

Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt

Einleitung

In jüngster Zeit ist viel von Kompetenz die Rede. Seit PISA sind es vor allem die mathematischen, naturwissenschaftlichen und schriftbezogenen Kompetenzen, die sog. *literacies*, die im Mittelpunkt der öffentlichen pädagogischen Debatten stehen. Dabei scheint es offensichtlich zu sein, dass diese Kompetenzen für ein Leben in modernen Gesellschaften zwar bedeutsam, aber nicht hinreichend sind; auch körperliche, geistige, moralische und ästhetische Kompetenzen müssen hinzukommen, will man denn ein modernes, anspruchsvolles und umfassendes Konzept von Bildung verwirklichen.

Sieht man sich den für PISA in Anschlag gebrachten (psychologischen) Kompetenzbegriff genauer an (Weinert 1999), so zielt dieser erst einmal sehr formal auf den Sachverhalt, eine spezifische Handlungsanforderung in einer speziellen Situation bewältigen zu können. Kompetenzen lassen sich insofern daran ablesen, dass Menschen kontextuell situierte Aufgaben und Herausforderungen aufgrund von implizitem Wissen, Sachangemessenheit, Motivation, entsprechenden Fertigkeiten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu meistern in der Lage sind. Dementsprechend hat die OECD (2002) als sog. Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben in modernen Gesellschaften folgende Dispositionen und Disponibilitäten benannt: *Selbstständigkeit* als Fähigkeit der Interessen- und Verantwortungsvertretung, der Lebensgestaltung und des eigenständigen, sozialen Handelns, *Interaktivität*, als Fähigkeit Zeichen und Sprache, Wissen und Informationen sowie neue Technologien gebrauchen zu können und *Sozialität* als Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten und Konflikte austragen zu können.

Selbstständigkeit, Interaktivität und Sozialität aber sind bzw. können elementare Voraussetzungen und Effekte ästhetischer Bil-

dungsprozesse in der Schule darstellen. Dies soll im Folgenden anhand einer theoretisch-empirischen Diskussion der künstlerischen Fächer in der Schule gezeigt werden. Allerdings, und auch das soll deutlich werden, ist das Konzept ästhetischer Bildung umfassender als das oben skizzierte Kompetenzmodell, insofern es zusätzlich eine ganze Reihe anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ins Spiel bringt.

So benennt die empirische Forschung über ästhetische Bildungsprozesse eine ganze Reihe von Kompetenzen, die man im Umgang mit den Künsten lernen *kann*: regelmäßig werden seit den ästhetischen Entwürfen der Aufklärung und Romantik der Ästhetik eindeutig positive Bildungswirkungen attestiert, d.h. personale und soziale, künstlerische, kulturelle und ästhetische, praktische und reflexive, lern- und leistungsbezogene etc. Fähigkeiten identifiziert, die man im Kontext ästhetischer Erziehung und Bildung erwerben kann. 1993 haben dann Didi u.a. in einem Resümee 600 sog. Schlüsselqualifikationen beschrieben, die in der Pädagogik zu verschiedenen Zeiten relevant waren, etwa Durchhaltevermögen, Anpassungsfähigkeit, Taktgefühl, Phantasiefähigkeit, Kreativität u.a., die auch im Kontext ästhetischer Bildung eine wichtige Rolle spielen. Dabei ist es empirisch ebenso ungeklärt, ob sich etwa die genannten ästhetischen Kompetenzen ausschließlich dem Kunstunterricht in der Schule verdanken, noch ob diese auch für das spätere Leben Relevanz besitzen. Was sich allerdings empirisch beschreiben lässt, sind strukturelle Lernmöglichkeiten im Umgang mit den jeweils spezifischen Künsten. Die letzte Perspektive betont weniger die Frage nach den Kompetenzen, sondern vielmehr den Gesichtspunkt der Performanzen: Wie gehen Schülerinnen und Schüler konkret mit den ihnen angebotenen Kunstformen um? Welche ästhetischen Erfahrungen können sie dabei machen und welche nicht? Wir möchten also hier die These vertreten, dass die Debatte um die Kompetenzen erweitert werden muss: erstens um die Diskussion der Performanz von ästhetischen Lehr- und Lernsituationen und -prozessen und zweitens um die damit zusammenhängende Frage nach der empirischen Erforschung solcher Lehr-Lern-Verhältnisse. Damit soll nicht nur die PISA-Debatte, sondern auch die Diskussion um ästhetische Bildung um zwei Momente erweitert werden: erstens um einen Lernbegriff, der über Literalität im Sinne von Lesekompetenz sowie mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung

hinausgeht; und der zudem weitergefasst wird als das derzeit verwendete Konzept ästhetischer Erfahrung. Wir möchten dazu die Differenzierung des Lernmodells in: *Lernen für*, *Lernen in* und *Lernen durch* etwas vorschlagen. Während PISA seinen Schwerpunkt in einem funktionalen Konzept des Lernens *durch* etwas hat, d.h. in Basis- und Schlüsselkompetenzen, die quasi universell anwendbar erscheinen, und die Modelle ästhetischer Erfahrung sich stark auf dem Konzept artifizierter Bildung *in* einem künstlerischen Fach konzentrieren, soll die Performanztheorie auch die personalen oder sozialen Voraussetzungen mit thematisieren, die man zum Lernen in einem spezifischen künstlerischen Fach benötigt. Kurz: Wir möchten das Transferkonzept (von PISA) und das artifizelle Konzept (der ästhetischen Erfahrung) von ästhetischem Lernen kombinieren und zudem ergänzen um ein Bedingungs- und Prozesskonzept: Wie müssen nicht nur wissen, welche ästhetische Fähigkeiten Menschen im Leben und Lernen reüssieren lassen, und welche ästhetischen Erfahrungen sie im Kunstunterricht machen, sondern auch, warum sie diese Erfahrungen machen können und wie ästhetische Lernprozesse verlaufen.

Vor diesem Hintergrund soll der Beitrag auf folgende Punkte eingehen: 1. Zu den Schwierigkeiten der Evaluation ästhetischer Bildungsprozesse; 2. Lerndimensionen und strukturelle Lernmöglichkeiten; 3. Was lernt man in der ästhetischen Erziehung und Bildung?; 4. Eine gegenstandsbezogene ästhetische Lerntheorie; 5. Theatrale Bildung – ein Beispiel; 6. Ein Grundriss theatraler Bildung; 7. Von der Kompetenzdebatte zur Performanzforschung.

1. Zu den Schwierigkeiten der Evaluation ästhetischer Bildungsprozesse

Nicht nur bei den Verfechtern einer Stärkung ästhetischer Bildung in der Schule, sondern auch bei den Verfechtern einer PISA-gestützten Evaluationsforschung herrscht – aus teilweise sehr unterschiedlichen Intentionen –, die durchaus vernünftig klingende Meinung vor, dass die ästhetischen Fächer in der Schule einer empirischen Untersuchung bedürfen. Zu zeigen, welche Lernprozesse „wirklich“ im Kunstunterricht der Schule ablaufen, was im einzelnen in ästhetischen Lernsituationen geschieht, welche kurz- oder langfristigen Wirkungen daraus resultieren und welche Faktoren, die Qualität solcher Prozesse steigern können, soll mit die-

ser Forschung geklärt werden. Doch so einfach wie dieser Gedanke auf den ersten Blick wirkt, ist er in der theoretisch-empirischen Praxis leider nicht. Hierzu einige Gründe:

1. *Sozialräume*: Es gibt in der Geschichte der Pädagogik einen hartnäckigen Topos, der sich im Grunde von der Antike bis in die Gegenwart verfolgen lässt: Man möchte die zu Erziehenden fernab von jeglicher Sozialität und ihren verderblichen Einflüssen in überschaubaren und kontrollierbaren Räumen unterrichten, damit man genau die Intentionen realisieren kann, die als pädagogisch wertvoll gelten können. Natürlich ist diese Vorstellung eine Utopie, allerdings eine, die auch für die Vermittlung von ästhetischen Kompetenzen zutrifft. Konkreter: Ob Schülerinnen und Schüler sich die ästhetischen Kompetenzen des Musikverstehens im Unterricht angeeignet haben oder am familiären Esstisch, erscheint ebenso ungeklärt – und wahrscheinlich unklärbar, wie die Behauptung, dass die praktische Medienkompetenz beim Videographieren alleine aus der an der Schule angebotenen Video-AG resultiert.

2. *Nachhaltigkeit*: Mit großer Wahrscheinlichkeit verändert sich ein Mensch, wenn er – einmal oder mehrmals – Schultheater gespielt hat oder auch – nur – sich mit dem Malen oder der Geschichte der Bildenden Kunst auseinandersetzen musste. Doch ob der Umgang und die Konfrontation mit der Kunst zu nachhaltigen, lebensbegleitenden und lebensbedeutsamen Kompetenzen werden, ob Kinder und Jugendliche tatsächlich etwas Längerfristiges für ihr Leben gelernt haben, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.

3. *Identifizierbarkeit*: Viele Kompetenzen, die man im Umgang mit der Kunst erwirbt, sind keine einfach abprüfbaren Qualifikationen. Gegebenenfalls lassen sich noch Prüfungskriterien angeben für Ausdauer und Konzentration, vielleicht auch noch für Kritik- und Urteilsfähigkeit. Doch wie steht es um die für künstlerische produktions- wie rezeptionsästhetische Prozesse gleichermaßen wichtigen Fähigkeiten wie Neugier, Geduld, Kreativität, Wahrnehmungs- und Erfahrungskompetenzen, Geschmack, Umgang mit Differenz, Ambiguität, Kontingenz und Risiko. Wie operationalisiert man diese Fähigkeiten in Prüfungen – wenn man sie denn überhaupt für testrelevant hält – so, dass die Art und Weise der Prüfung diesen Kompetenzen gerecht wird? Kann man diese Qualifikationen überhaupt überprüfen oder führen hier nicht Prü-

fungsverfahren generell in die Paradoxie etwas zu fordern, was sich nicht fordern lässt: „Nun sei’ mal kreativ“ oder: „Nun sei’ mal neugierig“. Die Evaluation objektiver, reliabler und valider Kriterien für künstlerische Kompetenzen ist methodisch betrachtet relativ schwierig und – in der einschlägigen Debatte bis heute – umstritten. So ist z.B. das für ästhetische Belange enorm bedeutende Konzept der Kreativität bislang weder theoretisch, noch empirisch plausibel operationalisiert worden: Handelt es sich hier um eine Eigenschaft von Personen oder um ein relationales Modell, so dass sich Kreativität aus einer spezifischen Konstellation von Personen, Dingen und Beziehungen ergibt? Kann man Kreativität lehren bzw. gibt es pädagogische Möglichkeiten der Ermöglichung kreativen Handelns oder emergiert sie spontan in bestimmten Situationen, ja vielleicht gerade abseits von pädagogischen Aufforderungen und Angeboten? Jedenfalls sind kreative Leistungen nicht so einfach abrufbar wie anderes praktisches Können, etwa das Durchführen eines Dreisatzes. Hier kann noch einmal an Ewald Terhart erinnert werden: „Gerade anspruchsvolle und weit reichende Zielsetzungen von Sozial- und Bildungsinstitutionen lassen sich nicht ohne weiteres in irgendeiner kontrollierbaren und konsensfähigen Form überprüfen. So besteht immer die Gefahr, dass schließlich nur noch das überprüft wird, was vergleichsweise leicht bestimmbar und messbar ist“ (Terhart 2002, S. 56). Einmal abgesehen von Frage, ob es nicht nur in den Kunstfächern wenig Sinn macht, Bildung auf dasjenige zu reduzieren, was sich in Messungen und Überprüfungen festhalten lässt.

4. *Hermeneutik*: Jedes Testverfahren, jegliche empirische Erforschung von ästhetischen Kompetenzen, arbeitet letztlich mit dem Gedanken, aus den (mündlichen, schriftlichen, darstellerischen etc.) Leistungen von Schülerinnen etwas über das Leistungsvermögen selbst sagen zu können (vgl. für das Schultheater: Lüttgert 2003). Kurz: Die Ergebnisse von Tests werden als Repräsentationen von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Doch auch hier melden sich Zweifel: Kann man wirklich sicher sein, ob ein gemaltes Bild die tatsächlich vorhandenen ästhetischen Kompetenzen des Schülers wiedergibt, dass der theatrale Auftritt mit Sicherheit ein Verständnis der Rolle signalisiert? Was wir beobachten können ist Performanz, was wir erschließen (können) ist Kompetenz. In diesen Kontext fällt auch die ganze Problematik der Beurteilung kunstbezogener Leistungen. Sodann stellt die empirische

Forschung – und zunächst und zumeist ist von qualitativer Forschung die Rede, wenn es um die empirische Erforschung künstlerischer Prozesse geht – eine Fülle von Methoden zur Verfügung: z.B. Protokolle, Interviews, Gruppendiskussionen, Bilder, Videos, Messverfahren (Eye-Tracking) und eine Fülle von hermeneutischen Verfahren: z.B. Phänomenologie, die objektive Hermeneutik, die rekonstruktive Sozialforschung, die qualitative Inhaltsanalyse, die Diskurs- und Konversationsanalyse, die *cultural studies*, die Tiefenhermeneutik usw. Wer vermag hier im Einzelnen objektiv zu bestimmen, welche künstlerische Kompetenz aufgrund welcher Datenbasis mit welcher hermeneutischen Methode zweifelsfrei festgestellt werden kann. Zudem herrscht gelegentlich auch ein szientifisches Missverständnis hinsichtlich der qualitativen Forschungsmethodik vor: Diese dient nicht dazu (ästhetische) Kompetenzen zu verifizieren, (ästhetische) Wirkungen zu klassifizieren, und (ästhetische) Bedingungsfaktoren zu identifizieren, sondern zunächst dazu, einen Sachverhalt heuristisch zu erfassen. Kurz: Qualitative Sozial- und Bildungsforschung dient nicht – in erster Linie – der positivistischen Feststellung, sondern der perspektivischen Öffnung eines Sachverhaltes. Dazu kommt, dass qualitative Forschung fallstudienbezogen an einer kleinen Auswahl aus einem Sample arbeitet, was immer wieder die Frage nach der Generalisierung der Forschungsergebnisse aufwirft.

5. *Kunst*: Dass Menschen in Erfahrungen der Auseinandersetzungen mit Sachverhalten etwas lernen können, erscheint trivial. Nicht trivial wird dieser Umstand, wenn man sich mit der Frage auseinandersetzt, mit welchen Kunstformen und Kunstaspekten sich Menschen tatsächlich beschäftigen. Denken wir an die Musik, so macht es doch wohl einen Unterschied, ob man Musik durch das Flötespielen lernt, ob man sich als Solo- oder Chorsänger bildet, oder ob man sich in der Beschäftigung mit der Theorie der Klaviersonate entwickelt. Eine plausible Hypothese wäre hier wohl die, dass alle beschriebenen (fiktiven) Schüler etwas über Musik lernen, allerdings etwas je Unterschiedliches; und das nicht nur, weil sie unterschiedliche Sozialisationshintergründe, unterschiedliche Begabungen und unterschiedliches Lernverhalten aufweisen, sondern weil die jeweilige Kunstsache selbst unterschiedliche Anforderungen stellt. Dass sich die Komplexität an dieser Stelle noch erhöht, wenn wir an die diversen kunstdidakti-

schen und kunstmethodischen Ansätze der jeweilig vermittelnden Lehrerinnen und Lehrer denken, erscheint ebenso evident.

6. *Ereignis und Prozess*: Viele Leistungen in der Auseinandersetzung mit Kunst sind weder vorhersehbar, noch planbar. Wann und wie sich die Wirkungen ästhetischer Bildungsprozesse vollziehen ist höchst kontingent. Allerdings lassen sich einige Anhaltspunkte dafür angeben, wie sich ästhetische Bildung realisieren kann, nämlich in Bildungsereignissen wie in Bildungsprozessen. *Bildungsereignisse* sollen hier – zeitlich kurzfristige – Handlungs- und Erfahrungssituationen genannt werden, in denen sich Individuen in prägnanter Weise mit sich selbst und der Welt auseinandersetzen. In ästhetischen Bildungsereignissen kommt es zu einer charakteristischen Verfremdung von Selbst und Welt. Diese Bildungsmomente haben ihren Ausgangspunkt in *liminalen Differenzsituationen*, die sichtbare Übergänge, Ambiguitäten, Korrespondenzen, Abweichungen, Brüche und Grenzen etc. in den künstlerischen Szenerien und Praktiken aufweisen, ihren Anfang. Die genannten Situationen sind deshalb bildungstheoretisch, -praktisch, wie -empirisch interessant, weil sie als Übergangsfigurationen selbstbezügliche und selbstreflexive Anlässe der Kreativität und Alteration der Beteiligten bieten. Denn in liminalen, sprunghaften, friktionalen und fragmentarischen Situationen werden „andere“ Anfänge und Anschlüsse der Wahrnehmung, Interpretation und Handlungsmuster erforderlich. Die Individuen werden „gezwungen“, sich selbst und die Welt anders zu verstehen und neue Darstellungs-, und Handlungsformen zu entwickeln. Von Bildungsereignissen lassen sich *Bildungsprozesse* als diejenigen Bewegungen unterscheiden, die Individuen in einem längeren zeitlichen Rahmen in der Auseinandersetzung mit der Kunst erfahren. Dabei lassen ästhetische Bildungsprozesse kaum einen eindeutig definierbaren Anfangs- und Endpunkt ausmachen; allerdings können durch willkürlich gesetzte zeitliche Markierungen Strukturverlaufsgesetzmäßigkeiten solcher Bildungsprozesse rekonstruiert werden. Da solche Gesetzmäßigkeiten kaum über einen längeren Zeitraum nur aus der Innenperspektive der Betroffenen rekonstruiert werden können, ist hier vor allem eine performative Betrachtungsweise von Bedeutung: Betrachtet man diese Prozesse im performativen Blickwinkel, dann wird vor allem der *modus operandi* der Bildungsbewegung bedeutsam.

7. *Wirkungslosigkeit*: Zu guter Letzt soll die Frage aufgeworfen werden, ob die ästhetische Bildung unter dem Zwang der sozialen und ökonomischen Legitimität steht. Wenn es auch durchaus eine Nützlichkeit der ästhetischen Bildung gibt, so sollte sie ggf. nicht *prima vista* unterstellt werden. Denn die Kunst hat im Vergleich zum Alltag vielfältige strukturelle Vorteile, die mit ihrer Alltags-enthobenheit zu tun haben. Im Umgang mit der Kunst sind wir – in der Regel – von existentiellen Sorgen, von objektiven Wahrheitsinteressen und auch von pragmatischen Handlungsinteressen befreit. Zweckfreiheit der Kunst lautet der diesbezügliche Sachverhalt. Der Umgang mit der Kunst spannt uns zweitens ein in die Dialektik von Bezug- und Distanznahme: Wir lassen uns auf Kunstwerke so ein, dass wir gleichwohl – mehr oder weniger bewusst – vergegenwärtigen, *dass* und *wie* wir uns auf sie einlassen. Kunstwerke lassen Spielräume für Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Das bedeutet drittens, dass uns Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen in einer spezifischen Weise vor uns selbst bringen, da in ihrer Erfahrung der alltägliche Weltbezug in der Perzeption des Kunstwerks aufgehoben ist. In diesem Sinne sind Kunstwerke ein besonderer Ausdruck der Erfahrungsfähigkeit des Menschen; sie besitzen mit ihrer modellhaften Intensität eine besondere Relevanz für das Subjekt. Und das wiederum bedeutet viertens: Kunstwerke *verdichten* Wahrnehmungen und erzeugen somit Erfahrungen der Offenheit, Mehrdeutigkeit, Differenzierung und Kontingenz. Wird deshalb in den klassischen Positionen ästhetischer Bildung i.d.R. nicht von Wirkung, sondern von ästhetischer Erfahrung oder ästhetischer Bildung gesprochen?

2. Lerndimensionen und strukturelle Lernmöglichkeiten

Da es empirisch unsicher ist, was im Einzelnen wo, wie, wie lange, mit welcher Bedeutung etc. gelernt wird, so erscheinen zunächst Überlegungen sinnvoll, die 1. normativ versuchen zu klären, was gelernt werden soll; und 2. erscheinen empirische Forschungen relevant, die versuchen zu klären, wie tatsächlich gelernt wird. Um die Frage nach einem normativen Rahmen für Lernprozesse aufzugreifen und um gleichzeitig die ausufernde Debatte um die diversen Kompetenzen im Umgang mit der Kunst

einzugrenzen, möchten wir an die Rekonstruktion des Lernbegriffs anknüpfen, wie er von Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) vorgenommen wurde, und von hier aus für ästhetische Bildungsprozesse vier entscheidende Lerndimensionen vorschlagen. Dabei kann hier im Einzelnen weder für die jeweilige Lerndimension, noch für das jeweilige künstlerische Fach inhaltlich angegeben werden, was im Einzelnen gelernt werden soll, bildet doch dieser Vorschlag lediglich einen Rahmen für ästhetische Lernprozesse.

1. *Wissen lernen oder ästhetische Alphabetisierung*: Klaus Mollenhauer, einer, wenn nicht der wichtigste theoretische und empirische Forscher ästhetischer Bildungsprozesse, bestimmt die ästhetische Alphabetisierung folgendermaßen: als Lernvorgang, „in dem nicht-sprachliche kulturell produzierte Figurationen in einem historisch bestimmten Bedeutungsfeld lokalisiert, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen ‚lesbar‘ werden“ (Mollenhauer 1990, S. 11). Nun lässt sich das von Mollenhauer vorgeschlagene Programm einer ästhetischen Alphabetisierung durch neuere Forschungen im Bereich der Sozio- und Gesprächslinguistik ergänzen und ausdifferenzieren. Heiko Hassensteins (2006) Analyse der Kunstkommunikation gibt hier wichtige Hinweise für ein solches Programm ästhetischer/ästhetischer Bildung: So lässt sich das Anforderungs- und Problemprofil einer Kommunikation über Kunst durch vier Felder bestimmen: 1. Bewertung (Was ist davon zu halten?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Gefallen/Geschmack, Rang/Wert, Wirkung/Eindruck, Qualität sowie um die Frage, ob etwas als Kunst oder Nicht-Kunst zu gelten habe; 2. Erläuterung (Was weiß ich darüber?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Werk, Biographie, Tradition und Gattung; 3. Deutung (Was steckt dahinter?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Intention, Symbolik, Bedeutungen; und 4. Beschreibung (Was gibt es zu sehen, hören, tasten, schmecken, riechen?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Materialität, Größe, Formen, sinnliche Erfassbarkeit und Beschreibbarkeit.

2. *Können lernen oder ästhetische Pragmatik*: Sowohl bei Mollenhauer als auch bei Hassenstein fehlt nun eine Alphabetisierung, die man als *performative* bezeichnen könnte, und die die performativen Wirkungen des Umgangs mit der Kunst betreffen (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Der Verbleib auf der semiotischen und diskursiven Ebene übersieht die mit der Kunst verbundenen sinnlich-

leiblichen, die sozio-rituellen sowie die stilistisch-inszenatorischen Effekte, die mit diesen Übungs- und Bildungsprozessen einhergehen. Gerade die Künste betonen diese performativen Verkörperungsformen neben dem Sport – den man durchaus auch als eine Kunst verstehen kann – stärker als die anderen Schulfächer. Ästhetische Bildung wird hier als performative verstanden, als eine solche, die sich im gestalterischen Vorgang hervorbringt und vollzieht. Und sie vollzieht sich als doppelter Prozess: Als Objektivierung des Subjektiven und als Subjektivierung des Objektiven, als Kulturation des Individuums und als Expressivität des Individuellen. Pädagogisch betrachtet werden hier Projektlernen, Übungs- und Trainingsprozesse, leibliches und imaginatives Lernen, Spielen, Experimentieren, Suchen etc. relevant. Hierbei kann man – durchaus leistungs- und kompetenzbezogen – von einer immanen Steigerungslogik der ästhetischen Pragmatik sprechen: von dem (durchaus mechanischen) Einstudieren von Praktiken, etwa die grundlegenden Fingertechniken beim Klavierspielen über das Beherrschen von Techniken und Werken, die etwa das Spielen eines identifizierbaren Musikstücks zur Folge haben, bis hin zum kreativen und experimentellen Umgang mit Techniken und Werken selbst, in der nicht nur die Selbstverständlichkeit, sondern auch die Virtuosität einer ästhetischen Pragmatik zum Ausdruck kommt.

3. *Leben lernen oder ästhetische Biographik*: Wie schon erwähnt, kann weder eine Bildungstheorie und wohl auch keine empirische Lernforschung mit Sicherheit festhalten, inwiefern ein lebensrelevantes Wissen und Können von ästhetischen Vorgängen in der Schule abhängig ist. Diese Aspiration leitet die Pädagogik aber seit der Antike. Nicht umsonst ist wohl kaum eine Formel in der Pädagogik öfter strapaziert worden, als die *falsche* Überlieferung von Senecas (4 v. Chr.-65 n. Chr.) Diktum: „Non scholae, sed vitae dicimus“ (Seneca 1998, 106. Brief). Diese – und nicht die *ursprüngliche* – Sentenz („Non vitae, sed scholae dicimus“) eignet sich deshalb als pädagogischer Evergreen, weil sie unterstellt, man könne *für* das Leben lernen: Man könne in einem pädagogischen Schonraum, der Schule, Wissens- und Handlungsformen erlernen, einüben, sie ausprobieren und mit ihnen experimentieren, um dann für den „ Ernstfall“ Leben gerüstet zu sein. Diese Einsicht hat viel für sich – obgleich Seneca selbst für ein Leben Lernen im Leben plädiert. Allerdings besteht eine zentrale Einsicht der neueren Bil-

dungstheorie von Rousseau und Schleiermacher bis hin zu Klafki und v. Hentig darin, dass wir die Lebenszeit von Menschen nicht opfern dürfen, ohne ihnen etwas zu vermitteln, das für ihr Leben relevant sein *könnte*.

Nun lassen sich durchaus auch gute empirische Gründe dafür finden, dass der Umgang mit der Kunst auf das Leben vorbereitet – und zwar erfolgreich vorbereitet; und es lassen sich auch dafür Gründe angeben, dass man die erlernten Fähigkeiten nicht nur auf utilitaristisch-funktionale Momente der Ökonomie, der Politik oder des Sozialen begrenzen sollte. Ob diese Gründe akzeptiert werden, ist letztlich eine Frage der Bildungspolitik. Wie es auch letztlich eine Frage der Bildungspolitik ist, ob und wenn ja, welche ästhetischen Bildungsstandards man für die einzelnen kunstbezogenen Fächer etablieren will, maximale Standards, Durchschnittsstandards oder Mindeststandards; und ob man die mit den jeweiligen Standards implizierten Effekte für sinnvoll erachtet. *Wenn* man jedoch aufgrund der derzeit schon vorliegenden bildungstheoretischen Erörterungen und der auch vorhandenen empirischen Ergebnisse für eine bildungspolitische Konsolidierung oder Stärkung der künstlerischen Fächer plädiert, so hängt dies auch von einem Wandel der Lebenswelt ab, die zunehmend als medial – durch Sprache, Töne und Bilder vermittelt oder auch als inszeniert und theatral verfasst – betrachtet wird. *Wenn* es zur Aufgabe der Pädagogik gehört, dass Menschen auch in die Lage versetzt werden sollen, sich selbst ein schönes Leben zu entwerfen und zu gestalten, dann ist die Konfrontation mit der Kunst unumgänglich. Dass Kunst Menschen in einer, mit kaum einer anderen Lebenspraxis zu vergleichenden, Intensität zu bilden imstande ist, haben Erzieher seit Platons Zeiten immer wieder gefürchtet, aber auch in ihrem Sinne instrumentell zu nutzen gewusst. Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen sind immer auch Ausdruck und Reflexion eines, je nach historisch-kultureller Situation, spezifisch gestalteten menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, das in seiner Gestaltung, Wahrnehmung und Erfahrung für die Pädagogik immer – und auch und gerade in seinen kunstkritischen und -negierenden Tendenzen – hoch bedeutsam war. Denn Kunst hat es *von Hause aus* mit Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellung, eben mit Leben zu tun.

4. *Lernen lernen oder ästhetische Methodik*: Das Lernen zu lernen zielt auf einen reflektierten Umgang mit Lerninteressen, -strate-

gien, -gegenständen, -prozessen und -ergebnissen, d.h. darauf, einen theoretischen und praktischen Umgang mit dem Lernen des Wissens und Könnens zu erwerben, so dass sich Lernkompetenzen herausbilden, die jegliches Lernen unterstützen und bereichern.

Wir gehen also davon aus:

- Dass mit dem Lernen des *Wissen-Lernens* Prozesse der intensiveren Wahrnehmung, der differenzierenderen Reflektion und der systematischeren Erinnerung, der Verortung, Navigation und Strukturierung des ästhetischen Wissens einhergehen;
- dass mit dem Lernen des *Können-Lernens* auf Prozesse der imaginären Entfaltung von Handlungsspielräumen, der individuellen und sozialen Erweiterung von (ästhetischen) Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten und der (künstlerischen) methodisierten, habitualisierten Verselbstständigungsprozesses des Handelns gezielt wird;
- dass mit dem Lernen des *Leben-Lernens* die stufenförmige Erweiterung von basalen Lebenstechniken, über Möglichkeiten der Lebensbewältigung und -befähigung bis hin zur biographisch kohärenten und individuell-stilistischen Lebensgestaltung in kritischer, selbstgesteuerter und interaktiver Form nachvollzogen werden kann, so dass das Leben in Form einer Lebenskunst praktiziert wird.
- dass schließlich mit dem *Lernen des Lernens* spielerische und kreative Formen des Erprobens, Einübens und Reflektierens des Lernens selbst einhergehen, die sowohl die Möglichkeiten des produktiven Umgangs mit Kunst als auch die Möglichkeiten einer rezeptiven Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit von Kunst betreffen.

Sollte man sich auf diese vier formalen ästhetischen Lerndimensionen einigen können, so stellen sich nunmehr die Fragen nach ihren didaktischen und methodischen Umsetzungen in den jeweiligen Kunstarten. D.h. die Frage danach, was Schüler wirklich gelernt haben, muss ergänzt werden um die Frage, welche Lernmöglichkeiten sie haben.

3. Was lernt man in der ästhetischen Erziehung und Bildung?

Wenn es eine Gemeinsamkeit der Forschung im Bezug auf die Frage gibt, was man in ästhetischen Prozessen lernt, dann diejenige, dass es noch an empirischer Forschung fehlt. Die bislang vorliegende Forschung hat sich allerdings, und daran sind die theoretischen wie empirischen Vorgaben von Mollenhauer nicht ganz „unschuldig“, vor dem Hintergrund der Bildungstheorie der Moderne stark an der ästhetischen Innenbeziehung orientiert. Georg Peez ist an dieser Stelle als derjenige zu nennen, der die Momente der ästhetischen Erfahrungen wohl am differenziertesten beschrieben und gleichzeitig empirisch überprüft hat. So werden als Strukturmomente ästhetischer Erfahrung u.a. hervorgehoben (insg. 23 Momente): Aufmerksamkeit, unmittelbares Erleben, Genuss, Spannung, Staunen, Erleben von Subjektivität, Phantasie, kommunikative Mitteilung (Peez 2005, S. 14f.). Auch wenn die von Peez rekonstruierten Momente ästhetischer Erfahrung, die er vor allem am Kunstunterricht und den mit ihm verbundenen Bilderproduktionen festmacht (vgl. Peez 2006), eine hohe Plausibilität beanspruchen können, so bleibt die (ästhetische) Innenbeziehung und der mit ihr zusammenhängende ästhetische Bildungsprozess einer direkten Beobachtung von außen entzogen und seine ästhetischen Wirkungen sind sowohl für den Betroffenen als auch für den Forscher nur in Metaphern zugänglich: Die künstlerische Resonanz als Beschreibung in sprachlichen Metaphern, Bildern oder Tönen äußert sich dementsprechend in Sentenzen wie: „Ich empfand dieses Bild so schön wie ...“ und der Forscher ist dann aufgefordert diese Metaphorik zu rekonstruieren. Dieser Sachverhalt veranlasste Mollenhauer (1996, S. 15) zu schlussfolgern: „Eben weil das ästhetische Urteil reflexiv ist, ist es keinem evaluierbaren Lernzielbegriff subsumierbar.“

Doch gibt es mittlerweile einige empirische Studien, die die qualitative Erforschung von Lernwirkungen vorantreiben und zeigen können, was man im Umgang mit der Kunst auf einer *performativen* Ebene lernen kann; diese sollen hier vorgestellt werden. Anne Bamford hat im Auftrag der UNESCO eine weltweite Studie über die Wirkungen ästhetischer Bildung und Erziehung erstellt, die 2006 unter dem Titel: „The WoW Factor“ vorgelegt wurde. Dabei hat sie mit Hilfe qualitativer wie quantitativer Verfahren in

den Jahren 2004 und 2005 in 75 Ländern die Differenz zwischen „education in the arts“ und „education through the arts“ von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0-18 Jahren fokussiert. Die für unsere Belange eines ästhetischen Lernens wichtigsten Ergebnisse lauten:

- Die wesentlichen Ziele der ästhetischen Bildung sind: kultureller (88%), sozialer (84%) und ästhetischer (84%) Natur (ebd., S. 103);
- Die ästhetischen Inhalte sind: 96% Zeichnen, 96% Musik, 88% Basteln, 80% Malen (ebd., S. 49);
- Die sozialen Fähigkeiten entwickeln sich: Kooperation, Respekt, Verantwortung, Toleranz, Anerkennung sowie interkulturelles Verständnis (ebd., S. 115);
- Die künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten entwickeln sich: Kreativität, Imagination, Interesse (ebd., S. 128);
- Die personellen Fähigkeiten verbessern sich: Gesundheit, Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Selbstkritik lassen sich durch ästhetische Erziehung steigern; gerade benachteiligte Schülergruppen profitieren von diesem Angebot (ebd., S. 9, 133f.);
- Die Wahrnehmung und die Haltung gegenüber den Schulen bei Schülern, Eltern und dem städtischen Umfeld verbessern sich (ebd. u. S. 115);
- Schlüsselkompetenzen werden gefördert: Literalität und das Erlernen von Sprachen, technische und mediale Fähigkeiten, Lerntechniken (academic performance), Komplexitätsreduktion, Ritualisierung und Stilisierung (ebd., S. 107, 137, 143f., 147);
- Die größten Hindernisse für ästhetische Bildung sind: die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen sowie die (finanziellen und personellen) Ressourcen (ebd., S. 144).

Darüber hinaus wissen wir mittlerweile z.B. für Deutschland – durch das *Jugendkulturbarometer 2004* (Zentrum für Kulturforschung 2004):¹

1 Der „Kompetenznachweis Kultur“ ist ein Bildungspass. Er wird an Jugendliche ab 12 Jahren vergeben, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Er ist ein Nachweis darüber, welche individuellen personalen, sozialen, methodischen

- dass Kulturangebote und Möglichkeiten ästhetischer Bildung überwiegend und zunehmend von besser ausgebildeten Jugendlichen aus gut situierten Elternhäusern (die selbst künstlerische Aktivitäten pflegen) nachgefragt werden;
- dass die Rangliste der künstlerischen Aktivitäten angeführt wird: vom Musikinstrument spielen 60%, Basteln/Gestalten 35%, Malerei/bildende Kunst 32%, kreatives Schreiben 23% und Theater spielen 22%;
- dass Kinder und Jugendliche enorm interessiert sind an Kulturangeboten – wenn sie denn Unterhaltungswert haben, Spaß machen und entspannen, sowie wenn sie finanzierbar und erreichbar sind;
- dass es von Vorteil ist, wenn viele Multiplikatoren, Personen und Institutionen, künstlerische Prozesse unterstützen;
- dass Kinder und Jugendliche ein durchaus klassisches Verständnis von Kultur mitbringen, das – salopp formuliert – unter Kunst die Hochkultur verstorbener Künstler versteht;
- dass künstlerische Aktivitäten einen Wohlfühlfaktor darstellen, den interkulturellen Dialog fördern können und insgesamt eine Interesse an Politik, Zeitgeschichte und Wissen zeitigen.

Und schließlich ist auch noch die große, von 1992-1998 an Berliner Grundschulen von Hans Günther Bastian (2002) durchgeführte, Langzeitstudie zu nennen, die die Wirkungen einer erweiterten Musikerziehung durch Unterricht, Instrumentenlernen und Ensemblespiel rekonstruierte. Bastian und seine Mitarbeiter fanden dabei heraus:

- dass sich die sozialen Kompetenzen steigern lassen, d.h. es gibt in den Musikklassen weniger ausgegrenzte Schüler und die gegenseitigen Sympathien der Schüler sind signifikant höher. Kurz: Das Ensemblespiel fördert und fordert ein Miteinander.
- dass sich die individuellen Kompetenzen erweitern lassen. D.h. zum einen, dass sich nach drei bis vier Jahren ein signifikanter Anstieg der Modellgruppen bei IQ-Tests feststellen lässt, wobei die Kinder mit hohem Ausgangsintelligenzquotienten ebenso profitieren wie die Kinder aus eher bildungs-

und künstlerischen Kompetenzen sie dabei gezeigt und weiterentwickelt haben.

fernen Elternhäusern. Dabei kann nicht von einer einfachen Gleichung nach dem Motto: Mehr Musik macht Kinder intelligenter, sondern von einem höchst komplexen korrelativen Wirkungsgefüge ausgegangen werden. D.h. zum zweiten, dass sich in den Modellgruppen ein kompetenter Umgang mit Angst und Unsicherheit herausgebildet hat. Die Musikschüler waren ausgeglichener und wiesen eine größere Lebensfreude auf. Und das heißt drittens, dass zwar insgesamt die Konzentrationsfähigkeit bei den Schülern in den sechs Jahren nachgelassen hat, aber bei den Musikgruppen weniger stark als in den Kontrollgruppen.

- dass auch eine Verbesserung der schulischen Leistungen nachweisbar ist. Dass sich die musikalischen Leistungen durch erweiterten Musikunterricht verbessern lassen ist eher trivial. Dass aber trotz eines deutlichen Mehr an Zeitaufwand auch die Leistungen in den sog. Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch tendenziell steigen, sollte aufhorchen lassen.

4. Eine gegenstandsorientierte ästhetische Lerntheorie

Will man sich gegenstandsbezogen ästhetischen Lernfeldern und Lerndimensionen nähern, dann muss nahe liegender Weise nicht nur das Verhältnis von Kunst und Pädagogik allgemein in Betracht gezogen werden, sondern v.a. auch die aus den jeweiligen Künsten spezifisch resultierenden Möglichkeiten und Grenzen des Lernens. Die Ausgangsthese wäre hierbei nun: Der musizierende oder der malende Mensch lernt nicht nur andere Dinge als der theaterspielende Mensch, sondern er lernt auch qualitativ andersartig. Daneben bedarf es auch je anderer Lernrahmungen.

Das Verhältnis von Kunst und Pädagogik ist bekanntermaßen nicht unproblematisch (Vgl. Mollenhauer 1990, S. 3ff.). Die plakatative, aber durchaus berechnete Frage, ob denn das, was Kunst letztlich ausmache, überhaupt in pädagogischen Prozessen vermittelt und angeeignet werden kann, ist prominent. Anders gefragt würde das heißen: Führt die Vermittlung von künstlerischem Wissen und Können zu elaborierter ästhetischer Wahrnehmung und zur Möglichkeit der Kunstproduktion?

Benutzt man die Begriffe Kunst und Pädagogik in strukturellen Zusammenhängen, dann spricht man sehr schnell von schöp-

ferischen Prozessen, von der ästhetischen Begegnung zwischen dem Subjekt und dem kunstförmigen Ding, von ästhetischer Erfahrung, von der Unverfügbarkeit ästhetischer Bildungsprozesse oder von der Kreativität des Kindes bzw. des Jugendlichen. Doch was meint das substanziell?

Ursula Stenger (2002) beispielsweise versucht vor diesem Hintergrund so genannte schöpferische Tätigkeiten als einen bestimmten Handlungsbereich allgemein menschlicher Tätigkeit zu verstehen, die im Rahmen bestimmter innerer und/oder äußerer Umstrukturierungsprozesse ablaufen und „die nicht nur auf einer rationalen Oberfläche stattfinden, sondern die sich verkörperlichen und damit in die Befindlichkeit des gesamten Subjekts eingreifen“ (Stenger 2002, S. 11). Mit anderen Begriffen ausgedrückt, heißt das, dass sich ästhetische Lernprozesse durch Spuren auszeichnen, die sie im Subjekt hinterlassen; Spuren, die von dem Gegenstand ausgehen auf den sich die Beschäftigung richtet und die gleichzeitig aber auch über die konkrete Situation hinausreichen und neue Sichtweisen, Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten begründen. Dies gilt zunächst einmal gleichermaßen für produktive wie rezeptive ästhetische Prozesse. Wie jedoch sind derartige ästhetische Lernprozesse vor dem Hintergrund einer je konkreten Auseinandersetzung mit spezifischen Formen der Kunst beschreibbar?

Allgemein wirft sich also offenbar das Problem auf, zunächst einmal – wie Klaus Mollenhauer es darstellt – „zwischen ästhetischen Ereignissen und solchen, die wir Bildung nennen“ (Mollenhauer 1990, S. 4) Verbindungen herzustellen. Mollenhauer proklamiert in diesem Zusammenhang „eine kulturell-ästhetische Alphabetisierung des gesellschaftlichen Nachwuchses“ (ebd.), damit ästhetische Zeichen überhaupt gelesen werden können. Das ist für Prozesse der Kunstbetrachtung durchaus einsichtig, künstlerische Produktionsprozesse gehen in dieser Formel jedoch nicht auf.

Wolfgang Sting (2005, S. 146) führt deshalb die ästhetische Bildung auf zwei Grundpfeiler zurück:

- „Die Vermittlung einer ästhetischen Lesefähigkeit, d.h. ein Verstehen der Sprachen der Kunst (Goodman 1995) und Kultur.“
- „Die Vermittlung ästhetischer Praxis, d.h. [...] die Anregung zum eigenen künstlerisch-gestalterischen Tun.“

Neben der grundlegenden Verhältnisbestimmung von Kunst und Pädagogik gilt es also, noch zwei weitere Relationen systematisch auszuführen, wenn man Aussagen über die Potentiale, Anforderungen und Grenzen spezifischer ästhetischer Lernräume machen möchte:

Erstens das Erlernen der Rezeption im Verhältnis zum Erlernen der Produktion einer Kunst und zweitens den Erwerb von Wissen über eine Kunst (Kompetenz) im Verhältnis zur Befähigung zur Ausübung einer Kunst (Performanz). In eine andere Beziehung gestellt, könnte man somit auch von den, durch eine jeweilige Kunstform herausgeforderten bzw. ermöglichten, strukturellen Lernpotentialen „Wissen zur Rezeption einer Kunst“, „Wissen zur Ausübung einer Kunst“, „Ermöglichung der rezeptiven Performanz einer Kunst“, „Ermöglichung der produktiven Performanz einer Kunst“ sprechen. Kognitive Erkenntnis und sinnlich-leibliche Erfahrung fallen in diesen Dimensionen zusammen. Notwendige Voraussetzung ist dabei in allen vier Fällen die Bereitstellung eines pädagogischen Rahmens für die Kunst in Form der Anerkennung der Kunst als solche, nicht in Form ihrer Verzweckung.

Wie wird nun in Kontexten der Kunst wie gelernt?

Am nächsten greifbar und am wenigsten kontrovers diskussionswürdig erscheint traditionell die theoretische Wissensvermittlung über Kunst im Sinne einer didaktischen Aufbereitung von Geschichte und Theorie des Theaters, der Malerei, der Bildhauerei, der Musik, des Tanzes etc. Dieser tendenziell wissenschaftliche Vermittlungs- und Aneignungsprozess darf jedoch nicht verwechselt werden mit dem Vorgang, der landläufig und u.E. irreführenderweise Kunstvermittlung genannt wird, also mit der unmittelbaren rezeptiven subjektiven Auseinandersetzung mit Kunstgegenständen.

Die von Kunstprodukten bzw. Kunstereignissen ausgehende Wirkung bedingt im rezipierenden Subjekt Empfindungen, Assoziationen, Fragen, kurz: ästhetische Reaktionen. Wir nennen diesen Vorgang „ästhetische Lernprozesse im Medium der Kunst“. Dadurch, dass derartige Prozesse konstitutiv reflexiver Natur sind, d.h., diese Prozesse sich, wie bereits erläutert, ausschließlich auf einer subjektiven Ebene vollziehen, sind sie im Gegensatz zur Vermittlung kunsthistorischen bzw. kunsttheoretischen Wissens – mit Klaus Mollenhauer gesprochen – „keinem evaluierbaren

Lernzielbegriff“ (Mollenhauer 1996, S. 15) unterzuordnen. Geübt werden können sie trotzdem: Durch den Kontakt mit Kunst.

Wenn sich z.B. Kinder mit Kunst beschäftigen, dann passiert das in aller Regel nicht auf der Basis von Wissen über Kunst. Trotzdem haben sie, wie Klaus Mollenhauer in seiner Studie über ästhetische Erfahrungen bei Kindern hervorhebt, ziemlich deutliche Vorstellungen davon, wann etwas ein Bild ist, oder wann Geräusche als Musik aufzufassen sind. Kinder benennen dabei Bedingungen oder Umstände, damit sie kriterial behaupten können, etwas sei ein Bild oder etwas sei Musik (vgl. Mollenhauer 1996, S. 36ff.).

Das Sehen- bzw. das Hören-Lernen, d.h. der Erwerb von speziellen Wahrnehmungsdispositionen hat nur bedingt bzw. nur unter bestimmten Aspekten mit der vermittelten logischen Aneignung von Wissensstrukturen zu tun. Die Betrachtung eines Werkes von Picasso, das Hören einer Beethoven-Symphonie oder das Sehen und Hören einer Marthaler-Inszenierung funktionieren auch ohne wissenschaftliche Theorien. In Anlehnung an Panofskys Stufenmodell der Ikonologie (vgl. Panofsky 2006 S. 33ff.) könnte man hier sagen, dass jeder Mensch mit seinen alltagstheoretischen Hintergründen und seinen alltagspraktischen Erfahrungen Kunst interpretieren kann und dies auch realiter tut. Davon zu unterscheiden wäre aber eine komplexe Entschlüsselung von Kunstwerken im Sinne einer ikonographischen Analyse und einer ikonologischen Interpretation, die auf profunden thematisch-theoretischen und historischen Kenntnissen sowie auf einer „Vertrautheit mit den wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes“ (Panofsky 2006, S. 57) aufbauen. Es ist somit also durchaus möglich, ohne Fachtheorie, nur durch den Umgang mit Kunst, eine Vertrautheit mit der Kunst zu erwerben und damit praktische ästhetische Erfahrungen zu sammeln.

Umgekehrt kann man sich ein breites kunsthistorisches und kunsttheoretisches Wissen aneignen, ohne selbst in direkten Kontakt mit Kunst kommen zu müssen. Rodins Bürger von Calais, Picassos Gemälde „Guernica“ oder das Elisabethanische Theater werden im schulischen Kunst- und Englischunterricht theoretisch und historisch analysiert, ohne dass die Klasse nach Calais bzw. Madrid reisen würde oder einer Theateraufführung im England des 16. Jahrhunderts beigewohnt hätte. Derartige Lernprozesse

zeichnen sich durch das aus, was Lutz Koch (1996) als logisches Regellernen beschrieben hat.

Das so genannte Thematischerwerden der Sinne in Bezug auf einen Kunstgegenstand bzw. ein Kunstereignis kann bildungstheoretisch offenbar genauso jenseits eines Erwerbs fundierender theoretischer Kenntnisse gedacht werden, wie die kunsthistorische bzw. kunsttheoretische Auseinandersetzung mit Gemälden oder Skulpturen abstrahiert von ästhetischen Erlebnissen als rein auf das In-Erscheinung-Treten artifizierter Wirklichkeiten gerichteter ästhetischer Prozesse konzipiert werden kann.

Sinnliche Erkenntnis hingegen steht niemals alleine, sondern sie ist nach Hartmut Böhme eingebettet in ein Geflecht aus subjektiver Wahrnehmung, Bewusstsein und Reflexion.

„Die Analyse komplexer ästhetischer Situationen verdeutlicht, daß das ästhetische Phänomen in einem ebenso flüssigen wie integrativen Prozeß von [...] Wissen und Erinnern, von Imagination und Assoziation, von gespürten Atmosphären und analytischen Einsichten [...] sich allererst konstituiert“ (Böhme 1995, S. 246).

Eine ästhetische Situation benötigt in dieser Sichtweise also doch Wissen und Übung, um vom Einzelnen be- und gedeutet werden zu können.

Geht es in einem weiteren Schritt daher um analytische Beschreibungen, Systematisierungen, kategoriale Bewertungen und gegenstandsbezogene Kritiken von Kunstgegenständen bzw. Kunstereignissen, dann wird die oben angesprochene Dimension der Theorie wichtig. Die nach Kant (1774, S. 115ff.) sowohl begriffslosen als auch exklusiv individuellen und daher regellosen ästhetischen Erlebnisse werden kontextuell durch tendenziell objektive Begrifflichkeiten gerahmt. Die sich dabei vollziehenden Lernprozesse können als Möglichkeit des Erwerbs einer differenzierten ästhetischen Urteils- und Kommunikationsfähigkeit angesehen werden. Auch das kann geübt werden: Im ästhetischen Diskurs.

Im Gegensatz zur rezeptiven Seite ästhetischen Lernens, die sich für alle Künste mit den dementsprechenden Kategorien analog beschreiben lässt, wirft sich bei der Betrachtung der produktiven Seite eine eigentümliche Doppelstruktur auf, die mit folgenden Fragen charakterisiert werden kann: Was lernt man, wenn

man malt, musiziert, Theater spielt etc.? Und: Was muss man lernen, um Malen, Musizieren, Theaterspielen zu können?

In den Kompetenzdebatten wird in der Regel nur die erste Frage gestellt, da der Blick im Normalfall nicht auf die Kunstausbildung an sich gerichtet ist, sondern eher auf die damit verbundenen „Nebeneffekte“ und somit auf die Annahme einer Brauchbarkeit bzw. Nützlichkeit der künstlerischen Betätigung jenseits ihrer originär ästhetischen Kontexte. Gemeint ist dabei vornehmlich der Erwerb von universell einsetzbaren Schlüsselkompetenzen.

Geht man jedoch davon aus, dass bei der Kunstpraxis Kompetenz und Performanz konstitutiv miteinander verbunden sind, kann folgende These formuliert werden: Damit im Medium der Kunst etwas gelernt werden kann, muss die Kunst gelernt werden.

Anhand des Theaterspiels soll diese These nun näher erläutert werden. Dazu gehen wir auf einen theatralen Probenprozess in einem Grundkurs Dramatisches Gestalten an einem bayerischen Gymnasium ein. Das hierfür verwendete empirische Videomaterial wurde im Rahmen unseres Forschungsprojektes „Theatrale Bildung“, das von unseren Kolleginnen Tanja Bauer und Katharina Marquard betreut wird, erhoben.

5. Theatrale Bildung – ein Beispiel

Der Grundkurs findet in dem betreffenden Schuljahr in einem multifunktionalen Raum des Gymnasiums immer freitags von 14-15.30 Uhr statt. Der Raum ist ca. 7x10 Meter groß, ist mit grauem Nadelfilz ausgelegt und befindet sich unter dem Dach, sodass er durch Dachschrägen begrenzt ist. Obwohl er in letzter Zeit kontinuierlich renoviert wurde, um ihn als Vortrags- und Gruppenarbeitsraum nutzbar zu machen, wirkt er sehr unaufgeräumt, da zahlreiche Stühle verschiedener Herkunft sowie nicht mehr oder aktuell nicht benötigte schulische Gegenstände dort gelagert werden. Um einen Freiraum für das Theaterspiel zu erhalten, werden die Dinge immer wieder provisorisch beiseite gestellt. Die Größe des Raumes sowie die Tatsache, dass man dort, aufgrund einer nicht regelmäßigen anderweitigen Nutzung, ungestört arbeiten kann, machen ihn jedoch als Probenraum relativ gut geeignet. Der Raum hat keine Fenster, sodass er mit Neonlicht beleuchtet werden muss. Der Kurs hat insgesamt 27 Teilnehmer, davon 6 Jungen.

Der Videoausschnitt zeigt eine Improvisationssituation. Drei Paare sollen je eine theatrale Szene aus einer selbstgewählten sprachlichen Vorgabe heraus entwickeln, wobei das erste Paar einen Satz („Ich liebe Dich“), das zweite Paar zwei Worte („Arschloch“, „Warum“) und das dritte Paar nur einen Laut („Mmm“) verwendet. Die Paare bestehen aus zwei Mädchen-Teams und einem Jungen-Mädchen-Team, die sich in je ca. 2 Meter Abstand nebeneinander im Raum dem restlichen Kurs gegenüber positionieren.

Die Situation ist voraussetzungsreich. Zum einen müssen die Schüler bereits mit dem Prinzip der theatralen Improvisation als einer Methodik des approximativ-prozessualen essayistischen Spiels (vgl. Klepacki 2007, S. 201ff.) – nicht im Sinne des Stegreifspiels – vertraut sein, zum anderen gibt der Lehrer die Anweisung, man solle von einem Standbild ausgehen und dann in eine szenische Darstellung hineinfließen. D.h. es muss ebenfalls bereits bekannt sein, was ein Standbild ist. Beide methodischen Aspekte bedürfen dabei sowohl spezifischer Wissensstrukturen als auch leiblicher Übung. Das Ziel des Lehrers besteht jeweils in der Intensivierung bzw. Verdichtung des Standbildes durch einen Spielprozess, der sowohl auf den semantischen als auch auf den performativen Aspekt des Theaterspiels gerichtet ist. Die Schüler sollen erfahren, dass Theater nicht nur einfach soziale Realität, sondern darüber hinaus eine spezifische Form der artifiziellen Wirklichkeit darstellt. Wahrnehmung, Konzentration, Spannung und Expression sind die Eckpfeiler der Kommentare des Lehrers, die sowohl der fortschreitenden Verdichtung als auch der Präzisierung bzw. der Zuspitzung der Expression dienen sollen. Darauf soll der Fokus im Spiel gelenkt werden. Wichtig erscheint es, dass die Schülerinnen und Schüler von bekannten Ansätzen zu unbekannten Ausdrucksformen, Darstellungs-Intensitäten und Wahrnehmungen gelangen. Sie sollen das befremdende Element der theatralen Darstellung als ästhetisches Potential erfahren. Die Herangehensweise des Lehrers baut dabei auf der Vorbedingung auf, dass die Schüler in vorangegangenen Spielprozessen bereits eine Einsicht in die Sinnhaftigkeit einer derartigen Übung erworben haben.

Darüber hinaus prägt hier unausgesprochen eine weitere Übereinkunft die Situation: nämlich eine kollektivierte Vorstellung von einer bestimmten Art und Weise des Theaterspiels: Die drei Paare stellen ihr Spiel vor dem Hintergrund der Beschaffen-

heit ihrer dezidiert knappen aber dennoch sinnstiftenden Textgrundlagen deutlich in die Tradition der klassischen Theateravantgarde. Es geht um Stilisierung, Abstraktion und um die Betonung des Körperlich-Leiblichen in der Darstellung. Der Text steht nicht im Zentrum; er ist nur ein Aspekt. Die Reduktion bzw. die Fokussierung der Handlung auf wenige Elemente wirken in ihrer Kombination mit der vom Lehrer erwarteten Steigerung artifizuell-fremdartig. Darin liegt, auch das ist deutlich zu erkennen, die Wirkungsabsicht.

In der beschriebenen Situation sind jedoch nicht nur der Lehrer und die drei Schülerpaare vorhanden, sondern der gesamte Kurs. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gerade nicht an der Übung beteiligt sind, sind aber offensichtlich keinesfalls untätig. Sie werden explizit mit in die Übung einbezogen: als Fachpublikum. Denn auch sie besitzen das gleiche Vorwissen und haben die gleichen Übungen absolviert, wie die aktuell spielenden Jugendlichen. Ihre Meinung, ihr Kommentar ist wichtig. Sie sollen sich mit der Wirkung des Präsentierten vor dem Hintergrund normativer Implikationen, sprich: einer Qualitätsvorstellung von theatralen Darstellungen, auseinandersetzen. Sowohl das Was als auch das Wie der theatralen Darstellung sind hierbei von zentraler Bedeutung für Diskurs und Reflexion.

Betrachtet man zusammenfassend noch einmal die Situation im Ganzen, dann erkennt man, dass hier sowohl die produktive als auch die rezeptive Seite des Theaterspiels in den Blick genommen wird. Aisthesis, Performance, Kognition und Reflexion sind daher schließlich die Pole, zwischen denen sich hier theatrale Lernprozesse ereignen.

6. Ein Grundriss theatraler Bildung

Die Grundlage theatraler Bildungsprozesse ist zunächst einmal also die Existenz eines theatralen Gegenstandes, an dem sich abgearbeitet werden kann. Das erscheint trivial. Doch aus pädagogischer Sicht muss der Lehrer didaktisch für einen Rahmen sorgen, der die Schülerinnen und Schüler erst in die Lage versetzt, sich theatral bilden zu können. Der Inhalt der zu initiiierenden Lernprozesse ist dabei ein zweifacher: Einerseits der theatrale Inhalt, d.h., das Theaterspiel an sich, sowie der Inhalt des theatralen Spiels, also der dramaturgische Inhalt, das Stück. Beide Inhalte

bieten eigene aber aufeinander verweisende Lernfelder: Im einen Fall stehen Aspekte der Schauspielmethode, des Sprechens, der Verhaltensregeln auf der Bühne, der Konzentration, der Wahrnehmung, der Emotion etc. im Zentrum, im anderen Fall die subjektive Anähnlichung und Präsentation eines wie auch immer gearteten Inhalts. Die Art und Weise der Auseinandersetzung, der *modus operandi* des Lernens, besteht beide Male in der theatralen Praxis. Die artifizielle Handlung entwickelt sich daher zum zentralen Lernmodus der Schülerinnen und Schüler, der jedoch konstitutiv auf Reflexion, Diskussion und Analyse bezogen ist. Theaterspiel als dezidiert exzentrische Form von Handlung kann ohne diese Dimensionen und damit ohne die Theoretisierung der kunstförmigen Handlungsvollzüge und ihrer nach außen gerichteten Wirkungsintention nicht erfahren und nicht elaboriert werden. Körperlich-leibliche Lernprozesse sind daher im Theaterspiel stets angewiesen auf kognitive und sinnliche Lernprozesse, da der Lerngegenstand „Theatralität“ den Schülerinnen und Schülern erfahrbar sein muss, damit er bearbeitet werden kann. Erst im Zusammenwirken von logischen, ästhetischen und performativen theatralen Lernsituationen können sich subjektive theatrale Handlungsdispositionen entwickeln.

Im Hinblick auf den subjektiven Erfahrungs- und Handlungsaspekt im Theaterspiel ist in diesem Zusammenhang dezidiert auf die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen hinzuweisen. Theatrale Spielsituationen können als liminale Situationen, d.h. als Schwellensituationen, verstanden werden, da sie zwischen artifizierlicher Wirklichkeit und sozialer Realität angesiedelt sind. Der theatrale Raum konstituiert sich dabei zwischen kunstförmiger Bedeutung und tatsächlicher Handlung, zwischen Ambivalenz und Gerichtetheit, zwischen Kontingenz und Geschlossenheit, zwischen subjektiver Existenzialität und symbolischer Fremdheit. Im Spiel kommt daher nicht nur das unbekannte Fremde der Rolle zum tragen, dass sich vom Spieler angeähnlicht werden muss, sondern insbesondere auch das eigene Fremde, also der innere Widerstand, die Scham usw. Das Bildungspotential des Theaterspiels resultiert gerade aus diesen Erfahrungen der Fremdheit und der sinnlich-reflexiven und leiblich-performativen Auseinandersetzung mit ihnen.

Theatraler Spielprozess und theatrales Spielprodukt im Sinne der Aufführung vor Publikum bieten dabei auf einer anderen

Ebene je eigene Lernmöglichkeiten. Ist die Probe als Prozess der essayistischen Emergenz immer vorläufig und die Handlungen reversibel, bedeutet die face-to-face-Situation der Aufführung einen sozialen Ernstfall. Zwar wird das Theaterspiel auch in einer Aufführungssituation als sowohl konsequenzvermindertes als auch temporal flüchtiges und damit vorläufiges, weil prinzipiell wiederholbares Handlungsprinzip wahrgenommen, jedoch nur im Hinblick auf den internen Rahmen der Kunst des Theaterspiels selbst. Die Aufführungssituation hingegen bedeutet eine qualitativ andersartige soziale Rahmung dieses Spiels als es die Probe tut. Tendenziell ist die Probe als Lernsituation betrachtet ein Laboratorium kontingenter Differenzerfahrung, wohingegen in der Aufführung als Lernsituation die zweifelsohne ebenfalls vorhandene prinzipielle strukturelle Offenheit für Entwicklungen und Veränderungen durch den aus den Regeln der theatralen Kunst selbst resultierenden Legitimationsdruck der Handlungen unterwandert wird. Präsentation heißt immer Legitimation dessen vor einem Publikum, was im Probenprozess erarbeitet wurde.

Beide Male muss unter methodisch-konzeptionellen und wissenschaftlich-analytischen Zielsetzungen die prozessuale Situativität des theatralen Spiels in das Zentrum der Betrachtungen gerückt werden. Sowohl die vermittelte Aneignung theatraler Handlungsdispositionen als auch der theatrale Probenprozess im engen Sinn als auch die eigentliche Präsentation theatraler Handlungsvollzüge vor einem Publikum können bildungstheoretisch nur beschrieben werden, wenn die zugleich synchrone und diachrone Struktur einer theatralen Situation als Ausgangspunkt herangezogen wird. Anders ausgedrückt geht es also nicht um das Theaterspiel sondern um das Theaterspielen, d.h. um Praxis.

Versteht man nun theatrale Bildung vor diesem Hintergrund als inhaltsbezogenen Formschaffungsprozess sowohl in gegenständlicher als auch in individueller und kollektiver Hinsicht, dann ist als Kern der theatralen Bildung hier an erster Stelle die reflektierte theatrale Praxis zu formulieren. Der ideale theatrale Lernprozess würde sich dann letztendlich in folgenden Komponenten konstituieren: Im Erkennen und Erfahren dessen, was Theater als Handlungsform bedeutet bzw. bedeuten kann, in der Arbeit an körperlich-leiblich-präsentativen artifiziellen Handlungsvollzügen, in der spielerisch-essayistisch-improvisatorischen Auseinandersetzung mit subjektiv zu präsentierenden szenischen

Inhalten, in deren ereignishafter Aufführung vor Publikum und – parallel dazu – in der diskursiven Reflexion dessen, was an Handlung stattfindet.

7. Von der Kompetenzdebatte zur Performanzforschung

Wir möchten vor dem Hintergrund des Gesagten vorschlagen, die mit PISA wieder stärker fokussierte Kompetenzdebatte und die in der ästhetischen Evaluationsforschung vorherrschende Engführung auf die Fragen der ästhetischen Erfahrung zu *ergänzen* um die empirische Betrachtung von künstlerischen Performanzen. Damit ist eine Neufokussierung verbunden, die sich von der Konzentration auf die ästhetische Erfahrung hin zur ästhetischen Anwendung und den ästhetischen Umgang bewegt. Die ästhetische Anwendung wirft die Fragen danach auf, wie ästhetische Erfahrungen dargestellt, mediatisiert, performiert und ritualisiert werden und welche Entscheidungen etwa in der Produktion und Rezeption von Zeichenrequisiten, Materialträgern, Bild- und Schrifttypen zum Ausdruck kommen. Für die empirisch-ästhetische Forschung bedeutet diese Neuakzentuierung eine stärkere Hinwendung zur Inszenierung und Rahmung von für die Lernenden selbst relevanten Entdeckungskontexten. Welche Merkmale von Kunstunterricht machen ästhetische Erfahrung und ästhetische Lernprozesse möglich, welche fördern ästhetische Kompetenzen? Wie kommt es zu ästhetischen Bildungssituationen und – vor allem – wie verlaufen ästhetische Bildungsprozesse?

Dazu muss sich ästhetische Performanzforschung von einem kruden Vorher-Nachher-Design und der oftmals zu findenden Konzentration auf das ästhetische Produkt zugunsten der Erforschung von Bildungsereignissen und -prozessen verabschieden. Zweitens sind damit Einzelfallstudien und Mikroanalysen dieses oftmals sehr diffizilen ästhetischen Lernens erforderlich. Drittens müssen Schülerinnen und Schüler mit ihren Aktionen und Reaktionen eng in den Forschungsprozess integriert werden. Und schließlich muss der didaktischen und methodischen Rahmung des ästhetischen Lernens durch Schule und Lehrer besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Fünf Setzungen sind für diese Form der Forschung konstitutiv: die Unterstellung eines individuellen *Interesses* der Schülerinnen

und Schüler, insofern die theoretische wie empirische Forschung unisono individuelle ästhetische Ausgangspunkte und Herangehensweisen hervorhebt; die jeweiligen *performativen Praxen* des Lernens, d.h. das sich konkret praktisch Erarbeiten von Techniken und Werken; die *Eigensinnigkeit* des Antwortens und Darstellens in Urteilen und Reaktionen; das *Erscheinenlassen* als Veröffentlichung und Adressierung in den jeweiligen Werken sowie die *Offenheit* bzw. *Unabgeschlossenheit* von ästhetischen Such- und Forschungsprozessen (vgl. Sabisch 2007).

Fassen wir zusammen: Unsere Ausgangsfrage lautete, was man im Bereich ästhetischer Bildung lernt und was man nicht lernt. Dazu lässt sich folgendes sagen:

- Schülerinnen und Schüler können im Umgang mit der Kunst alles Mögliche lernen: Qualifikationen, Soziales, Kulturelles, Persönliches, Schulisches etc.
- Sehr wahrscheinlich lernen sie vor allem etwas über die je spezifische Kunst selbst, d.h. Theater spielen im Schultheater, Malen im Kunstunterricht etc.
- Dabei sollten sie sowohl spezifisches Wissen, Können und Lernstrategien des Lernens im Umgang mit dieser Kunst erwerben und darüber hinaus auch – im günstigsten Falle – etwas für ihr Leben lernen.
- Bislang vorliegende empirische Untersuchungen untermauern den positiven Zusammenhang von ästhetischem Lernen und positiven Lernergebnissen in anderen Fächern.
- Trotzdem sollte ästhetische Bildung nicht verkürzt werden auf einen funktionalen Bildungsbegriff; es ist sehr wahrscheinlich, dass Schülerinnen und Schüler dann am meisten lernen, wenn die Kunst ihre spielerische Selbstzweckhaftigkeit beibehält.
- Wir brauchen mehr empirische Forschung in diesem Kontext, die sich nicht nur auf Kompetenzen und ästhetische Erfahrungen, d.h. auf die Ergebnisse von ästhetischer Bildung konzentriert, sondern die als Performanzforschung die Bildungssituationen und die gesamten Bildungsprozesse in den Blick nimmt.
- Diese Forschung sollte auch die Bedingungen der Möglichkeiten ästhetischer Bildung stärker in den Blick nehmen: a. familiäre und kulturelle Kontexte, b. individuelle Biographien, c. schulische, d.h. didaktische und methodische Angebote.

Wir wissen also schon Einiges über Ursachen, Prozesse und Effekte der ästhetischen Bildung: Jetzt brauchen wir nur noch die richtigen pädagogischen und bildungspolitischen Schlüsse aus diesem Wissen zu ziehen.

Literatur

- Bamford, Anne (2006): The WoW Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster/New York: Waxmann.
- Bastian, Hans Georg (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.
- Böhme, Hartmut (1995): Einführung in die Ästhetik. In: Paragrana 4, Heft 1. Berlin, S. 240-254.
- Didi, Hans-Jörg/Fay, Ernst/Kloft, Carmen/Vogt, Hendrik (1993): Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn: Institut für Bildungsforschung, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Berufsbildung.
- Domkowsky, Romi (2006): Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen. In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik: Theater und Sport, Jg. 22, Heft 48, S. 35-42.
- Ehrenspeck, Yvonne (2008): Ästhetisch/Mediale Bildung als Versprechen nach PISA. In: www.lkj-doku.de.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der Urteilkraft. Werkausgabe Band X. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klepacki, Leopold (2003): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Aspekte einer eigenständigen Kunstform. Weinheim/München 2003: Juventa.
- Koch, Lutz (1996): Zur Logik des Lernens. Eine Skizze. In: Geißler, Harald (Hg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lüttgert, Will (2003): Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung. In: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hg.): Fokus Schultheater 02. ÜberSetzen – Cottbus. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 34-45.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3-17.

- Mollenhauer, Klaus et al. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.
- Panofsky, Erwin (2006): Ikonographie und Ikonologie. Köln: DuMont.
- Peez, Georg (2000): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover: BDK-Verlag.
- Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München: kopaed.
- Peez, Georg (2007): Handbuch/Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: transcript.
- Schilling, Kirsten (2005): Es geht um was beim Theaterspielen. Wie lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen? In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik, Jg. 21, Heft 46, S. 57-59.
- Schlünzen, Wulf (2003): Beurteilen, Bewerten, Benoten. In: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hg.): Fokus Schultheater 02. ÜberSetzen – Cottbus. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 46-53.
- Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München: Juventa.
- Sting, Wolfgang (2005): Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. In: Liebau et al. (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim/München: Juventa, S. 137-148.
- Terhart, Ewald (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Zentrum für Kulturforschung (2004): Erste Ergebnisse des Jugendkulturbarometers 2004 „Zwischen Eminem und Picasso“. In: <http://miz.org/artikel/jugendkulturbarometer2004.pdf>.

