



Max Fuchs | Tom Braun (Hrsg.)

Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung

Grundlagen, Analysen und Kritik

Band 2

Zur ästhetischen Dimension
von Schule

BELTZ JUVENTA

Max Fuchs | Tom Braun (Hrsg.)
Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung • Band 2

Max Fuchs | Tom Braun (Hrsg.)

Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung

Grundlagen, Analysen, Kritik

Band 2

Zur ästhetischen Dimension von Schule

BELTZ JUVENTA

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-4288-7

Inhalt

Vorworte

<i>Tobias Diemer und Winfried Kneip, Stiftung Mercator</i>	8
<i>Gerd Taube und Tom Braun, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung</i>	10

Zur Einführung

Zur ästhetischen Dimension der Kulturschule <i>Max Fuchs</i>	13
-----------------------------------------------------------------	----

Teil 1

Ästhetisches Lehren, Heterogenität und Inklusion

Ästhetisches Lehren Eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung <i>Leopold Klepacki, Tanja Klepacki und Diana Lohwasser</i>	22
Die chancengerechte, heterogenitätssensible Kulturschule?! Heterogenität, Inklusion und individuelle Förderung im Kontext des Kulturschulkonzepts <i>Kathrin Racherbäumer</i>	67

Teil 2

Pädagogische Ästhetik

Warum der Mensch Künste braucht Überlegungen zur Relevanz ästhetischer Bildung <i>Georg W. Bertram</i>	106
Psychologisch-ästhetische Überlegungen zu einer pädagogischen Ästhetik <i>Christian G. Allesch</i>	123

Mit Gleichheit und/oder Differenz gegen die Notwendigkeit! Zur Relevanz der „Bourdieu-Rancière-Debatte“ für eine pädagogische Ästhetik <i>Jens Kastner</i>	138
Bildungspotenziale populärer Kultur Plädoyer für eine Didaktik des Populären <i>Barbara Hornberger</i>	156
Die Kultur des Konsums und die ästhetische Bildung Grundlegende Perspektiven am Beispiel nachhaltiger Lebensmittel <i>Phillip Knobloch und Jörg Zirfas</i>	170
Ästhetische Qualität in pädagogischen Prozessen Ein Beitrag zur Strukturierung des Diskurses und als Impuls für die Forschung <i>Max Fuchs</i>	184
Teil 3	
Schulkunst – Laienkunst – Profikunst	
Wieso brauchen wir eine Kulturschule? Grundsätzliche ethische Überlegungen zu den Funktionen und Grenzen von Kunst <i>Dagmar Fenner</i>	212
Zum Verhältnis von Profimusik, Laienmusik und Schulmusik <i>Christian Rolle</i>	223
Perspektive Theater Rahmung, Gegenstand und Praxis – Theater im Kontext von Stadtkultur und Schule <i>Ute Pinkert</i>	239
Postulate und Aporien einer partizipativen Ästhetik Wissenssoziologische Anmerkungen zu Fragen der kulturellen Intervention <i>Peter Ulrich Hein</i>	260

Teil 4

Pädagogische Ästhetik – ein Entwurf

Pädagogische Ästhetik

Vorüberlegungen und Materialien

Max Fuchs

274

Schlussbemerkungen

Zur Relevanz der Ergebnisse des Forschungsprojekts
für das Feld der kulturellen Bildung

Tom Braun

310

Die Autorinnen und Autoren

317

Vorworte

Kulturelle Bildung ist Teil allgemeiner Bildung. Sie eröffnet Kindern und Jugendlichen einzigartige Möglichkeiten, sich selbst als Person und die gesellschaftliche und natürliche Welt um sich herum zu erfahren, zu verstehen und aktiv mitzugestalten. Dadurch fördert sie die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die für eine aktive und erfolgreiche Teilhabe an der Lebens- und der Arbeitswelt von heute und morgen wichtig und entscheidend sind. Deshalb sollte kulturelle Bildung zu jeder guten Bildung in der Schule nicht nur am Rand, sondern selbstverständlich und zentral als Teil des Selbstverständnisses guter Schule dazugehören.

Es geht also um viel, und es geht um Wesentliches, wenn es um kulturelle Bildung geht. Mithin geht es immer auch um die Chance auf eine umfassende Teilhabe der Menschen an Politik, Kultur und Wirtschaft. Aus diesem Grund ist kulturelle Bildung neben den Themen Europa, Integration und Klimawandel ein zentraler Arbeits- und Förderschwerpunkt der Stiftung Mercator. Die Stiftung fördert dabei nicht bloß die Entwicklung erfolgreicher Praxismodelle und die notwendige Erforschung von Wirkungen kultureller Bildung und ihrer Rahmenbedingungen. Darüber hinaus versucht sie, Beiträge für eine bessere strukturelle und nachhaltige Implementierung kultureller Bildung im Bildungssystem zu leisten. Eine besondere Rolle spielt hierbei die allgemeinbildende Schule, da die Schule alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland erreicht. Dies ist ein erster Schritt, mit dem Problem ungleicher Zugangschancen zu kultureller Bildung umzugehen.

Kulturelle Bildung fördert in unserem Verständnis die Entwicklung der Persönlichkeit und der Gestaltungscompetenz durch einen intensiven und aktiven Umgang mit den Künsten, wobei wir von einem weiten und offenen Begriff von Kunst ausgehen. Über die Förderung entsprechender Praxismodelle hinaus wollen wir dabei auch insofern bei der Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen helfen, als wir die zuständigen Ministerien in den Ländern dabei unterstützen, Kriterien kultureller Bildung in ihren Orientierungsrahmen für Schulqualität aufzunehmen. Unser Ziel ist dabei durchaus ambitioniert: Bis 2015 soll dies in Nordrhein-Westfalen und drei weiteren Bundesländern sowie bis 2025 in allen Bundesländern gelungen sein.

Das erste herausragende Förderprojekt auf diesem Weg ist das zusammen mit der Kulturstiftung des Bundes verantwortete Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. In diesem Projekt hatten 138 Schulen in fünf Bundesländern seit dem Jahr 2011 über vier Jahre die Gelegenheit, in der Kooperation mit außerschulischen Partnern (Kultureinrichtungen sowie Künstlerinnen und Künstler) ein kulturelles Profil zu entwickeln oder zu

schärfen. 46 Kulturagentinnen und -agenten unterstützten die Schulen und Kultureinrichtungen bei der Entwicklung tragfähiger Kooperationsbeziehungen. Dieses Projekt hat sich nicht bloß für die beteiligten Schulen und Kultureinrichtungen als ausgesprochen ertragreich gezeigt: Es hat auch eine große Attraktivität für solche Schulen und Kultureinrichtungen entwickelt, die nicht an diesem Projekt beteiligt waren. Diese Ausstrahlung des Projektes wird in Zukunft durch die Bereitstellung praxisbezogener Informations- und Beratungsmaterialien verstärkt.

Parallel zu diesen vielfältigen Initiativen in der Praxis hat die Stiftung Mercator zusammen mit der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), unter der Leitung von Professor Dr. Max Fuchs, das Projekt „Beratung und wissenschaftliche Vertiefung des Kulturagenten-Programms“ unterstützt. Im Rahmen dieses Projektes wurden einzelne Fragen zu den konzeptionellen Grundlagen kultureller Bildung und kultureller Schulentwicklung mit ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus dem Wissenschaftsbereich aufgegriffen und diskutiert. Die Ergebnisse dieser Diskurse und Forschungsaktivitäten liegen nunmehr in den drei Bänden „Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung“ vor, wobei sich der erste Band vornehmlich mit Fragen der Schultheorie und Schulentwicklung und der zweite Band mit der ästhetischen Dimension von Schule befassen. Den Fragen nach Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für Implementierungsprozesse auf Ebene der Länder und in weiteren relevanten politischen Prozessen geht schließlich Band drei nach. 51 Expertinnen und Experten aus Schulpädagogik, unterschiedlichen Bereichen der Ästhetik und aus verschiedenen Fachdidaktiken zeigen, dass das Konzept einer kulturellen Profilierung von Schule und einer Vertiefung der Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen nicht bloß in der Praxis funktioniert, sondern auch ein tragfähiges wissenschaftliches und theoretisches Fundament hat. Damit liefern die drei Bände für Politik und Praxis, und auch für die Arbeit der Stiftung Mercator, wichtige konzeptionelle Grundlagen für die Entwicklung und Gestaltung intelligenter Projekte, Programme und Strategien zur systematischen Verankerung kultureller Bildung in Schule.

Winfried Kneip
Geschäftsführer der Stiftung Mercator

Dr. Tobias Diemer
Leiter Bereich Bildung bei der Stiftung Mercator

Das Subjekt im Mittelpunkt! Dieser Appell bringt den Auftrag und die zentrale Handlungsorientierung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) auf den Punkt. Als Spitzenverband der kulturellen Bildung in Deutschland setzt sich die BKJ mit dem Netzwerk ihrer 57 Mitgliedsorganisationen bundesweit und international dafür ein, dass an allen gesellschaftlichen Orten Voraussetzungen geschaffen werden, die allen Kindern und Jugendlichen von Anfang an und unabhängig von individuellen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben sowie eigene künstlerische und kulturelle Betätigung ermöglichen. Die aktuellen Lebenslagen der Jugendlichen und Kinder bilden das Bezugssystem für die Einschätzung von vorhandenen Möglichkeiten und Veränderungsbedarfen und damit die Grundlage der Verbandspolitik der BKJ.

Wie können jugend-, kultur- und bildungspolitische Entscheidungen dazu beitragen, dass alle Kinder und Jugendlichen in der Vielfalt ihrer Lebenslagen in vollem Umfang an ästhetischer, künstlerischer und kultureller Praxis teilhaben können? Wie können diese Gelegenheiten so angelegt sein, dass sie für alle Heranwachsenden dauerhafte und verlässliche Handlungsräume darstellen? Welcher Voraussetzungen bedarf es mit Blick auf die Profile der professionell organisierten Lern- und Bildungsorte, ihre pädagogischen Konzepte und die Qualifizierung der Fachkräfte, damit sie als kreative, eigenverantwortliche und stärkende Möglichkeitsräume wirksam werden können?

Die Schule wird im Zuge der Ganztagschulentwicklung zunehmend zum zentralen Aufenthalts- und Lebensort für Kinder und Jugendliche. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Qualität von Schulen neu. Die Verschränkung individueller Persönlichkeitsentwicklung und einer gelingenden Bildungsbiografie mit Selbstbestimmung und pädagogischem Auftrag der Institution Schule rücken die Potenziale ästhetisch-kultureller Praxis für die Entwicklung einer veränderten Lern- und Lehrkultur in den Mittelpunkt. Kulturelle Bildung als ein unverzichtbarer Teil der Allgemeinbildung, der Kinder und Jugendliche vom Standpunkt der Subjektorientierung aus in ihren Stärken und Bedürfnissen anerkennt sowie ihnen Befähigungs- und Bildungsgelegenheiten systematisch zugänglich macht, kann dazu einen entscheidenden Beitrag leisten. Die BKJ hat sich daher in den letzten Jahren in verschiedenen Praxis- und Forschungsprojekten für eine stärkere Verankerung von ästhetisch-kultureller Praxis in der Schule eingesetzt. Neben der systematischen Feldentwicklung für Kooperationen außerschulischer Einrichtungen der kulturellen Bildung mit Schulen und der Beforschung dafür relevanter Qualitätsverständnisse sowie der Bereitstellung geeigneter Praxismodelle hat die BKJ in den letzten Jahren das Konzept einer „kulturellen Schulentwicklung“ in die nationale und internationale Fachdebatte eingebracht und weiter konturiert.

Die bestehende Praxis sowie Theoriebildung in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung wurde mit dem Konzept der kulturellen Schulentwicklung erweitert. Damit werden die Theorie- und Praxiskonzepte der außerschulischen kulturellen Bildung, der Fachdebatten aus den künstlerischen Schulfächern sowie Fragen lokaler Bildungslandschaften mit dem bestens ausgewiesenen Forschungsfeld der Schulentwicklung verbunden. Mit dem Wunsch einer erhöhten Professionalisierung von Entwicklungs- und Implementierungsvorhaben für kulturelle Bildung in der Schule, verbindet sich zugleich das Aufspüren von Handlungsdesideraten und die Formulierung neuer Forschungsinteressen. Dazu gehört neben der Beschreibung der spezifischen Potenziale ästhetisch-kultureller Praxis im Kontext der Institution Schule, die Überprüfung der in Theorie und Praxis der Schulentwicklung enthaltenen Anknüpfungspunkte für eine Methodologie der kulturellen Schulentwicklung. Ein zentrales Entwicklungs- und Überprüfungsfeld war hierfür das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“, an dessen Entwicklung die BKJ im Vorfeld entscheidend beteiligt war, und das sie als Kooperationspartnerin aktiv in der praktischen Umsetzung mitgestaltet hat.

In den letzten vier Jahren konnten anhand des Modellprogramms die im Kontext der BKJ vorliegenden Konzepte und Modelle vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen der 138 beteiligten Schulen, der 46 Kulturagentinnen und -agenten sowie in den unterschiedlichen Realitäten der beteiligten fünf Bundesländer überprüft und weiterentwickelt werden. In dem das Modellprogramm begleitenden Projekt „Beratung und wissenschaftliche Vertiefung des Kulturagenten-Programms“ konnte die BKJ, gemeinsam mit der Stiftung Mercator, unter Leitung des BKJ-Ehrenvorsitzenden Prof. Dr. Max Fuchs und der Mitarbeit von Helga Bergers, die konzeptionelle Grundlegung der kulturellen Schulentwicklung ausbauen und im Dialog mit 51 wissenschaftlichen Expertinnen und Experten aus der Schulentwicklung, den Fachdidaktiken, den unterschiedlichen Bereichen der Schulpädagogik sowie der aktuellen Ästhetiktheorie auf Implementierungspotenziale überprüfen.

Die Ergebnisse des gemeinsamen Projekts werden in drei Bänden veröffentlicht. Sie ergänzen nicht nur die bisherigen Überlegungen der BKJ zur kulturellen Schulentwicklung. Sie entsprechen darüber hinaus auch dem Anspruch der BKJ an ein wirksames und nachhaltiges Agieren für eine Weiterentwicklung der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Dies verlangt eine über den Nachweis gelingender Praxis deutlich hinausgehenden Ansatz. Die BKJ hat sich daher immer dafür eingesetzt, ihre eigenen Leitkonzepte theoretisch zu untermauern und auch immer wieder im Diskurs mit externen Expertinnen und Experten zu hinterfragen. Die kritische Diskussion der Praxis im Feld der kulturellen Bildung und der eigene Anspruch an einen Erkenntnisgewinn durch ihre theoretische Reflexion haben dazu beigetragen, dass

die BKJ mit ihrem bundesweit flächendeckenden Netzwerk ihrer Mitgliedsorganisationen für kulturelle Bildung in der Lage ist, für unterschiedliche Handlungsfelder, Einrichtungs- und Organisationsformen geeignete Praxis- sowie auch Steuerungsmodelle einzubringen. Dies belegen die Ergebnisse der Modell- und Forschungsprojekte sowie die breit aufgestellten Fachpublikationen der BKJ aus den letzten Jahren. Mit dem Projekt der wissenschaftlichen Vertiefung ihrer Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung konnte die BKJ gemeinsam mit der Stiftung Mercator neue Impulse für die aktuelle Praxis der kulturellen Bildung und ihre theoretische Reflexion generieren. Auf dieser Grundlage wird es besonders auch im Feld der kulturellen Schulentwicklung in den nächsten Jahren möglich sein, sowohl in Bezug auf die einzelne Schule und ihre Kooperationen als auch mit Blick auf die Entwicklungen in den Bundesländern sowie bundesländerübergreifend entsprechende Prozesse zu initiieren, zu begleiten und mitzugestalten.

Prof. Dr. Gerd Taube
Vorsitzender der Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung

Tom Braun
Geschäftsführer der Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung

Zur Einführung Zur ästhetischen Dimension der Kulturschule

Max Fuchs

Eine Kulturschule im Sinne des Forschungsprojektes „Beratung und wissenschaftliche Vertiefung des Kulturagenten-Programms“ ist eine Schule mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil (vgl. Braun et al. 2010, 2012 und Fuchs 2012). Dies bedeutet insbesondere, dass das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung kommt.

Der erste Band (Fuchs/Braun 2015) hatte einen schultheoretischen Schwerpunkt. Es ging darum, das Konzept der Kulturschule mit anderen Theorien der Schule zu vergleichen. Insbesondere ging es um den Qualitätsbereich des Lernens, also der Kernaufgabe von Schule. Neben einem Überblick über Ansätze und Konzeptionen des ästhetischen Lernens wurde gezeigt, in welcher Weise eine ästhetische Dimension auch in nicht-künstlerischen Schulfächern realisiert werden kann. Zudem war Thema dieses Bandes die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum. Denn eine Kulturschule zeichnet sich auch dadurch aus, dass sie vielfältige Kooperationsbeziehungen mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie mit Künstlerinnen und Künstlern eingeht. Der Kulturbegriff, der in der Bezeichnung der Kulturschule verwendet wird, bezieht sich also auf verschiedene Dimensionen dieses schillernden Begriffs (Fuchs 2008).

Im Hinblick auf die zentrale Bedeutung einer ästhetischen Praxis, also auf die vielfältigen Möglichkeiten für alle Menschen, die in der Schule beschäftigt sind (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, andere Fachkräfte), ästhetische Erfahrungen zu machen, handelt es sich offensichtlich um den (in der Wissenschaft verpönten) engen Kulturbegriff, der Kultur mit Kunst und dem Ästhetischen gleichsetzt. Man muss sehen, dass dieser enge Kulturbegriff in der praktischen Kultur- und Bildungspolitik nach wie vor eine zentrale Rolle spielt.

Neben dieser Dimension des Kulturbegriffs, die vor allem in Deutschland eine über zweihundertjährige Tradition hat, werden in dem Konzept der Kulturschule auch andere Verständnisweisen von Kultur genutzt. So ist ein

ethnologisches Verständnis von Kultur, das sich auf die Lebensweise von Menschengruppen bezieht (Kultur ist, wie der Mensch lebt und arbeitet), insofern sinnvoll anwendbar, als auch die Schule eine Lebenswelt eigener Art ist und eine Kultivierung dieser Lebenswelt entschieden das Leben der Menschen in der Schule beeinflusst.

Der normative Kulturbegriff wiederum, der – ebenfalls auf der Basis einer deutschen geistesgeschichtlichen Tradition – auf eine Entwicklung zum Besseren und eine Orientierung an Werten hinzielt, ist offensichtlich in einer pädagogischen Institution wie der Schule unvermeidbar. Es geht hierbei um Bildungs- und Erziehungsziele, es geht um ein pädagogisches Ethos, so wie es Schulen in ihrem Leitbild schulspezifisch formulieren.

Der denkbar weiteste Kulturbegriff ist der anthropologische Kulturbegriff, der mit Kultur die vom Menschen für seine Bedürfnisse gestaltete Welt meint. Auch dieser Kulturbegriff ist für das Verständnis des Konzeptes der Kulturschule insofern relevant, als man die Schule als eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe aller Beteiligten verstehen kann.

Die Kultivierung der Schule (in Analogie zur Kultivierung des Alltags im Sinne von Eckart Liebau 1992) zielt auf eine Verbesserung der Lebensqualität in einer Einrichtung, in der Menschen – gerade vor dem Hintergrund der Entwicklung einer Ganztagschule – immer mehr Lebenszeit verbringen. Es ist daher verständlich, dass auch die moralphilosophisch diskutierten Kategorien eines guten Lebens, heute eher pragmatisch unter dem Begriff des *wellbeing* diskutiert (vgl. etwa den 13. Kinder- und Jugendbericht des Bundes, Deutscher Bundestag 2009), auch in der Lebenswelt Schule Qualitätskriterien liefern können. An anderer Stelle habe ich gezeigt, dass und wie Kategorien der philosophischen Ethik rund um das Konzept der Individualität (Selbstbestimmung, Selbstbild, Selbstwirksamkeit etc., Gerhardt 1999) auch zur Beurteilung der pädagogischen Qualität von Schule zugezogen werden können (Fuchs 2015: Teil 1).

All diese Gedanken sind aus meiner Sicht kompatibel mit den im ersten Band vorgestellten Theorien der Schule. Allerdings wird man nicht davon ausgehen können, dass bei der wachsenden Popularität des Kulturbegriffs in der Pädagogik nunmehr eine Einheitlichkeit im Begriffsgebrauch zu finden sein wird. Zudem trägt eine jegliche Verwendungsweise des Kulturbegriffs in der Pädagogik die Last mit sich, dass es bereits in der frühen Weimarer Zeit einen Ansatz einer Kulturpädagogik gegeben hat, der wenig mit dem heutigen Verständnis zu tun hat (vgl. Braun/Fuchs/Zacharias 2015).

Die ästhetische Dimension spielt in diesem Kontext, bei dem die praktische Philosophie eine wichtige Referenz ist, eine zentrale Rolle. Dabei geht es zunächst einmal um das ästhetische Lernen, so wie es bereits im ersten Band thematisiert worden ist. Als Pendant zum ästhetischen Lernen muss man dann aber auch die Frage stellen, was ästhetisches Lehren in dieser Hinsicht

bedeuten kann. Auf diese Frage geht die entsprechende Studie von *Leopold* und *Tanja Klepacki*, und *Diana Lohwasser* in diesem Band ein.

Angesichts des Anwachsens der Aufgaben, die der Schule übertragen werden sollen – zurzeit geht es wieder einmal um die Vermittlung alltagstauglichen Wissens und des guten Benehmens, für das sich die Schule verantwortlich fühlen soll –, darf die Betonung der Relevanz einer ästhetischen Praxis in der Schule nicht dazu führen, dass hier bloß additiv eine neue Aufgabe der Schule zugemutet wird. Daher ist zu zeigen, dass auf dem Wege einer ästhetischen Praxis genuine Kernaufgaben der Schule gut erfüllt werden können. Dies ist der rote Faden aller Ausführungen zum ästhetischen Lernen und Lehren in Band 1. Es ist auch die Grundidee bei der Forderung, das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung zu bringen (siehe den Beitrag von *Tom Braun* in diesem Band), und dies wird nicht zuletzt in der Studie von *Kathrin Racherbäumer* (in diesem Band) im Hinblick auf aktuelle Anforderungen an die Schule (z. B. Inklusion) gezeigt.

Ebenso wie der Kulturbegriff aufgrund seiner Vielseitigkeit zwar schwierig theoretisch zu fassen ist, sich aber gerade in seinen unterschiedlichen Facetten und Dimensionen als brauchbar und hilfreich für die Entwicklung des Konzeptes einer Kulturschule erweist, ist auch bei der Rede von einem „Prinzip Ästhetik“ keineswegs mit einem schnellen Konsens zu rechnen. Vielmehr ist die Debatte darüber, was Ästhetik bzw. Kunst bedeuten können, und dies sowohl im Allgemeinen als auch speziell im Hinblick auf die Schule, vieldimensional und zum Teil auch kontrovers (vgl. etwa Trebeß 2006; vgl. auch Fuchs 2011). Die beiden wissenschaftlichen Symposien im Forschungsprojekt, die sich mit unterschiedlichen Facetten des Ästhetischen und der Künste, mit unterschiedlichen Zugangsweisen der theoretischen Erfassung und den Verständnisweisen in unterschiedlichen Kunstsparten befasst haben, sind in diesem Band in den Teilen zwei und drei wiedergegeben.

Die dem zweiten Teil zugrunde liegende Veranstaltung versuchte, Ästhetik aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen (Philosophie, Psychologie, Soziologie) zu thematisieren. Zudem muss gerade ein pädagogischer Umgang mit ästhetischen Praxen und Artefakten berücksichtigen, dass wir es heute mit einer umfassenden Ästhetisierung der Alltagswelt zu tun haben. Gerade speziell in Deutschland war in den letzten 200 Jahren die Autonomie der Künste in der kunsttheoretischen und ästhetischen Reflexion zentraler Gegenstand. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis bedeutsam, dass seit der ersten Thematisierung ästhetischer Fragen in der griechischen Philosophie über die Entstehung und Konjunktur der Ästhetik im 18. Jahrhundert bis hin zu aktuellen Ästhetikdebatten die Verbindung des Ästhetischen mit der praktischen Philosophie (Politische Philosophie, Pädagogik, Ethik und Moral) immer eine besondere Rolle gespielt hat (Jung 1995).

Der Beitrag von *Dagmar Fenner* in Teil drei stellt sich speziell dieser Frage und gibt eine engagierte Antwort aus der Sicht einer Philosophin.

Insbesondere ist es sicherlich kein historischer Zufall, dass ausgerechnet im 18. Jahrhundert, also dem Jahrhundert wichtiger bürgerliche Revolutionen, dem Jahrhundert der Aufklärung und dem Jahrhundert der entstehenden Industrialisierung, die Frage des Ästhetischen eine solch herausragende Bedeutung bekam. Terry Eagleton (1994: 3) gibt die folgende Erläuterung:

„Meine These besteht nun, grob gesagt, darin, dass die Kategorie des Ästhetischen in der europäischen Moderne deshalb so große Bedeutung gewinnen konnte, weil sie zwar von der Kunst spricht, aber immer auch andere Themen meint, die für den Kampf der Mittelklasse um politische Hegemonie von größter Bedeutung sind. Denn die begriffliche Konstruktion des ästhetischen Artefaktes ist in der Moderne nicht zu trennen von der Konstruktion der vorherrschenden ideologischen Formen der modernen Klassengesellschaft sowie von einer ganz neuen Form menschlicher Subjektivität, die mit dieser Gesellschaftsordnung einhergeht.“

Das Ästhetische und seine Thematisierung kann also nicht verstanden werden, ohne gleichzeitig die Entwicklung der Moderne, die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, der dazugehörigen politischen Ordnung und des Wirtschaftssystems sowie des ebenfalls entstehenden Subjekts zu berücksichtigen. Die anhaltende Aktualität von Friedrich Schillers „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ (Schiller 1959; vgl. auch Rittelmeyer 2005) erklärt sich daraus, dass er – natürlich auf der Basis seiner eigenen künstlerischen Produktivität – eine erste fulminante Kritik an der Moderne und ihren fatalen Folgen für die Entwicklung einer (verkümmerten) Subjektivität mit einer politischen Vision verbunden hat, in der eine ästhetische Praxis geradezu zu einem Hebel für eine reformorientierte Gesellschaftsveränderung wird. Es ist also kein Wunder, dass in einer der wichtigsten programmatischen kulturpolitischen Schriften nach dem Zweiten Weltkrieg Schiller eine zentrale Rolle spielt (Glaser 1983).

Den Beiträgen im zweiten Teil lag als mögliche Orientierung der jeweiligen Beiträge ein Katalog von Fragen zugrunde, der hier wiedergegeben werden soll:

- Wozu braucht der Mensch Künste (und was ist das überhaupt)? Welchen Beitrag zur Bildung und Erziehung leisten sie?
- Wozu braucht der Mensch ästhetische Reflexion?
- Welches sind besonders wichtige Aspekte der künstlerischen Praxis und der ästhetischen Reflexion für Bildungs- und Erziehungsprozesse? Welche Aspekte sind vielleicht weniger wichtig?

- Welche Rolle spielt der „ästhetische Gegenstand“, was ist das überhaupt (das Kunstwerk, die Natur, alles)?
- Wo, wie und wann kann man ästhetische Erfahrungen machen?
- Ist die Unterscheidung von U und E (pädagogisch) heute noch vertretbar? Wie lässt sie sich begründen?
- Wie wirkt sich die Kommerzialisierung aller Lebensbereiche auch auf die Künste und die ästhetischen Praxen aus? Ist dies pädagogisch relevant?

Alle Beiträge gehen auf diese Fragestellungen ein, indem sie nicht bloß Antwortversuche präsentieren, sondern indem sie gelegentlich auch die Art der Fragestellung und die offenbar dahinterstehende Tatsachenbeschreibung kritisieren.

Es kann nun nicht darum gehen, die ohnehin schon sehr dicht argumentierenden Beiträge zusammenzufassen, zumal über bestimmte Auffassungen keine Einigung erzielt werden konnte. Ein weitgehender Konsens bestand in der Überzeugung, dass eine ästhetische Praxis zugleich ein unverzichtbarer Bestandteil der Welt- und Selbstverhältnisse als auch der Reflexion dieser Verhältnisse ist. Insofern man unter Bildung (unter anderem) die Entwicklung eines bewussten Verhältnisses zu sich und zur Welt verstehen kann, bedeutet dies zugleich, dass eine ästhetische Praxis notwendiger Teil einer so verstandenen Bildung ist.

Kernbegriff der subjektiven Seite der ästhetischen Praxis ist „ästhetische Erfahrung“, mit Blick auf die objektive Seite die Kategorie des „Werkes“. Insbesondere durch den Fokus auf die Rede von einem Werk gibt es aufgrund der Entwicklung der Künste in den letzten Jahrzehnten allerdings kritische Debatten darüber, ob man diese Rede überhaupt noch aufrechterhalten kann. Vor diesem Hintergrund ist zum einen das Plädoyer für die Beibehaltung der Werkskategorie von *Georg W. Bertram* (in diesem Band) bemerkenswert, bei dem er zeigt, dass es gerade das Werk ist, das mit seinem Herausforderungscharakter ästhetische Erfahrungen ermöglicht oder sogar provoziert.

Damit verbunden ist die Frage, an welchen Gegenständen man überhaupt ästhetische Erfahrungen machen kann. Selbst wenn man der Meinung ist, dass man an allen Gegenständen ästhetische Erfahrungen machen kann, so ist dann doch die Analyse notwendig, ob man an Kunstwerken als besonderer Gattung von Gegenständen in spezifischer Weise ästhetische Erfahrung machen kann, zumal spätestens mit Marcel Duchamp die Werkskategorie zumindest an Aura verloren hat.

Insbesondere ist die Diskussion darüber, ob die Kategorien U und E heute noch tauglich sind, keineswegs abgeschlossen. Gerade die pädagogische Debatte wird diese Diskussion nicht vermeiden können, da sie aufs Engste mit

der umstrittenen Frage nach der ästhetischen Qualität sowie nach dem Verhältnis von ästhetischer und pädagogischer Qualität verbunden ist (Fuchs 2015: 167 ff.). Ein Aspekt dieser Debatte ist dabei die Frage nach der Rolle, die die Kommerzialisierung sowohl im Bereich der populären als auch der „hohen“ Künste spielt. Natürlich wird die deutsche Diskussion immer noch sehr stark durch die Haltung von Adorno gegenüber der Kulturindustrie geprägt (Horkheimer/Adorno 1971). Vor diesem Hintergrund ist der Ansatz von *Barbara Hornberger* (in diesem Band) interessant, eine Didaktik des Populären zu entwickeln. Immerhin sprach schon Thomas Mann (1990) in seinem „Tonio Krüger“ von den „Wonnen der Gewöhnlichkeit“.

Neben der offenen Frage nach pädagogischen und ästhetischen Qualitäten und ihrem Zusammenhang wird dabei die soziale Funktion der Künste und des Ästhetischen gerade in pädagogischen Kontexten nicht zu vermeiden sein: Es geht um die klassische Bourdieu'sche Frage nach der sozialen Distinktion unterschiedlicher ästhetischer Praktiken (Bourdieu 1987). Offenbar überlagern sich bei dieser Problemstellung ästhetische, pädagogische, soziologische und ökonomische Fragestellungen (Jung 1995; Eagleton 1994). Innerhalb eines pädagogischen Umgangs mit dem Ästhetischen hat dieses Problem sehr viel mit Prozessen der Anerkennung bzw. Diskriminierung zu tun. Es spielt zudem die Frage einer speziellen Expertise im Umgang mit den Künsten eine Rolle, wobei eine aktuelle Tendenz im Bereich der Kulturvermittlung heute darin besteht, die klassischen Rollen der Produzierenden und Rezipierenden aufzulösen.

Eine Leitidee der Beiträge des dritten Teils besteht in der Frage danach, ob es überhaupt legitim ist, undifferenziert von „Kunst“ zu sprechen oder ob man nicht vielmehr verschiedene Formen von Kunst unterscheiden muss, die jeweils unterschiedlichen Kriterien und auch Handlungslogiken genügen. Die Antwort auf diese Frage ist insofern relevant, als man dann die im Moment intensiv diskutierte Frage nach der Rolle der ästhetischen Qualität in pädagogischen Kulturprojekten auch sehr viel differenzierter behandeln muss, als dies mitunter geschieht. In der Tat gehen alle Beiträge davon aus, dass die Unterscheidung zwischen Laienkunst, Schulkunst und professioneller Kunst notwendig ist. Während man mit guten Gründen davor warnen kann, dass in einem pädagogischen Gebrauch der Künste diese leicht ihren provokativen Charakter verlieren können (siehe den Beitrag von *Christian Rolle* in diesem Band), wird als besondere Qualität einer künstlerischen Praxis im schulischen Kontext gesehen, dass hier gängige Mechanismen eines kommerziellen Kunstmarktes ausgeschaltet werden können, sodass sich in besonderer Weise eine autonome ästhetische Praxis entfalten kann (*Ute Pinkert* in diesem Band). Der immer wieder in den Beiträgen formulierte dialogische und kommunikative Charakter der ästhetischen Praxis in pädagogischen Kontexten führt auch dazu, auf nicht-direktive Weise mit dem

schwierigen Thema der Qualität umzugehen: Auch Qualität, so Rolle in seinem Beitrag, wird verhandelt im ästhetischen Streit.

Bereits Johann Friedrich Herbart (1804/1964) hatte in seiner frühen Gesamtdarstellung der Pädagogik die zentrale Aufgabe formuliert, zu einer ästhetischen Darstellung der Welt zu führen. Wie oben erwähnt, war er nicht der Erste, der einen engen Zusammenhang von Politik, Pädagogik und Ästhetik gesehen hat. Auch aufgrund der immer wieder in Gesellschaftsanalysen festgestellten wachsenden Bedeutung einer Ästhetisierung aller gesellschaftlichen Bereiche (Welsch 1996) ist in den letzten Jahren – gerade im Kontext einer Kritischen Pädagogik – nicht bloß die Forderung nach einer pädagogischen Ästhetik formuliert worden: Als spezifische Aufgabe einer solchen pädagogischen Ästhetik wurde gesehen, die Mechanismen dieser Ästhetisierung – hier verstanden als Verschleierung von Mechanismen, die eine emanzipatorische Entwicklung der Menschen verhindern – aufzudecken (vgl. Bernhard in Braun/Fuchs/Zacharias 2015). Teil vier dieses Buches enthält daher einen ersten eigenen Entwurf darüber, was im Rahmen einer solchen pädagogischen Ästhetik aus der Sicht des Verfassers zu berücksichtigen ist.

Natürlich sind mit diesen beiden Bänden weder die schultheoretische Reflexion der Kulturschule noch die Rolle des Ästhetischen in der Schule erschöpfend diskutiert. Im Rahmen der in der Erziehungswissenschaft eingeführten Unterscheidung einer Makroebene, die sich mit politischen Rahmenbedingungen befasst, einer Meso-Ebene, die die Institution Schule in den Blick nimmt, und der Mikroebene, die insbesondere das Lernen und Lehren als Kernbereich der Schule thematisiert (Fend 2009), ist mit diesen beiden Bänden zumindest die Mikro- und die Meso-Ebene angesprochen worden.

Die Frage ist nunmehr, in welcher Weise die vielfältigen praktischen Erfahrungen, die in den letzten Jahren speziell im Modellversuch „Kulturagenten für kreative Schulen“ gewonnen wurden, und die begleitenden theoretischen Reflexionen im Bildungssystem dauerhaft implementiert werden können. Solche Fragen werden zurzeit unter dem Label *Educational Governance* diskutiert. In einem geplanten dritten Band soll daher der Problembe- reich der Bildungspolitik aufgegriffen werden. Wie wichtig diese Frage ist, zeigt nicht zuletzt eine neue Studie der OECD („Making Reforms Happen“, 2015), in der ein ernüchternder Blick auf den Erfolg der durchaus zahlreichen Reformpolitiken in den letzten Jahren geworfen wird.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1987): *Der feine Unterschied*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola/Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2010, 2012): *Auf dem Weg zur Kulturschule I und II*. München: kopaed.
- Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2015): *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2009): *13. Kinder- und Jugendbericht (Ltg.: Heiner Keupp)*. Berlin.
- Eagleton, Terry (1994): *Ästhetik. Die Geschichte ihrer Ideologie*. Stuttgart: Metzler.
- Fend, Helmut (2009): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Max (2008): *Kultur macht Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Max (2012): *Die Kulturschule*. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2015): *Kulturelle Bildung, die Kulturschule und die Kunst. Aufsätze und Vorträge 2013 und 2014*. Wuppertal. [www.maxfuchs.eu/Buchveroeffentlichungen, letzter Zugriff: 20.05.2015].
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015): *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung, Bd. 1: Schultheorie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gerhardt, Volker (1999): *Selbstbestimmung*. Stuttgart: Reclam.
- Glaser, Herrmann (1983): *Bürgerrecht Kultur*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Herbart, Johann Friedrich (1804): *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. In: Ders. (1964): *Pädagogische Schriften, Bd. 1* (Hrsg.: Walter Asmus). Düsseldorf: Kuepper.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1971): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jung, Werner (1995): *Von der Mimesis zu Simulation*. Hamburg: Junius.
- Liebau, Eckart (1992): *Die Kultivierung des Alltags*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Mann, Thomas (1990): *Tonio Kröger. Gesammelte Werke VIII*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 271–338.
- OECD (Ed.) (2015): *Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: Self-Publishing.
- Rittelmeyer, Christian (2005): *„Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Schillers pädagogische Anthropologie*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Schiller, Friedrich (1959): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Sämtliche Werke, Bd. V*. München: Hanser, S. 570–669.
- Treß, Achim (Hrsg.) (2006): *Metzler Lexikon Ästhetik*. Stuttgart: Metzler.
- Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.

Teil 1

Ästhetisches Lehren, Heterogenität und Inklusion

Ästhetisches Lehren

Eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung

Leopold Klepacki, Tanja Klepacki und Diana Lohwasser

Zweifelsohne erleben wir – wie Wolfgang Welsch (1993a, 2003) bereits zu Beginn der 90er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts konstatierte – gegenwärtig einen wahren Boom der Ästhetik bzw. des Ästhetischen. Gemeint ist damit nicht nur der augenfällige Trend zur Ausstattung von Welt mit ästhetischen Elementen – ein Trend also zum Schönen, zum Hübschen und zur Verhübschung, zum Styling, zur Animation, zum Amüsement und zum Erlebnis –, der die Fassaden und (Vor-)Gärten im urbanen wie im ländlichen Raum ansprechender und gefälliger, „die Geschäfte animatorischer, die Nasen perfekter“ (Welsch 1993b: 23) werden und die Erlebnis- und Fun-Kultur spätmoderner Gesellschaften hochleben lässt. Die von Welsch so treffend beschriebenen Ästhetisierungsprozesse reichen vielmehr auch in grundlegende Strukturen unserer Lebenswelt hinein. Sie betreffen eine prinzipielle Ästhetisierung unserer lebenspraktischen Einstellungen ebenso wie unsere moralischen Orientierungen und sie rücken u. a. auch medial verursachte Virtualisierungsvorgänge in den Fokus der Aufmerksamkeit. Im Anschluss an Welschs Überlegungen zur Aktualität des Ästhetischen kann vor diesem Hintergrund also ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass das Ästhetische heute als überall präsent und gegenwärtig wahrgenommen werden kann. Das Ästhetische ist damit zu einer Schlüsselkategorie bzw. zu einem Schlüsselphänomen unserer Gesellschaft bzw. unserer Kultur geworden, das sich nicht mehr nur auf die Sphäre der Kunst und des Künstlerischen bezieht, sondern auch lebensweltliche, politische, kommunikative, mediale, erkenntnistheoretische und wissenschaftliche etc. Bezüge und Implikationen aufweist (vgl. Welsch 1993a).

Der aus diesem „Generalbefund“ (ebd.: 23) resultierende allgemeine Trend zum Nachdenken über ästhetische Zusammenhänge und deren Bedeutung für unsere spät- bzw. postmoderne Kultur hat seit einiger Zeit auch die Sozialwissenschaften im Allgemeinen und die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft im Besonderen erreicht. Phänomene wie ästhetische Bildung, ästhetisches Lernen, ästhetische Erfahrung etc. sind in den vergangenen Jahrzehnten ausführlich theoretisch beschrieben und diskutiert worden

(vgl. z. B. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012; Liebau/Zirfas 2007a, b, 2008, 2011; Klepacki/Zirfas 2011; Mollenhauer 1996; Rittelmeyer 2012; Zirfas et al. 2009; Zirfas/Klepacki/Lohwasser 2014). Das im Rahmen dieses Aufsatzes kritisch-reflexiv zu beleuchtende Begriffskonstrukt des „ästhetischen Lehrens“ (vgl. insbesondere Fuchs 2012a, 2012b) scheint dabei jedoch eine relativ neue Erscheinung zu sein, die sich in der einschlägigen Literatur und den aktuellen Diskursen bisher nur wenig niedergeschlagen hat.

Dieser Befund könnte nun wiederum auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass der Begriff „Lehren“ in den erziehungswissenschaftlichen respektive pädagogischen Diskursen derzeit nur (noch) eine marginale und untergeordnete Rolle spielt und wesentlich an Bedeutung verloren hat. Dabei könnte man in der Logik Johann Friedrich Herbart's – insbesondere in einem diskurshistorischen Blickwinkel – durchaus sagen, dass der Begriff des Lehrens eigentlich zu den sogenannten einheimischen Begriffen der Pädagogik gehört (vgl. Herbart 1971), da mit ihm – zumindest traditioneller Weise – tatsächlich ein Phänomen beschrieben wird oder werden kann, das im Kern das Prinzip des Pädagogischen widerspiegelt, nämlich jemandem etwas zu vermitteln oder jemandem dabei behilflich zu sein, etwas lernen zu können. Deutet man diese Bestimmung des Lehrens hermeneutisch aus, so zeigt sich hier gerade diejenige Grundstruktur pädagogischer Situationen, die gemeinhin als „pädagogisches Dreieck“ bzw. als „didaktisches Dreieck“ bezeichnet wird: Eine Person trägt Sorge dafür, dass eine andere Person in die Lage versetzt wird, sich etwas – also einen wie auch immer gearteten Lerninhalt – anzueignen (vgl. z. B. Sünkel 1996; Glöckel 1996).¹

Historisch betrachtet ist es also offenbar gerade diese Tätigkeit eines Lehrenden, die über weite Strecken neben dem Nachdenken über das, was Erziehung ist, sein kann, sein soll und bewirken soll, den Diskurs über pädagogisches Handeln geprägt hat. Zumindest so lange, bis sich im Rahmen der sogenannten Entgrenzung des Pädagogischen nicht nur eine diskursive und empirische Ausweitung pädagogischer Handlungslogiken auf diverse Lebensbereiche ereignet hat, sondern sich „pädagogisches Denken und Handeln unter der Bedingung ihrer weitgehenden Entgrenzung selbst verändert“ haben (Lüders/Kade/Hornstein 2002: 211). Die für die hier angestellten Betrachtungen wohl entscheidendste Folge dieses Prozesses dürfte dabei in dem Umstand liegen, dass sich „die Bedeutung der pädagogischen Strukturierung von Aneignung durch die pädagogische Profession“ (ebd.: 214) relativiert hat und diese dadurch in ein Konkurrenzverhältnis zu anderen Formen der Vermittlung, wie beispielsweise (massen-)medialen oder auch lebensweltlichen

1 Wie dies geschieht und um welche Inhalte es sich handelt und wie erfolgreich diese Tätigkeit ist, lässt sich aus dieser Elementarstruktur freilich nicht ableiten.

Vermittlungsformen, bringt. Daraus ergibt sich nun nicht nur die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischen und nicht-pädagogischen Logiken der Vermittlung bzw. des Verhältnisses von pädagogischen und nicht-pädagogischen Rahmen und Kontexten, sondern insbesondere auch eine semantische Veränderung des Redens über pädagogische Vermittlungsarbeit.

Dementsprechend vollzieht sich auch innerhalb der pädagogischen Diskurse selbst seit längerer Zeit eine Diversifizierung von Begrifflichkeiten, die darauf abzielt, die vielschichtigen Aufgaben und Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen differenzierter zu beschreiben oder diese unterschiedlich zu perspektivieren. Eine der bekanntesten Systematiken bzw. eher Topiken pädagogischen Handelns stammt in diesem Zusammenhang von Hermann Giesecke (1997), der in dieser Hinsicht folgende fünf Handlungsformen unterscheidet: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Wie sich der Begriff des Lehrens zu diesen von Giesecke ausdifferenzierten Handlungsformen verhält oder verhalten könnte, müsste an anderer Stelle einmal näher erörtert werden. Signifikant erscheint im Rahmen der vorliegenden Überlegungen vor allem, dass der auf (schulischen) Unterricht bezogene Begriff „Lehren“ in dieser Zusammenstellung zunächst einmal überhaupt nicht vorkommt.

Die Tatsache, dass der Begriff des Lehrens insgesamt an Reputation bzw. an diskursiver Präsenz eingebüßt zu haben scheint, liegt nun mutmaßlich nicht daran, dass das Prinzip des Unterrichts als pädagogische Situation an Bedeutung verloren hätte. Nein, vielmehr haben sich neben der Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsformen – oder genauer gesagt neben der Vermehrung von Begriffen, die je spezifische, differenzierende Fokusse auf das Phänomen pädagogischer Handlungen entwickeln – die Perspektiven auf Schule, Unterricht und Lernen derart verändert, dass auch die Tätigkeit des Lehrenden als begrifflich anders zu fassen erachtet wird. Hier sind es insbesondere die veränderten Anforderungen an Schule und Unterricht sowie die Betonung der Schülerposition (vgl. z.B. Merckens 2010; Blömeke et al. 2009) oder genauer gesagt der subjektiven Eigenaktivität der Lernenden, die zu weitreichenden Veränderungen in der deskriptiv-analytischen wie auch der konzeptionell-normativen Diskursivierung des Lehrerhandelns geführt haben.

Die im Zuge der Implementierung *neuer Lernkulturen* und *gestalteter Lernumgebungen* sich vollziehende Betonung von selbstgesteuertem bzw. selbstorganisiertem Lernen (vgl. z.B. Apel 2005) hat nicht nur dazu geführt, individualisierende und aktivierende oder entdeckende und forschende Unterrichtsmethoden in den Mittelpunkt zu stellen, sondern es hat sich auch – damit einhergehend – eine Neuperspektivierung der Lehrerposition ereignet. Das Prinzip des Lehrens wird in diesem Zusammenhang häufig als ein eher

veraltetes Prinzip gewertet, das eng mit dem Prinzip des „Belehrens“ und damit mit der Form des Frontalunterrichts und dem Verkünden feststehender Wahrheiten bzw. der Vermittlung *trägen Wissens* in eine semantische Verbindung gebracht wird. Der Position des Lehrenden kommen hingegen im Kontext der *neuen Lernkultur* eher Aufgaben eines Lern-Coaches, eines Classroom-Managers oder eines Arrangeurs von Lern-Settings zu (vgl. Gruschka 2011). Ob und inwiefern sich hinter diesen neuen Begrifflichkeiten und Perspektiven tatsächlich innovative Formen und Methoden verbergen oder ob die Begriffe im Kern auf dasselbe Phänomen rekurren, auf das sich auch der Begriff des Lehrens bezieht, kann an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Entscheidend für die hier anzustellenden Betrachtungen ist vielmehr der Umstand, dass im Zuge dieser diskursiven und konzeptionellen Transformation der Blick eher weg von der Lehrposition hin zur Schülerposition im Unterricht gelenkt wurde und somit das Lernen zum zentralen Bezugspunkt des konzeptionellen Nachdenkens über Unterricht wurde. Zweifelsohne ist dies auch mit dem Effekt der zunehmenden Betonung des Outputs oder genauer gesagt des Outcomes im Schulsystem verbunden (vgl. Herzog 2013). Im Zuge der sich über die herrschenden schulpädagogischen und schulpolitischen Diskurse ereignenden Verschiebungen von einer Fokussierung des inhaltlichen Inputs hin zu einer Konzentration auf den formalen Outcome im Sinne utilitaristisch gedachter Fähigkeiten und Fertigkeiten, hat das Prinzip des Lehrens in seiner semantischen Nähe zu Unterrichtsinhalten, die gelehrt werden, an Bedeutung verloren; zumindest – und dies ist der zu konstatierende Sachverhalt – auf einer diskursiv-programmatischen Ebene. Der Begriff des Lehrens erscheint in diesem Zusammenhang als unmodern bzw. unzeitgemäß, als inadäquat hinsichtlich der Realisierung subjektzentrierter Lernformen und als unzulänglich in Bezug auf die Aufgaben, die Lehrkräfte in Kontexten neuer Lernkulturen zu bewältigen haben. Ob dies jedoch auch auf das pädagogische Phänomen des Lehrens jenseits diskursiver Begriffsprägungen zutrifft, muss näher betrachtet werden.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang zunächst einmal, dass seit einiger Zeit Bemühungen zur Rehabilitierung des Begriffs des Lehrens zu verzeichnen sind – so z.B. bei Andreas Gruschka (2011) oder bei Lutz Koch (2015). In diesen Publikationen wird – anders als dies wie schon gezeigt etwa bei Giesecke der Fall ist – dem Prinzip des Lehrens ein zentraler Stellenwert, sowohl hinsichtlich der Möglichkeit einer Beschreibung pädagogischer Situationen als auch für ein Verständnis dessen, was den Kern pädagogischen Handelns ausmacht, zugesprochen. Mit dem Begriff des Lehrens kann damit nicht nur Sinn und Zweck von Unterricht, sondern auch das Prinzip des Lehrerhandelns erfasst werden. Lehren erscheint hier als eine Handlungsform, die das doppelt gerichtete Interesse des Pädagogen am Gegenstand und am Zögling widerspiegelt und auf die elementare pädagogische Tätigkeit der

Vermittlung zwischen Lerninhalt und Lernsubjekt verweist. In diesem Sinne markieren diese Beiträge zu einer Stärkung des Begriffes bzw. des Prinzips „Lehren“ auch eine Positionierung auf einer anderen Ebene, denn die Betonung des Lehrens geht einher mit der Einsicht in die grundsätzliche Bedeutung der zu vermittelnden Inhalte für die Initiierung subjektiver Lern- und Bildungsprozesse. Mit dem Lehren wird damit auch die materiale Seite von Unterricht wieder verstärkt in den Diskurs eingebracht. Dabei wird jedoch stets darauf hingewiesen, dass Lehren nicht als reine Faktenvermittlung zu verstehen ist, sondern dass Lehren vielmehr als ein Prinzip der erkenntnisermöglichenden Ein- und Hinführung des Lernenden zu etwas zu verstehen ist, dass sich dieser selbsttätig aneignen muss. Dieses Prinzip der subjektiven Aneignung soll es dem Lernenden nicht nur ermöglichen, Inhalte im Gedächtnis zu behalten, sondern diese auch reflexiv zu verstehen und diese einordnen und kritisch hinterfragen zu können. Bei Koch und Gruschka wird das Lehren damit als eine Vermittlungsform dargestellt, die das Verstehen der Lehrinhalte und nicht das reine Faktenlernen in den Fokus stellt. Lehren erscheint daher in dieser Perspektive gerade nicht als Synonym für „Belehren“, sondern verweist auf die Möglichkeit, die Aufgabe und auch die Pflicht der Pädagoginnen und Pädagogen lernergemäß, inhaltsgemäß und zielgemäß zu handeln, wodurch der Begriff des „Lehrens“ sich hier einerseits als ein strukturtheoretischer und andererseits als ein handlungstheoretischer, aber auch als ein moralisch-ethischer Begriff manifestiert, der auch in Zeiten der Output- oder Outcome-Orientierung sowie der Lernerzentrierung keineswegs an Aktualität eingebüßt hat.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen, hinsichtlich der augenscheinlich ohnehin vorhandenen Aktualität des Ästhetischen sowie der aktuellen Bemühungen zur Rehabilitierung bzw. zur Reaktualisierung des Begriffes „Lehren“ in den pädagogischen Diskursen, erscheint es an dieser Stelle durchaus lohnenswert, sich den möglichen Zusammenhang dieser beiden Begriffe oder dieser beiden Konzepte und Theoriefelder einmal näher vor Augen zu führen. Bei genauerer Betrachtung lässt sich dabei zunächst einmal feststellen, dass das im Folgenden kritisch-reflexiv zu untersuchende begriffliche Kompositum „ästhetisches Lehren“ vor allem einen komplexen semantischen Horizont eröffnet. Denn für beide Begriffsbestandteile gilt, dass sie sich nicht auf eindimensionale Semantiken und damit auf begriffstheoretisch trennscharfe Deutungsmuster oder eindeutige Definitionen in einem naturwissenschaftlichen Sinn reduzieren lassen, sondern sich nur über eine hermeneutische Ausdeutung ihrer diskursiven und damit tendenziell sowohl kontingenten als auch normativen semantischen Aufladungen in einer theoretisch-systematischen bzw. historischen Art und Weise bestimmen lassen.

Eine derartige Ausdeutung der zugrunde liegenden Begriffe kann erstens – so zumindest die hier vertretene Arbeitshypothese – als Bedingung der

Möglichkeit einer kategorialen und damit systematischen Begriffsbefragung ästhetischen Lehrens fungieren. Im Zuge dieser begriffstheoretischen Klärung erscheint es zweitens möglich, ästhetisches Lehren in einer ontologischen Perspektive als pädagogisches Phänomen greifbar zu machen und die Frage aufzuwerfen, ob oder inwiefern diese Form oder dieser Modus des Lehrens überhaupt von anderen Modi des Lehrens zu unterscheiden ist.

Um etwaige normative Implikationen des Begriffes besser sichtbar machen zu können, ist es drittens darüber hinaus nötig, ästhetisches Lehren auch als ein Programm zu verstehen, das eine spezifische konzeptionelle Idee des Lehrens bzw. eine Idee des Lehrens in spezifischen Lehr-Lern-Kontexten – beispielsweise den (Schul-)Künsten – in das Diskursfeld einbringt, um ein legitimatorisches Fundament für die Eigenständigkeit und Eigenlogik des künstlerisch-ästhetischen Unterrichtens in der Schule zu bereiten. Ästhetisches Lehren würde angesichts dessen also nicht nur einen bestimmten Modus des Lehrens meinen, sondern müsste auch als Lehren des Ästhetischen inklusive der alten Frage nach der Lehrbarkeit der Künste begriffen werden.

Viertens schließlich könnte versucht werden, den Begriff des ästhetischen Lehrens epistemologisch zu operationalisieren, um eine Neu- oder Andersperspektivierung von Lehrerhandeln allgemein zu ermöglichen. Ästhetisches Lehren wäre damit schließlich quasi-experimentell auch als ein analytisch-didaktischer Begriff zu konzipieren, mit dem spezifische Aspekte oder Dimensionen des Lehrerhandelns in den Blick genommen werden können, die bis jetzt mutmaßlich nur unscharf oder unzureichend beschreibbar waren. Die Ästhetik des Lehrens oder genauer gesagt die ästhetischen Dimensionen des Vollzugs dessen, was Lehren genannt wird, wären hier aus einer neuen spezifischen Perspektive heraus noch einmal näher in den Blick zu nehmen und für ein Verständnis von Unterricht oder Unterrichten allgemein fruchtbar zu machen.

Im Kontext einer derartigen multiperspektivischen Herangehensweise möchte der vorliegende Text durch die Kontrastierung verschiedener Betrachtungsebenen und Betrachtungsweisen im Folgenden ein erstes – und daher vermutlich vorläufiges und weiterzuentwickelndes – analytisches Panorama eröffnen, vor dessen Hintergrund eine fundierte Einschätzung der wissenschaftlichen, pragmatischen und auch bildungspolitischen Leistungs- und Tragfähigkeit dieses Begriffskonstrukts möglich werden kann.

Als Basis hierfür soll jedoch zunächst eine grundlegende Klärung der Begriffe „Ästhetik“ respektive „ästhetisch“ und „Lehren“ erfolgen, wobei an inhaltlich und/oder systematisch gegebener Stelle immer auch schon auf deren Bedeutung für das begriffliche Konstrukt des ästhetischen Lehrens eingegangen werden wird. Die semantische Komplexität beider Begriffe lässt diesen propädeutischen Schritt als notwendig erscheinen, da zu befürchten steht, dass sich ohne eine derartige getrennte Untersuchung beider Begriffe bereits in der semantischen Zusammenführung Unschärfen ergeben und unreflek-

tierte Implikationen manifestieren würden, die eine kritisch-systematische Befragung unmöglich machen oder diese unterminieren.

1 Semantische Horizonte des Begriffs „ästhetisches Lehren“

Natürlich erscheint es als – gelinde gesagt – ambitioniert, die Beleuchtung des semantischen Konstrukts ästhetischen Lehrens auf das Fundament einer Klärung der Begriffe „Ästhetik“ und „Lehren“ zu stützen. Angesichts der offenkundigen Unmöglichkeit einer umfassenden theoretisch-systematischen Begriffsbestimmung oder einer historisch-etymologischen Rekonstruktion bzw. einer Diskursgeschichte dieser beiden Begriffe, soll hier in der *Beschränkung auf eine Eröffnung zentraler Perspektiven, Verständnisse und Abgrenzungen* auch nur das angedeutet werden, was Reinhart Koselleck (2006: 99) als Analyse von „Konvergenzen, Verschiebungen oder Diskrepanzen des Verhältnisses von Begriff und Sachverhalt“ beschrieben hat. Im Sinne dieser Leitlinie, soll es im Folgenden nun also darum gehen, Begriffe und Phänomene so in einen wechselseitigen Bezug zueinander zu bringen, dass sich sowohl die sach- bzw. phänomenbezogene Deutungsmacht von Begriffsbildungen zeigen lässt als auch die Möglichkeit eröffnet wird, Begriffe als irreduzible Faktoren des Fassens oder Begreifens von Realitäten zu verstehen (vgl. ebd.).

Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, bedeutet dies im Hinblick auf den Begriff der „Ästhetik“ bzw. des „Ästhetischen“, dass für ein reflektiertes Verständnis im gerade erläuterten Sinne zumindest zwischen einer Bestimmung des Verhältnisses von Ästhetik als einer wissenschaftlich-philosophischen Disziplin bzw. als Lehre von der Wahrnehmung und dem Erscheinenden, dem Ästhetischen als einem Phänomen, einem normativ wirksamen Prinzip und einer menschlichen Praxis sowie der Aisthesis als einem menschlichen Vermögen zu differenzieren ist. Die Ästhetik bzw. das Ästhetische müssen in dieser Differenzierungslogik sodann sowohl als deskriptive wie auch als konzeptionelle Begriffe und als Sachverhalte aufgefasst werden, die jeweils dem Prinzip der doppelten Historizität unterliegen, da beides, die Begriffe in ihren Bedeutungen oder diskursiven Prägungen und das, worauf mit diesen Begriffen verwiesen wird oder worüber anhand dieser Begriffe nachgedacht wird, einer historischen Wandelbarkeit unterliegt. Aisthesis ist in diesem Kontext zunächst einmal stärker als ein anthropologisches Phänomen zu beschreiben, in dem ein spezifischer Modus menschlicher Selbst- und Weltwahrnehmung zum Ausdruck kommt. Der Begriff Aisthesis wäre sodann als ein – ebenfalls historisch und kulturell veränderlicher – deskriptiver und normativer Begriff

zu lesen, der auf die Sinnenleiblichkeit (vgl. Bittner 1990: 73ff.) menschlicher Existenz verweist.

Analog hierzu gilt es, den Begriff des Lehrens im Folgenden erstens historisch und systematisch in seinen semantischen Ausdeutungen und Aufladungen zu entfalten, ihn zweitens in ein differenzierendes Verhältnis zu anderen pädagogischen Handlungsbegriffen zu bringen und drittens grundsätzlich auch der Frage nachzugehen, was Handlungen überhaupt zu pädagogischen Handlungen macht oder als solche qualifiziert oder als solche erscheinen lässt. Was Lehren ist, muss demnach davon unterschieden werden, wie Lehren vollzogen wird. Dieser letzte Punkt ist insofern von Bedeutung, als dass tatsächliche Handlungsphänomene – genauso wie Begriffe, die nur diskursbezogen sinn- und realitätsgenerierend wirksam werden können – nicht „an sich“ in Erscheinung treten, sondern nur in bestimmten Kontexten und nur vor dem Hintergrund spezifischer historischer, kultureller, sozialer und – im Falle professionellen pädagogischen Handelns – institutioneller Rahmungen vollzogen werden können. Daraus kann gefolgert werden, dass Lehren als pädagogischer Begriff und als pädagogische Handlungsform einerseits durch pädagogische Binnenlogiken geprägt ist, die Handlungsform in ihren Zielen, Bedingungen und Verfahrensweisen aber andererseits nur zu verstehen ist, wenn man die Außenstruktur pädagogischer Situationen reflektierend mit in den Blick nimmt.

Damit sich nun die begriffstheoretischen und phänomenologischen Differenzierungen und Beschreibungen nicht in der Flut historisch-diskursiver Bestimmungen, Perspektiven und Aufladungen verlieren, wird im Folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit versucht, möglichst wenige, dafür aber in inhaltlicher Hinsicht repräsentative, Positionen darzustellen und diese im Hinblick auf die vorzunehmende Befragung des begrifflichen Konstrukts *ästhetisches Lehren* zu beleuchten. In diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen auch nicht als Systematik, sondern eher als Leitlinien für eine grundsätzliche Orientierung zu verstehen.

2 „Ästhetisches Lehren“ im Horizont der Ästhetik bzw. des Ästhetischen

In Bezug auf eine erste Annäherung an den Ästhetik-Begriff kann im Kontext der hier anzustellenden Betrachtungen insbesondere die Systematik von Władysław Tatarkiewicz als hilfreich erachtet werden, da Tatarkiewicz in seiner „Geschichte der Ästhetik“ (1979 ff.) den Versuch unternommen hat, Ästhetik als wissenschaftlich-philosophische Disziplin sowie als theoretisches oder theoretisierendes Prinzip in einer kategorialen Art und Weise zu erfassen. Damit einher geht bei Tatarkiewicz eine Klärung der Gegenstände der