



Oliver M. Reuter
Roland Stein

Ästhetische Bildung bei Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen

Gelingsbedingungen und Wirkungen

Oliver M. Reuter
Roland Stein

Ästhetische Bildung bei Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen

Gelingensbedingungen und Wirkungen

mit Beiträgen von Sabine Wolz
und Tanja Wilkeneit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Das Projekt [waebi] wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 © Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © Linolschnitt Emma Haas.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6114-4 Digital

ISBN 978-3-7815-2658-7 Print

Vorwort

Unter Einbezug der fachlichen Expertise der Fächer Kunstpädagogik und Sonderpädagogik wurde an der Universität Würzburg eine empirische Untersuchung zu Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildungsprozesse bei Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen durchgeführt. Das Forschungsprojekt [waebi] war dabei auf zwei sich gegenseitig bedingende und voneinander abhängige Aspekte fokussiert: Auf der einen Seite stand die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um ästhetische Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Auf der anderen Seite war zu ergründen, welche Veränderungen bei Jugendlichen durch eben diese ästhetischen Bildungsprozesse bewirkt werden können.

[waebi], „pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkung ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen“, wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. Das Projekt war dem BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung zur Förderung von Kultureller Bildung“ zugeordnet.

Wirkungsforschung im Sektor der ästhetischen Bildung findet in verschiedenen Fachdisziplinen wie der Theaterpädagogik, der Musikpädagogik, der Tanzpädagogik, der Kunstpädagogik etc. sowie in disziplinübergreifenden Forschungen unter dem Label der kulturellen Bildung statt. Die Schwerpunkte der Forschungsinteressen sind dabei disziplinabhängig. Als Theaterpädagogin stellt Pinkert (vgl. 2014, 122) unter Rückgriff auf ihre Fachdisziplin fest, dass die Bemühungen, Wirkungen festzustellen, sich vor allen Dingen auf Auswirkungen der Spielenden konzentrierten. Die alternative Ausrichtung, die Orientierung an den Rezipierenden, findet bisher wenig Raum.

Rittelmeyer (vgl. 2014, 16ff.) attestiert einen Anstieg an Forschungsbemühungen der Fächer und begreift diesen als Antwort auf die Marginalisierung ästhetischer Bildung im Zuge der Fokussierung auf den MINT-Bereich. Fächer, die sich um ästhetische Bildung mühen, geraten durch den bildungspolitischen Schwerpunktblick auf Fächer wie Mathematik und Physik ins Abseits. So lässt sich sicher richtig festhalten, dass die Forschungsbemühungen einerseits im fachlichen Interesse der Forschenden begründet sind, andererseits aber stets auch von einem Überlebenswillen der Fächer gespeist werden.

Von Beginn an sei betont, dass den Autoren die enorme Komplexität des Feldes bekannt ist. Es kann sich keine lineare Ursache-Wirkung-Darstellung ergeben oder aber anhand der generierten Daten nachgewiesen werden. Insofern sind die „Wirkungen ästhetischer Bildung“ mit Vorsicht zu betrachten und keinesfalls als „Effekte“ zu sehen. Vielmehr sollten in diesem Projekt die Konditionen in ihrer Komplexität beleuchtet werden, unter denen von Pädagoginnen und Pädagogen erzielte Bildungsbemühungen Früchte tragen können. Dazu werden die möglichen Resultate in ihrer Breite dargestellt. Es lassen sich Wahrscheinlichkeiten abbilden, unter denen bestimmte pädagogische Arbeitsweisen zu Folgen etwa in den Bereichen der Interaktionsfähigkeit und des Selbstkonzepts führen. Die Ergebnisse basieren in ihrer Entstehung auf dem sozialen Miteinander, auf Selbsterprobungen, pädagogischen Inputs, situativen persönlichen Bedingungen sowie den Einstellungen der Jugendlichen und den Perspektiven der Erwachsenen auf die Heranwachsenden.

Insofern kann hier durchaus, mit Vorsicht und bei Blick auf die erhebliche Komplexität, von Gelingensbedingungen zum einen sowie Wirkungen zum anderen die Rede sein.

Für die empirische Forschung in diesem Projekt wurden nahezu hundert Interviews mit Jugendlichen sowie mit Expertinnen und Experten geführt. Den Interviewpartnerinnen und -partnern gilt der große Dank des Forschungs- und Autorenteam. Sie stellten sich freiwillig und unentgeltlich für die Befragungen zur Verfügung und ermöglichten zudem tiefe Einblicke in die Projekte. Ein weiterer Dank gilt den Projekten und Einrichtungen, in deren Rahmen die Einzelmaßnahmen durchgeführt wurden und über die sowie aus denen heraus Expertinnen und Experten sowie Jugendliche über ihre Arbeit und ihre Erfahrungen berichten konnten. Ein abschließender Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, welches dieses Projekt finanziell ermöglicht hat¹. Die Forschergruppe freut sich zudem darüber, dass hierdurch eine enge Kooperation zwischen den beiden Disziplinen der Kunstpädagogik zum einen sowie der Sonderpädagogik zum anderen möglich wurde.

Der Datenkorpus war deutlich umfangreicher und auch reichhaltiger, als die Forschenden es zu Beginn des Projektes vermutet hatten. Dies ist grundsätzlich sehr erfreulich. Allerdings erforderte dem entsprechend eine sorgfältige Analyse dann auch viel mehr Zeit, als vorauszuplanen gewesen war. Hinzu kamen die Anforderungen, die Daten in Bezug zum Forschungsstand zu bringen und entsprechend zu diskutieren. Im Rahmen der Auswertungen führen die empirischen Belege im Hauptteil zu einer Endnote, die auf die Datenquelle (Interviewte/r, Nr. der Befragung, Passage) verweist. Sämtliche erhobenen und ausgewerteten Interviews sind beim DIPF, dem Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, als Transkripte hinterlegt.

„Grüne Haie“ ... ? Im Zuge der Interviews mit den Expertinnen und Experten wurde thematisiert, dass die eigenen Ideen der Jugendlichen in bildnerischen Formen ästhetischer Bildungsprozesse eine zentrale Rolle spielen, auch wenn diese nicht mit landläufigen Vorstellungen korrelieren. Die begleitete Entwicklung der Einfälle von Jugendlichen solle ohne Druck geschehen und ohne vorformulierte Darstellungsformen auskommen. Das pädagogische Grundkonzept wurde in einem Gespräch mit dem Hinweis auf von Jugendlichen gemalte Tierdarstellungen illustriert, die sich gänzlich von gängigen Farbvorstellungen verabschiedet haben und Tiere in leuchtenden Farben zeigten:

„B.: „Weil wir haben ja nicht das Ziel, dass sie alle einen Elefanten naturgetreu malen können sondern, dass ihre Ideen gefragt sind „Wie würdest du?“ und wenn er sagt „Ja, der Elefant ist aber hellgrün und steht in einer blauen Wiese“. Dann ist das halt so. Man verlangt das nicht anders. Man nimmt also JEDEN Druck weg. Das ist ganz entscheidend. Dass man ihnen eigentlich einen Weg bereitet, auf dem sie gehen können, ohne, dass sie stolpern, dass man den Druck weg nimmt, der von der Schule kommt.“

Das Bild der hellgrünen Elefanten auf blauen Wiesen illustriert, wie zu lesen sein wird, eine zentrale pädagogische Grundidee vieler unserer Partnerprojekte zur Förderung ästhetischer Bildung. Wir haben diese Idee eines Bildes in dasjenige der grünen Haie übersetzt.

Oliver M. Reuter

Roland Stein

¹ FKZ BMBF 01JK1607

Inhalt

1	Ästhetische Bildung im Kontext sozial schwieriger Konstellationen	11
1.1	Ästhetische Bildung	11
1.1.1	Ästhetische Bildung als spezifische Form des Bildungserwerbs	11
1.1.2	Rezeption	13
1.1.3	Charakteristika	14
1.1.4	Notwendige Begleitumstände	20
1.1.5	Professionalisierung von ästhetischen Bildungsprozessen	22
1.2	Ästhetische Bildung bei Benachteiligungen	23
1.3	Rahmenbedingungen und Strukturen ästhetischer Bildung	25
2	[waebi]: ein empirisches Forschungsprojekt zu ästhetischer Bildung bei Benachteiligungen – Fragestellungen und Projektanlage	27
2.1	Anliegen und Fragestellungen	27
2.2	Zum Rahmen: ästhetische Bildungsforschung	29
2.3	Anlage der eigenen Untersuchung	30
2.3.1	Die Qualität der empirischen Untersuchung I Gütekriterien	30
2.3.2	Jugendliche als Interviewpartner	30
2.3.3	Befragung von Expertinnen und Experten	31
2.3.4	Problemzentriertes Leitfadenterview	32
2.3.5	Zugänge zum Feld und Fallauswahl	35
2.3.6	Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner	38
2.3.7	Parameter der Interviewdurchführung und endgültiges Sample	39
2.3.8	Auswertungsverfahren und Datenanalyse	39
3	Zwischenmenschliche Perspektiven und Kommunikationsmodi in Projekten mit Jugendlichen in sozial anspruchsvollen Konstellationen	42
3.1	Perspektiven auf die Jugendlichen – Gelingen im Zwischenmenschlichen	42
3.1.1	Orientierung an Interessen und Stärken	43
3.1.2	Freiwilligkeit	44
3.1.3	Pädagoginnen und Pädagogen als emotionale Ansprechpartnerinnen und -partner sowie Vorbilder	45
3.1.4	Kommunikation im Team	47
3.2	Kommunikationsmodi zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und Jugendlichen	48
3.2.1	Zugewandte und geradlinige Kommunikation	48
3.2.2	Struktur I Regeln I Konfliktlösung	48
3.2.3	Beweggründe der Pädagoginnen und Pädagogen	49
3.3	Resümee	51

4 Partizipation als Spezifikum ästhetischer Bildungsprozesse für Jugendliche in sozial anspruchsvollen Konstellationen	52
4.1 Schwierigkeiten und Grenzen	53
4.2 Empirisch gewonnene Ergebnisse	54
4.2.1 Haltung der Lehrenden	54
4.2.2 Anlaufschwierigkeiten	54
4.2.3 Strukturelle Grundierung	55
4.2.4 Unterstützung erleben I Feedbackkultur	56
4.2.5 Schutzräume und Atmosphären	57
4.3 Resümee	59
5 Akkulturation	61
5.1 Zur Theorie von Akkulturation	61
5.2 Forschungsstand	64
5.3 Aspekte in der Erhebung	66
5.4 Empirische Ergebnisse	67
5.4.1 Auseinandersetzungen mit Deutschland als Aufnahmeland	67
5.4.2 Herstellen und Erleben von Willkommenskultur	68
5.4.3 Einbezug und Einfluss kultureller Stile	70
5.5 Resümee	71
6 Soziale Interaktion und Kommunikation	73
6.1 Zur Theorie sozialer Interaktion und Kommunikation	73
6.2 Aspekte in der Erhebung	77
6.3 Empirische Ergebnisse	78
6.3.1 Arbeitsweisen	79
6.3.2 Wirkungen	80
6.3.3 Gelingensbedingungen	84
6.3.4 Herausforderungen	85
6.4 Resümee	88
7 Selbstkonzept	92
7.1 Zur Theorie von Selbstkonzept und Identität	92
7.2 Aspekte in der Erhebung	98
7.3 Empirische Ergebnisse	98
7.3.1 Arbeitsweisen	99
7.3.2 Wirkungen	104
7.3.3 Gelingensbedingungen	109
7.3.4 Herausforderungen	116
7.4 Resümee	121

8	Ästhetische Erfahrungsprozesse für Jugendliche in sozial schwierigen Konstellationen fruchtbar machen	127
8.1	Ästhetische Erfahrungsprozesse	127
8.2	Empirisch gewonnene Ergebnisse	130
8.2.1	Prozessorientierung als zentraler Parameter	131
8.2.2	Ästhetische Erfahrung	133
8.2.3	Interesse	133
8.2.4	Spezifik der Sprache in ästhetischen Erfahrungsprozessen	134
8.2.5	Die spezifische Idee von Leistung und Scheitern	135
8.3	Resümee	137
9	Zugänge zu ästhetischer Bildung	141
9.1	Perspektiven	141
9.1.1	Perspektive auf sich selbst: Selbstbewusstsein	141
9.1.2	Perspektive auf sich selbst: Selbst-Bewusstsein	142
9.1.3	Perspektive auf das Gegenüber	143
9.1.4	Perspektive auf die eigene Position in der Gesellschaft	144
9.1.5	Perspektive auf das Fremde	144
9.2	Bedingungen	145
9.2.1	Pädagogische Qualität	145
9.2.2	Gestaltung und Stärkung sozialer Interaktion und sozial-kommunikativer Kompetenzen	146
9.2.3	Strukturelle Bedingungen schaffen	147
9.3	Bezüge außerschulischer ästhetischer Bildungsarbeit für Schule	151
9.4	Fazit	152
	Literaturverzeichnis	155
	Endnoten	163

1 Ästhetische Bildung im Kontext sozial schwieriger Konstellationen

Um Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildungsprozesse als spezifische Form des Bildungserwerbs zu untersuchen, bedarf es zunächst einer Grundlegung zum Verständnis ästhetischer Bildung. Diese wird anschließend auf das Forschungsprojekt [waebi] hin spezifiziert, indem auf das Konzept der Benachteiligung eingegangen wird. Abschließend werden Rahmenbedingungen und Strukturen umrissen, unter denen ästhetische Bildung stattfindet.

1.1 Ästhetische Bildung

In den nachfolgenden Ausführungen werden, nach grundsätzlichen Überlegungen, begleitende Ereignisse und Spezifika ästhetischer Bildungsprozesse wie das Machen ästhetischer Erfahrungen, die Rolle der Leiblichkeit, die Nähe zum Spiel, kommunikative Prozesse etc. beleuchtet. Anschließend sollen notwendige Begleitumstände erfasst werden, um dann einen Blick auf Möglichkeiten zur Professionalisierung von Bildungsprozessen zu werfen.

1.1.1 Ästhetische Bildung als spezifische Form des Bildungserwerbs

In der Folge auf die Schrift „Aesthetica“, in der Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts den Brückenschlag zwischen Kunst und Philosophie suchte, entwickelte sich die Ästhetik als eigenständige Disziplin (vgl. Zirfas u.a. 2009, 9). Wie Zirfas u.a. (vgl. ebd.) darstellen, ist damit nur der vorläufige Endpunkt hinter einen jahrhundertelangen Diskurs über das Schöne in verschiedenen Disziplinen gesetzt, aus heutiger Sicht ein wichtiger Zwischenschritt. In Verbindung mit dem Begriff der Bildung verführt der entstandene Begriff „ästhetische Bildung“ allerdings zu leicht dazu, diesen als einen *Ausschnitt* von Bildung anzusehen.

Begriffe man ästhetische Bildung als ein Segment von Bildung, als ein fach- oder disziplin-spezifisches Teilstück von Bildung, welches sich dem Schönen und dem Künstlerischen verschrieben hat, setzte dies die Prämisse voraus, Bildung ließe sich in irgendeiner Weise fragmentieren. Man müsste sich dann die Frage stellen, ob ästhetische Bildung wirklich ein spezifisches *Fragment* von Bildung beschreibe – oder doch eher einen spezifischen *Weg* zu Bildung darstelle.

Gegen die Idee des spezifischen Fragments spricht, dass Bildung eben nicht von außen auf oder in den Menschen gelangt, sondern sich ausschließlich in Form der Selbstbildung beim Einzelnen konstituiert. Diese Bildung seiner selbst durch sich selbst kommt durch die Beschäftigung mit Welt zustande. So kann Dörpinghaus (vgl. 2009) zufolge Bildung als Perspektive begriffen werden, „uns in unserem Menschsein zu verbessern, die in uns ruhenden Möglichkeiten zu verwirklichen, eine bestimmte Haltung zur Welt einzunehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, kluge, begründete Entscheidungen fällen zu können und in der Lage zu sein, unser Leben nach vernünftigen Gesichtspunkten führen zu können“ (ebd., 5). Es wird deutlich, dass eine Segmentierung keinen Sinn macht. Schließlich liegt im Aspekt

der Selbstbildung eine Subjektivität, die sich einer von außen vorgenommenen Einteilung im Grunde völlig verschließt.

Gelangt man zur Positionierung, Bildung beschreibe einen spezifischen Aufbau und Zugang im Rahmen eines sich permanent entwickelnden und verändernden Prozesses, begreift man somit auch ästhetische Bildung nicht als Ergebnis eines Prozesses, sondern als Prozess selbst. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Dimensionen von Bildung ebenso Dimensionen ästhetischer Bildung sind. Nun gilt es herauszuarbeiten, welche Spezifika den Begriff der ästhetischen Bildung konturieren.

Bildung in der hier gesetzten Grundlegung setzt sich aus zwei zentralen Komponenten zusammen. Es handelt sich einerseits um die Weitergabe vom Tradierten, das im Bewusstsein um die eigene Einbindung in Überliefertes sowie in der Gewissheit um die Bedeutung von Kultur mitgeteilt wird. Wenn wir Kultur als etwas, das vom Menschen aufgebaut wurde und gepflegt wird, und ihre Erzeugnisse als Mehrwert begreifen, der uns ausmacht, erfahren wir uns als wirksam, als schöpfend. Wir begreifen uns als ein emotionales Wesen, das in der Lage ist, über die Bedürfnisse der Nahrungsaufnahme und der Fortpflanzung hinaus zu gehen. Erst dadurch werden wir zum Menschen.

Darüber hinaus ist Bildung ohne die Funktion der eigenen Verortung zur Welt undenkbar. Bildungsprozesse stellen Inhalte und Situationen vor, die über die individuelle Auseinandersetzung Raum bieten zur eigenen Verwirklichung – und zu immer neuen Perspektiven auf die Welt führen. Bildung bietet die Chance, eine begründete Haltung zur Welt einzunehmen und fordert gleichsam eine Positionierung in der Welt ein. Durch die Notwendigkeit einer eigenen Verortung zur Welt wird Bildung immer auch identitätswirksam.

Ästhetische Bildung beschreibt in kulturellen Aneignungsprozessen sowohl einen spezifischen Zugang zu Bildung als auch eine eigenständige Ausprägung. In einer dialektischen Mehrperspektivität mäandert ästhetische Bildung durch Potentiale ästhetischer Praxis wie durch rezeptive Aufnahmen kultureller Erzeugnisse. Beides bedarf der intensiven Mitwirkung, ist ohne aktive Beteiligung wirkungslos. Bildung entwickelt sich zwischen den beiden Antipoden des Äußeren (des Objekts) und des Inneren (des Subjekts). Die subjektiven Anteile bedingen den fluiden Charakter der Objekte, da sie durch ihre Abhängigkeit von der individuellen Generierung ihrer Relevanz sowie der Wahrnehmung ihres Erscheinens niemals endgültig festgelegt sein können. Zu den Objekten gehören kulturelle Erzeugnisse ebenso wie Kunstwerke, theatrale Inszenierungen oder Aufführungen von Musik oder Tanz. Ästhetische Bildungsprozesse fordern in der Rezeption die Einnahme einer Position ein.

Betrachtet man Bildung als eine Form der Selbstbildung, kann man einen Lernbegriff, der Lernen in der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen als subjektiv geprägten Prozess der Lernenden verortet, als ein Bildungselement betrachten. Ästhetische Bildungsprozesse bedürfen zwingend der Lernvorgänge. Diese entsprechen keinem passiven Aufnehmen neuer Inhalte durch geistig stumme Rezipierende. Vielmehr müssen sie das Neue aktiv aufnehmen, in bestehende Wissensbestände integrieren, beurteilen, in seinem Wert erfassen und in die individuelle Bedeutsamkeit einordnen (vgl. Duncker 2018, 43). Indem Lernende diese Prozesse durchlaufen, entwickelt sich schrittweise ein eigenartig und von Vorwissen, Einstellungen und Haltung persönlich geformtes Wissen. Lernprozesse unterstützen auf diese Weise Vorgänge der Selbstbildung. Hält die innere Beschäftigung über den Lernprozess hinaus an, und werden die verschiedenen Versionen von Wirklichkeit anhaltend durchgespielt, gerät die Formung von Wissen zu einem gestalterischen Akt. Findet dieser seinen Ausdruck in symbolischer Form, so entwickelt sich eine Überführung von Lernprozessen hin zu einer

ästhetischen Praxis. Hier wird im Folgenden von einer ästhetischen Praxis als Sammelbegriff die Rede sein, welcher sowohl analoge und digitale Formen eines bildnerischen Ausdrucks impliziert als auch musikalische und rhythmische Artikulationen sowie theatrale als auch von Bewegungen dominierte Inszenierungen wie den Tanz umfasst. Auf der Seite der Produktion setzt sich der Begriff der ästhetischen Praxis – bei aller phänomenologischen Nähe – von der künstlerischen Praxis ab, als sie frei ist von den Anforderungen und der Knechtschaft des Kunstmarkts und sich stärker am Individuum orientieren darf.

Jugendlichen ist der symbolhafte Ausdruck in ästhetischer Praxis sehr nah. Betrachtet man die Formen des eigenen Ausdrucks und die Festlegungen eigener Positionen in Form von Selbstdarstellungen, werden die Parallelen des symbolhaften Ausdrucks im Alltag der Jugendlichen zu Formen der ästhetischen Praxis deutlich. So ist das bewusste Auswählen von Kleidung und das Kreieren eines eigenen Stils über Frisuren oder über die Art und Weise, wie Jacken, Shirts und Hosen getragen werden, bereits sehr nah an der theatralen Kostümierung. Die eigene Anfertigung von Videos, das Fotografieren oder das Entwerfen eigener Tags sind bereits selbst initiierte Formen ästhetischer Praxis. Auch werden Bewegungsfolgen, die aus Musikvideos übernommen werden, zu eigenen Kreationen variiert. Im Tanzen werden daher nicht nur die Lust an Bewegung sowie die Bedürfnisse von Jugendlichen nach Sicherheit und Kontrolle erfüllt (vgl. Behrens 2013, 107ff.), vielmehr wird der Tanz zum Ausdrucksmedium und kann in eine Reihe mit anderen Formen ästhetischer Praxis gestellt werden.

1.1.2 Rezeption

Ein zentraler Zugangsweg zu ästhetischer Bildung ist die Rezeption kulturell konnotierter Erzeugnisse. In der Begegnung mit Musik, Kunst, Tanz oder Theater kann man sich als Teil einer generationenübergreifenden Übereinkunft begreifen, nach der vom Menschen Gemachtes gepflegt und überliefert wird. Jede aktuelle kulturelle Artikulation bezieht sich immer auch auf bestehende Werke, sei es in der Variation oder in der Distanzierung. Somit hat sie ihre Wurzeln in der Vergangenheit und reicht über die Gegenwart hinaus.

Theateraufführungen, Konzerte und Museumsbesuche sind besondere Begegnungen mit Ausschnitten von Welt. Es handelt sich um ein Treffen auf ein Angebot hin, sich mit einer Weltperspektive anderer zu beschäftigen. Sieht man im Theater eine Inszenierung von Kafkas Werk „Der Prozess“, so trifft man auf eine Version von Weltperspektive des Autors. Diese selbst ist durch einen Regisseur oder eine Regisseurin in Szene gesetzt, die auf Basis von Kafkas Auffassung seine eigene Lesart einbringt. Auch bei Lesungen, Konzerten und Ausstellungen handelt es sich um die Präsentation von Weltzugängen, welche durch mehrere Hände gegangen sind. Bei der Rezeption geht es sowohl um den Nachvollzug der interpretativen Umsetzung durch Dritte als auch um einen Abgleich mit der eigenen Positionierung. Zudem wird das Theaterstück, der Vortrag oder das Kunstwerk zu einem Bestandteil von Welt, der einer Stellungnahme bedarf. Der Existenz von Rezipierenden sind sich Autorinnen und Autoren ebenso bewusst wie Komponisten, Kunstschaffende und Vortragende. Schließlich soll mit den Werken eine Wirkung erzielt werden. Unter rezeptionsästhetischer Perspektive erfolgt eine Komplettierung der Arbeit erst durch die Rezipierenden (vgl. Kemp 1992a, 20). Immer jedoch bleibt die erste Begegnung mit einem Werk ein Treffen mit etwas Fremdem. Aus der anfänglichen Distanz führt ein Weg der Annäherung über die intensive Beschäftigung mit den Komponenten des Werks. Assoziationen mit bereits bekannten Musikstücken, Inszenierungen oder Kunstwerken dienen hier ebenso der Distanzreduktion wie Zugänge über geläufige Bildwelten, filmische Sequenzen oder musikalische Episoden aus dem Alltag. Erleichtert wird die Ansprache durch Werke, indem Emotionen adressiert werden.

Jugendliche profitieren von der Rezeption, indem sie andere als von gesellschaftlichen Konventionen bestimmte Normen als mögliche Sichtweisen kennenlernen. Eine eigene Sicht auf die Welt, alternative Selbstverortungen, Interpretationsvarianten, die bislang unbekannt waren, machen den Abgleich mit bisherigen Denkmustern und deren Überprüfung notwendig und eröffnen Möglichkeiten einer neuen Selbsteinschätzung. Im dazu notwendigen Dialog mit dem Werk werden eigenes Wissen und Erfahrungen eingebracht und so auf das Kommunikationsangebot eingegangen. Auf diese Weise werden durch die Brille eigener Einstellungen und eigenen Wissens Werkaspekte als relevant herausgefiltert. Diese fließen in die individuellen Interpretationskonstrukte ein.

1.1.3 Charakteristika

Das Narrative, die Leiblichkeit und Rhythmik in der Aneignung und die Nähe zum Spiel sind ebenso Charakteristika von Prozessen, die zu ästhetischer Bildung führen sollen, wie die Chance auf eine ästhetische Erfahrung.

Narration

Ein wesentliches Begründungsmoment, ästhetischer Praxis überhaupt eine zentrale Funktion beim immerwährenden Aufbau ästhetischer Bildung zuzuschreiben, definiert sich aus der Rolle der Narration heraus. Um ein bildnerisches Vorhaben in Form eines Tanzes, eines Musikstückes, einer Inszenierung oder einer Zeichnung zu entwickeln, bedarf es einer anfänglichen bildhaften Vorstellung. Diese begleitet die Umsetzung in Formen ästhetischer Praxis und passt sich dabei stetig an. Die Bildung von Vorstellung basiert auf eigenen Erfahrungen und wird durch erinnerbare Bilder angereichert. Durchlebte Situationen und Erlebensdeutungen konstruieren in Anlehnung an den eigenen Vorstellungsbestand imaginierbare Bilder. Diese sind mit Emotionen belegt. Tagträume, imaginierte Rollenspiele oder Gedankenexperimente können im Zustand der Imagination belassen werden oder sich in Formen szenischen, bildhaften, sprachlichen oder musikalischen Ausdrucks artikulieren. Das Treten an die Oberfläche ist somit zunächst einmal eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des Imaginierten, die der eigenen Beschäftigung mit den Inhalten dient und eine weitere Klärung zulässt. Meist treten imaginierte Erzählsequenzen in symbolischer Form in Erscheinung. In ihrem narrativen Charakter profitieren sie von den Möglichkeiten der Gleichzeitigkeit. Verschiedene Erzählstränge sind nicht auf ihre immanente Chronologie angewiesen. Theatrale Szenen und filmische Folgen lassen Rückgriffe und Blicke in die Zukunft zu, Zeichnungen und Malereien können chronologische Sequenzen simultan abbilden. Unter der Prämisse der Selbstbildung durch Selbstverortung und Positionierung zur Welt wird die Individualität offensichtlich unverzichtbare Komponente ästhetischer Praxis. Indem Erfahrungen und Erlebensdeutungen die Grundlage von Imaginationen stellen, erhalten diese einen sehr hohen Grad an Individualität. Schließlich werden Handlungen nur zu Erfahrungen, wenn sie eigenständig durchlaufen werden. Die Erfahrungsverarbeitung, die Einordnung in bestehende Erfahrungskategorien können ausschließlich beim Einzelnen selbst verortet werden. Die Freiheiten, die in ästhetischer Praxis auch bei Einhaltung von entwickelten Konventionen bestehen, machen diese zu einem wichtigen Faktor der Artikulation von Imaginiertem und bieten die Chance, sich selbst in der Verschiebung von Rollen und Kontexten auszuprobieren. Das Wesen des Symbolhaften bietet dabei den Probehandlungen einen Schutzraum, der Gedankenspielen und anderen Imaginationen guttut.

Imaginieren sowie dessen Bildwerden lassen Geschehenes wiedererleben und Erfahrungen vertiefen. Sie dienen der Reflexion und schaffen durch die zeitliche Distanz und die Differenz im Modus eine Reorganisation von Vorstellungen und Erfahrungen (vgl. Fischer 2014, 318). Werden Vorstellungen und Erfahrungen zu Bildern, werden konnotierte Emotionen erneut abgerufen. Der Grad, zu dem die Emotionen in den Schaffensprozess eingebunden werden, bedingt die Herausforderung. Schließlich treten die mit Vorstellungen und Erfahrungen verbundenen Gefühle an die Oberfläche. Diese sind zunächst individuell auszubalancieren und im verträglichen Maß, wenn auch symbolisiert, zu offenbaren. Jedem angefertigten Bild, jedem Bildwerdungsprozess sind Emotionen hinterlegt, die neben der hohen individuellen Verbundenheit immer auch das Empfinden eines Risikos durch Offenlegung und eine Angreifbarkeit bedeuten.

Die Überführung von Erzählungen in Bilder reicht von einer Darstellung mit hohem Planungsvolumen bis hin zu einer unmittelbaren, expressiven Artikulation. Letztere entwickelt das Bild im Werden selbst und reagiert stark auf prozesshaftes Geschehen. Sie gewinnt durch das Unmittelbare des Mediums. Beim Tanz lässt der eigene Körper einen expressiven Ausdruck zu; auch Farben und Stifte oder plastische Massen unterstützen die Unmittelbarkeit. Intuitive Anteile wechseln sich mit Wiederholungen bereits bekannter Prozesse und Darstellungsweisen ab. Dialogische Funktionsweisen von Material unterstützen die Unmittelbarkeit und fördern eine ergebnisoffene und dynamische Artikulation (vgl. Reuter 2007, 117ff.).

Dabei dienen gelernte Techniken und abrufbares Handlungswissen der Adäquatheit des Ausdrucks. Immer sind der Zustand des Bildes und der Charakter des Prozesses mit der Artikulationsabsicht abzugleichen und gegebenenfalls anzupassen. Die Aufmerksamkeit auf sich Ergebendes kann zu einer Verschiebung der Darstellungsintention führen, indem auf das sich neu Entwickelnde reagiert wird.

Von Planung dominierte Darstellungsmodi sind stärker durch Prozesse der Analyse, der Vorbereitung sowie der bildnerischen Problemlösung geprägt. Sie profitieren sehr stark von angelegten Kompetenzfeldern. Doch darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier ebenfalls emotional geprägte Erfahrungen oder Vorstellungen transportiert werden. Beide beschriebenen Pole des bildnerischen Ausdrucks unterstützen bei Jugendlichen die Selbstsuche. Die bildnerischen Entwürfe lassen unterschiedliche Identitäten skizzieren und Vorstellungen von sich und von der Welt bildhaft werden.

Ästhetische Erfahrung, als erweiterte Erfahrungsdimension von Welt

Bildungsprozesse sind unmittelbar an Erfahrungen gebunden, Vorgänge ästhetischer Bildung insbesondere an *ästhetische* Erfahrungen. Diesen inhärent sind Potenziale einer sich erweiternden Weltanschauung und daraus erwachsende Chancen einer veränderten Positionierung zur Welt. Duncker (vgl. 2018) formuliert gar die Prämisse, wonach *Bildung* erst „im Zusammenwirken von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung“ (ebd., 63) entstehe.

Prozesse ästhetischer Erfahrung setzen sich in ihrem Zustandekommen von anderen Erfahrungen ab. Wahrnehmungen werden zu wichtigen Akteuren und spielen im späteren Verlauf von Gestaltungsprozessen eine wesentliche Rolle. Unter philosophischer Folie fokussiert Seel (vgl. 2004) die *ästhetische Wahrnehmung* als Spezifikum, welches zustande kommt, wenn der oder die Wahrnehmende etwas bis dahin noch nicht Bemerktes erfasst. Dabei kommt der ästhetischen Wahrnehmung eine Zulieferfunktion zu, beinhaltet die ästhetische Wahrnehmung doch neben physiologischen Komponenten auch kognitive und emotionale Anteile. In der Aufmerksamkeit für eine Situation, ein Objekt, ein Phänomen wird dieses in anderer

Art und Weise als bislang wahrgenommen, es erscheint dem Einzelnen (vgl. ebd., 74). Im Gegensatz zur Standardwahrnehmung, die zur hohen Effektivität sehr stark Eindrücke selektiert, beschreitet die ästhetische Wahrnehmung objektiv zunächst einmal Wege, die sich einer raschen Kategorisierung verweigern. In der Aufmerksamkeit für das Unerwartete, der Offenheit für das an sich – im Vergleich zur Standardwahrnehmung im Alltag – Nutzlose setzt sich die ästhetische Wahrnehmung ab und öffnet die Kanäle für alles andere. Mit dieser Offenheit gegenüber dem sich Ereignenden erweitert sich der Blick auf die Welt und deren sonst übersehenen Reichtum. Bislang nicht bewusste wahrgenommene Details erhalten eine Relevanz und werden bedeutsam (vgl. Kraemer & Spinner 2002, 10f.). Im Kontext der Darstellung ästhetischer Bildung wird besonders relevant, dass es zur ästhetischen Wahrnehmung keineswegs eines künstlerisch gestalteten Gegenstands oder eines „schönen“ Objektes bedarf. Vielmehr kann alles allzeit zum ästhetischen Objekt werden (vgl. Seel 2000, 63), ein als besonders wahrgenommener Lichteinfall durch ein Fenster, die Bewegung eines Schmetterlings beim Durchqueren eines Gartens oder das Geräusch eines Steines, der auf dem Fluss aufspringt. Auch wenn eine Wahrnehmungsweise als dominierend empfunden wird, wird deutlich, dass im gleichzeitig mehrsinnlichen Zugang ein Spezifikum der ästhetischen Wahrnehmung liegt (vgl. Seel 2000, 147). Die Bedingungen einer solchen Mehrsinnlichkeit, die Offenheit für das Neue und Unerwartbare, die Sensibilität verbunden mit der Einzigartigkeit der Situationen, in denen ästhetisch wahrgenommen werden kann, führen, werden sie eingelöst, zu einer hohen Individualität der Wahrnehmung. Über das Wahrgenommene kann zwar kommuniziert werden, doch wird es in der Qualität immer nur beim Einzelnen verortet bleiben.

Die auf diese Weise erweiterte Erfahrungsdimension von Welt bedeutet eine Herausnahme aus den Geschehnissen des Alltags. Wer ästhetisch wahrnimmt, erlebt im Moment des Abschweifens eine Ausdehnung des Momentes. Was eben noch wichtig war, gerät für einen kurzen Augenblick in den Hintergrund, der Moment tritt in den Vordergrund und führt auf diese Weise zu einem eigenen Erleben von Gegenwart (vgl. Seel 2004, 74), eine „Verkipfung“ von Figur und Grund und eine Aktivierung von Gewahrsein im Hier und Jetzt (vgl. Stein 2005, 36ff.).

Intensiviert wird die ästhetische Wahrnehmung, indem das ästhetische Objekt wie der Lichtstrahl, das Geräusch des flippenden Steines oder Anderes in nachfolgenden Handlungen integriert werden. In der Bedeutsamkeit des ästhetischen Objektes für den Einzelnen, seiner Zuschreibung des Besonderen, liegt eine wesentliche Motivation der weiteren Beschäftigung damit. Die Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Objekt kann in Form einer ästhetischen Praxis geschehen. Das Neue und überraschend ins Leben Getretene wird in Zeichnungen aufgegriffen, in musikalische Improvisationen integriert oder zum Element einer szenischen Darstellung. Hinterfragt eine ästhetische Wahrnehmung eine bislang aufgebaute Weltsicht, kann die daraus resultierende Unsicherheit im Zuge der ästhetischen Praxis abgebaut werden. Durch die Interpretation des ästhetischen Objektes, die Überführung in eine gestalterische Handlung, kann eine ästhetische Erfahrung gewonnen werden. Auch wenn die Integration in nachfolgende Prozesse nicht zwingende Voraussetzung für einen Erfahrungsgewinn darstellt, zeigt sie doch die Bewertung als „Ereignis“ (Seel 2004, 75). Auf diese Weise erfahren Handlungen, die ästhetische Erfahrungen generieren, eine starke Erinnerbarkeit und somit die Chance auf eine biografische Verankerung.

Möchte man das Zustandekommen ästhetischer Erfahrungen beim Aufbau von Bildung unterstützen, bedeutet dies, der Individualität von Gestaltungsvorgängen einen weiten Spielraum zu gewähren. Ausschlaggebend für das Gelingen ästhetischer Erfahrung im Rahmen

ästhetischer Praxis ist die Einzigartigkeit der Wahrnehmungen. Vorgänge, die der sinnlichen Wahrnehmung ausreichend Raum geben, körperlich-mehrsinnliche Erfahrungen ermöglichen und die individuelle Steuerung von Weltzugängen zulassen, kennzeichnen Wege zur ästhetischen Bildung. Diese verharren nicht mehr im rein kognitiven Terrain, sondern bereichern dieses um entscheidende emotionale Komponenten an. Produktive Modi wie das eigene Musizieren, die bildnerische ästhetische Praxis oder das szenische Spielen benötigen Rahmenbedingungen, die ästhetische Wahrnehmungen kommunizieren lassen. Nur so werden sie intersubjektiv verstehbar. Dies ist eine Voraussetzung dafür, das von der Eigenart der Einzelnen geprägte Handeln als wertvoll einzuschätzen.

Leiblichkeit in der Aneignung/ Rhythmik

Ästhetische Bildung als Form der Selbstverortung kennzeichnet Bildungsprozesse, die über das rein Kognitive hinausgehen. Vor allen Dingen spezifische Formen der sinnlichen Wahrnehmung machen individuelle und insbesondere selbst gesteuerte Zugänge zur Welt möglich. Ästhetische Bildung wird von leiblicher Erfahrbarkeit geformt. Im Modus, in dem die Welt leiblich erfahren wird, stellt sich eine intellektuelle und eine emotionale Spannung ein (vgl. auch Kirchner 2008, 94). Dieser Erfahrungsmodus kann in einem Gestaltungsprozess individueller Ausdrucksweise Raum bieten oder, ganz besonders im Zuge der Rezeption von Kunst, Musik oder Theater, dem Erkenntnisgewinn dienen. Es kann von der Grundannahme ausgegangen werden, dass ästhetische Praxis sowie die Rezeption von Kunstformen in deren unterschiedlichen Ausprägungen unter bestimmten Voraussetzungen zu ästhetischer Bildung führen.

Sich selbst als kompetent zu erleben hat in einem entscheidenden Maße einen leiblichen Anteil. Jede ästhetische Praxis geht mit dem Neulernen oder der konzentrierten Anwendung erlernter und routinierter Bewegungsabläufe einher. Diese reichen vom Beherrschen der Feinmotorik beim Zeichnen bis zur Ausübung sehr komplexer Ganzkörperbewegungen bei akrobatischen Übungen.

Das Üben in der Wiederholung ist dabei eine wesentliche Substanz für eine eigenständige ästhetische Praxis. Beherrschte Abläufe als leibliche Verankerung von Wissen bieten eine sichere Basis für das Ausprobieren von Varianten für die Entwicklung von etwas Eigenem. Bekannte Elemente können in eine neue Reihenfolge gebracht, beherrschte Versionen verändert werden. Immer ist ein Rückzug auf das Bekannte möglich und sichert die Versuche der Weiterentwicklung. Über eine Verortung ästhetischer Praxis in der Leiblichkeit wird deutlich, dass Gestaltungsprozesse nicht nur Vorgänge des eigenen Ausdrucks, der Interpretation einer eigenen Befindlichkeit in Farbe sind – sondern nachhaltige Lernprozesse, also an einen Lernbegriff gekoppelt sind.

Unbestritten indes ist natürlich, dass der Leiblichkeit die Ausdrucksqualität ästhetischer Praxis innewohnt. Interpretative Ansätze einer selbst gespielten Musik oder auch einer gehörten musikalischen Darbietung spielen sich im Leiblichen ab und erhalten ein Ausdrucksventil. Im beschriebenen Wechsel vom Beherrschten zum Neuen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Geübten zum Ungeübten, vom Lernen einer Ausdrucksform zum tatsächlichen Ausdruck ist eine rhythmische Abfolge zu sehen, wie sie typisch ist für ästhetische Bildungsprozesse. Rhythmik ist ein Grundton ästhetischen Lernens. Duncker (vgl. 2018) stellt Rhythmen aus anthropologischer Perspektive als essenziell für „[l]eibgebundene Erfahrungsprozesse“ in den Vordergrund (vgl. ebd., 21). Er verweist auf die physiologische Gebundenheit an Rhythmen. Wachsein und Schlafen, Atmen, Herzschläge, aber auch Parallelen zu Vorgängen

in der Natur legen für den Menschen die Gewissheit um rhythmisch wiederkehrende und sich wiederholende, leibgebundene Phasen im Leben nahe. Das Abwechseln etwa von Arbeit und Entspannung, von Lernen und Muße findet auch im Alltag von Jugendlichen nicht mehr ausreichend Berücksichtigung (vgl. Duncker 2018, 21). Dadurch geht das Rhythmische als eine wichtige Grundlage von Lernen an sich verloren. Ästhetische Bildungsprozesse bieten die Chance, wieder in eine Harmonie der Abwechslung zu gelangen und von Chancen des Rhythmus zu profitieren.

Neben den großen Rhythmen sind Formen ästhetischer Praxis von rhythmischen Binnenstrukturen geprägt. Diese sind bestimmt von immanenter Bedingtheit sowie einer Einbettung in soziale Kooperation. Musik, Sprache in theatralen Inszenierungen oder Akrobatik bedürfen der Berücksichtigung von Takten und wiederkehrenden Regelmäßigkeiten. Elementarer Part dieser Rhythmen sind Betonungen, Wiederholungen und Pausen, die Gesagtes, Gespieltes oder Jongliertes erst konturieren und sichtbar machen.

In der sozialen Eingebundenheit werden Rhythmen zum Gelingensmoment schlechthin. Trommeln Jugendliche miteinander, müssen sie sich in derselben Taktung bewegen. Sie müssen in der Abwechslung der Schläge aufeinander achten, Pause einhalten, miteinander kommunizieren. Im szenischen Spiel bedeuten diese sozialen Rhythmen ebenfalls eine gegenseitige Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme und fordern eine adäquate Reaktion im Prozess. Noch stärker im Körperlichen verankerte Formen ästhetischer Praxis wie das Akrobatische und der Tanz lassen die leibgebundene Unabdingbarkeit von Rhythmen noch deutlicher hervortreten und damit verbundene soziale Prozesse ablesen. Rhythmische Binnenstrukturen machen eine innere Strukturiertheit notwendig, die gleichermaßen in der Anwendung gestärkt wird.

Rezeptive Vorgänge finden beim Hören von Musik leiblichen Widerhall. Rhythmen werden leiblich aufgenommen; emotional geprägte Interpretationen geschehen oft unbewusst durch Bewegungen. Auch beim Betrachten von Bildern geschieht eine intuitive Übernahme von Positionen dargestellter Personen, die sich leiblich im Betrachtenden abbildet, sowie eine leibliche Bezugnahme zu räumlichen Situationen. Bilder, die einen rühren, Musik, die bewegt, Szenen, die ergreifen, provozieren kaum steuerbare leibliche Reaktionen. Diese konfigurieren Zugänge, welche bis in die Interpretation wirken. Sie schaffen zudem durch die Möglichkeit einer leiblichen Erinnerung Anker der Rekonstruktion.

Nähe zum Spiel

Kinder, die zeichnen, verteilen dabei immer wieder Rollen an ihre Figuren. Solche Gestalten können aus dem unmittelbaren persönlichen Umfeld aufgegriffen werden oder zitieren aus bildhaften Vorlagen wie Büchern oder Filmen. In den Erzählungen, die sich hier bildnerisch artikulieren, werden verschiedene Profile für die Figuren entwickelt. Es handelt sich dabei gleichermaßen um eine ästhetische Praxis des Zeichnens wie um ein Spiel. So offensichtlich sind die Schnittmengen zwischen ästhetischer Praxis und Formen des Spiels nicht immer, führt doch die ebenfalls gerechtfertigte Zuschreibung des Rollenspiels zu den Formen ästhetischer Praxis zu einer kompletten Kongruenz der beiden Handlungsformen. Geißler (vgl. 1968) zufolge kursieren Phänomene wie das Abenteuer, das Theater, die Musik in der Atmosphäre des Spiels (vgl. ebd., 119). Über die Beschreibung gemeinsamer Teilbereiche sowie der Konturierung von Differenzen kann eine weitere Annäherung an das Charakteristische ästhetischer Praxis als Vehikel zu ästhetischer Bildung erfolgen. Schnittmengen wie intrinsische Motivation, Freiheit in der Aufnahme, mögliche Selbstvergessenheit (Flow), das Unvorhersehbare und der spezifische Umgang damit rücken Formen ästhetischer Praxis, aber

auch Prozesse der Rezeption in die Nähe spielerischer Handlungen (vgl. Reuter 2008, vgl. Zacharias 2014, 119).

Zur Aufnahme einer ästhetischen Praxis kann mit der Valenz dasselbe Phänomen ausschlaggebend sein wie für den Beginn mit einem Spiel. Leicht nachvollziehbar ist, welchen Anforderungscharakter ein Ball hat: diesen zu werfen oder zu schießen. Die gleiche Erscheinung ist zu beobachten, wenn man Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen Knete in die Hand gibt. Sofort wird begonnen, diese zu ertasten und zu formen. Durch die Objektvalenz, die durch individuelle Anteile erweitert zu einer Subjektvalenz werden kann (vgl. Oerter 1995, 99), erfahren sowohl spielerische als auch darstellende Prozesse Aufnahme.

Prozesse, die zu ästhetischer Bildung führen, sind immer auch von ausprobierendem Charakter. In der ästhetischen Praxis ist es der spielerische und in Teilen ergebnisoffene Umgang mit Material, mit dem Körper, mit Farben, mit Formen, mit Raum etc., der zu einer Verortung im Hier und Jetzt führt. Es entwickeln sich, in Ergänzung zur Kommunikation, die viel stärker zukunftsorientiert ist, Vorgänge in der Gegenwart des Einzelnen. Diese Bipolarität zeichnet ästhetische Bildung aus, denn sie macht deutlich, dass sie zwar auch perspektivisch ausrüstet für die vermeintliche Zukunft, sich aber eben gerade durch eine Verortung und eine Verortbarkeit in der Gegenwart positioniert.

Eine Gemeinsamkeit des Spiels mit Formen ästhetischer Praxis stellen die „Pendelbewegungen“ dar. Unterlegt mit einer philosophischen Folie verortet Krämer (vgl. 2007) unter Rückgriff auf Caillois Darstellungen diese spielspezifischen Bewegungen zwischen zwei Polen (vgl. ebd., 239f.) Dies wird aus der unmittelbaren Beobachtbarkeit intuitiv nachvollziehbar an Beispielen wie dem Tennisspiel oder dem Schachspiel. Beiden ist das Hin und Her als Basis, überhaupt als Spiel zu funktionieren, gemeinsam. Auch verschiedene Formen ästhetischer Praxis bewegen sich zwischen Endpunkten. Beispielsweise weist das szenische Spiel eine dialogische Kommunikation ebenso auf wie das gemeinsame Musizieren.

Das Moment der Wiederholung in Variationen als Charakteristikum des Spiels wird hier deutlich. Wie manche Spielverläufe sich einander ähneln, kommt es auch in der szenischen, musikalischen oder bildnerischen Produktion zu Wiederholungen. Vor allen Dingen Phasen des Übens, ohne die kein Spiel und keine ästhetische Darstellung eine Niveauehebung erfahren kann, sind von wiederkehrenden Vorgängen geprägt. Qualitätsentwicklungen, die nur in Form von Etüden und szenischen Übungen und der Aneignung bildnerischer Lektionen erreicht werden können, sind unabdingbar, um eine Adäquatheit zwischen Vorstellung und Ausführung zu erzielen.

Auch das Unvorhersehbare ist eine bezeichnende Komponente des Spiels. Es ist in Sportspielen, in Spielen mit Partnerinnen oder Partnern ebenso zu finden wie in unterschiedlichen Formen ästhetischer Praxis. Im szenischen Improvisieren mit anderen wie im musikalischen Improvisieren liegen zahlreiche Herausforderungen des Nichtvorhersehbaren. Dies gilt nicht zuletzt auch für den Umgang mit verschiedenen Materialien. Auf das, was passiert, ist zu reagieren. Handlungen, Worte, musikalische Sequenzen sind adäquat zu beantworten. Hier können die Akteurinnen und Akteure derart eingebunden werden, dass sie die Zeit vergessen und in einen als Flow beschriebenen Zustand geraten.

Wie im Spiel manche Entwicklungen nur zu erraten sind und die Antwort der Spielenden provozieren, ist auch die ästhetische Praxis oftmals von einer Reaktionsfähigkeit des Einzelnen abhängig. Selbst wenn Bildsequenzen gut überlegt sind, Planungen stattfinden und Entwürfe ein Vorausschauen beinhalten, ist immer Nicht-Absehbares zu begegnen. Material ist per se eine dialogische Funktion eingeschrieben, die eine bildnerische Kommunikation

abverlangt. Beim Plastizieren einer Figur muss auf das Materialverhalten reagiert werden. Zufällig entstehende Formen können aufgegriffen werden, notwendige Korrekturen sind vorzunehmen. Im Analogen sind diese Reaktionen und Korrekturen selbst bildnerische Vorgänge. Spuren im Material lassen sich nicht rückgängig machen wie in digitalen Programmen. Sie bedürfen einer bildnerischen Überarbeitung.

Die Korrektur wie auch die Reaktionen sind die beiden Möglichkeiten, als Akteur die Oberhand zu behalten. Auch hier ist die Pendelbewegung verortbar, im Wechselspiel von Kontrollieren und Zulassen. Der Handelnde selbst bestimmt den Rahmen, in dem er Abweichungen toleriert oder sogar provoziert. Auf diese Weise entsteht ein Spannungsverhältnis, das die Handlungsmotivation aufrechterhält.

In der Metaebene angelegt ist die Polarität im Simultanen (vgl. Krämer 2007, 241). Wer spielt, befindet sich ebenso in der realen Welt wie in einer Als-ob-Situation. Mitspieler werden zu Partnern oder Gegnern, lösen sich somit ein Stück weit aus ihren Funktionen im Alltag. Gleichermäßen schaffen sich Spieler einer theatralen Szene ebenso wie jugendliche Maler oder kindliche Konstrukteure eine eigene Welt. Diese ist wie ein Kokon eines eigen entworfenen Kosmos im Realen aufgehängt.

1.1.4 Notwendige Begleitumstände

Ästhetische Bildung anzustoßen, zu begleiten und zu organisieren macht die Berücksichtigung notwendiger Begleitumstände wie der Partizipation und einer spezifischen Kommunikation notwendig und erfordert ein entsprechendes Maß an Professionalisierung.

Partizipation

Partizipation muss als ein „Vermittlungsprinzip zwischen den Individuen und den allgemeinen, sozialen und politischen Institutionen“ (Zirfas 2015) verstanden werden. Dies kann durch die Bedeutung kultureller Institutionen differenzierend ergänzt werden. Kulturelle Teilhabe als ein Aspekt der Partizipation bedeutet die aktive Mitgestaltung und Mitbestimmung an Prozessen der Aneignung kultureller Güter sowie ein Involviertsein in gestalterische Praxen. Das Ziel, Jugendlichen die Teilhabe an Kultur und Gesellschaft zu gewähren, kann nur erreicht werden, wenn partizipative Prozesse geübt werden können. Nur so kann Teilhabe als aktiver Vorgang überhaupt erlernt werden (vgl. auch Macha 2013, 49).

Teilhabe kann nicht von jetzt auf gleich ohne jedwede Vorbereitung stattfinden. Um an Formen ästhetischer Praxis teilnehmen zu können, bedarf es der Schulung über einen langen Zeitraum hinweg. Die Notwendigkeit einer Ausbildung besteht auch für die Rezeption von Theater, Kunst, Musik und Literatur. Nur so kann eine Teilnahme auf individuell adäquatem Niveau gewährleistet werden.

Der Gedanke der Partizipation selbst ist zunächst ein gesellschaftlicher. Ohne Zugänge zu ästhetischer Bildung kann kein Mitwirken geschehen. Es gibt inhaltlich keinen Grund, jemandem Zugänge zu Bildung zu verwehren. Dennoch führen die Strukturen entsprechender Angebote zu einer Ausgrenzung sowohl bei Formen eigener Praxis als auch bei Formen der Rezeption. Partizipation beginnt im Bewusstsein um den Wert gestaltender und rezeptiver Praxis durch alle Beteiligten und setzt sich bis in die Binnenstrukturen fort. So ist es nicht damit getan, Jugendlichen den Zugang zu Angeboten ästhetischer Bildung zu gewähren, wenn sie nicht tatsächlich als Mitwirkende aktiv gestalten dürfen oder ihre Perspektiven in Prozessen der Rezeption ignoriert werden. Auch sind Organisationsformen derart zu arrangieren, dass eine aktive Beteiligung überhaupt möglich wird.

Im Bewusstsein, sich selbst mit seinen Kompetenzen und seinen Sichtweisen einbringen zu können, erfährt sich jede und jeder Einzelne als wirksam und erlebt sich als Gestaltende und Mitbestimmender der eigenen Umwelt.

Zirfas (vgl. 2015) betont die politische Dimension von Partizipation. In Demokratien wird diese zu einem unabdingbaren Bestandteil, begründen Mitbestimmung und Mitgestaltung doch elementar den Charakter der Demokratie. Indem beide Elemente in anderen als politischen Kontexten geübt und als wertvoll wahrgenommen werden, steigt die Anerkennung dieser in gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen. Zu Aspekten und Bestandteilen gefragt zu werden und in Entscheidungsprozesse involviert zu werden wird zu einer Gewohnheit, die das Eingebundensein in demokratische Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse erfahren sowie als erforderlich begreifen lässt.

Kommunikation

Indem sich Bildung und so eben auch ästhetische Bildung immer im Austausch mit anderen vollzieht, rückt die Kommunikation als Mittel der Selbstverortung in den Fokus. Kommunikation bedeutet immer zunächst ein Artikulationsbedürfnis sowie eine empfundene Notwendigkeit von Ausdruck, aber auch ein Zuhören, ein Entschlüsseln einer Botschaft, ein Formulieren einer Antwort sowie ein Festlegen eines Modus von Kommunikation. Im verbalen sowie im nonverbalen Modus erhält die Kommunikation im Rahmen ästhetischer Bildungsprozesse eine eigene Kontur und wird zum zentralen Aspekt dieser Vorgänge. In der verbalen Auseinandersetzung mit anderen Menschen liegen Chancen, die eigene Selbstverortung zu hinterfragen und zu festigen. In Gesprächen werden eigene Entwürfe und Perspektiven abgestimmt und abgeglichen. Indem Distanzen zu Sichtweisen anderer festgestellt werden, erfahren eigene Positionen Hinterfragung. Diese konturieren sich zunehmend begründet und verlassen den Interimsstatus. Ebenfalls können Unterschiede in Weltansichten und Verortungen eine Folie werden, von der einzelne Komponenten übernommen werden. Verschiedene Formen einer ästhetischen Praxis basieren auf nonverbalen Ausdrucksformen und bedingen diese. Durch den größeren Freiraum der Sprache gegenüber müssen sich Agierende nicht so stark an ein über Jahrhunderte entwickeltes und in der Gesellschaft weitestgehend verankertes Zeichensystem halten – und sich dieses unter Umständen erst aneignen. Gegenüber der gesprochenen Sprache hat die bildhafte Sprache zudem den Vorteil, sprachlich nicht besetzbare Leerstellen durch Bildelemente belegen zu können.² Indem eigene Ideen, Träume, Entwürfe und Fantasien in eine bildhafte Darstellung überführt werden, werden sie an bislang Außenstehende kommuniziert. Zeichnen, Malen, Bauen aber auch Tanzen, szenisches Spielen und ein erstes Musizieren sind Ausdrucksformen, die seit früher Kindheit als Kommunikation funktionieren. Über Erfahrenes und Erlebtes kann sich verständigt werden, beides findet bildhaft narrativ den Weg nach außen. Die Suche nach dem Bild, die Ahnung des Darzustellenden, der Gewinn an Kontur des Bildes, das Verwerfen erster Ansätze führen zu einer Konfiguration von Bildern und somit zu einem Finden einer Sprache, über die Inwendiges kommunizierbar wird. Jugendliche nutzen diese Prozesse, um ihren Gedanken, Wünschen und Sehnsüchten einen Weg zu bahnen. Dominierende Ausdrucksformen sind dann Fotografie, Film sowie das Zeichnen von Comics.

2 Als Bild werden hier auch musikalisch und szenisch entwickelte Ausdrucksformen im finalen Produkt wie im Prozess beschrieben.

Auch musikalisch erstellte Bildwelten zeigen Kommunikationsparameter auf. Betrachtet man improvisierende Formen des musikalischen Ausdrucks, die den Agierenden noch Freiräume lassen, sind Musizierende als Akteure zu betrachten, auf deren Spiel reagiert werden muss. Auch hier sind adäquate Modi der Antwort zu finden, um das vorgelegte Spiel aufzugreifen und mit eigenen Positionen angereichert zu beantworten.

Sprachlich begleitete Ausdrucksformen wie beispielsweise beim szenischen Spiel machen die Kommunikation als zentralen Parameter ästhetischer Bildungsprozesse offenbar. In einer Spielkonstellation nimmt der individuelle prozesshafte körperliche und sprachliche Ausdruck eine wichtige Position ein. Diesem muss Gehör geschenkt werden, Körperhaltungen und Gesten sind aufzunehmen und zu entschlüsseln. Auf dieses multimediale Zuhören wird eine adäquate Reaktion entwickelt, eine darstellende Antwort muss formuliert werden. Dabei verlangt das Unerwartbare im Ausdruck des Anderen eine Reaktionsfähigkeit, die ebenso auf Fähigkeiten zur Improvisation wie auf einem Fundament zunehmender Routine basiert. Ästhetischen Bildungsprozessen hinterlegte Kommunikationsformen können in ästhetischer Praxis ebenso geübt und schließlich routiniert werden wie in der Rezeption von kulturellen Erscheinungsformen in Kunst, Theater, Tanz, Rhythmik, Musik etc. Durch die Reaktionen auf die entstandenen Bilder entwickeln sich Kommunikationssituationen. Gesendete Botschaften gilt es zu entschlüsseln und in Form eigener Eindrücke zu beantworten.

Sprache wird auch in der Reflexion von ästhetischen Erfahrungen, eigenen Darstellungen, musikalischen Aufführungen wichtig. Indem dazu über den eigenen musikalischen, prozessualen, szenischen oder körperlichen Ausdruck im Nachgang reflektiert wird, gerät die Versprachlichung dessen zu einem Erkenntnisinstrument. Ein solches wird die Sprache auch beim Sprechen über Werke anderer. Indem man sich über Konzerte, Aufführungen oder Kunstwerke unterhält, werden Ansichten anderer sichtbar. Eigene Wertungen und Positionen sind einzunehmen, zu deklarieren und zu verteidigen. Dadurch kommt es zur Überprüfung und zu einer Konturierung von Meinungen und Sichtweisen.

1.1.5 Professionalisierung von ästhetischen Bildungsprozessen

Aus den Ausführungen wird bereits deutlich, dass die Anbahnung und die Begleitung von bildungswirksamen Prozessen sehr anspruchsvoll sind. Es ist zunächst einmal das Wissen innerhalb der verschiedenen Kunstformen, das in unterschiedlichen Vermittlungs- und Begleitsituationen abgerufen werden muss. Nicht immer sind die Inhalte derart antizipierbar, dass sie im Vorfeld ausgearbeitet werden können. Vielmehr sind sie auch unvermittelt einzubringen, um individuellen Geschehnissen in produktiven und rezeptiven Vorgängen Rechnung zu tragen.

Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, einer angemessenen Selbstreflexion und dem Abgleich mit persönlichen Werten ist eine reflektierte und begründete Haltung zu entwickeln und sind pädagogische Prozesse anzulegen. Der antinomische Charakter pädagogischer Prozesse, den Terhart (2011) für den Lehrerberuf beschreibt (vgl. ebd., 206), gilt auch im außerschulischen Bereich. Professionelle Distanz zu wahren bei gleichzeitiger Nähe zum Einzelnen ist eine der großen Herausforderungen. Doch können einige Widersprüche in den Bedingungen pädagogischen Arbeitens reduziert werden. Institutionell bedingte Zwänge, die sich beispielsweise aus dem Vorhandensein eines Lehrplanes ergeben, treten im außerschulischen Bereich nicht so eklatant zu Tage wie in den Schulen. Persönlichen, individuellen und überfachliche Fortschritten kann eine größere Bedeutsamkeit beigemessen werden, wenn der Zielkanon nicht eng definiert werden muss. Jahrgangsspezifische Kompetenzziele können

im Wesentlichen frei formuliert werden. Im Rahmen ästhetischer Bildungsprozesse muss auch angestrebt werden, der Individualität einen hohen Wert beizumessen und selbstständiges Handeln zu unterstützen. Zur Professionalität gehört das Bewusstsein um antinomische Eigenschaften sowie der aktive begründbare Versuch, diese auf ihre Unabdingbarkeit zu überprüfen sowie mit diesen umzugehen.

Erkennt man an, dass Rhythmus und Leibgebundenheit eine wichtige Rolle spielen, müssen Angebote zu Aneignungsprozessen entsprechend gestaltet werden. Die emotionale Konnotation von ästhetischen Bildungsprozessen, beispielsweise durch Imaginationen, die in bildnerischen Erzählsequenzen zu Tage treten, macht einen sensiblen Umgang notwendig. Es braucht in der Begleitung das Wissen um emotionale Komponenten, um die daraus für den Einzelnen erwachsenden Konsequenzen zu kennen und in eine sensible Begleitung münden zu lassen. Jugendlichen zur Seite zu stehen bedeutet auch, ästhetische Praxen als Formen der Mitteilung zu begreifen. Diese müssen dialogisch aufgegriffen und bei Bedarf in einem adäquaten Kommunikationsmodus beantwortet werden. Hierzu bedarf es der aktiven und reflektierten Übung.

Zur Professionalisierung gehören neben der fachlichen Expertise, dem Wissen um Kunst und kulturelle Erzeugnisse und praktischen Kenntnissen in Gestaltung, Musik, Rhythmik, Bewegung etc. Fähigkeiten in der Begleitung Jugendlicher. Dies macht eine aus einem Bewusstsein eigener pädagogischer Prämissen erwachsende Haltung notwendig, die Leitlinien für das Handeln darstellen. Sie umfasst ebenso ein Verantwortungsbewusstsein für die Jugendlichen sowie ein Wissen um die Lebensbedeutsamkeit situativer Geschehnisse für die Gegenwart sowie für die Zukunft. Aktiv ist die Verantwortung als solche zu begreifen und wahrzunehmen.

1.2 Ästhetische Bildung bei Benachteiligten

Im Zuge der Diskussion um ästhetische oder kulturelle Bildung werden immer wieder besondere Zielgruppen in den Blick genommen. Dazu zählen auch junge Menschen in sozial schwierigen Konstellationen, die Frage ihres Zugangs zu ästhetischer Bildung, besonderer mit den schwierigen Konstellationen verbundene Erschwernisse sowie neben dem Umgang mit diesen auch Fragen besonderer pädagogischer Professionalität.

Gut passbar ist hierfür das Konzept der „Benachteiligung“, wie es sich im Sozialrecht findet, insbesondere im SGB III. Hier wird im Zuge der Arbeitsförderung schon lange ein Verständnis von Benachteiligung vertreten, welches die Interaktion zwischen Menschen (und ihren Voraussetzungen) sowie Situationen (sowie deren Spezifika) ins Zentrum stellt (vgl. auch Stein 2019) – und welches demzufolge Benachteiligungen in der Person und solche in der Situation beschreibt (vgl. ebd., 186f.). Eine solche Sicht weist klare Bezüge zur International Classification of Functioning (ICF) auf (vgl. DIMDI 2005), welche zum einen Bedingungen in der Person sowie im Umfeld unterscheidet, zum anderen zugleich im Hinblick auf beide Seiten sowohl Beeinträchtigungen und Barrieren als auch Stärken und Ressourcen berücksichtigt.

Dieses Verständnis von Benachteiligung, das aus dem Feld der Arbeitsförderung entstammt, soll hier aufgegriffen werden. Begriff und Konzept der Benachteiligung finden sich auch in der Diskussion um ästhetische und kulturelle Bildung. So gehen Treptow (vgl. 2012) sowie Braune-Krickau, Ellinger & Sperzel (vgl. 2013) hier von einer spezifischen Zielgruppe aus: benachteiligte Jugendliche. Diese werden zugleich stark durch benachteiligende Lebens-

situationen beschrieben (Ellinger 2013, 66ff.): benachteiligende Milieus, Migrations- und Fluchthintergrund, Armut, „Risikofamilien“ (ebd., 78ff.) – sowie „traumatisierte Jugendliche“ (ebd., 82ff.). Insofern sind sozial schwierige Konstellationen gekennzeichnet durch solche Bedingungen. Aus einer etwas anderen Perspektive auf Benachteiligung heraus nennt Treptow (vgl. 2012) ergänzend Erfahrungen von Rassismus, Ausgrenzung und Exklusion. Hilfreich und wichtig ist es, die Hintergründe einer (biografischen) Benachteiligung sowie auch aktuell benachteiligende Lebenskontexte und Situationen zum einen von ihren Auswirkungen auf die Person zum anderen zu unterscheiden. So können potenziell traumatisierende Bedingungen auch traumatisierend auf eine Person *wirken* – müssen es jedoch nicht, wenn die Person selbst stark genug ist, solche Erfahrungen ohne nachhaltige psychische Schäden durchzustehen – oder wenn sie ein wirkungsvoll unterstützendes Umfeld hat (oder wenn sogar beides gegeben wäre).

Benachteiligungen können sich dabei ergeben aus dem Herkunftsmilieu: den familiären Bedingungen, den Lebenssituationen (etwa Armut), auch potenziell traumatischen Erfahrungen in der Familie (etwa Tod, Krankheit, Verlust, psychische Störungen, Misshandlung), aber auch im Kontext der Familiensituation (etwa Außenseiterstatus, Krieg, Flucht und Vertreibung).

Solche Benachteiligungen wirken auf die Entwicklung des jungen Menschen ein. Insofern können aus ihnen Beeinträchtigungen in verschiedenen Funktionsbereichen resultieren: kognitive Einschränkungen, die sich auf Lernen und die weitere kognitive und metakognitive Entwicklung auswirken, überdauernde emotionale Belastungen, Einschränkungen der sozialen Kompetenz, aber auch Performanz, motivationale Probleme – sowie auch Einschränkungen im Feld der Entwicklung von moralischem Urteilen und entsprechendem Handeln. Als eine Folge beeinträchtigender Entwicklungsbedingungen unterscheidet Müller (vgl. 2013), bei direktem Bezug auf Fragen kultureller Bildung, eine „äußere“ und eine „innere“ Armut:

„Äußere Armut“ ist etwa durch schlechte Ernährung, beschädigte Bekleidung, minderwertige oder fehlende Schulmaterialien, mangelnde Hygiene oder eine beengte, unzureichende Wohnsituation gekennzeichnet – aber eben auch ein „fehlendes adäquates kulturelles Angebot“ sowie „fehlende Möglichkeiten, an kulturellen Veranstaltungen, Einrichtungen (z. B. Vereine) teilzuhaben“ (ebd., 104).

„Innere Armut“ meint etwa die fehlende Fähigkeit oder Bereitschaft, sich zu verändern, sich als ausgeliefert zu erleben, keine positiven Visionen zu haben, stark am Materiellen ausgerichtet zu sein, ein Leben ohne Strukturen sowie ohne emotionale Wärme zu führen – aber eben auch „sprachliche Armut: eigene Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle nicht adäquat ausdrücken zu können“ sowie „fehlende Möglichkeiten, kulturschaffend und kreativ tätig zu sein“ (ebd.). Weiter gefasst kann „innere Armut“ auch heißen, keinen eigenen Zugang zur Breite kultureller und ästhetischer Angebote zu haben, auch ein entsprechendes Selbstbild für dieses Feld – und solche Angebote demzufolge auch nicht zu suchen und aufzusuchen, unter Umständen zudem zu vermeiden und für sich selbst abzulehnen.

Dies gilt potenziell umso stärker für Kinder im Vergleich zu Erwachsenen: Kinder sind stärker abhängig von anderen Menschen, sie sind stärker auf Fürsorge angewiesen, weniger verantwortlich für ihre aktuelle Lebenslage – und insgesamt vulnerabler. Auch erfahren und verarbeiten sie Dinge oft weniger rational als Erwachsene (vgl. auch Müller 2004, 138ff. sowie Schweiger 2022). Auf diesem Wege drohen sie auch eher Erfahrungen von Ohnmacht und von Entwürdigung zu erleben.

Zugleich ergeben sich aber Benachteiligungen eben auch durch die Situationen, in die Menschen kommen (oder eben nicht kommen). Dies gilt auch für das Spektrum ästhetischer Angebote. Im Hinblick auf Behinderungen weist Braun (vgl. 2012) auf eine Reihe spezifischer Problemfelder der Angebote kultureller Bildung hin: Problematiken des Zugangs zu den Angeboten (insbesondere im Hinblick auf Informationen dazu sowie Erreichbarkeit), Problematiken der Altersstufen, der Sparten, der Methoden sowie auch der Professionalität und Professionalisierung (ebd., 829ff.). Beispielhafte Probleme über diese Felder hinweg sind: mangelnde Barrierefreiheit, etwa angesichts von Sprach- oder Leseschwierigkeiten, altersunangemessene oder den Entwicklungsstand der jungen Menschen unterschätzende Angebote, Unterrepräsentierung der Angebote in den Bereichen Tanz und Literatur, Desiderata für unkonventionelle Angebote und Spielorte (Masken- und Wandervertheater, Straßentheater, zirkensische Formen), Beschränkungen der verfügbaren, aber auch der eingesetzten Methoden im Rahmen ästhetischer Bildung – sowie ein Mangel an beruflicher Profilbildung einer individuell zugeschnittenen kulturpädagogischen Arbeit (Braun 2012). Diese kritischen Aspekte aus der Perspektive Behinderung gelten auch für das Feld der Benachteiligungen.

Die bedeutsamen Potenziale, Funktionen und Wirkungen ästhetischer Bildungsangebote im Hinblick auf Benachteiligungen und Menschen im Kontext sozial schwieriger Konstellationen werden bei Braune-Krickau, Ellinger & Sperzel (vgl. 2013) deutlich, implizit, teilweise explizit auch bei Bockhorst, Reinwand & Zacharias (vgl. 2012), für psychische Belastungen bei Ricci (vgl. 2021a, 2021b). Unter Berücksichtigung der enormen Möglichkeiten weist Treptow (vgl. 2012) allerdings auch auf Begrenzungen hin: „Die Kritik setzt an der mangelnden Verstetigung, an der Vereinzelung des spektakulären Eventcharakters an, der keineswegs immer der Motivlage der Kinder und Jugendlichen, sondern den Image-Interessen von Unternehmen und Kultureinrichtungen entsprechen und die eine als positiv empfundene Signalwirkung setzen, es gelänge nachhaltig, bildungsfernen Schichten den Zugang zur klassischen Hochkultur zu sichern“ (ebd., 807).

1.3 Rahmenbedingungen und Strukturen ästhetischer Bildung

Liebau (vgl. 2013, 254) schreibt der ästhetischen Bildung eine entscheidende Funktion für den Bildungserwerb zu. Schließlich ermöglichen ästhetische Bildungsprozesse den Gewinn einer Erfahrung, wie sie in standardisierten Alltagssituationen nicht erreicht werden kann. Das Bundesverfassungsgericht stärkte entsprechend mit einem Urteil von 2010 das Recht auf kulturelle Teilhabe (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2017, 68).

Ästhetische Bildungsprozesse, die sehr im Jetzt angesiedelt sind, widersprechen einer Schule, welche ihren Sinn stark in der vermeintlichen Vorbereitung auf die Zukunft ansiedelt. Erfahrungprozesse, die von entscheidender Bedeutung für den Bildungserwerb sind, müssen überhaupt erst generiert und zugelassen werden. Vor allen Dingen ist es von zentraler Bedeutung, die gewonnenen Erfahrungen in der Folge persönlich zu bearbeiten (vgl. Liebau 2013, 269). Auch dafür sind die Rahmenbedingungen zu schaffen und kontinuierlich zu optimieren. Ohne zu sehr auf einer bildungspessimistischen Perspektive zu beharren, dürfte klar sein, dass vor allen Dingen in Folge der Versuche, Bildungserfolge über Tests in den naturwissenschaftlichen Bildungsfeldern messbar zu machen, ästhetischen Bildungsprozessen eine untergeordnete Rolle zugewiesen wurde. Man kann hier sogar attestieren, dass ihnen kaum mehr als die Funktion eines bildungspolitischen Feigenblatts zukommt.

Dem Rat für Kulturelle Bildung (vgl. 2017, 92) zufolge ist es schwer, die finanziellen Rahmenbedingungen ästhetischer Bildungsangebote eindeutig festzustellen. Die angefragten Expertinnen und Experten aus den entsprechenden zentralen Verbänden wie dem der deutschen Musikschulen beschreiben diese Bedingungen als zunehmend schwierig. Der Ausbau der Ganztagschulen reduziert die Zeitfenster für freie, sozial gebundene Aktivitäten, die dem Bereich der kulturellen Bildungsangebote zugeordnet werden können. Die Reduktion der gymnasialen Schulbesuchszeit auf acht Jahre hat diese Effekte weiter befördert. Nicht nur wurden die Unterrichtszeiten von Fächern wie Kunst, Musik und Darstellendes Spiel meist mindestens um ein ganzes Jahr gemindert. Über den starken Anstieg der schulischen Anforderungen und die Reduzierung der Zeiten für Freizeitaktivitäten brachen etablierte Besuche von Jugendkunstschulen, Musikschulen, Theatergruppen weg – sowie zugleich schulische Angebote im Rahmen von Arbeitsgruppen. Auch wenn die meisten Bundesländer die wirtschaftlich intendierten Entscheidungen zur verminderten Schulzeit aufgrund ihres Misslingens wieder rückgängig machen, hinterlassen sie im ästhetischen Bildungssektor verbrannte Erde.

Ästhetische Bildung bedarf eines gleichberechtigten Platzes im Rahmen der Bildungspraxen (vgl. Benner 2012). Zudem bietet gerade ästhetische Bildung breite Potenziale im Hinblick auf konstitutive Aspekte: rezeptive, aber auch spontane Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit (vgl. ebd.). – Dieser gleichberechtigte Platz ist im Zuge neoliberaler Bestrebungen um wirtschaftliche Verwertbarkeit des menschlichen Bildungspotenzials und großer empirischer Vergleichsstudien in den Feldern Deutsch, Mathematik sowie Naturwissenschaften sowie den damit verbundenen Messbarkeitsbestrebungen stark gefährdet und muss immer wieder erstritten und „zurückerobert“ werden, im Sinne des Individuums, seiner Einzigartigkeit und seiner Entfaltung.

Ästhetische Bildung ist ein Schlüsselthema für die Entwicklung junger Menschen, dennoch wird sie im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs an den Rand gedrängt.

Von besonderer Bedeutung ist ästhetische Bildung für Jugendliche, die sich durch Armut, durch Vernachlässigung oder durch erlebte Flucht in schwierigen Lebenskonstellationen befinden und besondere Herausforderungen zu meistern haben. In diesem Band werden als Ergebnisse des Forschungsprojekts [waebi], in dem bundesweit Projekte zur Förderung ästhetischer Bildung durch Kunst, Musik, Theater, Tanz und Rhythmus begleitet und untersucht wurden, Wirkungen und Gelingensbedingungen ästhetischer Bildung vorgestellt. Die Erkenntnisse fokussieren neben Bedingungen des Gelingens auch strukturelle Aspekte und zeigen die immense Bedeutung der Arbeit in diesem Feld auf.

Die Autoren

Prof. Dr. Oliver M. Reuter ist Professor für Kunstpädagogik an der Universität Würzburg. Als Leiter der Forschungsstelle Ästhetische Bildung untersucht er die Rolle von Erfahrung in ästhetischen Bildungsprozessen unter dem Fokus von Materialität und Kunstrezeption.

Prof. Dr. Roland Stein leitet den Lehrstuhl für Sonderpädagogik V der Universität Würzburg. Er forscht und lehrt in den Schwerpunkten Inklusion-Exklusion, Erziehungshilfe und emotional-soziale Entwicklungsförderung, Bildung und Unterricht bei Verhaltensstörungen, Beratung sowie Hinführung zu Arbeit und Beruf.

978-3-7815-2658-7



9 783781 526587