

Wilfried Bütow

Was soll und was vermag ästhetische Bildung? Konzepte zwischen gestern und morgen

An einem der restaurierten Speicher gegenüber dem Berliner Ostbahnhof steht: More ethics less aesthetics. Eine Formulierung, die zum Widerspruch reizt, lege ich einen weiten Begriff des Ästhetischen zugrunde. Zustimmung wäre denkbar, lese ich ästhetisch als Synonym für die oft kritisierte Ästhetisierung von Alltagsprozessen.

Wofür steht der Begriff *ästhetisch* im Erziehungs- und Bildungsbereich?

Neben zentralen Begriffen wie ästhetische Bildung/ästhetische Erziehung erscheint er in vielen Verbindungen, oft mit den Begriffen künstlerisch oder musisch. Das Berliner Projekt mit der beziehungsreichen Bezeichnung MAERZ zum Beispiel beschreibt Inhalte und Wege einer *musisch-ästhetischer Erziehung* für die Grundschule.¹ Mit der Verbindung „musisch-ästhetisch“ wird die besondere Betonung der Künste ebenso benannt wie die Ausweitung über Kunst hinaus.

Die Bezeichnung „Musische Erziehung“ reicht bis in die Antike zurück, dort ein Kennzeichen für die Einheit von Dichtung, Musik und Tanz als der frühen Stufe in der Erziehung. Die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts griff darauf zurück. Als *Kunsterziehungsbewegung* führte sie zwar die Künste zusammen, doch gab es auch Vereinseitigung wie die Bevorzugung der Musik- und Bewegungskünste oder der bildenden Kunst im engeren Sinn oder die Bestimmung der musischen Erziehung als „Kernstück der Menschenbildung“. Solchen Tendenzen will die Verknüpfung „musisch-ästhe-

1 Gundel Mattenklott stellt verschiedene Assoziationen zur Kürzel MAERZ her, u.a. auch Beziehungen zu Schwitters, der mit *Merz* unterschiedlichste Objekte wie Bilder, Montagen, Collagen, Sprachspiele fasste und „im Finden, Sammeln, Montieren, Collagieren, Basteln und Bauen ... kindlichen Weltaneignungs- und Weltgestaltungsprozessen nahe“ stehe (In: Mattenklott 1998, 1 ff.). Der einleitende Abschnitt „Was ist Musisch-Ästhetische Erziehung“ gibt zur Geschichte dieses Bereiches aufschlussreiche Informationen.

tische Erziehung“ entgegenwirken, die moralische Erziehung als dem Gegenstand angemessen einschließt.

Da die Begriffe Bildung und Erziehung sinnverschieden gebraucht wurden und werden – mitunter synonym oder auf das Verhältnis von Prozess und Resultat bezogen, hat die vergleichende Lektüre von pädagogischer Materialien bereits im Begrifflichen ihre Verständigungsprobleme. Auch weil bei der Beantwortung der Frage, was *ästhetische Bildung* ist und auf welchen Weise *sie* wirksam werden kann – in der Schillerschen Terminologie *ästhetische Erziehung* –, immer Veränderungen des problemgeschichtlichen Horizonts mitzudenken sind.

Der Begriff ästhetisch (abgeleitet vom griechischen *aisthesis* = Wahrnehmung, Gefühl, Geschmack, Erkenntnis) stammt ursprünglich aus der Kunstphilosophie. Der Begründer der Ästhetik Baumgarten plädierte in seinem Werk mit dem Titel „Aesthetica“ (1750; 1988) für die Aufwertung der sinnlichen Erkenntnis und damit auch der Poesie, die Platon noch so arg geschmäht hatte im Unterschied zur Musik. Für Baumgarten gehören die „unteren Erkenntnisvermögen zur natürlichen Ästhetik“, die sich schon früh „durch bloße Ausübung“ entwickeln. Seine Bestimmung ist zugleich *theoria* und *ars*, gerichtet „auf das sinnliche Erfassen und Darstellen generell und auf seine speziellen kunstvollen, unter anderem schönen Vollzüge“.²

Ästhetisches als Alltagserscheinung

Die Verschränkung von Wahrnehmungs- und Denkvermögen kehrt in der Tradition Baumgartens als Aussage zur ästhetischen Bildung fortan wieder, in den Auslegungen überwiegend kunstzentriert, doch verstärkt auf eine Unterscheidung von ästhetischer und nichtästhetischer Wahrnehmung drängend.

Kunst erscheint überwiegend als Zentrum ästhetischer Bildung. Ästhetische Bildung bzw. Erziehung ist vor allem künstlerische Bildung; doch bleibt im Konsens: Ästhetisches darf nicht auf Kunst reduziert werden, es ist eine Alltagserscheinung und wird in den Beziehungen der Menschen zu ihrer Mit- und Umwelt auf verschiedene Weise registriert. Das Verhältnis des Menschen zu der von ihm gestalteten und gleichzeitig missbrauchten Natur erfährt dabei mit der fortschreitenden ökologischen Krise besondere Aufmerksamkeit.

2 Vgl. auch Menke.

Die Beschreibungen der ästhetischen Objekte in der Welt von heute unterscheiden sich bereits in ihrem Ansatzpunkt, nämlich wie mit dem Prozess der Wahrnehmung im Einzelnen umgegangen wird.

Mit der ästhetischen Bedeutungsebene und der artistischen, der Kunstebene, ist zugleich eine weitere Bedeutung des Ästhetischen angesprochen, markiert durch die klassische Kategorie des Schönen, im Schönheitsideal der Antike eins mit dem Guten (Kalokagathie). Das Schöne schließt das Hässliche ein wie das heute wieder stark beachtete Erhabene das Banale. Was das Schöne ist – oder anders gefragt, was schön ist –, darüber gehen heute die Ansichten weiter denn je auseinander, ihre Differenz ist besonders auffällig an den Aussagen zur Wahrheit wie zum Verhältnis des Ästhetischen und Ethischen.³

Die charakterisierten Bedeutungsebenen sind, wie auch im Nachfolgenden erkenntlich, miteinander vernetzt. Ästhetik ist folglich interdisziplinär zu fassen. Für die inhaltliche Bestimmung des Prinzips der ästhetischen Erziehung sind die Bedeutungsebenen ebenso konstitutiv wie für die Ansichten über die tradierten künstlerischen Bereiche. Dass sich hierauf die Prozesse der globalen Ästhetisierung im 20. und 21. Jahrhundert auswirken, soll an den Ästhetisierungen im ökonomischen, sozialen, politischen und persönlichen Bereich zum Mitdenken skizziert werden:⁴

- Ästhetisierungen im Alltagsleben sind unübersehbar und oft überraschend: im Face-Lifting des Urbanen (Boulevards, Geschäfte, Werbung, Produktpräsentation) bis hin zum Life-style der Individuen. In immer größeren Umfang werden dabei auch Elemente des Künstlerischen übernommen.
- Im technologischen Bereich gewinnen Formen der Ästhetisierung Raum und Bedeutung: in der Simulation von technischen und kommunikativen Prozessen, im Umgang mit virtuellen Welten, die Abbildung der Wirklichkeit ist ästhetisch modellierbar.
- In der televisionären Sicht auf Wirklichkeit verwischen sich die Unterschiede zwischen Realem und Fiktivem, wie die Reaktionen besonders von jugendlichen Zuschauern auf Videos und auf Berichterstattungen im

3 Ch. S. Peirce bezieht sich darauf, wenn er im „Syllabus of Certain Topics of Logic“ (Dt. Phänomen und Logik der Zeichen, 1983, 41 f.) über die Beziehungen zwischen Ästhetik und Ethik reflektiert und darlegt, dass Ethik die Ästhetik bemühen muss, „um das summum bonum bestimmen zu können“.

4 Vgl. hierzu Wolfgang Welsch 1996. Welsch, selbst ein Vertreter der Postmoderne, warnt vor dem Begriff Postmoderne, weil er den Zusammenhang mit der Moderne verstelle. Seine Darlegungen zum Begriff *ästhetisch* greifen auf Wittgensteins Vorgehensweise bei der Bestimmung des Begriffs Sprache zurück (23 ff.).

Fernsehen bezeugen.

Die darin enthaltenen Probleme erzwingen grundsätzliche Fragen wie die nach den Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung überhaupt, nach dem Zusammenwirken des Kognitiven und der Emotionen, nach dem Wert ästhetischer Erfahrungen.

Fazit dieser Betrachtung: Ästhetisches begegnet uns in anderen Dimensionen als bisher – eine Erkenntnis, die besonders die Pädagogik herausfordert.

Die erweiterte Dimension der ästhetischen Erziehung

Kant und Schiller beschrieben ästhetische Erziehung vor allem als Vermittlung von Wertvorstellungen, bezogen auf das Schöne, Harmonische und Erhabene. Kant nannte als Wesensmerkmal das „interesselose Wohlgefallen“ und das „freie Spiel der Erkenntnisvermögen“, was nicht als uninteressiert bzw. beliebig zu verstehen ist. Schiller sah Schönheit als Leitprädikat der Kunst, der ästhetische Mensch war für ihn Voraussetzung für Freiheit und Harmonie. Ästhetische Erziehung wird von ihm auf Lebensgestaltung hin gedacht; „ästhetische Güte“ ist Ausdruck einer Lebenshaltung (Schiller 1980).

Dieser lebensweltliche Bezug ist für Bildung Anfang des 19. Jahrhunderts bestimmend und schließt Überlegungen zu gültigen Verhaltensformen ein. Ästhetische Erziehung hat mit der Sinnfrage und den Handlungsperspektiven zu tun und ist sofort im Gespräch, wenn über Erziehung gehandelt wird.

Über den Inhalt und den Gültigkeitsbereich der tragenden Wertungskategorien wie das Schöne, Harmonische, Erhabene, das Hässliche gingen die Meinungen jedoch in der Folgezeit immer stärker auseinander. Nicht wenigen galten diese Werte als anachronistisch. Sie erschienen ihnen untauglich, um die antagonistische Handlungswelt ihrer Gegenwart begreiflich zu machen.

Seit dem vergangenen Jahrhundert mit seinen Kriegs- und Vernichtungsschrecken rückte das Verhältnis von positiven und negativen Wertungskategorien ins Blickfeld. 1983 erschien K.-H. Bohrsers Abhandlung „Ästhetik des Schreckens“ und provozierte in der Bundesrepublik und in der DDR einen lebhaften Meinungsstreit mit extrem divergierende Meinungen. In dem 1987 in der DDR veröffentlichten Buch „Ästhetik der Kunst“ (25 ff., 267 ff.) diskutierten die Autoren den historisch differenzierenden Umgang mit der Kategorie des Erhabenen am Beispiel der „Ästhetik des Widerstandes“ (Peter Weiss) und reflektierten Möglichkeit und Gewinn von Handlungsperspektiven aus sozialer Verantwortung. Ob Ästhetik des Widerstandes oder des Widerstreites oder des Absurden, mit Aussagen des Konstruktiv-Kritischen bzw.

kritisch Negierenden kamen aktuelle Handlungsmöglichkeiten zur Sprache und unterstrichen die Verknüpfung des Ästhetischen mit dem Ethischen.

Die Frage nach den Zwecken der ästhetischen Bildung ist heute zwar nach wie vor eine Streitfrage.⁵ Unbestritten bleibt, dass Bildung mit Einflussnahme auf das Denken und Handeln zu tun hat und jegliches Vermögen auch ästhetische Fähigkeiten zur Voraussetzung hat. Das ästhetische Verhalten der Menschen und ihre ästhetische Urteile sind Zeugnisse für den eingangs zitierten Zusammenhang von Ethik und Ästhetik. Ihn demonstrieren die Heranwachsenden in ihrem Alltagsverhalten. Ihr universell verwendetes Gefallensurteil *cool zum Beispiel* drückt Lust und Zustimmung aus; *uncool* dagegen Unlust, Missfallen, Ablehnung.

Der komplexe Charakter der ästhetischen Erziehung und der Stellenwert der Kunst

Den komplexen Charakter der „Ästhetischen Erziehung“ heben Pädagogen und Didaktiker immer wieder hervor, selbst wenn sie die Akzente im Wahrnehmen, Denken und Handeln unterschiedlich setzen. So Hartmut von Hentig, wenn er von „Ausrüstung und Übung in der Aisthesis – in der Wahrnehmung“ spricht und folgert:

„Eine ästhetische Erziehung bestünde folglich vor allem darin, die Menschen von klein auf die *Gestaltbarkeit der Welt erfahren* zu lassen, ihn anzuhalten, mit der *Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren* und die unendliche Variation nicht nur der *Ausdrucksmöglichkeiten*, sondern gerade auch die *Aufnahme- und Genußmöglichkeiten* zu erkennen“ (Hervorhebungen vom Autor) (1969, 26).⁶

Diese individuellen Reaktionen sieht Hentig gefährdet, und zwar durch die Unterwerfung unter die Werthierarchie der klassischen Kunstwerke sowie durch die Ausrichtung nach dem letzten Schrei der Kunstmode, aber auch durch die Überwältigung der Spontaneität durch wissenschaftliche oder ideologische Deutung und durch die Verherrlichung des Schaffensprozesses an sich.

In den zurückliegenden Jahrzehnten begegnen uns diese Erscheinungen als Widersprüche in Theorie und Praxis der ästhetischen Bildung in den wechselnden Prioritätensetzungen. Während die Wissenschaftler verschiedener Disziplinen darin übereinstimmen, bei der Beschreibung des Ästhe-

5 Vgl. dazu Boehme 2001, Otto 1975 und 1994, Seel 2003, Staudte 1980, Velthaus 2002.

6 Siehe auch Hentig, H. v. 1986, 70 ff.

tischen am Prozess der Wahrnehmung anzusetzen und über Kunst hinauszugehen, trafen ihre Ansichten auseinander, wenn sie die Frage beantworteten, was Kunst sei und umfasse und wie sie wirke.

Für Kant ist alle schöne Kunst noch pädagogisch sinnvoll, denn sie vermag nach seiner Ansicht Sinnlichkeit und Verstand in ein harmonisches Verhältnis zu setzen, das er als ein freies Spiel begreift. Auch für Schiller ist die Versöhnung des Kognitiven mit dem Gefühl ein lösbares Anliegen und wo der Mensch spiele, sich dem Schönen öffne, sei er ganz Mensch (1980).

Mit dem Vordringen der Wissenschaft im 19. Jahrhundert wurde das Kognitive zur erkenntnistheoretischen Leitdimension. Überzogene Ansprüche, ebenso vehement vorgetragen wie zurückgewiesen, lösen bis heute einander ab. Für Adorno ist Ästhetik von der Kunst her zu entwickeln, die er als Alternative zur „versteinerten“ Gesellschaft sieht und für die er Autonomie als bestimmenden Wesenszug sehen möchte. Adorno leugnet zwar nicht den Zusammenhang der Kunst mit der Wirklichkeit, er will Kunst jedoch von jeder Bindung an einen Aktionismus befreien (vgl. Adorno 1973). Die Vertreter der Postmoderne opponieren radikal gegen die Tradition einer in ihrem Verständnis erstarrten Aufklärung und eines lebensfremden Schönheitsideals. Sie fordern einen Paradigmenwechsel, – den Rückzug der Philosophie zugunsten der Kunst, wie die Debatte zwischen Habermas und Derrida zeigt.⁷

Solche Wechsel bleiben nicht ohne Rückwirkungen auf die Bildungstheorie und Didaktik. Welcher Stellenwert der Kunst zukommt und was der Begriff Kunst in den Fächern umfassen soll, ist nicht nur ein andauernder Streit der Didaktiker eines Faches, sondern auch Streit zwischen Pädagogen und Didaktikern über das Verhältnis der Bildungsbereiche, über den Sinn tradierter Fächer. Zum Beispiel: darüber, ob der Begriff Kunst in der Schule Privileg eines Faches sei, ob es in den künstlerischen Lernbereichen einen klassischen Kanon der Künste geben soll, ob der Gegenwartskunst Primat zukomme, ob destruktive Kunst lehrplanfähig sei, wie man über den Sinn einer Unterscheidung von E oder U denke usw. Debatten um Brecht, Kafka, Bar-

7 Wenn Habermas mit Derrida streitet, dann weil er um das Primat der Philosophie fürchtet. Die Universalität des Ästhetischen ist für Habermas durchaus gegeben, er favorisiert jedoch die Philosophie. Derrida hingegen, für den Wirklichkeit ein Konstrukt ist, favorisiert die Kunst. Für beide ist die globale Ästhetisierung ein wesentliches Bestimmungsmerkmal aktueller Entwicklung.

Für die weiterführende Diskussion über ästhetische Bildung/Erziehung bleibt die pädagogische Reaktion auf die globale Ästhetisierung wesentlich und darauf, dass Wirklichkeit nicht mehr primär erfahren wird, sondern medial aufgearbeitet präsentiert und konsumiert wird.

lach, Beuys oder Cage, um nur einige Namen zu nennen, belegen für die zurückliegende Jahrzehnte das Dilemma kanonischer Betrachtungsweisen.

Im Meinungsstreit überraschen immer wieder die Extreme, ob sie zur Erbeaneignung und Traditionsbildung formuliert werden oder zum historischen Platz der Moderne. Umberto Eco, als postmoderner Romanautor wie als Wissenschaftler hochgeschätzt, setzt zum Erstaunen mancher Didaktiker gegen die immer wieder geforderte Abkehr von den Klassikern die bleibende Aktualität der Klassiker (2000, 160ff.), die auf die großen Fragen der Gegenwart bessere Antworten offerieren als das aktuelle Literaturangebot. Lyotard (1994) sinniert dagegen über den gesunkenen Wert der *großen Erzählungen* (Kant, Hegel, Marx) und plädiert für das scheinbar Nebensächliche, die Mikrologien.

Dennoch und ungeachtet der kunsttheoretischen Divergenzen: Kunst ist nach wie vor ein zentraler Bereich ästhetischer Bildung, der individuelle Welterfahrung und individuelles Weltwissen weiterreicht, beides entdecken, erfahren und ergänzen lässt.

Neu zu bestimmen: Auswahl und Vermittlung der Bildungsinhalte für ästhetisches Lernen

Die Auswahl der Bildungsinhalte allerdings wie die Organisation des ästhetischen Lernens in der Schule von den Gegenständen und ihrer Beachtung in den Fächern brauchen Reformen. Mit der bisherigen vagen Unterscheidung von Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsprinzip ist eine den Anforderungen gerecht werdende Lösung kaum zu erreichen. Als Kern gelten nach wie vor die tradierten Lernbereiche mit den Gegenständen Bildende Kunst, Musik und Literatur. Die Pädagogik schleppt hier merkwürdige Trennungen unverdrossen weiter. Das Fach Kunst, mancherorts Kunstunterricht oder Kunsterziehung, wird von einigen „Kunstpädagogen“ auch gegenwärtig noch zum Leitfach der künstlerischen Bildung erhoben.

Auf der Konferenz „Perspektiven künstlerischer Bildung“ 2002 in der Landesakademie Rotenfels in Baden-Württemberg distanzierte man sich zwar von dem früheren Anspruch, Leitfach für ästhetische Bildung zu sein, erneuerte aber seinen Anspruch als schulisches Repräsentanzfach für künstlerische Bildung (vgl. Buschkühle 2003).

Ist von künstlerischen Fächern die Rede, wird neben Kunst meist nur Musik genannt. Die Wendung im Kunst- und Musikunterricht setzt die Priorität wie gehabt. Dichtung wird im Sprachunterricht untergebracht, im Deutschun-

terricht (Englisch/Latein) und verschwindet dort unter dem gefräßigen Hauptnenner Texte.

Auch in der DDR tat man sich in diesen Fragen schwer, obgleich hier andere Prioritäten gesetzt worden waren. In einer frühen Übersicht über den Anteil der Bildungsbereiche überrascht die Bezeichnung „Gesellschaftswissenschaften/Muttersprache/literarisch-künstlerischer“ Unterricht. Eine spätere Übersicht korrigiert diesen Verbund und weist die künstlerischen Fächer einzeln aus.⁸ Was in beiden Beschreibungen auffällt, ist die hohe Wertschätzung der Literatur – Reflex ihrer Rolle im öffentlichen Leben. Ihren hohen Stellenwert, so könnte geschlussfolgert werden, erkläre sich aus der ihr zugedachten ideologische Erziehungsfunktion. Sicher war und ist der affirmative Charakter literarischer Werke im Kalkül der jeweils Herrschenden.

Bedeutende künstlerische Werke sind jedoch in den seltensten Fälle ideologisch homogen. Balzacs Werke sind nach Marx ideologisch und zugleich ideologiekritisch. Literatur kann in einer Epoche nach vorwärts weisen und die Kräfte des Fortschritts stützen. Literatur kann auch, wenn sie auf ihre kritische Funktion verzichtet, rasch zur Apologie der neuen Macht werden und im Konservativismus erstarren. Andererseits erneuert sich das ideologiekritische Potential der Literatur immer wieder und kann auf die Dauer nicht weginterpretiert werden, wie auch der Umgang mit literarischen Figuren im Alltagsdenken beweist.

Die Wichtung von Literatur, Musik und Bildender Kunst im Fächerkanon hat ganz offensichtlich vor allem mit dem unterschiedlichen und auf den Stufen wechselnden Verhältnis von *produktiven, reproduktiven und rezeptiven Tätigkeiten* zu tun, einem Aspekt, der für künftige Veränderungen anregend ist.

In der Grundschule dominiert das eigene Schaffen unübersehbar im Lernbereich Kunst als Zeichnen, Malen, Bauen, Formen, das Nachschaffen dagegen als Singen in Musik. Im Umgang mit dem Literarischen ist beides möglich, in bescheidenem Umfang das Schreiben, gewichtig das Vorlesen und Gedichtsprechen und vor allem das darstellende Spiel. Den hohen Anspruch der „Kunstdidaktiker“, im Kreativen das führende Fach zu sein, scheint noch etwas zu stützen. Während es eine reiche Literatur für Kinder gibt und ein schmales musikalisches Angebot direkt für Kinder, fehlt Ähnliches im Bereich der Bildenden Kunst. Bildmedien für Kinder wie z. B. Kin-

8 Neuner 1973, 157 sowie 1987, 298 ff. In dem Band „Ästhetische Erziehung“ (Autorenkollektiv 1982) wird die fächerorientierte Beschreibung durch eine übergreifende Bestimmung der ästhetischen Erziehung ergänzt.

derbuchillustrationen und Trickfilme sind immer schon eine Verknüpfung von Bildkunst mit Sprache.

In der Sekundarstufe verändert sich der Stellenwert des Produktiven. Kreatives Schreiben gewinnt sogar an Bedeutung und Raum gegenüber dem bildnerischen Gestalten; erst recht das Darstellende Spiel. Was die Bildkompetenz betrifft, so leistet der Leseunterricht einen originären Beitrag wie andererseits die visuelle Kompetenz die literarische Kompetenz fördert. Die Berufung auf Beuys und seinen Ausspruch „Jeder Mensch sei ein Künstler“ spricht die kreativen Möglichkeiten des Menschen überhaupt an und macht ihre Ausbildung zur pädagogischen Aufgabe. Der *homo faber* und *homo ludens* ist auch ein *homo aestheticus*.

Wenn heute als Konsequenz aus dem frühen Umgang mit Gestaltungen und aus der wachsenden Bilderflut für das Fach Kunst die Ausbildung von Gestaltungsfähigkeit und Bildkompetenz beansprucht wird, ist daraus kein genereller Anspruch für das Fach Kunst abzuleiten, wohl aber für die Vorschulerziehung und die Grundschule.⁹

Aus den veränderten Bedingungen erwächst heute zugleich ein höherer Anspruch an die ästhetische Erziehung in dem dargestellten Sinn wie auch an die künstlerische Bildung; es ergeben sich besondere Ansprüche an einzelne Fächer und hier wieder an die verschiedenen Alterstufen. Dazu zählen die Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden, ihre subjektiv bedeutsamen Erfahrungen, aber die individuell unterschiedlichen Lernwege. In diesem Punkte gibt es uneingeschränkte Übereinstimmung. Die initiierten Lernprozesse führen erst dann zu Erfolgen, wenn sie diesen Voraussetzungen entsprechen, die Heranwachsenden zum Selbstlernen befähigen und Kunst und künstlerische Tätigkeit als eine „ganz eigene Art produktiver Lebens- und Welterfahrung, Weltaneignung und Wirklichkeitsveränderung erlebbar machen“.¹⁰

Ein besonders umstrittenes Problem: Kunstaneignung und Unterricht

In den Plädoyers für Systematik bzw. Offenheit des Unterrichts stehen heute oft extreme Standpunkte anscheinend unversöhnlich einander gegenüber, wo

9 Günther Regel setzt in seinen Überlegungen zur künstlerischen Bildung dezidiert auf die „Kunst als Kunst“ und fordert dafür im Unterricht und im Leben der Schule erweiterte Möglichkeiten (2003), 122.

10 Ebd.

eine sinnvolle Verbindung beider dem Sinn und der Eigenart von Kunstaneignung als Allgemeinbildung am ehesten entspreche.

Die nachdrückliche Orientierung auf Gegenwartskunst (mit einem erweiterten Kunst- und Werkverständnis), wie besonders im Fach Kunsterverziehung erörtert, verengt, wenn sie die vielfältigen Beziehungen zwischen den Künsten gestern und heute übergeht. Die Traditionsfäden können länger oder kürzer sein, sie sind jedoch weitaus zahlreicher als angenommen. Das „Erbe“ bleibt, wie die Wirkungsgeschichte der Künste belegt, auf verschiedene Weise lebendig, aktuell und spiegelt die Spannungen zwischen Bewahren und Erweitern, zwischen Weiterführen und Vergessen. Wo etwas verschwindet, kommt Neues hinzu, und in diesem Neuen ist immer auch Früheres. Ohne das Wissen um das Gewordensein jedoch kein tieferes Verstehen des Werdens. Jede Gegenwart hat ihre Vorgeschichte. Ohne Kenntnis dieser Zusammenhänge wächst kein Sinn für das Gegenwärtige und erst recht nicht für das Zukunftsträchtige. Und der hinzugekommene Sinn bedingt neue Lesarten des Vorhandenen.

Offenheit und Autonomie sind dem Kunstwerk untrennbar ebenso zugehörig wie die in ihm enthaltene Anforderung an eine Wahrnehmung, die angemessene Fähigkeiten des Rezipienten braucht, also deren Ausprägung in einem Lernprozess.

Offenheit und *Systematik* sind von der Sache her untrennbar verbunden. Für die künstlerischen Lernbereiche in der Schule sind daher unter dem Blickwinkel des vertikalen, horizontalen und lateralen Transfers Sachverhalte zu bedenken wie

- die Einsicht, dass künstlerische Wahrnehmung polyästhetisch ist und pädagogisches Vorgehen auch Kunstcharakter tragen muss;
- ein Verhältnis zwischen Produktion, Rezeption und Reflexion sowie Kommunikation, das den Schülern Räume und Zeit für die Kunstbegegnung lässt und sie anregt, sich mit Kunst in unterschiedlicher Weise länger, und zwar auf spielerische Weise einzulassen;
- ein produktives Verhältnis zwischen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Lesen/Schreiben/Sehen/Hören/Gestalten und einem Grundwissen, das Kreativität und Selbsttätigkeit bewirkt, individuellen Interessen und Neigungen zu entsprechen und sie auszubilden;
- ein produktives Verhältnis zwischen der Aneignung der Künste der Vergangenheit und der Gegenwart, was Aneignung von Traditionslinien, von stoff- und motivgeschichtlichen Zusammenhängen umfasst und die Sicht auf Weltkunst einschließt. Kanonisches ist zu verstehen als Wechsel von

festen und flexiblen Elementen bei sich im Altersgang erweiternden Wahlmöglichkeiten;

- die Einsicht, dass sich Heranwachsenden das Lebensproblem der Handlungsmöglichkeiten, wie es sich in der Kunst manifestiert, erst allmählich und oft nur partiell erschließt, über einen individuellen Prozess der Sinngebung und Sinnfindung, des Erprobens und Differenzierens von Wertungen.

Der Weg für Lösungen: Grundlegende Veränderungen statt Einzelreformen

Wird immer wieder – wie auch gegenwärtig – die Einführung neuer Fächer bzw. die Veränderung bestehender Fächer diskutiert, ist ein Reformstau mit angezeigt: Die bisherigen inhaltlichen, organisatorischen, räumlichen und zeitlichen Lösungen werden den veränderten Ansprüchen nicht mehr gerecht. Lösungen sehen die einen in einem Fach „Kunst und Medien“ für die Sekundarstufe I, andere in einem Fach oder einem Kurs „Ästhetik“ für die Sekundarstufe II. Der Vorschlag, sich für ein Fach Kunst zu entscheiden, dass die verschiedenen Künste einschließt, ist unrealistisch, weil die dazu erforderlichen Voraussetzungen bei Fachlehrern fehlen bzw. auch nicht erwartet werden können und zudem wahrscheinlich zu einer weiteren Stundenminderung für den künstlerischen Bereich führen würde.

Anders liegen die Verhältnisse im Bereich der Grundschule, in der ästhetische Bildung besonders wirkungsvoll sein kann. Hier ist das Bemühen um Veränderungen am stärksten und geht über Vorschläge hinaus. Hier werden gegenwärtig neue Lernbereiche erprobt wie *Natur und Kultur* oder *Musik, Sport und Gestalten*.¹¹

Als Auswege aus der allgemein registrierten Enge wird also ein ergänzendes Miteinander verschiedener Formen versucht: Lehrgänge mit einer akzentuierten Befähigung, Projekte mit komplexen Anforderungen, fachübergreifende Projekte bzw. Lehrgänge mit horizontalen bzw. vertikalen Verknüpfungen.

Damit werden jedoch an die Grundschullehrerinnen hohe Anforderungen gestellt. Wie sehen zurzeit die Vorgaben aus, die den Lehrerinnen Anleitung

11 Auf der Tagung des Grundschulverbandes Baden-Württemberg in Ludwigsburg am 6.3.2004 waren Möglichkeiten neuer Lernbereiche mit dem Blick auf ästhetische Bildung im Gespräch. So auch der neue Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur die ehemaligen Fächer Heimat- und Sachunterricht, Musik und bildende Kunst/Textiles Werken zusammenführt. Der Gedanke der Integration fand Zustimmung, kritisch wurde die relativ lose Aneinanderreihung von Inhalten und die „Verwässerung ästhetischer Bildungsziele“.

und Hilfe geben? Wie müsste ihre Ausbildung aussehen, damit ein Universalismus in der Ausbildung von Fähigkeiten wie in der Vermittlung von Wertorientierungen erreicht werden kann, der mit dem angestrebten Menschenbild vom Kind korrespondiert, einem Universalismus, wie ihn der Pädagoge Beuys träumte und worauf er zielte, als er auffordernd fragte: Wie müssen wir denken?

Im Plan für „Musisch-künstlerische Erziehung“ (eine merkwürdige Kopplung) für die Grundschule in Sachsen aus dem Jahre 2002 stehen die Fächer Musik und Kunst im Zentrum, die Aussagen zur ästhetischen Erziehung, bezogen auf die eingangs genannten Ebenen und auf den komplexen Charakter der ästhetischen Erziehung bleiben weit hinter denen des Berliner Projekts MÄERZ zurück. Hier signalisiert die Bestimmung der Erziehung als musisch-ästhetischen Erziehung bereits Unterschiede: „MÄERZ bezeichnet den Lernbereich des vorfachlichen Unterrichts, der in der Primarstufe die Kunst im umfassenden Wortsinn (d.h. alle Künste umfassend) zur Geltung bringt. MÄERZ führt die Schülerinnen und Schüler in die Welt der Künste ein, bietet ihrer spielerischen, experimentellen, forschenden Tätigkeit Raum und Zeit und fördert das sinnliche Wahrnehmungsvermögen“.¹²

Als essentielle Prinzipien, die den vorfachlichen Unterricht charakterisieren, werden traditionelle Prinzipien des ästhetischen Lernens genannt: Ganzheitlichkeit, Kindgemäßheit, Anschauung, Erlebnisbezogenheit und Lebensnähe.

Erziehung ist hier immer auch ästhetische Erziehung. Dann erst, so heißt es, „eröffnet sich die Chance, planvolle Wissensvermittlung in Einklang mit dem Lernrhythmus und den Lerngesetzmäßigkeiten des Grundschulkindes – seinem Erleben, Denken und Handeln, zu bringen. Es gilt, die Bedürfnisse und Interessen des Kindes, seine subjektiv bedeutsamen Erfahrungen und seine sinnlich konkreten Lernwege in Einklang mit abstrahierenden Lernprozessen zu bringen“.¹³

Diese Sicht kehrt wieder, wenn ganzheitliche Förderung, Kreativität und Eigentätigkeit charakterisiert werden. Zur Eigentätigkeit wird auf Sachangemessenheit und Flexibilität als Voraussetzung verwiesen. Erfahrungen und Erkenntnisse der Reformpädagogik finden sich in den Vorschlägen ebenso wie Schillers Überlegungen zum Spiel.

12 Vgl. hierzu Mattenklott 1998, 1 ff. Eine Zusammenfassung dieser Positionen ist im Internet zu lesen unter UdK Berlin Fachgebiet Musisch-Ästhetische Erziehung.

13 Ebd. Siehe auch Aussagen unter d.w.-online: <http://www.dagmar.wilde.de>.

Das Spiel, das wie die Kunst, den Zweck in sich selbst hat, ein Zugleich von Freiheit und Ordnung ist, eine Welt des Als-Ob, ist hier in den verschiedenen Formen auf seinen Wert für die Entwicklung des Kindes, auch seines ästhetischen Vermögens als unersetzbar eingefügt. Vielfalt und Vernetzung der verschiedenen Bedeutungsebenen des Ästhetischen lassen uns ästhetische Bildung als Ausprägung von Haltungen und Handlungsweisen verstehen.

Resümee

Der französische Erziehungsminister Luc Ferry beschrieb vor über zehn Jahren den Menschen 1990 als einen „Homo aestheticus“ und konstatierte, dass sich „genau zur selben Zeit wie ein rechtlicher, moralischer und politischer Humanismus auch ein ästhetischer Humanismus herausgebildet“ habe (Ferry 1992). „Deswegen“, so argumentiert er, „konnte die europäische Kultur sich auch nur von seinem akzessorischen Charakter frei machen und über das gesamte 19. Jahrhundert an dem Abenteuer der Avantgarde teilnehmen. Allem Anschein erleben wir derzeit, wie sich dieses Abenteuer zu Ende neigt, und die zentrale Frage, die allerdings unbeantwortet bleibt, ist: was kommt ‚danach‘?“¹⁴

Ästhetische Bildung muss, was dieses Danach auch sein wird, bereits jetzt auf die veränderten Anforderungen reagieren. Sie kann das umso besser, je intensiver sie sich gegenwärtig, auf Tendenzen einstellt, die unübersehbar sind. Dazu gehört, dass Wirklichkeit immer häufiger medial aufgearbeitet präsentiert und konsumiert wird. Eine Informationsfülle, die eher desinformiert als informiert, kann ein Abstumpfen der Sinne bewirken, ein Nicht-mehr-wahrnehmen-Können der Wirklichkeit. Bildung muss diesen Erscheinungen entgegenwirken. In diesem Kontext ist die ästhetische Dimension der Bildung vor allem auf die sinnliche Wahrnehmung bzw. auf sinnhaftes Erkennen gerichtet.

Die Sensibilisierung der Sinne in der Redewendung „mit allen Sinnen lernen“ bleibt eine oberflächliche Forderung, wenn sie nicht den Zusammenhang zwischen der Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeit und Denkvermögen sieht: Schärfung der Wahrnehmung, Sensibilisierung der Sinne, Ausprägung der Genussfähigkeit, Ausbildung der Gestaltungsfähigkeiten, Subjektwerdung und Erproben kreativer Möglichkeiten.

Ästhetische Bildung ist mehr als ein Korrektiv. Sie ist unverzichtbar und eine Alternative gegenüber Bildungsangeboten, die das Kognitive überbetonen.

14 „Luc Ferry im Gespräch“. In: „Le Forum Franco-Allemand“, Zeitschrift vom 26.4.2000.

nen oder ausschließlich lebenspraktisch orientiert sind. Sie ist eine unerlässliche Grundlage jeglicher Bildung, ihr zugehörig, wie der Atem unserem Leben zugehört und unsere Lebensstunden bestimmt. Sie ist so wenig wegzu-denken wie dem Stein die Schwere (Kühne 1981). Sie ist auf die so verstandene ästhetische Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit in ihrer Vielgestalt und Sinnhaftigkeit gerichtet, auf die Natur, auf die von ihnen geschaffene und wieder veränderte Umwelt, nicht zuletzt auf die kulturellen und künstlerischen Gestaltungen als fortwirkende Werte, aber auch auf das Zusammenleben der Menschen, auf ihre ästhetischen Bedürfnisse und Interessen, auf das ästhetische Verhalten des einzelnen und dessen schöpferische Fähigkeiten.¹⁵

Ästhetische Bildung in diesen Dimensionen des Ästhetischen beginnt nicht erst in der Schule, sie ist – in welcher Form auch immer – dem individuellen Lebensweg eigen, wird direkt und indirekt vermittelt: im Leben der Familie wie im öffentlichen, das medial durchwirkt ist. Lebensnotwendig ist Einflussnahme – random but directed – von klein auf, im Kindergarten und in der Schule, und – schön wäre es – wenn nicht nur durch einzelne Medien wie der Kinderkanal oder die Zeitschrift „Bunter Hund“.

Pisa hatte ästhetische Bildung zwar nicht zum Untersuchungsgegenstand, doch die in den Tests abgeforderten Fähigkeiten wie Problemlösen, Zusammenhänge erfassen, Imaginieren, eigene Positionen beziehen und zum Ausdruck bringen sind ihr wesenseigen.

Leerstellen in der Bildung sind bekanntlich oft ein Zeichen für die Hilflosigkeit gegenüber einer nicht mehr fassbaren Entwicklung. Und so bleibt vieles beim Alten. Mit allen möglichen Konsequenzen: Konservativismus

15 Die im vorliegenden Beitrag diskutierte Dimension des Ästhetischen wurde in der DDR in dem Band „Ästhetische Erziehung. Positionen und Erfahrungen in der DDR und in der UdSSR“ (1982) von verschiedenen Autoren angesprochenen. Ihre Ausführungen machen auf Widersprüche aufmerksam, die es vor allem im Hinblick auf die Bestimmung des Zusammenhangs von Ideologie und Ästhetik gibt. Eine differenzierte Sicht auf die Dimensionen des Ästhetischen enthalten die Überlegungen zur Ästhetischen Bildung, die 1989/90 im Zusammenhang mit Vorschlägen zu Reformen im Bereich der Bildung erarbeitet wurden. Neben Überlegungen zur Verstärkung der ästhetisch-künstlerischen Bildung wurden zwei Punkte besonders diskutiert: Was kann ästhetische Erziehung zur Humanisierung und Demokratisierung, zu emanzipierter Selbstbestimmung und menscheitsorientierter Individualisierung beitragen, die Konflikt- und Friedensfähigkeit einschließen und Glücksfähigkeit bewirken können? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Forschung, wenn ästhetische Forschung nicht mehr als Luxusforschung, sondern als Überlebensforschung begriffen wird (vgl. hierzu Schütze (1997).

gleitet dann leicht ab in Dogmatismus, und Liberalismus läuft Gefahr in Beliebbarkeit zu münden, in Anarchie.

Leerräume – das zeigt die Erfahrung – werden rasch und willkürlich gefüllt. Wo Wegweiser fehlen, werden allzu oft Irrwege beschriftet.

Die Sicht auf Vergangenheit und Gegenwart belehrt uns für Künftiges. Fragen wir also: Kann der Auftrag ästhetische (Aus-)Bildung oder Sensibilisierung im wahrsten Sinne des Wortes von den Pädagogen geleistet werden? In der Mehrheit sind sie dafür nicht ausgebildet. Und ästhetische Lehrinhalte haben an den meisten Hochschulen und Universitäten noch nicht den erforderlichen Platz.

„Man kann eben nicht Ästhetik lehren, wenn man Ästhetik nicht betrieben und wenigstens in Ansätzen begriffen hat“ (Ferry im Gespräch, a.a.O.). Die Mahnung des Philosophen Nida-Rümelin ist überzeugend, weil er die besondere Bedeutung des Bereichs der ästhetischen Bildung in unserer Zeit auf einen einfachen Nenner bringt, ganz in der hier vorgenommenen Beschreibung:

„Mit Ästhetik meine ich hier nicht nur das Schöne im modernen Sinn, sondern den ursprünglichen Wortsinn der „Aisthesis“, die Dimension unseres Lebens also, in der wir Bezug nehmen auf Dinge, die uns durch Empfindungen und Wahrnehmungen zugänglich sind. Die kognitive Schlagseite unseres Bildungswesens drängt die musische Bildung an den Rand“ (Nida-Rümelin 2002).

Gegenwärtig zählen Ideen nur wenig, die Frage der Machbarkeit steht in der politischen Rechnung obendran. Also Reparaturen, statt Reformen. Die Reformnotwendigkeit aber wächst. Die Reformmöglichkeiten jedoch – so scheint es – sind nicht größer geworden. Dabei wäre das eingangs erwähnte Zitat in Veränderungen zu wiederholen „More Ästhetics, more Ethics“ oder „More Ethics, more Ästhetics“.