



Anastasia Moraitis, Gülşah Mavruk,  
Andrea Schäfer, Eva Schmidt (Hrsg.)

# **Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen**

Sprachbildende Konzepte  
für die Lehrerbildung

Sprach- **20**  
Vermittlungen

WAXMANN

# Sprach-Vermittlungen

herausgegeben von  
Konrad Ehlich

Band 20

Anastasia Moraitis, Gülşah Mavruk,  
Andrea Schäfer, Eva Schmidt (Hrsg.)

# Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen

Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung



Waxmann 2018  
Münster • New York

### **Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Sprach-Vermittlungen, Band 20**

ISSN 1869-5477

Print-ISBN 978-3-8309-3638-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8638-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Anastasia Moraitis und Eva Schmidt*  
Vorwort ..... 7

## **Kulturelle und ästhetische Bildung: Wissenschaftstheoretische Perspektiven**

*Max Fuchs*  
Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule ..... 15

*Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss*  
Ästhetische Bildung ..... 29

## **Theorie – Praxisbezüge Theater – Musik – Bewegung**

*Anastasia Moraitis*  
Lehre trifft Theater  
Dramapädagogische und theaterpädagogische Bildungsarbeit  
in der universitären Lehre für angehende Lehrkräfte ..... 41

*John Crutchfield*  
The Experience of Theatrical Performance in EFL Teacher Training  
An Ethnographic Case Study ..... 77

*Daniela Schwarz*  
Die Verbindung von Sprache und Musik auf Grundlage des  
neurokognitiven Diskurses  
Zur Förderung sprachlicher Qualifikationen durch Sensibilisierung  
der sprachlichen und musikalischen Grundfähigkeiten ..... 111

*Jana Kaulvers, Jan Strobl und Marie Wiethoff*  
RapPro – Sprachförderung durch Rap  
Ein Theorie-Praxis-Projekt von ProDaZ an Kooperationsschulen ..... 143

*Siham Lakehal, Gülsah Mavruk und Jana Kaulvers*  
Das Sprach- und Bewegungscamp an der Universität Duisburg-Essen  
Bewegtes Lernen mit allen Sinnen ..... 171

## **Bildende Kunst – Literatur**

- Dorota Okonska, Rupprecht Baur, Heike Roll und Andrea Schäfer*  
Sprachliches und ästhetisch-kulturelles Lernen durch Kunst  
Ein Konzept zur Qualifizierung von Lehrkräften  
in der Kooperation von Schule, Universität und Museum ..... 185
- Julia Plainer und Stefanie Herberg*  
Es lohnt sich einfach für Visionäre  
Individuelle Förderung durch Peer-Paten-Begleitung im Kontext  
von kreativen Schreibwerkstätten in Schule und Ganzttag ..... 205
- Denise Büttner*  
*Gestaltungsspielräume* nutzen  
Migrationspädagogische Perspektiven für den Einsatz von  
Migrationsliteratur im Deutschunterricht und in der Lehrerbildung ..... 233
- Andrea Schäfer*  
Märchen im Pott  
Ein Lehr-Lernprojekt zur literarisch-ästhetischen Bildung  
im Zusammenspiel von Schule und Lehramtsausbildung ..... 255

## Vorwort

Kinder und Jugendliche brauchen beide Seiten der Bildung. Sie benötigen zum einen ein differenziertes Wissen über die Welt, die Fähigkeit, klare Begriffe bilden und verwenden zu können, sowie eine solide Ausbildung in der Anwendung der Kulturtechniken wie Lesen, Rechnen, Schreiben und im Umgang mit verschiedenen digitalen Medien. [...] Kinder und Jugendliche brauchen zum anderen aber auch die Fähigkeit, den Sinn des eigenen Handelns, Denkens und Fühlens zu erfahren und ihn auf die Probe stellen zu können. (Braun, 2011, S. 261)

Hinter diesen Zeilen zeichnet sich eine Vision von Schulen ab, deren große Verpflichtung – gleichzeitig aber auch Herausforderung – darin besteht, einer durch Diversität geprägten Schülerschaft Möglichkeiten zu eröffnen, all ihre Sinne zu aktivieren und in den Lernprozess einzubeziehen.

Außerschulische Kulturpartner und Schulen sehen sich seit geraumer Zeit in der Verpflichtung diese Vision gemeinsam zu realisieren. Wegweisend war u. a. die 2006 in Lissabon organisierte fachpolitische Weltkonferenz über kulturelle Bildung. Unter Beteiligung der UNESCO und der portugiesischen Regierung wurden langfristige Ziele anvisiert. Wichtigstes Ziel der Lissabonner Konferenz ist der *UNESCO-Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert*.<sup>1</sup> In diesem Sinne haben sich bereits zahlreiche Akteure aus Kultur, Pädagogik etc. auf den Weg gemacht und erste *KulturSchulen*<sup>2</sup> entwickelt. Kulturelle Bildung ist per se Teil von Bildung (Ermert, 2009, S. 1) und von den täglichen Unterrichtssettings nicht abzukoppeln. Im Gegenteil!

In dem vorliegenden Sammelband werden daher Beiträge über Kooperationsprojekte vereint, die kulturelle und ästhetische Bildung in Lehr-Lernszenarien in schulischen, außerschulischen und universitären Kontexten umsetzen. Dabei liegt der Fokus nicht nur darauf, sinnvoll aufbereitete didaktische Konzepte für den Deutschunterricht zu entwickeln. Der Blick richtet sich ebenso auf angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer, womit sich die Frage stellt, wie sie im Rahmen der universitären Lehre für einen ästhetisch angereicherten und sprachsensiblen Unterricht vorbereitet werden können. Da der Weg das Ziel ist, werden Studierende in den Arbeitsprozess aktiv eingebunden, sodass sie nicht nur ihre eigenen individuellen ästhetischen Erfahrungen machen können, sondern in ihrem Lernprozess fachwissenschaftlich begleitet werden. Die individuelle Auseinandersetzung mit den

---

1 <https://www.unesco.de/kultur/kulturelle-bildung/von-lissabon-nach-seoul.html>.

2 <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung>; <http://kulturellebildung-nrw.de/kulturelle-bildung-in-nrw/regionale-bildungsnetzwerke/das-projekt-kultur-schule-in-oberhausen.html>.

unterschiedlichsten Kulturprodukten (Bildende Kunst, Theater, Musik etc.) ist der erste Schritt in diese Richtung, was die Intention dieses Sammelbandes unterstreicht.

Die hier vorgestellten Kooperationsprojekte sind an der Universität Duisburg-Essen am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) und im Modellprojekt *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (gefördert von der Stiftung Mercator)<sup>3</sup> verankert. Beiträge externer Experten (z. B. Folkwang Universität der Künste), die in Kooperation mit dem Institut DaZ/DaF stehen, fließen ergänzend in den Sammelband ein. Die interdisziplinäre Entwicklung von Sprachförderkonzepten ist ein Kernanliegen des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und des hier verankerten Projekts *ProDaZ*, das bereits seit vielen Jahren praxisnahe Unterrichtsansätze in der Lehrerbildung implementiert hat.

Die Bedeutsamkeit von kultureller Bildung in schulischen Kontexten – besonders hinsichtlich ästhetischer Erfahrungen – beleuchtet Max Fuchs in seinem Beitrag *Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule*. Zuvor hinterfragt er die Begriffe *Kultur* und *Bildung*, wobei der Autor seinen Blick zurück in die Zeit von Schiller und Goethe richtet. Ausgehend von der philosophischen Anthropologie und der Symboltheorie entwirft Fuchs ein Gedankennetz, das Aspekte, wie Selbst- und Weltverhältnisse und Reflexivität, in der ästhetischen Praxis diskutiert.

In die Etymologie und in das Konzept des Begriffs *αἴσθησις* bzw. *aísthēsis* führt Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss ein, wobei sie einen synoptischen Streifzug durch die Geschichte bietet, der in der griechischen Antike beginnt. Dort liegen die Wurzeln des Begriffs *aísthēsis*, der in seinem ursprünglichen Sinn als *sinnliche Wahrnehmung* übersetzt werden kann. Im Laufe der Jahrhunderte, so führt die Autorin aus, sind es z. B. Immanuel Kant, Friedrich Schiller und Alexander Gottlieb Baumgarten, die aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Perspektiven eine Annäherung des Begriffs diskutieren.

Hinweise, die dem Konzept kulturell-ästhetischer Bildung eine nachvollziehbare Kontur geben, liefern, wie bereits angekündigt, die in die Thematik einführenden Beiträge von Max Fuchs und Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss. Zum einen werden unter diesem Begriff pädagogische Praxen subsumiert, die sich klassischerweise auf die Künste (Bildende Kunst, Musik, Literatur, Theater etc.) beziehen. Andererseits dient der Begriff als Projektionsfläche für bildungstheoretische Diskurse. Zentrale Fragen beziehen sich dabei u. a. auf die Persönlichkeitsbildung durch das Einwirken von ästhetischen Erfahrungen/Erlebnissen.

Trotz heftigen Gegenwinds hat sich in den letzten Jahren hinsichtlich der Potentiale in Lehr-Lernkontexten die Ansicht verstärkt, dass kulturell-ästhetisches Lernen in schulischen Kontexten „weniger als Gegengewicht zum stark kognitiv dominierten Lernen verstanden [wird]; vielmehr reift die Einsicht, dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind“ (Diertich, Krinninger & Schubert, 2013, S. 9). Nicht zuletzt

3 Vgl. [www.uni-due.de/prodaz](http://www.uni-due.de/prodaz).



hat die empirische Wirkungsforschung<sup>4</sup> einen Beitrag zur allmählichen Akzeptanz von Kunstformen in sprachpädagogischen Kontexten geführt.

Wie Tom Braun in dem eingangs aufgeführten Zitat präzisiert, geht es weniger darum, die kognitive Herangehensweise an Lerninhalte zu negieren oder gar abzuschaffen; vielmehr ist es – besonders vor dem Hintergrund, dass kulturell-ästhetische Bildung als konstitutiver Bestandteil von Bildung gesehen wird – das Ziel, das Potential *beider* Perspektiven ernst zu nehmen.

In diesen Überlegungen sind zwei Fragen wesentlich: *Was* konstituiert ästhetisches Erleben und *wie* kommt kulturelle Bildung zustande? Die Autorin Anastasia Moraitis greift aus wissenschaftstheoretischer Perspektive diese beiden Fragen auf und beleuchtet diese kursorisch im Kontext einer diskursiv geführten Forschung. Nach diesem synoptischen Streifzug durch die Forschung wird das Projekt *Lehre trifft Theater* vorgestellt, das in Kooperation mit dem KRESHtheater (Krefeld) am Institut für DaZ/DaF über mehrere Semester mit dem Schwerpunkt Literatur realisiert wurde. Für die weiteren Ausführungen rekurriert die Autorin auf Hinweise hinsichtlich ästhetischer Bezugspunkte, die sich in den Kernlehrplänen finden lassen. Mit Blick auf die Relevanz von Sprache folgt die Beschreibung des dramapädagogisch/theaterpädagogisch angelegten Projekts, das einerseits angehenden Lehrkräften ästhetische Zugangsweisen ermöglicht, um eigene ästhetische Erfahrungen zu machen. Andererseits wird ein didaktisches Konzept und dessen Potential für das sprachliche Lernen in DaZ-, DaF- und DaM<sup>5</sup>-Kontexten umgesetzt und reflektiert.

Inspirierend sind darüber hinaus Konzepte wie jenes von John Crutchfield, dessen Arbeit mit Studierenden an der FU Berliner Universität am Institut für Anglistik dokumentiert wird. Das von ihm entwickelte dramapädagogische Unterrichtskonzept wird für die Vermittlung der Fremdsprache Englisch eingesetzt und regt an, kulturell-ästhetische Bildung auch auf andere Fächer auszuweiten. Durch ein aktionsforscherisches Setting gelingt es Crutchfield aufzuzeigen, dass die in der Lehramtsausbildung eingesetzte Dramapädagogik signifikante Auswirkungen sowohl auf die performative Kompetenz als auch auf die interkulturell-kommunikative Kommunikationskompetenz der Teilnehmenden hat. Crutchfield wie Moraitis eröffnen vielversprechende Perspektiven auf die Verbindung ästhetisch-erfahrbarer Ausbildungskonzepte mit der fremdsprachendidaktischen Unterrichtspraxis.

Der Musik und ihren sprachförderlichen Potentialen widmet sich Daniela Schwarz, die an der Folkwang Universität der Künste u. a. *Rappen als Methode der Sprachförderung* lehrt. Sie zeigt in ihrem Beitrag auf, dass Sprache und Musik durch ihre strukturellen und neurokognitiv-prozessualen Gemeinsamkeiten eng verbunden sind und dass die sprachlichen und musikalischen Grundfähigkeiten, die dem Menschen angeboren sind, durch eine kombinierte sprachlich-musikalische Förderung sensibilisiert werden können. Auf Basis einer empirischen Studie zur Förderung von Vorläuferfähigkeiten der Lesekompetenz durch ein sprachlich-

---

4 Beispielsweise Rittelmeyer, Christian, 2011.

5 Das Akronym DaM löst sich wie folgt auf: Deutsch als Muttersprache.

musikalisches Training sowie eines hier ebenfalls dargestellten Pilotprojektes mit geflüchteten Jugendlichen, denen durch die Verknüpfung von Rap/Hip-Hop/Tanz ein Einstieg in die deutsche Sprache eröffnet wird, diskutiert Daniela Schwarz die daraus resultierenden besonderen Chancen in Bezug auf sprachliche Fördermaßnahmen.

Das Projekt *RapPro – Sprachförderung durch Rap* wird von dem Autorenteam Jana Kaulvers, Jan Strobl und Marie Wiethoff vorgestellt. *Sprachförderung durch Rap* wird – vom Modellprojekt *ProDaZ* ausgehend – an einigen Kooperationsschulen angeboten. Dabei fokussieren die Autorinnen und der Autor neben den theoretischen Hintergründen des Theorie-Praxis-Projektes vor allem die praktischen Einsatzmöglichkeiten von Rap im Unterrichtskontext und präsentieren exemplarisch bereits erprobte Unterrichtsmaterialien. Und wer richtig rappen will, muss nicht nur die richtigen Texte, sondern auch seinen Körper in den richtigen rapp-move bringen.

Auch in dem Beitrag von Siham Lakehal, Gülşah Mavruk und Jana Kaulvers spielt Bewegung im Lernkontext eine zentrale Rolle. Die Autorinnen gewähren einen ersten Einblick in ein vielversprechendes, interdisziplinäres Projekt. Das *Sprach- und Bewegungscamp*, das für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler entwickelt worden ist, zielt darauf ab, den Körper mit all seinen Sinnen in den Lernprozess einzubeziehen. Schließlich: „Sprechen selber ist bereits Bewegung“ (Sambanis, 2013, S. 90) und der Weg zu einem *bewegten* Unterricht damit schon vorgezeichnet.

Sinnliche Wahrnehmung ermöglicht ästhetische Erfahrung. Das Theater und die Musik öffnen Türen genauso wie die Kunst und die Literatur. Über das Projekt *Sprache durch Kunst*, das in Kooperation mit Kunstvermittlern des Folkwang-Museums in Essen, der Universität Duisburg-Essen und Schulen durchgeführt wurde, berichtet das Projektteam Dorota Okonska, Rupprecht Baur, Heike Roll und Andrea Schäfer. Die Professionen Sprachdidaktik und Kunst werden hier gemeinsam genutzt und ausgebaut, um Schülerinnen, Schülern und Studierenden einen kulturästhetischen Zugang zu Kunst und Sprache zu ermöglichen. Der Ansatz *Sprache durch Kunst* verfolgt das Ziel, Kinder und Jugendliche durch die Begegnung mit Kunstwerken am musealen Ort und der sprachdidaktischen Nachbereitung an kulturell-ästhetische Bildung heranzuführen. Im Fokus steht eine ganzheitliche Förderung und Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit über eine Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst.

Wie bereits erwähnt ist das Kernanliegen des Instituts für DaZ/DaF die interdisziplinäre Entwicklung von Sprachförderkonzepten. Um Wege aufzuzeigen, die die Motivation zum Schreiben stärken und die Schreibkompetenzen ausbauen, stellen Julia Plainer und Stefanie Herberg das Konzept der *Peer-Paten-Begleitung* als Möglichkeit einer individuellen Förderung von Schreibkompetenzen in kreativen Schreibwerkstätten vor. Der Schwerpunkt des Beitrages liegt auf der Schreibbegleitung durch Peers und die daran anschließende Überarbeitungsphase von Textprodukten. Die Autorinnen legen dar, wie auf Grundlage eines erweiterten Schreibbe-

griffs Schreibende individuell beraten und Schreibkompetenzen prozessorientiert erweitert werden können.

Denise Büttner diskutiert in ihrem Beitrag die Möglichkeiten, Texte der sogenannten *Migrationsliteratur* in die Lehrerbildung und den Regelunterricht des Faches Deutsch zu implementieren. Dabei wird eine kritische, migrationspädagogisch informierte Perspektive eingenommen, um konkrete Vorschläge für den Einsatz dieser Literatur in der Praxis zu machen. Dazu werden die Kernlehrpläne von Nordrhein-Westfalen herangezogen, um auszuloten, an welchen Stellen sich die *Gestaltungsspielräume*, wie im Vorwort des Kernlehrplans für die Sekundarstufe I in NRW formuliert wird, für eine Öffnung des Textekanons nutzen lassen. Daraus lassen sich Ideen für außerschulische Lernsettings und die Hochschuldidaktik ableiten und an konkrete universitäre Projekte anbinden. Der Ausblick zeigt Forschungsinteressen und Perspektiven auf, die sich hin zu einer empirisch-qualitativen Deutschdidaktik bewegen.

Die literarische Gattung Märchen spielt eine besondere Rolle in Lehr-Lernkontexten. Andrea Schäfer berichtet von einem Projekt, in dessen Mittelpunkt die Förderung der mündlichen Erzählkompetenz von Schülerinnen und Schülern einerseits steht, andererseits aber auch die von angehenden Lehrkräften. Diese Schwerpunktsetzung greift vorliegende Befunde aus der Märchenforschung auf, die belegen, dass der Einsatz von Märchen insbesondere dann wirksam ist, wenn sie professionell und regelmäßig erzählt werden. In enger Kooperation von Schule und Universität wurden situierte Lehr-Lernsituationen etabliert, um Märchen so einzusetzen, dass sprachliche und ästhetisch-literarische Kompetenzen ganzheitlich gefördert werden können.

Die Verankerung von kultureller und ästhetischer Bildung in Lehr-Lernsettings erweitert nicht nur das didaktische Methodenrepertoire, welches Lehrkräfte abwechslungsreicher handeln lässt. Sie bietet einer durch eine hohe Diversität geprägten Schülerschaft Zugänge, die neue Chancen eröffnen und Horizonte erweitern. Die Inspirationen hierfür liefern die Mitglieder einer Gesellschaft selbst:

Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprache und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten. (Mecheril, 2012, S. 15)

## Literatur

- Braun, T. (2011). Kulturelle Schulentwicklung auf der Schwelle zwischen Kunst und Schulalltag, In Braun, Tom (Hrsg.), *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch kulturelle Schulentwicklung*, München: kopaed.
- Diertich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Ermert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung? Dossier kultureller Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>.
- Mecheril, P. (2012). Migration und Pädagogik. In W. Marxer & M. Russo (Hrsg.), *Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt* (S. 15–37). Innsbruck: Innsbruck university press.
- Rittelmeyer, Ch. (2011). Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 237–256). München: kopaed.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Verlag.

### *Online-Ressourcen*

- <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung>.
- <http://kulturellebildung-nrw.de/kulturelle-bildung-in-nrw/regionale-bildungsnetzwerke/das-projekt-kulturschule-in-oberhausen.html>.
- <https://www.unesco.de/kultur/kulturelle-bildung/von-lissabon-nach-seoul.html>.
- [www.uni-due.de/prodaz](http://www.uni-due.de/prodaz).

# **Kulturelle und ästhetische Bildung: Wissenschaftstheoretische Perspektiven**



## Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule

### 1. Einführung

Es ist inzwischen der Normalfall an Schulen in Deutschland, dass – je nach Lage und Größe der Schule – zahlreiche Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationsgeschichte kommen. Dies bedeutet unter anderem, dass man es mit unterschiedlichen Fähigkeiten bei der Beherrschung der deutschen Sprache zu tun hat. Dabei spielt die Frage der Staatsangehörigkeit nur eine kleine Rolle: Es kommt vielmehr darauf an, welche Sprache in der Familie gesprochen wird. Vor diesem Hintergrund findet der Gedanke größere Sympathie, neben der gesprochenen und geschriebenen Sprache andere Artikulationsmöglichkeiten wie etwa künstlerische Ausdrucksformen verstärkt zu nutzen. So kann man in den letzten Jahren ein verstärktes Interesse der öffentlichen Hand, aber auch von Stiftungen an kultureller und ästhetischer Bildung in der Schule feststellen. Das umfangreichste diesbezügliche Programm ist zurzeit das Programm *Kultur macht stark*<sup>1</sup> des Bundesbildungsministeriums (BMBF), das über mehrere Jahre läuft und einen Umfang von 230 Millionen Euro hat. Daneben gibt es eine größere Zahl von Stiftungen, die sich in diesem Feld engagieren. Insbesondere ist hier das Programm Kulturagenten für kreative Schulen der Stiftung Mercator und der Bundeskulturstiftung zu nennen, das in mehreren Bundesländern realisiert wurde. Auch in der Kulturpolitik gab es entsprechende Förderprogramme (in NRW etwa das Programm *Kultur und Schule*), in denen eine Zusammenarbeit von Schulen mit Künstlerinnen und Künstlern bzw. mit Kultureinrichtungen gefördert wurde.

Auch auf internationaler Ebene hat man offensichtlich die Relevanz der kulturellen Bildung erkannt, was etwa an den bislang zwei internationalen Kongressen der UNESCO zur künstlerischen Bildung (im Jahre 2006 in Lissabon und im Jahre 2010 in Seoul) abzulesen ist, bei denen eine Road Map<sup>2</sup> zur kulturellen Bildung erarbeitet und verabschiedet worden ist. Auf nationaler Ebene hat sich zudem unter der Leitung der Stiftung Mercator eine größere Anzahl von Stiftungen zusammengeschlossen, um einen *Rat für kulturelle Bildung* zu gründen, der sich mit Denkschriften und Positionspapieren in die öffentliche Debatte einmischt. Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) oder der Deutsche Städtetag sind mit Positionspapieren zu Gunsten der kulturellen Bildung an die Öffentlichkeit getreten. Nicht zuletzt ist in der Erziehungswissenschaft ein Rückenwind für kulturelle Bildung festzustellen, was zum einen daran erkennbar ist, dass sich immer mehr Erziehungswissenschaftlerin-

---

1 <https://foerderung.buendnisse-fuer-bildung.de/>

2 [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)

nen und Erziehungswissenschaftler für dieses Thema interessieren, es einschlägige Studiengänge und Fachtagungen gibt und sich sogar ein Forschungsverbund zur Unterstützung jüngerer Forscherinnen und Forscher in diesem Feld gegründet hat.

Mit zu diesem Rückenwind trägt bei, dass sich eine Reihe von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern auf den Weg gemacht haben, den bislang sehr stark von der Lernpsychologie dominierten Lernbegriff – quasi als „einheimischer Begriff“ (Herbart, 1887, S. 8) – für die Pädagogik zurückzuerobern. So findet man in einschlägigen Publikationen den Hinweis auf leibliches oder performatives Lernen, was unmittelbar auf eine Relevanz für ästhetische Praktiken, die im Mittelpunkt kultureller Bildung stehen, hinweist (Göhlich & Zirfas, 2007; Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007).

Mit dem neuen Interesse nicht nur der Politik, sondern auch der Erziehungswissenschaft für kulturelle Bildung ist allerdings auch verbunden, dass es eine sich intensivierende Debatte über Grundlagen, Forschungsansätze, Wirkungsfragen und auch Begrifflichkeiten gibt. So wird man in diesem Feld nunmehr neben dem Begriff der kulturellen Bildung und dem älteren, aber immer noch verwendeten Begriff der musischen Bildung auch die Rede von einer ästhetischen, aisthetischen oder künstlerischen Bildung antreffen. Im Folgenden sollen theoretische Grundlagen des Begriffs der kulturellen Bildung Aspekte, der relevanten Kulturtheorien, bildungstheoretische Grundlagen und Überlegungen zur pädagogischen Relevanz einer künstlerischen Praxis vorgestellt werden.

## 2. *Kulturelle Bildung* – ein schwieriger Begriff

### 2.1 Kultur

Ein in kultur- oder erziehungswissenschaftlicher Hinsicht informierter Mensch wird – mit guten Gründen – den Begriff der kulturellen Bildung nicht notwendigerweise als gute Begriffsschöpfung bewerten. Denn sowohl *Kultur* als auch *Bildung* sind in der deutschen Sprache solche Begriffe, an denen man sich seit Jahrhunderten in verschiedenen Disziplinen und auch in der Alltagskommunikation abarbeitet. So hat man schon in den 1950er Jahren eine dreistellige Anzahl von gut begründeten Kulturbegriffen gefunden (Fuchs, 2008). Nach dem *cultural turn* in allen Wissenschaften (Bachmann-Medick, 2006) dürfte sich diese Zahl inzwischen noch erheblich vergrößert haben. Man erinnere sich daran, dass der Philosoph Moses Mendelsohn in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von Kultur, Bildung und Aufklärung als „Neuankömmlingen in der deutschen Sprache“ (Mehne, 2008, S. 41) gesprochen hat und bis tief ins 19. Jahrhundert *Kultur* und *Bildung* häufig synonym verwendet wurden.

Man kann sich dann daran erinnern, dass Goethe davon sprach, dass Bildung „der Adelsschlag des Bürgertums“ sei, womit eine Verbindung zur politischen und gesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland hergestellt wurde (Bollenbeck,



1994). Insbesondere der Kulturbegriff wurde dann gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu einem Kampfbegriff, den man von dem Begriff der Zivilisation, wie er im englisch- und französischsprachigen Bereich gebräuchlich war, absetzte. Mit *Kultur* erfasste man das tiefgründige Deutsche, während die eher technisch verstandene *Zivilisation* – oft in Verbindung mit den revolutionären Tendenzen, die sowohl in England als auch in Frankreich zu dem Umsturz der politischen Ordnung geführt haben – als oberflächlich abgelehnt wurde. Gerade am Begriff der Kultur kann man daher sehen, dass Begriffe keineswegs unschuldig sind.

Dies gilt auch für den pädagogischen Gebrauch des Kulturbegriffs. So gab es in den 1920er Jahren bereits eine erste *Kulturpädagogik* (s. auch Kap. 3.1), die im Wesentlichen im Kontext der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, also der Schüler und Anhänger von Wilhelm Dilthey wie etwa Eduard Spranger oder Hermann Nohl (Vgl. den historischen Abriss von Zirfas in Braun, Fuchs, Zacharias, 2015, S. 20–43, hier: S. 21), entwickelt und betrieben wurde. In heutiger Terminologie kann man das damals vorherrschende Kulturverständnis mit dem heutigen Konzept der *Leitkultur* bezeichnen: Es ging um ein Verständnis von Kultur, das sich sehr stark auf die Werke der Größen der Weimarer Zeit (Goethe, Schiller) stützte. Man hoffte, durch eine solche Orientierung denjenigen heimkehrenden Soldaten, die ein Lehrerstudium aufnehmen wollten, eine neue Orientierung und Sinnstiftung zu vermitteln.

Der Kulturdiskurs hat sich seit dieser Zeit allerdings deutlich ausdifferenziert, so dass sich durchaus eine Verwirrung einstellen kann, wenn man sich mit den vorgeschlagenen Kulturbegriffen auseinandersetzt. Ich habe daher den Versuch unternommen, zumindest eine grobe Typologie von vorfindlichen Kulturbegriffen zu entwickeln (Fuchs, 2008) und dabei die folgenden Typen unterschieden:

- einen anthropologischen Kulturbegriff (s. auch Kap. 3.1): Dieser erfasst die Fähigkeit des Menschen, seine Umgebung bewusst zu gestalten. Dieses ist der denkbar weiteste Kulturbegriff, weil sein Subjekt die Gattung Mensch ist. Der Mensch ist in diesem Verständnis ein kulturell verfasstes Wesen;
- einen ethnologischen Kulturbegriff: Dieser ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Rahmen der damals so genannten Völkerkunde entstanden und bezieht sich auf die ganze Lebensweise von Menschengruppen, die man möglichst wertfrei erfassen will;
- einen soziologischen Zugang zur Kultur: Dieser befasst sich im Wesentlichen mit der Wertestruktur der Menschen (obwohl man mittlerweile auch im Bereich der Soziologie mit einer zumindest zweistelligen Anzahl unterschiedlicher Kulturbegriffe rechnen muss);
- einen normativen Begriff von Kultur: Dieser ist eng verwandt mit dem Aufklärungskonzept der Perfektibilität, also der ständigen Verbesserung des Menschen und seiner Verhältnisse;
- einen engen Kulturbegriff: Dieser hat sich seit dem 19. Jahrhundert vor allem in Deutschland entwickelt und ist nahezu identisch mit Kunst.

Im Hinblick auf kulturelle Bildung bedeutet diese Typologie, dass jeder einzelne Typus relevant ist: Als erstes geht es darum, den Menschen als kulturell verfasstes Wesen aufzufassen, ein Wesen also, das aktiv gestaltend in die Welt und letztlich auch in die eigene Entwicklung eingreift. Der ethnologische Kulturbegriff ist dort relevant, wo es darum geht, dass ein Bildungsangebot die Lebensweise der Menschen, die man ansprechen will, zu berücksichtigen hat. Der normative Kulturbegriff ist für die Erziehungswissenschaft dort unverzichtbar, wo es darum geht, Erziehungsziele festzulegen. Der enge Kulturbegriff schließlich erfasst in dem Bedeutungshorizont einer ästhetischen Praxis einen Großteil der Methoden, die in der kulturellen Bildung relevant sind.

## 2.2 Kulturelle Bildung – eine Begriffsannäherung

In einer traditionellen Sicht versteht man im Anschluss an Wilhelm von Humboldt unter Bildung die wechselseitige Verschränkung von Mensch und Welt. Es geht dabei um die Entwicklung eines bewussten Verhältnisses des Menschen zu sich, zu seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt und zurzeit (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft). Bildung ist in diesem Verständnis wesentlich Selbstbildung. Dies ist der wichtigste Unterschied zum pädagogischen Denken der vorangegangenen Aufklärung, bei der *Erziehung* der zentrale pädagogische Begriff war und sich auf eine Einwirkung eines Erwachsenen auf einen *Zögling* bezog.

In einer philosophischen Sprache kann man diesen Prozess als Entwicklung der Welt- und Selbstverhältnisse des Menschen bezeichnen: Es geht darum, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die ein mündiger Bürger im Umgang mit sich und der Welt benötigt. Doch ergeben sich einige Fragen, z. B. Was versteht man unter Welt- und Selbstverhältnissen, wie entstehen sie, welche Ausgestaltung erfahren sie, in welcher Beziehung stehen Welt- und Selbstverhältnisse zur betreffenden Person, wie verändern sie sich und warum? Und schließlich in unserem Kontext: Welche Bedeutung haben ästhetische Praxen? Akzeptiert man die obige Definition von Bildung als Entwicklung und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, dann ergibt sich daraus, dass man mit der Klärung Letzterer zugleich den schwierig fassbaren Bildungsbegriff defintorisch transparenter macht. Im Folgenden will ich in einer vorläufigen Skizze einige Hinweise zu der Lösung dieser Aufgaben geben. Bevor dies geschieht, muss man vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen einige Unterscheidungen im Hinblick auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten treffen. Ich gehe dabei von konzentrischen Kreisen aus.

Ein erster innerer Kreis ist das Feld der künstlerischen Bildung. Es geht um einen rezeptiven und produktiven Umgang mit den Künsten, wobei zu berücksichtigen ist, in welcher Dynamik sich das Verständnis von Kunst im Laufe der letzten 200 Jahre verändert hat (Fuchs, 2011). Dieser Bereich bildet den kleinsten Kreis. Den nächstgrößeren Kreis kann man mit ästhetischer Bildung bezeichnen. Über den Umgang mit den Künsten hinaus geht es hier um eine Sensibilisierung für Fragen

der Gestaltung und der Form, so wie sie etwa in der Architektur, in der Mode, im Design und letztlich an allen Dingen und Prozessen des Alltags zu finden ist. Einen noch weiteren Gegenstandsbereich erfasst der Begriff der ästhetischen Bildung und des ästhetischen Lernens. Im Anschluss an den griechischen Ursprungsbegriff der Aisthesis, der zunächst einmal nichts mit Kunst, sondern mit sinnlicher Wahrnehmung zu tun hat (ganz so, wie ihn der Begründer der philosophischen Einzeldisziplin Ästhetik, Alexander Baumgarten, in der Mitte des 18. Jahrhunderts verwendet hat)<sup>3</sup>, bezieht sich die ästhetische Bildung auf die Kultivierung der Wahrnehmung, auf den Umgang mit dem eigenen Leib.

Diese drei Felder sind eingebettet in den Bereich der kulturellen Bildung, der somit als eine Art Container-Begriff verstanden werden kann.

Trotz der ursprünglichen Synonymität von Kultur und Bildung – bis tief ins 19. Jahrhundert hat man beide Begriffe oft synonym verwendet – kann man heute Bildung auf die Entwicklung des einzelnen Menschen beziehen, wohingegen Kultur eher ein Begriff der Gesellschaftlichkeit ist. Adorno (1959, S. 94) sprach in diesem Sinne davon, dass Kultur die objektive Seite der Bildung und Bildung die subjektive Seite von Kultur sei. Die Rede von einer kulturellen Bildung, die die drei genannten Bereiche erfasst, reflektiert daher in besonderer Weise die soziale und zum Teil auch politische Einbindung dieser Bildungsprozesse. *Kulturelle Bildung kann demnach als Allgemeinbildung verstanden werden, die mit den spezifischen kulturpädagogischen Arbeitsformen entwickelt wird.* Unter den kulturpädagogischen Arbeitsformen versteht man einen bewusst offen gehaltenen Bereich, so wie er etwa in der Beschreibung des einschlägigen Programms des Kinder- und Jugendplans des Bundes beschrieben wird:

Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag fantasievoll auseinanderzusetzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u. a. fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen. (BMFSJ, 2012, S. 145)

### **3. Zu den theoretischen Grundlagen kultureller Bildung: Bildung als Gestaltung der Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen**

#### **3.1 Das Fundament: Philosophische Anthropologie und Symboltheorie**

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten einer Theorienbildung im Bereich der Kulturpädagogik. In Braun et al. (2015) werden neun unterschiedliche Möglichkeiten einer solchen Theorienbildung vorgestellt. Jörg Zirfas (ebd., S. 21–43) unterscheidet

<sup>3</sup> Vgl. dazu: Mirbach (2007).

drei historische Stationen: die bereits oben erwähnte Geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik der Weimarer Republik, eine emanzipatorische Kulturpädagogik in den 1960er und 1970er Jahren, schließlich eine reflexive Kulturpädagogik. Die im Folgenden vorgetragene Skizze gehört zu der letzten Kategorie und versucht eine anthropologische und symboltheoretische Grundlegung.

Ich gehe davon aus, dass der Mensch aufgrund seiner anthropologischen Mitgift im Zuge der Ontogenese die Fähigkeiten entwickelt hat und ständig weiterentwickelt, eine bewusste Beziehung sowohl zur Welt als auch zu sich selbst aufzunehmen. Eine anthropologische Basis für diese These liefert etwa der Gedanke der „exzentrischen Positionalität“, den Helmuth Plessner (1976) entwickelt hat. Dies bedeutet, dass der Mensch in der Lage ist, zu sich und seinen Lebensverhältnissen in eine gewisse Distanz zu treten, was die Möglichkeit einer reflexiven Selbstvergewisserung eröffnet. Ist diese Möglichkeit einmal genutzt worden, hat also der Mensch ein reflexives Verhältnis aktualisiert, so kann er wiederum auch zu diesem reflexiven Verhältnis in eine reflexive Beziehung treten. Der Prozess des Reflexivwerdens ist also grundsätzlich nicht abschließbar.

Eine weitere Hilfe aus der Kulturphilosophie und Anthropologie liefert die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer (1990), der zeigt, dass der Mensch auf unterschiedliche Weise in Beziehung zur Welt und zu sich selbst treten kann: Er entwickelt eine Vielzahl symbolischer Formen, die dazu führen, dass aus der Welt, in der er sich befindet, jeweils je nach symbolischer Zugangsform, unterschiedliche Wirklichkeiten gebildet werden. So kann man nach Cassirer einen sprachlichen, wissenschaftlichen, religiösen, mythologischen, politischen, ökonomischen, technischen oder ästhetischen (und einen bei Cassirer nicht berücksichtigten moralischen) Zugang zur Welt praktizieren. Eine wichtige Erkenntnis besteht hierbei darin, dass es keine Hierarchie zwischen den unterschiedlichen Zugangsweisen zur Welt gibt, aber Sprache trotzdem einen gewissen Vorrang hat (wie nicht zuletzt auch PISA belegt hat). Ein vollständiges Bild der Welt kann nur durch Nutzung aller Zugangsweisen erreicht werden. Die besondere Bedeutung der Sprache als Mittel der Welteroberung zeigt sich an der Vielfalt ihrer Funktionen. Sie ist – als spezifisches Symbolsystem – Mittel der Kommunikation und Koordination und damit der Sicherung des Überlebens, sie bietet die Möglichkeit, nicht Vorhandenes zu thematisieren (Vergegenwärtigung), sie stützt geistige Prozesse, ist Mittel der Artikulation von Empfindungen u. v. m. Ernst Cassirer weist in diesem Zusammenhang – wie auch andere Autoren – auf das bekannte Beispiel der taubblinden Helen Keller (Cassirer, 1990, 60–76) bei der die Entdeckung, dass Dinge einen Namen haben, der Ausgangspunkt für eine dynamische kognitive Entwicklung war.

Man kann aufgrund der unterstellten Parallelität von Welt- und Selbstverhältnissen von analogen Zugängen zu sich selbst ausgehen. Das bedeutet, dass man überprüfen kann, welches Bild von sich durch die Nutzung der unterschiedlichen symbolischen Formen in diesem selbstreflexiven Prozess der Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung entsteht.

Auf der anderen Seite ist das Thema der Selbsterkenntnis schon immer ein eigenständiges Thema philosophischer Reflexion gewesen. Man denke etwa den Spruch des Orakels von Delphi: *Erkenne dich selbst!* Die gesamte sokratische und damit platonische Philosophie kann als Versuch gedeutet werden, dieser Aufforderung zu folgen. Damit kommen etwa alle die Kategorien ins Spiel, die in diesem Kontext entwickelt worden sind und die alle mit *Selbst-* beginnen (Selbstbestimmung, Selbstbild, Selbstorganisation etc.; Gerhardt, 1999). Aufgrund der Unterstellung einer Parallelität von Selbst- und Weltverhältnissen lässt sich fragen, inwieweit all diese Begriffe Sinn machen, wenn man den Begriff des *Selbst* durch den Begriff der *Welt* ersetzt.

Dieser ganze Prozess der Entwicklung von Welt- und Selbstverhältnissen spielt sich nicht in einer isolierten Situation ab, in der ein singulärer Einzelner der Welt und sich selbst begegnet. Vielmehr dürfte es inzwischen sowohl in der Philosophie als auch in den Einzelwissenschaften Standard sein, dass sich Individualität nur in sozialen Prozessen entwickelt. Dies bedeutet, dass auch die Entwicklung der Selbst- und Weltverhältnisse eingebettet ist in jeweils konkrete gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Dies bedeutet aber auch, dass gesellschaftlich vorhandene Individualitäts- und Denkformen (Sozialcharaktere, Charaktermasken, Persönlichkeitstypen oder wie solche Begriffe heißen, die gesellschaftliche Rollenangebote beschreiben) den Rahmen für je individuelle Entwicklungsprozesse bilden (Dux, 2000, mit seiner historisch-genetischen Darstellung der Anthropogenese und der kulturellen Evolution). Dies bedeutet nicht, dass in einer milieutheoretischen Sichtweise eine feste Struktur für die jeweilige Persönlichkeitsentwicklung vorgegeben ist. Es bedeutet allerdings auch nicht, dass individuelle Entwicklungen jenseits aller gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen und Rollenangebote stattfinden können.

### 3.2 Selbstverhältnisse

Im Hinblick auf die Präzisierung dessen, was unter Selbstverhältnissen verstanden werden kann, bietet wie oben erwähnt die Moralphilosophie eine gute Quelle. So diskutiert der Berliner Ethiker Volker Gerhardt (1999) die folgenden Kategorien: Selbsterkenntnis, Selbstständigkeit, Selbstherrschaft, Selbstbestimmung, Selbstzweck, Selbstorganisation, Selbstbewusstsein, Selbststeigerung, Selbstverantwortung, Selbstbegriff, Selbstgesetzgebung und Selbstverwirklichung. Seine Überlegungen haben zum Ziel, die Unhintergebarkeit der Individualität zu belegen (Gerhardt, 2000) oder wie es der Philosoph Heiner Hastedt (1998) sagt: den Wert des Einzelnen und damit den Individualismus zu verteidigen. In eine ähnliche Richtung gehen Arbeiten, die sich etwa mit einer Philosophie der Person befassen (Sturma, 1997).

Im Hinblick auf den besonderen Fokus des vorliegenden Textes lässt sich daher fragen, inwieweit eine ästhetische Praxis (in der Schule) dazu beiträgt, diese Dimensionen des Selbstverhältnisses zu entwickeln. Im Bereich der ästhetischen Theorie spielt seit langem die These eine Rolle, dass Kunst eine Form der Selbstvergewisse-

nung des Menschen ist. Bei Shakespeare taucht etwa die berühmte Spiegel-Metapher auf, der zufolge das Theater der Gesellschaft einen Spiegel vorhält. Der Spiegel ist das klassische Bild der Selbstreflexion. Weitere Thesen in diesem Zusammenhang betreffen etwa die Aussage, dass ästhetische Erfahrungen gestatten, Erfahrungen über Erfahrungen zu machen. Auch die kantsche These, dass man das Empfinden von Schönheit auf der Freude darüber beruht, dass der eigene Erkenntnisapparat auf die gegenständliche Welt passt (Bertram, 2014; Fuchs, 2011; Kleimann, 2002), gehört in diesen Kontext.

### 3.3 Weltverhältnisse

Entsprechend dem oben formulierten Vorschlag wäre zu überprüfen, inwieweit es Sinn macht, in all den genannten Begriffen das Wort *Selbst* durch das Wort *Welt* zu ersetzen. Bei einigen der Begriffe ist es unmittelbar einsichtig, dass dies gut funktioniert: Welterkenntnis, Weltgestaltung, Weltverbesserung, Weltsteuerung, Weltorganisation, Weltbild. Dabei ist es keineswegs so, dass all diese Begriffe positiv bewertet werden müssen. So wird es heute etwa in ökologischer Hinsicht sehr kritisch diskutiert, was man im Zuge der Moderne unter *Weltsteuerung* verstanden hat. Auch dies ist ein wichtiger Hinweis, der auch für die Selbstverhältnisse gilt: Man kann zu viel des Guten wollen. Dies führt zum einen zu Überforderungen, dies kann zum anderen aber auch zu unbeabsichtigten Kollateralschäden führen, wie ein unkontrollierter Eingriff in die Natur am Beispiel des Klimawandels zeigt. Daher ist zu fragen, wie sicherzustellen ist, dass all diese Prozesse der Entwicklung der Selbst- und Weltverhältnisse in die richtige Richtung gehen. Gefragt ist also nach einem Kompass, wobei im Hinblick auf das Handeln der Menschen die dafür zuständigen philosophischen Disziplinen, nämlich die Ethik und Moralphilosophie, in den Blick geraten.

#### *Zugänge zur Welt*

Bei Kant gibt es das „Ding an sich“, das zwar die Sinne affiziert und Erkenntnisprozesse auslöst, das aber im Wesentlichen unerkennbar bleibt (Höffe, 1983, S. 132–134). Als moderatem Konstruktivist entstehen bei ihm Wirklichkeiten erst durch die Erkenntnistätigkeiten des Subjekts. Der Kantianer Ernst Cassirer hat sich mit seiner oben angesprochenen Philosophie der symbolischen Formen an Kant orientiert.

Wichtig ist zudem folgender Hinweis: Der Begriff der Verhältnisse ist zurückzuführen auf den Begriff des Verhaltens. Verhalten ist aber eine Aktivität des Subjekts, so dass hier unterstellt wird, dass es Tätigkeiten oder Praktiken sind, aufgrund derer Welt- und Selbstverhältnisse und die entsprechenden Welt- und Selbstbilder entstehen. Eine der interessantesten soziologischen Untersuchungen zur Genese von Subjektivität (Reckwitz, 2006) untersucht etwa bürgerliche Praktiken der Arbeit,

bürgerliche Technologien des Selbst (Lesen, Schreiben, ästhetische Praxen). Er untersucht nach-bürgerliche Praktiken des Konsums oder gegen-kulturelle Praktiken (Rock und Pop, sexuelle Revolution), er untersucht Praktiken der Ästhetisierung der Körperlichkeit etc.).

Ein weiteres ist zu berücksichtigen. Der einzelne Mensch ist niemals mit *der Gesellschaft* als Ganzer konfrontiert, er bewegt sich vielmehr in je konkreten Lebenswelten, wobei sich zwischen Mensch und Gesellschaft als intermediären Instanzen Institutionen befinden. In unserem pädagogischen Kontext sind dabei vor allem die Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen von Interesse, also etwa Familie und Schule.

#### **4. Kunst als (selbst-)reflexive Praxis im Rahmen menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse**

##### **4.1 Ästhetische Praxis als Element der Selbstbefreiung des Menschen**

In einer pädagogischen Perspektive wird eine ästhetische Praxis dann relevant, wenn sie einen Beitrag zu der oben beschriebenen Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen, also zur Bildung, leistet. Eine Debatte über die bildenden Wirkungen der Künste gibt es immer schon, verstärkt seit den 1980er Jahren, in der Erziehungswissenschaft (Parmentier, 2010). Umgekehrt spielt die Frage nach der Rolle der Künste bei der Entwicklung des Menschen ebenfalls eine wichtige Rolle. So formuliert die Ästhetikerin Annemarie Gethmann-Siefert im Anschluss an Hegel, dass der Aspekt der kulturellen Relevanz von Kunst die gemeinsame Basis eines jeglichen Umgangs mit der Kunst sei. Sie präzisiert dies:

Die kulturelle Aufgabe der Kunst liegt im Bereich der Humanisierung der Kultur, und zwar dient die Kunst dabei nicht allein der Bearbeitung der Natur zu Lebenszwecken, sondern der Gestaltung der Natur zum Zweck der Einrichtung des Menschen in einer menschlichen, ihm gemäßen Welt. (1995, S. 268)

In vielen Theorien zur Anthropologie der Kunst, die sich mit der Rolle der ästhetischen Praxis bei der Menschwerdung (Anthropogenese) auseinandersetzen, spielt dabei der Aspekt der Befreiung eine zentrale Rolle. So spricht der Anthropologe Arnold Gehlen (1982) davon, inwieweit der Genuss musikalischer Darbietungen seine Ursache darin hat, dass diese ihre primäre Funktion als akustische Warnsignale aufgrund einer gewachsenen Souveränität des Menschen verloren haben, so dass die Freude an der Musik ihre Ursache an der Freude an der gewonnenen Souveränität hat.

Dies steht durchaus in der Traditionslinie der Ästhetik Kants, bei dem ebenfalls Gefühle der Lust und Unlust nicht dadurch entstehen, dass ein bestimmter Gegenstand als schön oder nicht schön empfunden wird, sondern sie basieren auf dem Erlebnis des Subjekts, dass sein Erkenntnisvermögen auf die gegenständliche Um-

welt passt. Das Subjekt feiert sich und seine gewachsenen Freiheitsgrade geradezu im Rahmen einer ästhetischen Praxis.

Auch aktuelle Ästhetiken formulieren diesen Gedanken, dass ein Umgang mit den Künsten ein wesentliches Element zur Selbstverständigung des Menschen ist (z. B. Bertram, 2005 und 2014).

#### 4.2 Einige Aspekte der Steigerung von Reflexivität in der ästhetischen Praxis

Die Basis eines jeglichen Umgangs mit Kunst ist die Leiblichkeit aller Lebensvollzüge. Unterschiedliche Kunstsparten haben dabei einen Schwerpunkt in bestimmten Sinnen. Es liegt etwa auf der Hand, dass die Malerei etwas damit zu tun hat, sehen zu lernen und dabei bestimmte, bislang praktizierte Sichtweisen infrage zu stellen. Ähnliches gilt für die Musik im Hinblick auf das Hören oder für Skulpturen im Hinblick auf das Tasten.

Das Kognitive findet statt, wenn man bestimmte ästhetische Prozesse zu verstehen versucht, sie interpretiert und wertet. Da dies oft in sozialen Kontexten geschieht, bedeutet das, dass man für seine ästhetischen Werturteile Argumente anführen muss.

Dass die Künste unmittelbar mit der Emotionalität des Menschen zu tun haben, ist Thema der Kunsttheorien und Ästhetiken seit Jahrtausenden. In den Künsten werden Emotionen geweckt, sie werden infrage gestellt und gelegentlich auch manipuliert. Reflexivität drückt sich darin aus, dass der Mensch nicht hilflos seiner Emotionalität ausgeliefert ist, sondern auch zu dieser ein bewusstes Verhältnis entwickeln kann.

Dies gilt insbesondere auch für den Bereich des moralischen Urteilens, da richtiges und falsches Verhalten der Menschen in konkreten Situationen der zentrale Gegenstand in den Künsten sein dürfte.

Man kann daher unterstellen, dass eine wesentliche Motivation für einen Umgang mit den Künsten in einer Neugierde auf sich selbst und die Welt besteht. Man will herausfinden, was es für einen persönlich heißt, ein Mensch zu sein.

Bei vielen Kunstwerken liegt es unmittelbar auf der Hand, dass der Wunsch nach Selbstreflexivität, nach der Erkenntnis dessen, wer man eigentlich ist, die Motivation für das künstlerische Schaffen ist. Dies gilt etwa für Autobiographien von Künstlern. Es gilt aber in besonderer Weise für eine spezifische Romangattung nämlich für Entwicklungs- und Bildungsromane. Berühmte Beispiele sind die Romane *Anton Reiser* von Karl Philipp Moritz oder *Wilhelm Meister* von Goethe zusammen mit *Dichtung und Wahrheit*, der *Grüne Heinrich* von Gottfried Keller (vgl. etwa Alheit & Brandt, 2006), bei denen jeweils die Entwicklung einer Person – zusammen mit der Entfaltung eines spezifischen künstlerischen Interesses – im Mittelpunkt steht. Spätestens seit den Shell-Jugendstudien hat man die ästhetischen Praxen von Jugendlichen als zentralen Elementen der Identitätsentwicklung erkannt (Tanzen, Musik hören,



Sprayen, Tagebuch schreiben, heutzutage die Nutzung von social media etc.). Es geht dabei sowohl um eine eigene produktive ästhetische Praxis, es geht aber auch um die Rezeption und Auseinandersetzung mit Werken der Kunst. Im Handbuch *Das starke Subjekt* (Taube, Fuchs & Braun, 2017) sind Beispiele aus verschiedenen Sparten angeführt, wie (etwa im Theaterspiel, in der Musik, beim Schreiben von Online-Tagebüchern, beim Tanz) einzelne Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Der Ästhetiker Georg Bertram (2014) beschreibt dies wie folgt:

In der Kunst arbeiten wir uns an Gegenständen ab, aber dies nicht um der Gegenstände, sondern um unserer selbst willen. Die Objekte stehen nicht für sich, sondern sind auf menschliche Praktiken bezogen. In Bezug auf letztere müssen sie sich immer wieder aufs Neue als herausfordernd bewähren. (ebd., S. 219)

## 5. Die Schule und die ästhetische Praxis – Ausblick

In der Schule, seit es sie als institutionalisierte Form des Lernens gibt, hat es schon immer eine ästhetische Praxis gegeben. Dies lässt sich bis auf die Theaterpraxis in den von Jesuiten geleiteten Schulen des Mittelalters verfolgen. Heute gibt es in allen Bundesländern bildende Kunst und Musik und in einigen Bundesländern außerdem Theater als reguläre Schulfächer. Zudem dürfte es in den meisten Schulen außerunterrichtliche Aktivitäten geben, in denen die Künste eine Rolle spielen: Schulorchester, Chöre, Theater AGs, Kunstwerkstätten etc.

Zur Schule gehört heute auch, dass sie sich nicht bloß auf das Schulgebäude begrenzt: Insbesondere gehören – auch im Rahmen einer Sozialraumorientierung von Schule – Besuche von Kultureinrichtungen wie Theater, Kino, Museum oder besondere Ausstellungen zu dem Schulalltag dazu. Im Rahmen des Konzeptes einer Öffnung von Schule werden zusätzlich immer wieder externe Expertinnen und Experten unterschiedlicher Felder und damit auch Künstlerinnen und Künstlern die Schularbeit mit einbezogen.

Die eingangs erwähnten mehrjährigen Förderprogramme wie etwa das Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* hat zudem nicht nur für die ausgewählten Schulen (in der ersten Phase des Programms waren es knapp 150 Schulen) Gelder für die Durchführung von Kunstprojekten zur Verfügung gestellt. Es wurde auch mit den neuen Aufgaben eines Kulturagenten ein neues Qualifikationsprofil entwickelt, bei dem es zum einen darum geht, die Verbindungen von Schule und außerschulischen Kultureinrichtungen sowie mit Künstlerinnen und Künstlern zu vertiefen und nachhaltig zu gestalten, zum anderen sollen auch Hilfestellungen dafür gegeben werden, dass die Schulen ein kulturelles Profil entwickeln.

Dieser konzeptionelle Ansatz wird heute unter dem Stichwort einer *Kulturschule* mit dem Ziel einer kulturellen Profilierung (*kulturelle Schulentwicklung*; vgl. dazu Fuchs 2017b sowie Fuchs & Braun, 2015 und 2016) diskutiert. In Kürze geht es dabei darum, das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung

zu bringen. Über die oben erwähnten außerunterrichtlichen Aktivitäten und Kooperationsprojekte hinaus, die allerdings verbindlich im Schulprogramm verankert werden sollen, sollen auch Fragen der Gestaltung des Schulgebäudes (*Schule soll schön sein*), entsprechende Gestaltungen der Schulkultur und insbesondere ästhetische Praktiken im Fachunterricht eine zentrale Rolle im Schulleben spielen.

Inzwischen liegen zu den meisten dieser Facetten nicht nur zahlreiche Erfahrungen vor, es gibt auch hinreichend viele Arbeitshilfen, Checklisten, Hilfen für die Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes sowie Instrumente wie etwa der Kulturfahrplan, mit dessen Hilfe man mittelfristig die kulturellen Entwicklungsziele einer Schule festlegen kann.

Es haben sich inzwischen zahlreiche Schulen auf den Weg gemacht, sich in dieser Weise ein kulturelles Profil zu geben. Als anspruchsvolle Aufgabe steht nunmehr an, mehr als bisher künstlerisch-ästhetische Praktiken im nichtkünstlerischen Fachunterricht einzubringen (*kulturelle Unterrichtsentwicklung*). Auch hierbei gibt es inzwischen schon viele Erfahrungen, doch wird man hier nicht bloß noch weitere Forschungsarbeit aufbringen müssen, man benötigt auch sehr viel mehr an praktischen Hilfestellungen für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung.

Notwendig ist zudem eine entsprechende Aus- und Fortbildung von Lehrkräften (s. auch den Beitrag *Lehre trifft Theater* in diesem Band). Diese müssen bereit sein, sich selbst auf das Abenteuer einer ästhetischen Praxis einzulassen. Sie müssen zudem bereit sein, mit anderen Lehrkräften – etwa aus dem Bereich künstlerischer Fächer – oder mit Künstler/innen zusammen zu arbeiten. Man weiß zudem, dass Schulentwicklung nur im Dreieck von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung funktioniert. Daher wird es auch darauf ankommen, entsprechende Rahmenbedingungen in der Schule zu schaffen. Die Erfahrung zeigt, dass dies in der Praxis oft leichter ist, als es zunächst klingt. Denn es ist eine Spezifik einer ästhetischen Praxis, dass sie ansteckend ist.

Es gibt zudem erste Ansätze, entsprechende Module zur kulturellen Bildung in den Lehramtsstudiengängen einzubeziehen. Zudem gibt es Versuche, in der zweiten Ausbildungsphase angehende Lehrer/innen an eine entsprechende künstlerische Praxis heranzuführen. Zudem kann man auf eine wachsende Zahl von schulerfahrenen Künstler/innen zurückgreifen, die bei schulinternen Fortbildungen Angebote machen (etwa die Initiative *Learning through the Arts* mit Sitz an der Universität Würzburg). In verschiedenen Bundesländern bzw. Kommunen sind zudem Beratungsstellen eingerichtet worden, die bei der Planung von Fortbildungen bzw. bei der Entwicklung der Schule Hilfestellung geben können (in NRW etwa die *Arbeitsstelle kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit* an der Akademie für kulturelle Bildung in Remscheid).

## Literatur

- Adorno, Th. W. (1959). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Alheit, P. & Brandt, M. (2006). *Autobiographie und ästhetische Erfahrung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Bertram, G. (2005). *Kunst. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Bertram, G. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Frauen, Senioren, Kinder und Jugend) (2012). *Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes*. Berlin.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. München: Insel.
- Braun, T., Fuchs, M. & Zacarias, W. (Hrsg.). (2015). *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Cassirer, E. (1990). *Versuch über den Menschen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Dux, G. (2000). *Historisch-genetische Theorie der Kultur*. Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, M. (1998). *Kultur macht Sinn*. Wiesbaden: VS.
- Fuchs, M. (2008). *Kultur macht Sinn*. Wiesbaden: VS.
- Fuchs, M. (2011). *Kunst als kulturelle Praxis*. München: Kopaed.
- Fuchs, M. (2016). *Das starke Subjekt*. München: Kopaed.
- Fuchs, M. (2017a). *Bildung und kulturelle Entwicklung des Menschen. Zur Genese und Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse in pädagogischer Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, M. (2017b). *Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, M. & Braun, T. (Hrsg.). (2015). *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung*. Bd. 1: Grundlagen, Analysen und Kritik. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, M. & Braun, T. (Hrsg.). (2016). *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung*. Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Gehlen, A. (1982). Über einige Kategorien des entlasteten, zumal des ästhetischen Verhaltens. In D. Henrich & W. Iser, W. (Hrsg.), *Theorien der Kunst*, 237–251. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gerhardt, V. (1999). *Selbstbestimmung*. Stuttgart: Reclam.
- Gerhardt, V. (2000). *Individualität. Das Element der Welt*. München: Beck.
- Gethmann-Siefert, A. (1995). *Einführung in die philosophische Ästhetik*. München: Fink.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhlich, M., Wulf, Chr. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hasted, H. (1998). *Der Wert des Einzelnen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1806). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Höffe, O. (1983). *Immanuel Kant*. München: Beck.
- Kehrbach, O. Flügel & Th. Fritsch (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden*, Bd. II, S. 8. Langensalza 1887.
- Kleimann, B. (2002). *Das ästhetische Weltverhältnis*. München: Fink.

- Mehne, P. (2008). *Bildung versus Self-Reliance? Selbstkultur bei Goethe und Emerson*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Mirbach, D. (Hrsg.). (2007). *Alexander Gottlieb Baumgarten – Ästhetik*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Parmentier, M. (2010). Ästhetische Bildung. In D. Benner & J. Oelkers, (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, 11–32. Weinheim/Basel: Beltz.
- Plessner, H. (1976). *conditio humana*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sturma, D. (1997). *Philosophie der Person*. Paderborn usw.: Schöningh.
- Taube, G., Fuchs, M. & Braun, T. (Hrsg.). (2017). *HANDBUCH Das starke Subjekt*. München: Kopaed.

### *Online-Ressourcen*

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung* (2017). Verfügbar unter: [https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/\[05.08.2017\]](https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/[05.08.2017]).
- Road Map for Arts Education. *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon*, 6–9 March 2006. Verfügbar unter: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf) [05.08.2017].