Ästhetische Bildung und Erziehung in Schule und Hochschule: Das Kölner Modell

Von Margit Schmidt

„Eine Aufgabe für mehr als ein Jahrhundert" sei es, die gravierenden Benachteiligungen des Individuums gegenüber den gesellschaftlich-politischen Bedingungen aufzuheben. Allein durch *ästhetische Erfahrungen* könne persönliches Lebensglück gewährleistet und die Allgemeinheit positiv verändert werden. Was sich liest wie eine reformpädagogische Idee, wie ein Gegenentwurf auf die bildungspolitischen Veränderungen der Nach-PISA-Zeit, wurde bereits vor mehr als zwei Jahrhunderten von Friedrich Schiller in einer leidenschaftlich verfassten Abhandlung „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" (vgl. Schiller 1795) gefordert. Obwohl sich die gesellschaftlichen Bedingungen seither stark gewandelt haben, fehlen die pädagogisch-philosophischen Reflexionen des universalgelehrten Dichters in fast keinem Begründungszusammenhang von Erziehungs- und Bildungskonzepten, bei denen ästhetische Praktiken im Vordergrund stehen. Und diese erleben seit Beginn des neuen Jahrtausends eine erstaunliche Konjunktur – nicht nur in konkreten Umsetzungen, wie an der Universität zu Köln, wo Lehramtsstudierende den Lernbereich Ästhetische Erziehung wählen können –, sondern auch in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen.
Schillers Theorien zu Ästhetik, Politik, Soziologie und pädagogischer Anthropologie bilden auch nach über 200 Jahren einen spannenden Bezugsrahmen für aktuelle Bildungs- und Erziehungsfragen. Obwohl es sicherlich ihrer Komplexität und ihrem Kontext kaum gerecht wird, bieten sie unwiderstehliche Vergleichsmöglichkeiten und Resonanzen beim Versuch einer Bestandsaufnahme zur Ästhetischen Erziehung im 21. Jahrhundert.

Zur Relevanz Ästhetischer Erziehung im 21. Jahrhundert

Die Lebenswirklichkeit der heute heranwachsenden Generation wird zunehmend durch medientechnische und soziokulturelle Entwicklungen bestimmt, deren Auswirkungen nicht absehbar sind. In pädagogischen Begründungszusammenhängen finden sich viele übereinstimmende und belegbare Faktoren, die mit unterschiedlicher Gewichtung für die Legitimation ästhetischer Erziehungskonzepte herangezogen werden:

- Gesellschaftsökonomische Veränderungen und deren Auswirkungen auf Familienstrukturen vergrößern die Gefahr mangelnder emotionaler und sozialer Aufmerksamkeit und Fürsorge bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen; gleichzeitig werden weniger moralisch- ethische Werte weitergegeben.
- Im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung gehen künstlerisch-ästhetische Traditionen und Ausdrucksformen verloren; die (multi-)kulturelle Vielfalt droht zu schwinden.
- Studien belegen, dass die Partizipation an Sport- und Kulturangeboten in Deutschland stark nach Schichtenzugehörigkeit variiert. Besonders Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus einkommensschwachen Familien nehmen deutlich weniger außerschulische Bildungsmöglichkeiten wahr (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013).

Schiller echauffierte sich leidenschaftlich über die Auswirkungen der technischen Entwicklung auf den Menschen, der hierdurch zerrüttet und zerstückelt, mit seinem „kalten Herzen" nur dem „Geschäftsgeist" verpflichtet scheint (Schiller 1795: 30f.).

- Die fortschreitende Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt stellt eine Herausforderung dar, der heute nicht einfach durch pauschale Ablehnung oder unkritische Begeisterung begegnet werden darf. Verantwortungsbewusste Bildungsprozesse ermöglichen Zugang, praktische Aneignung und Teilhabe an allen relevanten Technologien, verschaffen Medienkompetenz unabhängig vom Elternhaus.
- Unter anderem auch als Folge der durch elektronische Medien veränderten Freizeitgewohnheiten wächst der Anteil an Aktivitäten, in denen primäre Wirklichkeitserfahrungen und körperliche Betätigungen fehlen. Bei Kindern und Jugendlichen beschränken sich unbeaufsichtigte Aufenthalte in der Natur oder im Stadtraum oftmals auf den

Schulweg.

- Nicht erst durch die bildungspolitischen Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse liegt der Schwerpunkt schulischen Lernens auf der Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Das soll und wird sich nicht grundsätzlich ändern, wenngleich die Wichtigkeit (und Effizienz!) ganzheitlichen, sinnlich-emotionalen Lernens in Bildungsprozessen heute nicht in Frage gestellt wird (vgl. Rittelmeyer 2010, vgl. Bamford 2006).

Für Schiller hängt das Wohlergehen der Gesellschaft von der Zufriedenheit und dem Glück des einzelnen Menschen ab.

- Fragen, die die eigene Existenz betreffen, und Ausdrucksformen, mit denen über die Sprache hinaus Erlebtes reflektiert und Erkenntnisse kommuniziert werden können, gehören zum individuellen Selbstbildungsprozess, der nicht planbar ist und sich traditionellen Unterrichtsstrukturen und Bewertungsmethoden entzieht.

Where the magic happens: Ästhetische Erfahrungen

Die von Schiller als Rettung beschworene *ästhetische Erfahrung* verbindet im Kern nahezu alle aktuellen Positionen und Erscheinungsformen ästhetisch-kultureller Erziehungs- und Bildungskonzepte.
Etymologisch abgeleitet vom griechischen Wort „aisthesis“, steht hier sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis im Mittelpunkt. Seit der wissenschaftlichen Etablierung des Begriffs durch Alexander Gottlieb Baumgartens „Aesthetica“ 1750 (vgl. Baumgarten 1983) verläuft die Bedeutungsentwicklung vielschichtig und komplex. Auf das Wesentliche verkürzt und etwas salopp ließe sie sich charakterisieren als Schwerpunktverlagerung von der sinnlichen Wahrnehmung zur Konzentration auf die Kunst als Referenzfeld und wieder zurück. Wirkungsmächtige Theorien zur Ästhetik stammen u. a. von Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Theodor W. Adorno, Wolfgang Welsch, Martin Seel; in der Lerntheorie wird die Dimension der Erfahrung auf John Dewey zurückgeführt.
Ursula Brandstätter ist es gelungen, den historischen und aktuellen Theoriebestand zu einer zeitgemäßen Begriffsbestimmung von ästhetischer Erfahrung weiterzuentwickeln, die sich als Bezugsrahmen und Legitimation für alle aktuellen Konzeptionen sehr gut eignet (vgl. Brandstätter 2008, 2012). Die wichtigste Begründung für die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen, liegt für sie im adäquaten Umgang mit den verschiedenen Dimensionen von Wirklichkeit in unserer komplexen Welt. Ästhetische Erfahrungen haben bei Brandstätter hierfür Modellcharakter: „Sie sind in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, drängen aber zur reflexiven Verarbeitung, ohne dabei den Bezug zur Körperlichkeit zu verlieren. In ästhetischen Erfahrungen erleben wir uns und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbaren, zwischen Bestimmtem und Unbestimmten“ (Brandstätter 2012: 180).
Brandstätter verweist auch auf die aktuellen Entwicklungen auf Hochschulebene, wo durch „artistic research“ oder „Künstlerische Forschung“ diesen Faktoren Rechnung getragen werden könne. Auch die kunstpädagogische Konzeption der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen fällt in diesen Legitimationsrahmen.

„Ästhetische“ oder „Kulturelle“ – „Erziehung“ oder „Bildung“?

Aktuelle Konzepte und Bildungsangebote, in denen Qualitäten des Ästhetischen im Mittelpunkt stehen, variieren und unterscheiden sich in dem Grad, in dem diese Erfahrungen auf die eher klassischen Kunstsparten (wie Bildende Kunst, Theater, Musik) und formalisierten Bildungs- und Kultureinrichtungen (z. B. Museumspädagogik, Theater, Orchester) rückgebunden werden oder alles einbeziehen, das mit dieser Aneignungsweise erschlossen werden kann. Zudem gibt es Unterschiede, was die Beteiligung von Schule im Verhältnis zu außerschulischen Einrichtungen und privaten Initiativen angeht. Die begrifflichen Abgrenzungen bieten hier nur teilweise eine hilfreiche Orientierung, da auch Mischformen und Variationen (z. B. musisch-ästhetische, künstlerische Erziehung/Bildung) zu finden sind.
Als spezifische, schon etablierte Benennung für Schul- und Studienfächer in verschiedenen Bundesländern umfasst „Darstellendes Spiel“ spielerische theatrale Aktionsformen, bei denen soziale und ästhetische Fähigkeiten ausgebildet werden sollen.

Bei der Bezeichnung „Kulturelle Bildung“ liegt der Akzent auf dem Anspruch der gerechten Teilhabe an Kultur als Bestandteil der Allgemeinbildung und individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Obwohl der Begriff in einem viel umfassenderen Sinn die Gesamtheit der geistigen und materiellen Leistungen und Hervorbringungen des Menschen bzw. einer bestimmten Gemeinschaft meint, wird Kultur in diesem Zusammenhang vorrangig auf die traditionellen Sparten (Kunst, Musik, Theater, Tanz; seltener auf angewandte Bereiche wie Architektur, Design) bezogen. Verstärkt seit den 1980er-Jahren werden entsprechende Bildungsinitiativen von Dachverbänden und Institutionen wie der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (*BKJ*), dem *Deutschen Kulturrat* und der *Kulturpolitischen* Gesellschaft engagiert vertreten.
Die Begriffe „Ästhetische Erziehung“ oder „Ästhetische Bildung“ tauchen in ihrer verbindlichsten Form als konkrete Fachbezeichnung oder in eher allgemeinen pädagogischen und curricularen Zusammenhängen von Schule oder Hochschule auf.
Dabei ist es durchaus ein Unterschied, ob von *Erziehung*, also einer von außen auf das Individuum wirkenden pädagogischen Intervention, die Rede ist oder der Begriff der *Bildung* schon als Anspruch an sich, auf die Möglichkeiten der Selbst-Veränderung zielt. Diesen subjektgebundenen Prozess beschreibt Schillers Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt 1792 als aktive Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt (vgl. Humboldt 1997: 25).
Während Erziehung nach vereinbarten und begründeten Zielen und Inhalten (z. B. als Curricula mit Kompetenzerwartungen) für bestimmte Lerngruppen in festgelegten Zeiträumen funktioniert, verläuft (Selbst-)Bildung individuell und lebenslang.
Demnach müssten „ästhetische Erfahrungen“ und „Erziehung“ einen unüberbrückbaren Widerspruch in sich, ein Paradoxon, darstellen, kann doch sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis nur subjektiv und individuell erfolgen und nicht als planbares Lehr-/Lernziel herhalten. Dass Ästhetik und Erziehung zusammengehören, wird besonders in dem Bereich deutlich, wo sie allgemein*bildend* aufeinandertreffen: in der Schule! Nach bildungswissenschaftlichem Verständnis darf sich Erziehung nicht auf die Weitergabe kultureller Wissensbestände, Wertvorstellungen und Fertigkeiten beschränken, sondern ihr obliegt die Aufgabe, den Menschen bei der Entwicklung seiner selbstbestimmten Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. Mollenhauer 1972). Die elementare Bedeutung ästhetischer Erfahrung steht dabei außer Frage. Hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen, ist Aufgabe von *Ästhetischer Erziehung*. Die Schnittmenge der Bereiche Ästhetik und Erziehung markieren subjektive und intersubjektive, individuelle und soziale, initiierte und eigenständige Aneignungsformen; sie können persönliche Bildungsprozesse in Gang setzen und ihren Vollzug ermöglichen. Erzwingen oder messen lässt sich Selbst-Bildung allerdings nicht.
Ob „kulturell“ oder „ästhetisch“ – ob schulisch oder außerschulisch, die Kernbereiche und Handlungsfelder ähneln sich sehr. Bestimmte Sparten und Disziplinen gehören zum Konsens: Dies sind Musik, (Bildende) Kunst, Theater und Tanz; im weiteren Bezugsrahmen werden aber auch Film/Video, Literatur, Aktion und Performance genannt sowie (seltener) Zirkus/Akrobatik, Musical, Spiel und Architektur. Vereinzelt tauchen lebensstilspezifische Bezüge (z. B. Mode, Wohnen) oder subkulturelle Ausdrucksformen (z. B. Street Art, Poetry Slam) auf.
Die alltagskulturelle Bedeutung digitaler Medien ist hierbei unbestritten. Als Werkzeug und Verfahren gehören sie schon längst zum integralen Bestandteil aller genannter Bereiche; in ihren populärsten Erscheinungsformen (z. B. soziale Netzwerke, Computerspiele) führen sie in den aktuellen Diskursen dennoch ein eher randständiges Dasein.

Ästhetisch-kulturelle Teilhabe aus bildungspolitischer Sicht

Eine besondere Aufwertung erfuhren ästhetisch-kulturelle Intentionen im letzten Jahrzehnt durch wichtige bildungspolitische Resolutionen und Empfehlungen auf globaler und nationaler Ebene. Auch die Entwicklungen in Schule und Studium schöpfen hieraus ihre Legitimation.
So definierte die UNESCO auf der Weltkonferenz von 2006 kulturelle Bildung als ein Menschenrecht, das jedes Individuum befähigen solle, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen (vgl. UNESCO 2006).
Über die genannten Kontexte und Begründungsargumente hinaus wird hier der Wirkungszusammenhang zwischen kultureller Bildung und sozialer Kompetenz betont. In nahezu Schiller‘scher Radikalität sehen die Autor*innen in der Aufwertung kognitiver Qualitäten auf Kosten emotionaler Verarbeitung einen Grund für den „Niedergang des moralischen Verhaltens der modernen Gesellschaft“ (UNESCO 2006: 5). Der von Schiller mittels ästhetischer Erfahrung und Kunst befreite Mensch wird hier zum/zur aktiven Staatsbürger*in, der/die durch „Empowerment“ zu nicht weniger als der Aufrechterhaltung einer Kultur des Friedens als Ziel aller kulturellen Bildung beiträgt.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) als oberste Deutungsinstanz in nationalen Kultur- und Bildungsangelegenheiten setzt in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (vgl. KMK 2007/2013) den Fokus auf die gleichberechtigte Teilhabe an Kunst und Kultur. Obwohl nicht titelgebend verankert, wird im Text der ästhetischen Wahrnehmung und Praxis große Bedeutung an der Entwicklung kultureller Bildung zugemessen.

Positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung durch „erweiterte Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten jenseits des gesprochenen oder geschriebenen Wortes“ (KMK 2007: 2) versprechen sich die Kultusminister*innen von eher konventionell-bildungsbürgerlich geprägten Settings, wie Theatern, Ateliers, Museen, Orchestern und der Begegnung mit Kulturschaffenden; Programme wie „Jedem Kind ein Instrument“, „Kinder zum Olymp“, „Kulturagenten“ werden ausdrücklich begrüßt.
Der von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Bildungs-Bericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erscheint seit 2006 im Zweijahresrhythmus. Im Schwerpunktkapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ von 2012 berücksichtigt er explizit auch die alltäglichen musisch-ästhetischen Aktivitäten und Erfahrungsräume in Familie, außerschulischen Einrichtungen und jugendkulturellen Szenen. Den Neuen Medien und insbesondere dem Internet sei eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil sich darin autonome ästhetische Artikulationsformen erschließen ließen (vgl. DIPF 2012).

In ihrer Quintessenz widersprechen die zitierten bildungspolitischen Empfehlungen ausdrücklich dem Trend, Bildungsqualitäten auf die (PISA-)Fächer zu reduzieren, die vermeintlich objektiven Kompetenzmessungen zugänglicher sein sollen. Unter welchem Label auch immer – die kompensatorische Funktion ästhetisch-kultureller Erfahrungen steht nie infrage. Beide Positionspapiere und der Bildungsbericht messen der Schule eine zentrale Bedeutung und Verantwortung bei der Initiierung ästhetischer Erfahrungsprozesse zu. Insbesondere durch Ganztagsangebote könnten bestehende schichtenspezifische Benachteiligungen zwar nicht vollständig ausgeglichen, aber zumindest reduziert werden.
An Ästhetischer Bildung sind aber nicht nur die künstlerischen Kernfächer beteiligt. Ästhetische Verfahren als integraler Bestandteil und Lernmethode („Arts in Education“, UNESCO 2006: 8) können in *allen* Unterrichtsdisziplinen Verstehensprozesse intensivieren und vertiefen. Einigkeit herrscht auch darüber, dass die Vermittlung und Aneignung ästhetischer Erfahrungen anders verlaufen muss als beim linearen kognitiven Lernen.

„ÄsthetischeErzieherInnen“: Universal-Talente oder Allround-Dilettanten?

Mit dem Diskurs um die Ziele und Inhalte Ästhetischer Erziehung und Bildung untrennbar verbunden, stellt sich die Frage, über welche Qualifikationen und Voraussetzungen diejenigen verfügen müssen, die angemessene Ästhetische Erziehung leisten und damit individuelle Bildungsprozesse ermöglichen können.
Konsens besteht hinsichtlich des Anspruchs, dass das Personal nicht nur selbst künstlerisch-praktische Erfahrungen und Fertigkeiten in den beteiligten Disziplinen besitzen muss, also beispielsweise tanzen, malen, singen kann, sondern auch über didaktische Kompetenzen verfügt, die für eine adäquate Vermittlung unverzichtbar sind. Leidenschaftlich und kontrovers wird in Ausbildungszusammenhängen und von den Berufsverbänden diskutiert, ob interdisziplinär und fächerübergreifend qualifizierte Pädagog*innen, in der Regel ohne verpflichtende Eignungsprüfung, zu einer Minderung des fachlichen Anspruchs führen.
Diese Bedenken greifen ins Leere, wenn die spezifischen Bezugspunkte und Qualitäten ästhetischer Erfahrungen, wie von Baumgarten bis Brandstätter ermittelt, den Kompetenzrahmen bestimmen.
Als wirkungsmächtiger Vorschlag in diese Richtung kann der Beschluss der Kultusminister* innenkonferenz (KMK 2008/2015: 60) angesehen werden. Hier finden sich für die Grundschulbildung Inhalte für einen Studienbereich *Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung*. Unter den fachlichen Perspektiven werden u. a. ästhetische Wahrnehmung, die Bedeutung von Körperlichkeit und ästhetische Transformationen von Alltag genannt; als fachdidaktische Grundlagen sollen Ziele und Inhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport integriert in der ästhetischen Bildung sowie kindgerechte Ausdrucksformen und Lernarrangements vermittelt werden.
Diesem Begründungskontext folgt die Konzeption des Lernbereichs Ästhetische Erziehung an der Universität zu Köln.

Ästhetische Erziehung im Kölner Lehramtsstudium

Seit dem Jahr 2009 sieht die Lehramtszugangsverordnung (LZV vom 18. Juni 2009) in Nordrhein-Westfalen das Studium des Lernbereichs Ästhetische Erziehung vor. Über das Grundschullehramt hinaus wird hier mit der Ausweitung auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung dem Potenzial ästhetischer Erfahrungen für Inklusionsprozesse zusätzlich Rechnung getragen. Umso kritischer ist die Tatsache zu bewerten, dass bislang Gegenstellen (z. B. Studienseminare, Fachseminarleiter*innen) in der zweiten Ausbildungsphase fehlen und der Lernbereich noch nicht in die Stundentafel implementiert wurde.
Im Vertrauen darauf, dass hier auf Schulseite bildungspolitisch konsequent nachgebessert wird, bietet die Universität zu Köln, als bisher einzige Hochschule im Geltungsbereich, das Studium der Ästhetischen Erziehung seit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zum Wintersemester 2011/12 an. Die Konzeption orientiert sich im Wesentlichen an den Standardsetzungen und Legitimationsstrategien der oben genannten kulturpolitischen Manifeste und wissenschaftlichen Diskurse, weist aber auch spezifische Merkmale und Schwerpunktsetzungen auf, wie Curricula und Modulhandbücher zeigen. In diesen artikuliert sich durch die Zusammenarbeit der Fächer Kunst und Musik mit dem Arbeitsbereich Bewegungserziehung bereits das grundsätzlich interdisziplinäre Verständnis des Lernbereichs.

Dass die pädagogischen und gesellschaftlichen Wirkungsansprüche einer Ästhetischen Erziehung und Bildung durch Schulunterricht über die traditionellen künstlerisch-musischen und bewegungsorientierten Kontexte hinausgehen müssen, zeigt sich in der Konzeption des Kölner Lernbereichs insbesondere in der integrierenden Verbindung von:

- fachlichem *und* interdisziplinärem Lernen,
- prozess- *und* produktorientierter Praxis,
- individuellem *und* gemeinschaftlichem Arbeiten,
- lehrgangsorientierten Methoden *und* Projekten,
- eigenem ästhetisch-performativem Handeln und Deuten *und* der Wahrnehmung und Reflexion von Ergebnissen solchen Schaffens,
- Gegenstandsbereichen der (zeitgenössischen) Kultur *mit* der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Eine wesentliche Intention stellt zweifelsfrei die Entwicklung einer spezifischen *ästhetisch-künstlerischen Haltung* bei den Studierenden als zukünftigen Vermittler*innen bzw. *Ermöglicher*innen* entsprechender Erfahrungsprozesse bei Schüler*innen dar, was sich im Curriculum mit einem fachpraktischen Anteil von über 50% niederschlägt.
Der spezifische inhaltliche Fokus liegt hierbei auf interdisziplinären performativen Schwerpunkten („ips“) und kinder- und jugendaffinen Ausdrucksformen wie Tanz, (Bewegungs-, Schatten-, Instrumental-)Theater, Zirkus, Performance, Aktion, Klangcollage. Der besonderen Bedeutung digitaler Technologien und Kommunikationsformen (z. B. Smartphone, internetbasierte soziale Netzwerke) in aktuellen Bildungsprozessen soll in allen Sparten Rechnung getragen werden; komplementär dazu kommen im Rahmen von Medienkunst (z. B. Film/Video, Clip, Animation, Netzkunst) wiederum auch sinnlich-körperhafte Ausdrucksmittel und Phänomene (z. B. Klang, Farbe, Bewegung) zum Tragen.

Fazit und Ausblick: Ästhetische Erziehung in der Schule

In Schillers humanistischer Utopie vermag die ästhetische Erfahrung als Zentrum aller Erziehung harmonische und freie Persönlichkeiten auszubilden. Seine grandiose Idee von der Rettung des Menschen durch die Kunst eignet sich – bei aller Sympathie – nur bedingt für eine bildungspolitische Legitimation.
Zusammenfassend lassen sich aktuelle Begründungsstrategien für ästhetische Bildung in Schule und Studium zwischen den Polen empirisch belegbarer „Effizienz“ und dem subversiven, nicht messbaren Potenzial dieser Erfahrungen verorten.

Auf der einen Seite werden die positiven Auswirkungen auf schulerfolgsrelevante Faktoren, wie Intelligenz, Motivation, Sozialkompetenz, Ich-Stärke und Kreativität, betont. Obwohl die Erforschung von Transferwirkungen noch nicht als abgeschlossen gelten kann und die bisher bewiesenen Effekte von Kind zu Kind differieren und empirisch eher unspektakulär aus-

fallen, bezweifelt heute niemand, dass ästhetisch-künstlerische Aktivitäten auch außerkünstlerische Kompetenzen fördern und somit zum Bildungserfolg beitragen (vgl. Rittelmeyer 2010).
Der Wert ästhetischer Erfahrungen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung entzieht sich quantifizierbaren Messverfahren, dabei liegt gerade hierin die besondere Kraft und spezifische Relevanz.
Nicht allein das Wahrnehmen und Reflektieren von ästhetischen Phänomenen (z. B. Musik hören), sondern das eigene Imaginieren und Erzeugen neuer Wirklichkeiten entspricht existenziellen Gestaltungsbedürfnissen. Gerade die „Andersartigkeit" ästhetischer Zugänge, das Spielerische, Spontane, Unbeweisbare und Unerwartete, kann Kinder und Jugendliche dazu anregen, sich tolerant und offen auf Pluralität, Heterogenität und Unbekanntes einzulassen.
Die Chance zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentfaltung und autonomen Weltaneignung muss in der Schule angelegt werden, indem hier *so oft wie möglich* in jeglichem Unterricht, *intensiviert* in den künstlerischen Kernfächern, und *optimal* in einem eigenständigen, auf der Stundentafel ausgewiesenen Lernbereich, ästhetische Erfahrungen initiiert und professionell begleitet werden.

Literatur

Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg: Felix Meiner.

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Bonn. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtums-bericht-2013.pdf?__blob=publicationFile [14.03.2016].

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2012): Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/h_web2012.pdf [14.3.2016].

Humboldt, Wilhelm von (1997): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh, 5. durchgesehene Aufl.

Kultusministerkonferenz (2007/2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf [14.3.2016].

Kultusministerkonferenz (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [14.3.2016].

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.

Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. [1. Teil; 1. bis 9. Brief] In: Schiller, Friedrich von (Hrsg.): Die Horen. 1. Stück. Tübingen: Cotta, S. 45-124.

UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon. Online:

http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf [14.3.2016].