. Die Selbstformung durch Kunst oder Musik ist dann durchaus nachgeordnet.

Die Kinder kommen mit rudimentären Rechenkompetenzen in die Schule, was sie am Ende in der Mathematik können, haben sie im Wesentlichen der Schule zu verdanken (übrigens auch vieles, was sie *nicht* können). Wenn Schulkinder vor dem eigentlichen Unterricht bereits englische Wendungen kennen, deutet das darauf hin, dass in ihrem Erfahrungsraum Sequenzen der fremden Sprache vorkommen, meistens in den Medien, allerdings ohne Zusammenhang und in der Form von fragmentierten Sprachmustern, die Unterricht nötig haben, wenn sie zu einer wirklichen Kompetenz entwickelt werden sollen. Lesen kann man auch unabhängig von der Schule lernen, aber an Lektüre geschultes Lesen setzt in vielen Fällen die Anregung durch die Schule voraus. Heute ist das Format Buch bekanntlich keine kulturelle Selbstverständlichkeit mehr.

Musik dagegen ist von Anfang an eine wirksame Lebenserfahrung, ein intuitiver, vorschulischer Erfahrungsalltag für alle Kinder, der unmittelbar in die Schulung des Gehörs eingreift und im Weiteren das Vermögen für symbolische Kommunikation sehr nachhaltig bestimmt. Musik ist in einem sehr buchstäblichen Sinne „allgegenwärtig“, nicht weil überall gesungen und gespielt wird, sondern weil die Medien Aufmerksamkeit und unbewusste Einstimmung vornehmlich über Musik zu steuern verstehen. Es wird einem nicht gelingen, auch nur einen Tag ohne musikalische Zumutungen zu erleben, und was das für Kinder bedeutet, wäre ein gutes Forschungsthema.

Ähnlich lässt sich Kunst verstehen. Zeichen und Symbole sind allgegenwärtig, ähnlich Farben und Formen. Kinder lernen in ihrer Alltagswelt Anspielungen oder Zitate der bildenden Kunst, die von Dürers betenden Händen über Picassos Friedenstaube bis zu Andy Warhols herausgestreckter Zunge der Rolling Stones reichen. Sie haben also eine unmerkliche oder unwillkürliche Anschauung des Feldes, auch wenn sie über keine strukturierten Kenntnisse verfügen. Damit ist immer auch, wie im Falle der Musik, Geschmack vorhanden und so Urteilskraft. Aber dann fragt sich, was die Schule zusätzlich tun soll, wenn auch die aktive Erfahrung von Musik oder Kunst, also Spielen und Formen, eher ausserhalb der Schule stattfindet.

Wozu dient der Musikunterricht in der Schule, wenn weder der Geschmack der Medien noch die gesellschaftliche Form der Musik noch die durchschnittliche Kompetenz von ihm sonderlich beeinflusst werden? Meine Antwort nutzt in gewisser Weise einen historischen Befund. Das Fächerspektrum der Volksschule repräsentiert eine bestimmte Theorie der Allgemeinbildung, die im 19. Jahrhundert entstanden ist und für die Musik wesentlich den Platz des Gesangsunterrichts reservierte. Dessen Nutzen war klar, Gesang diente zunächst der Gemeinde und später der Geselligkeit.

Heute sind musikalische Gemeinden eine Seltenheit und werden Formen der Geselligkeit gepflegt, die Schulung in Musik nur noch am Rande nötig haben. Das hat Folgen: Es wäre heute unmöglich, Kinder, sagen wir, die 15 Strophen von Paul Gerhards *Geh aus, mein Herz, und suche Freud* auswendig lernen zu lassen, damit sie am Gottesdienst teilnehmen können, während im 18. und 19. Jahrhundert zur protestantischen Bildung zählte, dass man alle Strophen singen konnte. Wer das Gesangbuch *nicht* benutzte, fiel auf, die Beherrschung des Textes verwies auf ein geschultes Gedächtnis, das sich in der Gemeinde hervortun konnte.

Ein solcher Verwendungsnutzen des Unterrichts ist nicht mehr gegeben, während der Schulunterricht insgesamt immer mehr Zeit in Anspruch genommen hat, so dass immer mehr Wirkungsdilemmata entstehen mussten. Aber davon sind nicht nur Musik, Kunst oder Gestaltung betroffen, sondern die gesamte Allgemeinbildung. Auch der Englischunterricht führt in aller Regel nicht dazu, dass zur Beherrschung der Sprache ein Auslandsjahr überflüssig wird, und der Nutzen jahrelangen Unterrichts in Mathematik ist nicht identisch mit der Leitformel, dass in der Wissensgesellschaft sich nicht zurecht findet, wer zu wenig Mathematik gelernt hat. Die Menge des Unterrichts ist nie gleich bedeutend mit dem letztendlichen Effekt, aber rhetorisch ist immer sofort klar, dass eine Stunde weniger Mathematik unmittelbar mit einer Bildungskatastrophe verbunden sein wird.

- Schulische Bildung ist der Versuch einer Niveausteigerung, Zunahme einer bestimmten Kompetenz, ohne dass ein oberer Abschluss gegeben wäre.
- Es gibt nur Beharrung auf bestimmten Niveaus oder Steigerung, keine Gesamtmenge aller Kenntnisse, die Bildung *beschliessen* würde.
- Musik, Kunst und Gestaltung sind anspruchsvolle Sprachen und Ausdrucksformen, in diesem Sinne also differenzierte Kulturen, die an jede Generation neu vermittelt werden müssen, ohne dass es eine natürliche Garantie gäbe, das einmal erreichte Lernniveau halten zu können.
- Aber die *Chance* dafür muss bestehen, vor allem aus diesem Grunde sind die ästhetischen Fächer Teil des Curriculums der öffentlichen Schule.

Musik ist eine abstrakte und zugleich sinnliche Symbolwelt, ähnlich wie Mathematik, die falsch verstanden wäre, würde man sie als „unsinnlich“ bezeichnen. Sie abstrahiert die Wahrnehmung *und* strukturiert sie. Auch Musik ist eine Anschauung über die Anschauung, vorausgesetzt man versteht ihr Zustandekommen. Verstehen ist einfach fortlaufend differenzierte Wahrnehmung, wobei Musik die Schwierigkeit hat, ein besonderes Organ, nämlich das Ohr und seine Gewohnheiten, bilden zu müssen. Erst eine hohe Differenzierung der musikalischen Wahrnehmung erlaubt individuellen Genuss, der die Klischees des Hörens überwindet. Das ist in der Mathematik im Blick auf Formen und Gleichungen nicht anders. Man erkennt die herausfordernden Schwierigkeiten erst dann, wenn man über genügend Differenzierungen verfügt.

Im Alltag wird das nicht abverlangt, sodass es ziemlich sinnlos ist, für diese Art von Bildung „Verwendungssituationen“ zu suchen. Die ästhetische Bildung ist in besonderer Weise frei von externen Zwecken, sie kann sich nur auf *sich selbst* beziehen. Der Anschluss ist Musik, Kunst oder Gestaltung, nicht etwas Anderes; die Vertiefung ergibt sich nicht aus dem, was heute „Transfer“ heisst, sondern immer wieder nur aus den Lernbereichen selbst. Als soziale Illustration ist Musik nur in einer Hinsicht geeignet, als Verzicht auf Lernfortschritt. Schulunterricht ist so gesehen nichts als eine Initiation in die *Anfangsgründe*, diesen Ausdruck sehr wörtlich genommen.

In der Kunst ist das wiederum ähnlich. Niemand wird durch Schulunterricht zum Künstler, aber der Unterricht kann durch Erfahrung mit Kunst Interesse wecken und Lernwege öffnen. Wie bei der Musik, so heisst auch in der Kunst Erfahrung des Faches nicht nur Verstehen der Kognitionen, sondern auch Praktizieren und Herausbilden eigenen Könnens. Es gibt niemanden, der ästhetisch gebildet ist und darüber unglücklich wäre, also seine Fähigkeiten und sein Können am liebsten preisgeben würde; umgekehrt steht man vor einem schmerzhaften Verlust, wenn man begreift, dass man zu spät angefangen hat, sich für musikalische oder künstlerische Bildung ernsthaft zu interessieren.

„Ernsthaft“ heisst, sich auf die Veränderung des eigenen Selbst oder mehr noch: der eigenen Person einzulassen und dabei Anstrengungen auf sich zu nehmen, die in den meisten Fällen *keine* herausgehobene Begabung zur Voraussetzung haben. Es geht darum, Musik, Kunst und Gestaltung für alle Kinder zu einer prägenden Erfahrung werden zu lassen, ohne dabei die Grenzen der schulischen Bildung zu verkennen. Instruktion ist der Versuch der Begeisterung, nicht diese selbst, was auch für die ästhetischen Fächer gilt, die in der Literatur schnell dem Modell der Selbstformung zugeordnet werden, die aber eben auch unterrichtet werden müssen. Entscheidend für den Prozess der Bildung sind die Pflege des Könnens, die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen sowie die Nutzung von Vielfalt. Auch ein mittleres Können will niemand wirklich preisgeben, und nur der Dilettant weiss nicht, was ihm fehlt.

Gestaltung ist ebenfalls eine kognitiv-produktive Aufgabe. Niemand, der Metall oder Holz bearbeitet, ahmt einfach Muster nach. Es geht nicht um Imitation, sondern um eigenen Ausdruck, der Formen variiert und dann möglichst die eigene findet. In diesem Sinne besteht kein grosser Unterschied zur Musik, nur dass ein ganzes anderes Medium vorhanden, das eigene Kompetenzen voraussetzt. Die Metapher der herstellenden „Hand“ ist irreführend. Was immer gestaltet werden soll, verlangt einen kognitiven Verlauf, Geschick und wie überall eine erfolgreiche Lerngeschichte. Es gibt auch hier den point of no return. Wer ein Werkstück kunstvoll bearbeiten kann, beweist Kompetenz und kann hinter die einmal erreichte Meisterschaft nicht zurückfallen, es sei, denn er oder sie gibt die Beschäftigung ganz auf.

Auch die Kunst des Musizierens, setzt die Graduierung des Könnens voraus. Im Sinne von Joseph Beuys ist jeder Mensch ein Künstler, egal was er kreierte; im Falle der Musik sind mit dieser These jedoch enge Toleranzzonen verbunden. Wer nichts kann und sich trotzdem musikalisch versucht, fällt auf, und dies nicht angenehm. Auch die schlechteste „Boys Group“ muss über ein Minimum an musikalischem Können verfügen, wenn sie vor Publikum auftreten und dabei mehr tun will, als die Lippen zum Playback zu bewegen. Das ist unter Kindern und Jugendlichen auch völlig unstrittig, sie unterscheiden musikalisches Können von Nichtkönnen und sind auch imstande, die Graduierung des Könnens zu verstehen. Sie wissen, was „Dilettanten“ sind, und der Musikunterricht ist dann gut, wenn er ihnen Chancen eröffnet, diesen Zustand zu überwinden.

Nicht allein im musikalischen Können, auch im Hören und Verstehen kann man vorankommen. Musik ist nicht nur Ausübung der Kunst, Musikalische Bildung besteht auch in der Vertiefung der Zugänge zur Musik. Die intuitive Erfassung von musikalischen Ereignissen ist der Anfang und die Herausforderung der Bildung, nicht diese selbst. In gewisser Hinsicht wächst auch hier das Verstehen mit der Zumutung. Ohne herausfordernde Aufgaben, ohne genügende Schwierigkeiten gäbe es keinen Grund, die Gewohnheiten zu überwinden. Musikalische Gewohnheit ist ein Widerstand der Bildung, aber als Bildungsfach liefert Musik mehr als genug Anlässe, Wissen zum Verstehen der musikalischen Formen und Strukturen einzusetzen.

Jedes Musikstück und jedes Werk der Kunst oder der Gestaltung ist eine Problemlösung, die so etwas wie eine Kreativitätsskala voraussetzt. Was als „Klassik“ verehrt wird, ist oft redundante Form und wiederholter Ausdruck. Man muss mühsam verstehen lernen, wie sich Originalität unterscheidet, wo Tiefe gewonnen wird und was eine wirklich neue Schöpfung ist. Zudem muss man Kompositionen, Bilder und deren Geschichte studieren, wenn man verstehen will, was ein Werk bestimmt. Und gerade im Blick auf Musik und Kunst ist das Verstehen noch oben hin offen. Niemand ist „zu sehr“ ästhetisch gebildet, es gibt kein Opti-

mum, sondern immer neue Herausforderungen, dann wenn man verstanden hat, die eigene Wahrnehmung auf die Problemlösungen der Musik, der Kunst und der Gestaltung einzustellen. Die Faszination nimmt dann nicht ab.

In der ästhetischen Bildung kann die Schule eine Rolle spielen, wenngleich sie immer, anders als in der Mathematik, persönliche Anschauungen und so auch eigene Urteile voraussetzen muss. Musik spielt dabei in den Lebenswelten heutiger Jugendlicher eine dominantere Rolle als Kunst oder Gestaltung, aber auch Kunst ist als Expression und Form der Unterscheidung präsent und jede Inszenierung von Körperlichkeit ist eine Form der Selbstgestaltung. „Style“ ist vermutlich kaum noch eine Schulerfahrung, wohl aber ein Grunderfordernis heutiger Jugendszenen. „Marken“ sind Kunstformen und oft fusionieren Musik und Kunst an genau dieser Stelle. Aber wenn diese Erlebnisfelder aktiv wie passiv unmittelbar in den Erfahrungsräumen heutiger Kinder und Jugendlicher präsent sind, wenn ihnen zudem ein unverzichtbarer Bildungswert zukommt, warum sind es dann schulische Randfächer?

Aschenputtel wartet und erduldet ihre Lage, weil sie ahnt, dass der Königssohn kommen wird. In der Politik ist das keine gute Strategie. Wer Entwicklungen in Gang setzen will, muss selbst aktiv werden. Wenn die ästhetische Erfahrung ein unverzichtbarer Bestandteil des menschlichen Lebens ist, dann muss sie den ihr gebührenden Rang erhalten. Wer allerdings auf den Wandel der Stundentafel hofft, wartet vergeblich. Der Rang muss sich mit Zielen verbinden, für die nicht allein die Schule zuständig ist und sein kann. Ziele könnten so formuliert werden:

- Jedes Kind in der Schweiz hat gelernt, ein Instrument zu spielen und seine Stimme zu gebrauchen;
- jedes Kind gelernt hat, sich auf anspruchsvolle Weise künstlerisch auszudrücken;
- jedes Kind kann auf ebenso anspruchsvolle Weise Material gestalten und eigenen Formen finden.

Ziele wie diese verlangen neue Allianzen und andere Formen der Kooperation, die über die Fachverbände der Lehrkräfte hinausgehen. Vor allem aber müssen diese Ziele eine deutliche bildungspolitische Priorität erhalten, die Nützlichkeit nicht auf den Arbeitsmarkt einengt. Der Bildungswert ist praktisch umso mehr gegeben, je mehr Kinder von den nutzlosen Fächern profitieren.

Literatur

Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung vom 16. Dezember 2005. In: BBI 2005, S. 7273-7276.

Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.

EDK (2006): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006.

EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). Vernehmlassung 2006. Zusammenfassung der Antworten. 3. Januar 2007. Bern: EDK 2007.

- Fries, A.-V./Mätzler Binder, R./Morawietz, A.: Bildung in zweitausend Zielen. Bildnerisches und Technisches Gestalten in den Lehrplänen der Deutschschweiz. Züroch: Pädagogische Hochschule Zürich 2007.
- HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Horlacher, R.: Bildungstheorie *vor* der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen+Neumann 2004.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt 1980.
- Jones, M.G./Jones, B.D./Hargrove, T.Y.: The Unintended Consequences of High-Stakes Testing. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman&Littlefield Publishers 2003.
- Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.
- Nietzsche, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. Band 1, 4. München 1980.
- Oakeshott, M.: On Education. The Voice of Liberal Learning. Ed. by T. Fuller. New Haven/London: Yale University Press 1989.
- Oelkers, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. Luhmann/K.E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.
- Oelkers, J./Larcher Klee, S.: The Marginalization of Aesthetic Education in the School Curriculum. In: Aaron Benavot/Cecilia Braslavsky (Eds.): School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Hong Kong: The University of Hong Kong/Springer 2006, S. 105-118. (= CERC Studies in Comparative Education, ed. Mark Bray, Vol. 18)
- Orfield, G./Kornhaber, M.L. (Eds.) (2001). Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education. New York: The Century Foundation Press.
- Peters, R. S.: Education as Initiation. In: R.D. Archambault (Ed.): Philosophical Analysis and Education. London/New York: Routledge&Kegan Paul, Humanities Press 1965, S. 87-111.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.