

Die Sinne, die Künste und die Bildung

Einleitung

Die Sinne sind für Menschen zunächst eine Lebensnotwendigkeit. Denn dank der Sinne findet sich der Mensch in der Umwelt zurecht, da sie Informationen in Form von Reizen aufnehmen, diese verschlüsseln und an das Gehirn weiter senden. Man differenziert im Allgemeinen die Fernsinne Sehen, Hören und Riechen von den Nahsinnen wie Schmecken und Tasten, da bei den beiden letzteren die entstehende Empfindung im Sinn selbst verortet wird. Darüber hinaus gibt es die Sinnesorgane im Körperinneren wie das Gleichgewichtsorgan, den Blutdruckfühler, den Dehnungsfühler von Muskeln, Sehnen etc. Insofern wird der gesamte menschliche Selbst- und Weltbezug wesentlich über die Sinne vermittelt, deren Bedeutung dann besonders hervortritt, wenn sich Störungen zeigen. Doch die Sinne sind auch wesentlich für die ästhetische Bildung. Das soll im Folgenden gezeigt werden. Und zwar in sechs Schritten: Zunächst folgt eine kurze Geschichte der Sinne, dann einige Bemerkungen zur Pädagogik der Sinne; der dritte Teil analysiert die Funktion der Kunst in der Bildung und der vierte Teil die ästhetischen Bildungsformen. Im fünften Kapitel kommen die Bildungswirkungen der Künste zur Sprache und am Schluss wird es ein Resümee und einen Ausblick unter dem Stichwort der Bildung als Geschmack am Schönen geben (vgl. Liebau/Zirfas 2008).

1. Eine kurze Geschichte der Sinne

Verfolgt man die Geschichte der Thematisierung der Sinne im Abendland, so erlebt man eine sehr verwickelte und aufregende Geschichte, in der den Sinnen diverse Fähigkeiten und Wirkungen zugeschrieben werden.

Seit der Antike, namentlich mit Demokrit (460-370 v. Chr.), werden im Abendland – und dies gilt nicht für alle Kulturen – fünf Sinne unterschieden. Während Demokrit als erster diese „vollständige“ Auflistung vornahm und den Organen zugleich kognitive Funktionen zuwies, sprach Platons (427-347 v. Chr.) Ideenphilosophie dem Auge den Primat unter den Sinnen zu (die „Idee“ *eidos* ist vom griechischen Wort für „sehen“ abgeleitet); Aristoteles (384-322 v. Chr.) schrieb dann die Hierarchisierung der Sinne fest in der absteigenden Reihenfolge:

Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten. Über die Antike bis hin zur Moderne werden die Sinne mit dem Undeutlichen, Dunklen und Unklaren in Verbindung gebracht und von der klaren und deutlichen Erkenntnis abgegrenzt. Aristoteles widmet als erster Philosoph den Sinnen eine grundlegende Betrachtung, indem er ihre Eigenschaften und Fähigkeiten untersucht. Daß die Sinne einen *Logos* haben und damit eine theoretische und praktische Relevanz besitzen, hat Aristoteles als erster festgehalten. Die Sinnlichkeit ist für Aristoteles nur der Beginn des Wissens, da sie lediglich das Einzelne, aber nicht das Allgemeine erfassen kann. Die Sinne haben aber nicht nur eine auf Erkenntnis hin angelegte Dimension, sondern sie haben auch eine vitale, empfindsame, eine phatische, lustvolle bzw. leidensvolle Seite. Sinnlichkeit meint auch lustvolles Empfinden und schmerzvolles Erleiden (vgl. Böhme 2001). In der Neuzeit zeigen sich mehrere Tendenzen der Sinnlichkeit: In den Kulturwissenschaften wird fast unisono von der Dominanz des Gesichtssinns und dessen diversen Blicken ausgegangen, z.B. dem (ärztlichen) Röntgenblick, dem männlichen Blick, dem Kino- bzw. Fernseh-Auge und dem Überwachungsblick. So bewirkte schon der Umgang mit dem Fernglas, dem Mikroskop oder der *camera obscura* eine technisch unterstützte Vorherrschaft des Auges und die Handhabung der Kamera die Erfahrung eines bewaffneten Auges, das Bilder schießen kann und somit eine Osmose von Wahrnehmungs-, Kamera- und Kriegstechnologien zustande bringt. Und nicht zuletzt führt der Umgang mit dem Computer zu Wahrnehmungsneuorientierungen durch die Verschriftlichung und Verbildlichung der Welt, deren Charakter sich dank der mit dem Computer verbundenen Zeitbeschleunigung und Raumschrumpfung als programmierbares, kontrollierbares und virtuelles Paradies entpuppt. Andererseits wird auch konstatiert, dass dem Hören (vgl. Handy, MP3-Player) in letzter Zeit wieder größere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Umstritten ist, ob die Nahsinne wie Tast- und Geschmackssinn (der Geruch), insgesamt an Gewicht verloren haben, oder ob gerade sie uns die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu) der verschiedenen Klassen und Schichten verdeutlichen. Umstritten ist auch, ob man kulturkritisch eine zunehmende Disziplinierung, Regression, Nivellierung und Homogenisierung der Sinnlichkeit konstatieren und inwiefern man von einer Entmaterialisierung der Sinne durch die neuen Körpertechnologien sprechen kann, deren Maschinen den Augen Bilder, den Ohren Töne usw. liefern. Hier wird die Zukunft zeigen, inwieweit digitale, computergesteuerte Prozesse die Sinneseindrücke der Sinnensorgane komplimentieren, virtualisieren oder ersetzen können (vgl. Mollenhauer/Wulf 1996).

Deutlich aber erscheint, dass gerade mit der modernen Medienumwelt eine Veränderung von Sinnlichkeit verbunden ist. Seit den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts konstatiert man eine Sinnlichkeit oder Erfahrung aus zweiter Hand, d.h. dass Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen nicht mehr im konkreten Umgang mit den Dingen der Lebenswelt, sondern vermittelt über die Medien – vor allem über das Fernsehen und in neuerer Zeit über das Internet – machen. Dass mit der Dominanz der Bilderwelt bestimmte Verkümmernngen der sinnlichen Erfahrungen und – vielleicht noch bedeutsamer – auch Verkümmernngen der Phantasie verbunden sind, liegt auf der Hand (vgl. Zirfas 2000).

2. Die Pädagogik der Sinne

Blickt man auf pädagogische Programme und Modelle, die von einer Erziehung, Bildung oder Kultivierung der Sinne sprechen, so trifft man in der Neuzeit auf den (reform-)pädagogisch-stereotypen, fast gebetsmühlenartigen Standarddiskurs der sog. „Bildung mit allen Sinnen“. Denn während man in der Antike und im Mittelalter davon ausging, dass die Sinnlichkeit mit der Geburt vollständig ausgebildet und zur Wahrnehmung tauglich sei (vgl. Jütte 2000), wird in der Moderne spätestens mit Rousseau deutlich, dass das Lernen im Sinne der Ausbildung der Weltwahrnehmungsprozesse den fundamentaleren Vorgang darstellt, d.h. dass auch die sinnliche Wahrnehmung gelernt werden muss. Die Sinne müssen mithin ausgebildet werden. Gleichwohl aber findet sich in vielen Bildungsdiskursen und Praktiken eine Engführung, die die Bildung mit allen Sinnen reduziert auf die Bildung von Auge und Ohr.

Ist in diesen Bildungstheorien in der Regel nur deshalb von den Fernsinnen Auge und Ohr die Rede, weil sie immer noch den klassischen Ästhetiken verhaftet sind, denen nur dasjenige als schön galt, das man in Zahlenverhältnissen ausdrücken, d.h. was man wie in Malerei und Musik messen konnte? Oder sind uns die Nahsinne buchstäblich zu nah, um die Selbstbezüglichkeit und Reflexionsfähigkeit in Gang zu bringen, um abstrahieren und symbolisieren zu können? Fehlt den Nahsinnen ihr eigenes Reflexions- und Ausdrucksmedium? Wir können unser Sehen im Bild sehen, unser Hören in Tönen hören, und wir können auch noch unser Riechen in Geruchsatmosphären riechen, aber wie sollten wir unser Tasten (gemeinsam) ertasten, unseren Geschmack (gemeinsam) schmecken? Die Empfindungen für den Geschmack und das Tasten müssen wir jedenfalls in ein anderes Medium – in Sprache und Bilder übersetzen.

Die Nahsinne werden so auf die Selbstwahrnehmung, auf die Schnittstelle von Ich und Welt oder auf die von Natur und Kultur bezogen, ohne dass sie für die Fremdwahrnehmung, für die

Welt oder die Kultur eine bedeutsame Relevanz reklamieren könnten. Sie bilden zwar das sinnlogische Fundament der Bildung, haben aber für deren Entwicklung und Ausdifferenzierung kein großes Gewicht. Natürlich lässt sich hier festhalten, dass die Nahsinne im Kontext der kulturellen Evolution ihre enorme Bedeutung für die Lebenserhaltung und für die Sozialität weitgehend eingeübt haben. Dennoch sind sie, gerade auch im kulturellen Kontext, immer noch unverzichtbar. Und doch erscheinen ihre Habitualisierungen und ihre Reiz-Reaktions-Schemata eben wegen ihrer Nähe und Unmittelbarkeit zu den Dingen „natürlicher“ und schwerer bildbar. Eine ästhetische Bildungstheorie hätte die Verschränkung und die Bewegung von Außen und Innen, von (Kunst-)Gegenstand und Wahrnehmung, Bewusstwerdung, Reflektion und Urteil in *allen* Sinnlichkeiten zu rekonstruieren. Gerade die interessanten sinnlichen Zwischen-Phänomene wie Rhythmus, Aroma, Atmosphäre, Aufmerksamkeit, Idiosynkrasie, Aura u.v.a.m. lassen sich ohne Rückbindung an die gesamte Sinnesphysiologie nicht deuten, wenn sie auch nicht darin aufgehen, sondern hier mit sozialen und kulturellen Kodierungen zusammentreffen.

3. Die Kunst in der Bildung

Warum aber ist die Kunst in der Bildung der Sinne so wichtig? Otto Friedrich Bollnow ist dieser Frage phänomenologisch nachgegangen. Er schreibt: „Die in der menschlichen Leibesorganisation gegebenen Sinnesorgane ... werden ... erst durch die menschliche Arbeit, worunter hier vor allem die Werke der Kunst zu verstehen sind, zu eigentlich menschlichen Sinnen. Erst durch das Hören der Musik wird das Ohr zu einem für die Schönheit der Musik empfindlichen Organ. Erst durch die Betrachtung der Werke der bildenden Kunst wird das Auge zu einem für die Schönheit der Form und der Farbe aufgeschlossenen Organ“ (Bollnow 1988: 31). Oder allgemeiner: „Erst durch die Beschäftigung mit den Werken des objektivierten Geistes, in diesem Fall mit den Werken der Kunst als Erzeugnissen menschlicher Gestaltung, werden die Sinne zu Organen einer differenzierten Auffassung“ (ebd.). Der Mensch ist erst dann „im vollen Sinne Mensch, wenn er die ganze Breite der bisher verkümmerten Sinne zur Entfaltung gebracht hat“ (ebd.: 32). Es ist ein „Kreisprozess“ zwischen gestalteter Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsorgane im Menschen: „Die gelungene Gestaltung einer bisher ungestalteten oder weniger gestalteten Wirklichkeit entwickelt im Menschen ein ihr entsprechendes Organ des Auffassens, und so leben wir in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat“ (ebd.).

In dieser knappen Formulierung – „Wir leben in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat“ – ist ein höchst komplizierter Verweisungszusammenhang eingefangen, der nicht nur das phänomenologische Glaubensbekenntnis umfasst – wir leben eben nicht in einer Welt, wie sie ist, sondern in einer Welt, wie wir sie sehen und die sich damit, als unsere, von allen anderen Welten unterscheidet –, sondern zugleich auf überraschende Weise den Lehrmeister eingrenzt: nicht der Alltag, nicht die Arbeit, nicht die Wissenschaft gibt hier den Lehrmeister, sondern die Kunst. Die menschliche Entfaltung der Sinne kann nur in der Auseinandersetzung mit der entfalteten Kunst gelingen. Die Entwicklung der Sinne, der Sinnlichkeit, ist kein bloßes Naturereignis, das natürlichen Entwicklungsgesetzen folgt, sondern die Entwicklung der Sinne ist ihrerseits kulturell konstituiert. Das Auffassungsvermögen entsteht und entwickelt sich erst in der Begegnung und der Auseinandersetzung mit den kulturellen Objektivierungen. So wird durch das Hören von Musik das Ohr für die akustische Schönheit empfänglich, durch Betrachten von Kunstwerke das Auge für Formen und Farben geschult und durch das Theaterspielen der Körper für Darstellungspraktiken gebildet (vgl. Liebau/Zirfas 2009).

Die Künste bieten, so Matthias Winzen (2007), die differenzierteste Form der Wahrnehmung der Wahrnehmung; allein damit ließen sie sich als pädagogisch notwendig begründen. In der klassischen pädagogischen Anthropologie finden sich die entsprechenden Argumentationsmuster (z.B. Bollnow 1988, Meyer-Drawe 1987). Denn die Kunst hat im Vergleich zu Alltagsgegenständen vielfältige strukturelle Vorteile. Im Umgang mit der Kunst sind wir – in der Regel – von existentiellen Sorgen, von objektiven Wahrheitsinteressen und auch von pragmatischen Handlungsinteressen befreit. Zweckfreiheit der Kunst lautet der diesbezügliche Sachverhalt. Der Umgang mit der Kunst spannt uns zweitens ein in die Dialektik von Bezug- und Distanznahme: Wir lassen uns auf Kunstwerke so ein, dass wir gleichwohl – mehr oder weniger bewusst – vergegenwärtigen, *dass* und *wie* wir uns auf sie einlassen. Kunstwerke lassen für Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten Spielräume. Das bedeutet drittens, dass uns Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen in einer spezifischen Weise vor uns selbst bringen, da in ihrer Erfahrung der alltägliche Weltbezug aufgehoben ist. In diesem Sinne sind Kunstwerke ein besonderer Ausdruck der Erfahrungsfähigkeit des Menschen, die mit ihrer modellhaften Intensität eine besondere Relevanz für das Subjekt besitzen. Und das wiederum bedeutet viertens: Kunstwerke *verdichten* Wahrnehmungen und erzeugen somit Erfahrungen der Offenheit, Mehrdeutigkeit, Differenzierung, Kontingenz und Reflexivität.

Obwohl sich ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen auch an nicht künstlerischen Gegenständen gewinnen lassen, besitzen kunstförmige Gegenstände also insofern eine erhöhte bildungstheoretische wie -praktische Bedeutsamkeit, als sie in der Lage sind, ein verdichtetes Spiel von Erscheinungen und Bedeutsamkeiten zu evozieren. Dass Kunst Menschen in einer, mit kaum einer anderen Lebenspraxis zu vergleichenden, Intensität zu bilden imstande ist, haben Erzieher zwar seit den antiken Zeiten immer wieder gefürchtet, aber auch in ihrem Sinne instrumentell zu nutzen gewusst. Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen sind immer auch Ausdruck und Reflexion eines, je nach historisch-kultureller Situation, spezifisch gestalteten menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, das in seiner Gestaltung, Wahrnehmung und Erfahrung für die Pädagogik immer – und auch und gerade in ihren kunstkritischen und -negierenden Tendenzen – hoch bedeutsam war.

Denn Kunst hat es *von Hause aus* mit Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellung, eben mit Sinnlichkeit zu tun.

4. Die ästhetischen Bildungsformen

Wenn von ästhetischen Bildungsformen die Rede ist, so lassen sich zwei Formen unterscheiden: eine rationale Wissensform, die kulturelle Alphabetisierung und eine körperliche Handlungsform, die performative Inszenierung.

Klaus Mollenhauer, einer, wenn nicht der wichtigste theoretische und empirischer Forscher ästhetischer Bildungsprozesse bestimmt die ästhetische Alphabetisierung folgendermaßen: als Lernvorgang, „in dem nicht-sprachliche kulturelle produzierte Figurationen in einem historisch bestimmte Bedeutungsfeld lokalisiert, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen ‚lesbar‘ werden“ (Mollenhauer 1990: 11; vgl. Mollenhauer u.a. 1996) Anders formuliert: Ein Bild sagt nur dann mehr als tausend Worte, wenn ich diese tausend Worte, die das Bild zu mir spricht, verstehe, weil ich sie gelernt habe.

Nun lässt sich das von Mollenhauer vorgeschlagene Programm einer ästhetischen Alphabetisierung durch neuere Forschungen im Bereich der Sozio- und Gesprächslinguistik ergänzen und ausdifferenzieren. Heiko Hassensteins (2006) Analyse der Kunstkommunikation gibt hier wichtige Hinweise für ein solches Programm ästhetischer Bildung: So lässt sich das Anforderungs- und Problemprofil einer Kommunikation über Kunst bzw. einer ästhetischen Alphabetisierung durch vier Felder bestimmen:

1. Bewertung (Was ist davon zu halten?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Gefallen/Geschmack, Rang/Wert, Wirkung/Eindruck, Qualität sowie um die Frage, ob etwas als Kunst oder Nicht-Kunst zu gelten habe;
2. Erläuterung (Was weiß ich darüber?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Werk, Biographie, Tradition und Gattung;
3. Deutung (Was steckt dahinter?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Intention, Symbolik, Bedeutungen und
4. Beschreibung (Was gibt es zu sehen, hören, tasten, schmecken, riechen?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Materialität, Größe, Formen, sinnliche Erfassbarkeit und Beschreibbarkeit.

Sowohl bei Mollenhauer als auch bei Hassenstein fehlt nun eine Alphabetisierung, die man als performative bezeichnen könnte, und die die performativen Wirkungen des Umgangs mit den Künsten betreffen (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Der Verbleib auf der semiotischen und diskursiven Ebene übersieht die mit den Künsten verbundenen sinnlich-leiblichen, die sozio-rituellen sowie die stilistisch-inszenatorischen Effekte, die mit diesen Übungs- und Bildungsprozessen einhergehen. Theater, Tanz und Sport betonen diese performativen Verkörperungsformen vielleicht stärker als andere Kunstformen (vgl. Liebau u.a. 2005). Ästhetische Bildung wird hier als performative verstanden, als eine solche, die sich im gestalterischen Vorgang hervorbringt und vollzieht. Und sie vollzieht sich als doppelter Prozess: Als Objektivierung des Subjektiven und als Subjektivierung des Objektiven. Künstlerische Prozesse sind insofern Bildungsprozesse, als sie Übergänge zwischen Körper-Haben und Körper-Sein, zwischen Sinn und Sinnlichkeit, zwischen Realität und Fiktionalität ermöglichen. Sinne machen immer schon Sinn: sie verleihen Bedeutungen, schreiben Werte zu, konstituieren Strukturen, etablieren Ordnungen.

5. Die Bildungswirkungen der Künste

Einige empirische Studien, die in diese qualitative Richtung der Erforschung von Lernwirkungen gehen und somit zeigen, was man im Umgang mit der Kunst lernen kann, sollen hier vorgestellt werden. Anne Bamford hat im Auftrag der UNESCO eine weltweite Studie über die Wirkungen ästhetischer Bildung und Erziehung, die 2006 unter dem Titel: „The WoW Factor“ (Bamford 2006) vorgelegt wurde. Dabei hat sie mit Hilfe qualitativer wie quantitativer Verfahren in den Jahren 2004 und 2005 in 75 Ländern die Differenz „education in the arts“ und „education through the arts“ von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0-

18 Jahren fokussiert. Die für die Belange eines ästhetischen Lernens wichtigsten Ergebnisse lauten:

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

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

1. dass Kulturangebote und Möglichkeiten ästhetischer Bildung überwiegend und zunehmend von besser ausgebildeten Jugendlichen aus gut situierten Elternhäusern (die selbst künstlerische Aktivitäten pflegen) nachgefragt werden;
2. dass die Rangliste der künstlerischen Aktivitäten angeführt wird: vom Musikinstrument spielen 60%, Basteln/Gestalten 35%, Malerei/bildende Kunst 32%, kreatives Schreiben 23% und Theater spielen 22%;
3. dass Kinder und Jugendliche enorm interessiert sind an Kulturangeboten – wenn sie denn Unterhaltungswert haben, Spaß machen und entspannen, sowie wenn sie finanzierbar und erreichbar sind;
4. dass es von Vorteil ist, wenn viele Multiplikatoren, Personen und Institutionen, künstlerische Prozesse unterstützen;

5. dass Kinder und Jugendliche einen durchaus klassisches Verständnis von Kultur mitbringen, das – salopp formuliert – unter Kunst die Hochkultur verstorbener Künstler versteht;
6. dass künstlerische Aktivitäten einen Wohlfühlfaktor darstellen, den interkulturellen Dialog fördern können und insgesamt eine Interesse an Politik, Zeitgeschichte und Wissen zeitigen.

6. Bildung als Geschmack am Schönen

Obwohl diese empirischen Untersuchungen (die nicht immer frei von methodischen Schwächen sind) die Bedeutung der Künste für die sinnliche und ästhetische Bildung zum Teil prägnant herausgearbeitet haben, sehe ich eine gewisse Gefahr darin, dass man bestimmte, mit den Künsten in Verbindung zu bringende Qualifikationen wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Kreativität, Konzentration, Teamfähigkeit etc. umstandslos auf ihre soziale und ökonomische Verwertbarkeit hin auslegt. Dass solche Transfereffekte bestehen, steht außer Frage, nur sollte man die Künste nicht durch diese begründen; ganz abgesehen davon, dass man mit ihnen auch Erwartungen weckt, die ggf. nicht erfüllt werden (können). Die Künste sind für die Bildung unverzichtbar, weil sie eine genuine Bildungsleistung erbringen, die durch andere Fächer nicht abgedeckt wird. Die für jede eigene Kunstform spezifische und unverwechselbare Bildungsleistung muss die Begründung für eben diese Kunstform erbringen; und diese Bildungsleistungen liegen vor allem in der Sinnen-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsbildung. Sog. Kernfächer jedenfalls rekurren auch nicht auf darauf, dass man dank ihrer vieles erlernen kann, was nicht mit ihnen selbst zu tun hat. Kurz: Die Künste sollten sich auf das besinnen, was sie im Unterschied zu anderen Fächern zu leisten imstande sind. Nur dann werden sie nicht gegen andere Inhalte austauschbar sein.

Wenn in den klassischen Positionen ästhetischer Bildung i.d.R. nicht von Bildungswirkungen, sondern von ästhetischer Erfahrung oder ästhetischer Bildung gesprochen wird, so ist hier impliziert, dass man zwar eine ganze Reihe von Kompetenzen gibt, die man im Umgang mit den Künsten lernen *kann*, dass man aber nicht zwangsläufig davon ausgehen kann, dass man diese auch erlernt. Was man im Bereich ästhetischer Bildung über Sinnliches lernt und lernen kann, hat vor allem mit Geschmacksbildung zu tun. Dazu noch einige Stichpunkte.

1. Kinder und Jugendliche können im Umgang mit der Kunst alles Mögliche lernen: Qualifikationen, Soziales, Kulturelles, Persönliches, Schulisches etc. Regelmäßig werden seit den ästhetischen Entwürfen der Aufklärung und Romantik der Ästhetik eindeutig positive

Bildungswirkungen attestiert, d.h. personale und soziale, künstlerische, kulturelle und ästhetische, praktische und reflexive, lern- und leistungsbezogene etc. Fähigkeiten identifiziert, die man im Kontext ästhetischer Erziehung und Bildung erwerben kann.

2. Sehr wahrscheinlich lernen Kinder und Jugendliche vor allem etwas über die je spezifische Kunst selbst, d.h. Theater spielen im Schultheater, Malen im Kunstunterricht etc. Und diese Bildungsprogramme sind durchaus anspruchsvoll. Die Welt wird umso reicher und schöner, desto mehr ich sie sinnlich aufnehmen und differenzieren kann. Aber auch das Umgekehrte gilt: Ich werde für mich selbst sinnlich reicher und schöner, da ich mehr Welt in mich aufgenommen habe.

3. In der ästhetischen Bildung sollte man sowohl spezifisches Wissen, Können und Lernstrategien des Lernens im Umgang mit dieser Kunst erwerben und darüber hinaus auch – im günstigsten Falle – etwas für das Leben lernen.

4. Bisher vorliegende empirische Untersuchungen untermauern den positiven Zusammenhang von ästhetischem Lernen und positiven Lernergebnissen in anderen Fächern.

5. Trotzdem sollte ästhetische Bildung nicht verkürzt werden auf einen funktionalen Bildungsbegriff; es ist sehr wahrscheinlich, dass Schülerinnen und Schüler dann am meisten lernen, wenn die Kunst ihre spielerische Selbstzweckhaftigkeit beibehält. Friedrich Schiller meinte dazu: „Der Mensch soll mit der Schönheit nur *spielen*, und er soll *nur mit der Schönheit spielen*“ (Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795). Wer spielt, bildet sich und seinen Geschmack am Schönen, weil er sich zweckfrei mit Gegenständen und Sachverhalten auseinandersetzen kann. Der Gebildete spielt nicht *um* sich zu bilden, sondern er bildet sich, *weil* er spielt.

6. Wir brauchen mehr empirische Forschung in diesem Kontext, die sich nicht nur auf Kompetenzen und ästhetische Erfahrungen, d.h. auf die Ergebnisse von ästhetischer Bildung konzentriert, sondern die als Performanzforschung die Bildungssituationen und die gesamten Bildungsprozesse in den Blick nimmt.

7. Diese Forschung sollte auch die Bedingungen der Möglichkeiten ästhetischer Bildung stärker in den Blick nehmen: a. familiäre und kulturelle Kontexte, b. individuelle Biographien, c. schulische, d.h. didaktische und methodische Angebote.

8. Wir wissen also schon Einiges über Ursachen, Prozesse und Effekte der ästhetischen Bildung: Jetzt brauchen wir nur noch die richtigen pädagogischen und bildungspolitischen Schlüsse aus diesem Wissen zu ziehen. Denn Sinnlichkeit – und Schönheit – braucht Bildung – sei es als rezeptive Bildung der Wahrnehmung, Erfahrung und Interpretation von Schönheit

als Kunst- oder Naturschönheit; sei es als performativ-produktive Bildung der Formung und Gestaltung des Schönen, nicht zuletzt des schönen Lebens. Die Erkenntnis und Praxis der Sinne und des Schönen ist ohne Geschmacksbildung im zweckfreien Spiel der Künste nicht zu haben (vgl. Liebau/Zirfas 2007).

Literatur

- Bamford, Anne (2006): The WoW Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster/New York: Waxmann.
- Böhme, Gernot (2001): Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Fink.
- Bollnow, Otto-Friedrich (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen: Weitz.
- Hassenstein, Heiko (2006): Gibt es eine Sprache der Kunstkommunikation? In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 15, H. 2: Sprachen ästhetischer Erfahrung. Hg. v. G. Mattenklott u. M. Vöhler. Berlin: Akademie Verlag, S. 65-98.
- Liebau, Eckart u.a. (Hg.) (2005): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld: Transcript 2007.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Bielefeld: Transcript.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2009): Die Kunst der Schule. Bielefeld: Transcript.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Leiblichkeit und Sozialität. 2. Aufl. München: Fink.
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990, S. 3-17.
- Mollenhauer, Klaus u.a. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim/München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hg.) (1996): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Winzen, Matthias (2007): „Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst“. In: Bilstein, Johannes u.a.. (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 133-156.
- Wulf, Christop/Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zentrum für Kulturforschung (2004): Erste Ergebnisse des Jugendkulturbarometers 2004 „Zwischen Eminem und Picasso“. In: <http://miz.org/artikel/jugendkulturbarometer2004.pdf>.
- Zirfas, Jörg (2000): Aisthesis. In: Der Blaue Reiter 12: Schön Sein. Journal für Philosophie. Stuttgart: Omega, S. 70-72.