

STUDIENZUR  
GERMANISTIK  
UND ANGLISTIK

Herausgegeben von Prof. Dr. Juliane Eckhardt  
und Prof. Dr. Rüdiger Hillgärtner

Band 18



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Claudia Vorst/Sabine Grosser/  
Juliane Eckhardt/Rita Burrichter  
(Hrsg.)

Ästhetisches Lernen

Fachdidaktische Grundfragen  
und praxisorientierte Konzepte  
im interdisziplinären Kontext  
von Lehrerbildung und Schule



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

---

**Kaspar H. Spinner**

**Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen**

Mit den folgenden Thesen soll ein Konzept ästhetischer Bildung umrissen werden, das fachübergreifend rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen als Teil allgemeiner Bildung versteht. Die gegenwärtige Theoriebildung in der philosophischen Ästhetik (z. B. Seel 2000) und die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Diskussion (z. B. Neuß 1999, Mattenklott/Rora 2004) bilden den Hintergrund. Ästhetische Bildung wird als ein Anspruch verstanden, der an alle Fächer zu stellen ist (vgl. dazu Kahlert/Lieber/Binder 2006).

**1. Sinnliche Wahrnehmung**

Sinnliche Wahrnehmung ist die Grundlage ästhetischer Erfahrung; das entspricht auch der Etymologie des Begriffs der Aisthesis (= griechisch: Sinneseindruck, Wahrnehmung). Mit unseren Ohren hören wir Musik, mit unseren Augen schauen wir ein Gemälde oder einen Film an, mit der Nase riechen wir ein Parfüm und die Kochkunst (ja, auch sie gehört dazu) verwöhnt unseren Gaumen. Im Tanz, in der Akrobatik und beim szenischen Spielen spüren wir den eigenen Körper.

Sinnliche Wahrnehmungen im Kindes- und Jugendalter können eine Intensität erhalten, die über Jahre und Jahrzehnte weiterwirkt. Die Melodie eines früh gehörten Wiegenliedes, der Duft eines Gerichtes der Mutter oder das erste Kinoerlebnis begleitet manchen Erwachsenen durch das ganze Leben, oft verbunden mit einem Glücks- und Sehnsuchtsgefühl. Frühe sinnliche Wahrnehmungen prägen durch ihr Weiterwirken auch spätere Wahrnehmungen, z. B. im Sinne einer verstärkten Aufmerksamkeit für bestimmte Phänomene (z. B. für das Geräusch von Wasser in der Natur, weil man in der Kindheit entsprechende Erfahrungen gemacht hat).

Im Sinne der heutigen ästhetischen Theorie bezieht sich die ästhetische Wahrnehmung nicht nur auf Objekte der Künste (Dichtungen, Musikstücke, Gemälde, Filme ...), sondern auch auf Situationen des Alltags. Man kann Alltagswahrnehmung - etwas schematisch - in zwei Grundtypen unterteilen, eine zweckorientiert-pragmatische und eine ästhetische Wahrnehmung. Am Beispiel lässt sich der Unterschied am besten erläutern: Wenn ich am Morgen, nachdem es in der Nacht geschneit hat, einen Blick aus dem Fenster werfe und denke: ‚Jetzt muss ich Schnee schippen und schauen, dass ich dann bei den zu erwartenden Straßenverhältnissen rechtzeitig mit dem Auto loskomme‘, dann nehme ich den Schnee im Horizont meiner zweckorientierten Alltagsbewältigung wahr. Wenn ich aber die Verwandlung des Gartens in eine weiße Welt einen Augenblick lang staunend betrachte, dann erlebe ich die Situation ästhetisch.

Die Künste sind bewusst darauf ausgelegt, ästhetische Wahrnehmungen herbeizuführen; sie haben in der Kulturgeschichte auch eine entsprechende Wirkung auf die alltäglichen Wahrnehmungsweisen der Menschen ausgeübt. Man denke etwa daran, wie im 18. Jahrhundert das Hochgebirge in der bildenden Kunst und in der Literatur in seiner erhabenen Schönheit entdeckt und wie damit eine Grundlage für den Bergtourismus geschaffen worden ist.

Ästhetische Wahrnehmungen können oberflächlich oder intensiv, schematisch oder differenziert, flüchtig oder nachwirkend sein. Daraus ergibt sich die Aufgabe von Bildung: Es geht darum, den Kindern und Jugendlichen intensivere, differenziertere, sensiblere Wahrnehmungserfahrungen zu vermitteln. In diesem Zusammenhang wird in der Ästhetik und der Erziehungswissenschaft oft der Begriff der Aufmerksamkeit verwendet. Hartmut Böhme hat die Aufmerksamkeit als „höchste ästhetische Qualität“, als „Simultaneität“ oder „ständiges Fluktuieren von Geistesgegenwart und Sinnenbewusstsein“ beschrieben (Böhme 2001). Ästhetisches Wahrnehmen ist also kein rein sinnliches, selbstvergessenes Wahrnehmen, sondern schließt eine gesteigerte geistige Präsenz ein. Wenn eine Wahrnehmung als überraschend und nachwirkend erlebt wird, spricht man von Erfahrung (vgl. dazu z. B. Zirfas 2004); in diesem Sinn wird hier der Begriff der ästhetischen Erfahrung verwendet.

Die Möglichkeiten, sinnlich-ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit in der Schule zu fördern, sind vielfältig und werden von vielen Lehrerinnen und Lehrern genutzt. Situationen, die ein konzentriertes Zuhören herbeiführen - z. B. beim Vorlesen von Geschichten oder beim Abspielen von Musik - gehören dazu, ebenso Anregungen zum produktiven Verarbeiten und Gestalten von Sinneseindrücken, z. B. das Malen von Herbstblättern oder das Schreiben von Gedichten zu Landschaftseindrücken oder zu Kunstwerken. Auch analytische Zugangsweisen können die Wahrnehmungsfähigkeit steigern, z. B. Beobachtungen zur Lichtregie in einem Film oder zur Lautstruktur eines Gedichts. Allerdings besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler dies als trockene Analyse erfahren; es kommt also darauf an, dass der kognitive Zugang beim Analysieren auf das Erleben und Erfahren zurückwirkt.

## 2. Synästhesie

Intensive ästhetische Wahrnehmungen sind meist nicht auf einen einzigen Sinneskanal beschränkt. Das erfährt man z. B. sehr deutlich, wenn ein bestimmter Geruch plötzlich eine Ferienerinnerung wachruft und die erlebte Landschaft vor dem inneren Auge wieder auftaucht und vielleicht auch die Musik in der Taverne, in der man saß, wachgerufen wird. In den Künsten sind solche synästhetischen Effekte vielfach thematisiert und eingesetzt worden.

Besonders bekannt ist in diesem Zusammenhang das folgende Gedicht von Clemens Brentano:

Hör', es klagt die Flöte wieder,  
Und die kühlen Brunnen rauschen.  
Golden wehn die Töne nieder,  
Stille, stille lasst uns lauschen!  
Holdes Bitten, mild Verlangen,  
Wie es süß zum Herzen spricht!  
Durch die Nacht, die mich umfängen,  
Blickt zu mir der Töne Licht.

Akustische und visuelle Wahrnehmung vermischen sich hier in den golden niederwehenden Tönen und in „der Töne Licht“; mit dem Adjektiv „kühl“ wird auch das Wärmeempfinden angesprochen und mit dem Adjektiv „süß“ der Geschmackssinn. Man würde dem Gedicht nicht gerecht, wenn man hier nur von metaphorischen Formulierungen sprechen würde - man nähme damit dem Gedicht seine sinnliche Intensität. Die Romantiker hatten immer wieder deutlich gemacht, wie in der ästhetischen Wahrnehmung verschiedene Sinneswahrnehmungen angeregt und imaginiert werden können.

In der bildenden Kunst kann man von Synästhesie sprechen, wenn ein Gemälde von Meereswellen (z. B. von Gustave Courbet) auf den Betrachter so wirkt, dass er den salzigen Geruch zu riechen und das donnernde Geräusch zu hören meint.

In vielen tradierten Riten wird die Synästhesie dadurch zur Wirkung gebracht, dass verschiedene Sinne direkt angesprochen werden, etwa bei rituellen Tänzen, wo Musik, Körperbewegung und auffallende Kleidung, evtl. sogar Körperbemalung eine Rolle spielen, oder bei katholischen Messen, bei denen das Gehör durch Gesang und Orgelmusik, die Augen durch Schmuck der Kirche und Priestergewand und der Geruchssinn durch Weihrauch angesprochen werden. Synästhetisches Erleben ist auch gegeben, wenn man sich für ein Konzert schön anzieht und ein Parfum verwendet. In den Traditionen der Esskultur kennt man die Verbindung von Geruch, Geschmack und optischer Präsentation (bekannt dafür ist die japanische Küche), manchmal sogar mit Begleitung durch Musik.

Synästhesie kann offensichtlich zu einer wechselseitigen Intensivierung der Sinneseindrücke beitragen. Es ist deshalb sinnvoll, auch in der Schule immer wieder die Verbindungen zwischen verschiedenen Künsten und Wahrnehmungsweisen ins Spiel zu bringen. Vor allem in der Grundschule ist dies durchaus verbreitet, wenn Texte gesungen und von Körperbewegungen begleitet werden, wenn Bilder zu Lektüren gemalt werden oder wenn ein Singspiel aufgeführt wird und so Sprache, Musik, Kostümierung und Körperbewegung zusammenkommen. Solche Verbindungen bergen auch die Chance, dass Kindern, die eine besondere Affinität zu einem bestimmten Sinneskanal haben, z. B. zur Musik, darüber der Weg zu anderen Sinneserfahrungen geöffnet wird. In höheren Klas-

sen findet man die Verbindung der Sinneskanäle z. B. im Literaturgeschichtsunterricht, wenn man den Zugang zum Expressionismus mit Hilfe von Gemälden aus der Epoche unterstützt.

Man kann allerdings des Guten auch zuviel tun. Allzu vielfältige Angebote bringen die Gefahr der Reizüberflutung mit sich, der die heutigen Heranwachsenden sowieso schon ausgesetzt sind. Zerstreung und Beliebigkeit dürfen nicht an die Stelle von Konzentration treten, die für intensive ästhetische Erfahrung eine wichtige Voraussetzung bleibt.

### 3. Ästhetische Zeit-Erfahrung

Der Unterschied zwischen ästhetischer und zweckgebundener Alltagswahrnehmung lässt sich auch als unterschiedliche Zeit-Erfahrung beschreiben. Martin Seel hat dies folgendermaßen formuliert: „Es ist ein Grundzug aller ästhetischen Verhältnisse, dass wir uns in ihnen, wenn auch in ganz verschiedenen Rhythmen, *Zeit für den Augenblick* nehmen. In einer Situation, in der ästhetische Wahrnehmung wacherufen wird, treten wir aus einer allein funktionalen Orientierung heraus.“ (Seel 2000, 44 f.; zum Zeitaspekt vgl. auch Zirfas 2004) Ästhetische Wahrnehmung ist ein Innehalten - man bleibt beim Wandern stehen und genießt die Aussicht aufs Tal, man unterbricht ein Gespräch auf dem Marktplatz, weil ein Glockenspiel vom Turm erklingt, man wirft während der Arbeit am Schreibtisch einen Blick durchs Fenster, weil sich die Herbstsonne im Laub des davor stehenden Baumes verfängt. Der ästhetische Augenblick fällt aus dem normalen Zeitablauf heraus, weil er nicht auf ein Vorher und ein Nachher bezogen ist. Er steht für sich selbst und kann gerade deshalb auch gut in der Erinnerung haften bleiben. Die Aufhebung des Diktats der verrinnenden Zeit ist ein wesentlicher Grund für das Glückserleben, das mit ästhetischer Erfahrung verbunden sein kann.

Sich Zeit für den Augenblick zu nehmen, passt nicht recht zur Schule, wenn man diese nur unter dem Aspekt des Lernens sieht. Letzteres ist auf zukünftige Lebensbewältigung ausgerichtet. Wenn man der ästhetischen Bildung in der Schule einen Platz geben will, dann muss die ästhetische Erfahrung als ein Innehalten im zweckorientierten Tun, diesem Hauptgeschäft der Schule, möglich werden. Es muss ein ästhetisches Genießen geben dürfen ohne den Hintergedanken, dass etwas zu erarbeiten ist - und dieses Genießen muss seinen Platz so finden, dass es nicht nur als Verlegenheits-Lückenbüßer am Schuljahresende wirkt (im Stil von „Ich lege euch heute mal einen Film ein“).

Die ästhetische Zeit-Erfahrung schließt noch einen weiteren Aspekt ein: Beim Lesen eines Romans, beim Anschauen eines Films, beim Hören eines Konzerts, manchmal auch bei der Versenkung in ein Bild, vergisst man sein Hier und Jetzt, man taucht in eine andere Welt ein. Man gewinnt sozusagen eine andere Zeit und hat vielleicht den Eindruck, man durchlebe Tage und Wochen und hat

dann doch nur 90 Minuten lang im Kino gegessen. Auch diese Zeit-Erfahrung steht in einem gewissen Widerspruch zu den institutionellen Bedingungen von Schule mit ihrer organisierten Zeit. Immerhin eröffnet die Tendenz zu freieren Arbeitsformen, die seit einigen Jahren die Schulreform beeinflusst, doch zunehmend Spielraum für ästhetische Zeitvergessenheit.

Zur anderen, nicht-alltäglichen Zeit-Erfahrung der ästhetischen Begegnung sind auch Feste und Feiern zu zählen; sie unterbrechen den gewohnten Ablauf des Schulalltags und sind jeweils eine Veranstaltung, die ihren Sinn in sich selber trägt. Zwar kann ihnen eine länger dauernde, oft mühsame Arbeit vorausgehen - z. B. wenn ein Chorkonzert eingeübt wird - die Aufführung am Ende soll dann jedoch ein Genuss im Augenblick sein.

Solche herausgehobenen Situationen im Schulalltag können auch im kleinen Rahmen geschaffen und durch Ritualisierung besonders ins Bewusstsein gehoben werden; ein Beispiel ist die Vorlesestunde immer am gleichen Wochentag zur gleichen Zeit mit besonderer Sitzordnung im Kreis und Kerze in der Mitte.

### 4. Imagination

Die Imaginationsfähigkeit des Menschen gehört zu den Grundvoraussetzungen ästhetischer Erfahrung. Imagination ergänzt die direkte Sinneswahrnehmung, von der oben die Rede war; bei den Bemerkungen zur Synästhesie und zur Zeit-Erfahrung ist sie implizit schon angesprochen worden. Wenn man bei einem Meeresbild die salzige Luft zu riechen und das Rauschen zu hören glaubt, so gründet dies auf der Imaginationsfähigkeit: Sinneswahrnehmungen, die aktuell gar nicht real gegeben sind, können durch die Vorstellungskraft evoziert werden. Ebenso ist es die Imaginationsfähigkeit, die uns erlaubt, uns - zum Beispiel beim Lesen eines Romans - in andere Zeiträume hineinzudenken. Ästhetische Kunst-Erfahrung ist in diesem Sinne durch eine doppelte Gegenwärtigkeit charakterisiert (vgl. Seel 2004, 78): Das Kunstwerk wirkt durch seine sinnlich erfahrbare Präsenz und kann zugleich Imaginationen wachrufen und damit Erinnerung und Fantasiertes in das Empfinden des Augenblicks hereinholen.

Mit seiner Fähigkeit zur Imagination erschafft sich der Mensch eine zweite Welt des „als ob“ in der Vorstellung und überwindet so die Beschränkung auf das Hier und Jetzt. Musik, Bilder, Erzählungen, Theaterstücke sind nicht bloße Wiedergabe alltäglicher Wirklichkeit, sondern entspringen einem offensichtlich tief verwurzelten Bedürfnis des Menschen, über die Beschränkungen des Alltäglichen hinauszugehen. Dies soll auch in der Schule zum Tragen kommen. Die Imaginationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler soll durch Begegnungen mit künstlerischen Werken und durch eigenes Gestalten zur Entfaltung gebracht werden. Produktionsorientierte Verfahren, mit denen Schülerinnen und Schüler zur kreativen Verarbeitung von Texten, Bildern, Musikstücken usw. angeregt werden, sind hier fruchtbar, besonders auch, wenn fächerverbindende Möglich-

keiten genutzt werden (z. B. bildnerisches Gestalten zu Texten, Schreiben zu Bildern und zu Musik). Zu vermeiden ist die in der Schule oft vorhandene Gefahr, dass die Imagination zugunsten begrifflicher Reduktion in den Hintergrund rückt. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler den Eindruck gewinnen, dass es letztlich nur darauf ankomme, sich abfragbare Heft-einträge als Stundenergebnisse zu merken.

Imaginationen sind stark subjektiv geprägt; dies muss im Unterricht akzeptiert werden. Aber nicht alle Schülerinnen und Schüler sind in gleicher Weise in der Lage, differenzierte, lebendige, aspektreiche Imaginationen zu entwickeln und sich entsprechend durch ästhetische Objekte anregen zu lassen. Es ist deshalb eine Aufgabe von Schule, die Imaginationsfähigkeit zu fördern im Hinblick auf zunehmende Komplexität und Intensität. Für den einen Schüler mag die Nahaufnahme eines Gesichts im Film nur bloßes Abbild der Figur sein, ein anderer erlebt empathisch die Gefühle mit, die er in der Mimik der Figur ausgedrückt findet. In dieser Weise gibt es unterschiedliche Grade von Vorstellungskompetenz. Das Beispiel verdeutlicht auch, dass die Entfaltung von Vorstellungen nicht einfach der subjektiven Willkür unterliegt, sondern durch besondere Aufmerksamkeit für das Wahrgenommene angeregt und entfaltet wird. Ein imaginationsorientierter Unterricht muss also das Wechselspiel zwischen subjektiver Imagination und genauer Wahrnehmung fruchtbar machen. Dem entspricht für die produktive künstlerische Tätigkeit das Zusammenspiel von Vorstellungen und künstlerischem Ausdruck in einem Medium, in dem sich das Vorgestellte für andere wahrnehmbar in der Zeichnung, in der Melodie, in der Pantomime usw. vergegenständlicht. Das Material kann dabei als Widerstand und zugleich als Anstoß für weiterführende Vorstellungsbildung wirken.

## 5. Verfremden des Gewohnten

Auf der Ebene sowohl der Wahrnehmung als auch der Imagination wird ästhetische Erfahrung durch ein Unterbrechen von Alltagsroutinen ausgelöst; dies erfolgt durch ein Verfremden des Gewohnten. Für ästhetische Bildung bedeutet dies, dass Offenheit für Überraschendes und Fremdes gefördert werden muss. Neugier auf Ungewohntes und die Bereitschaft, sich dem Rätselhaften, Ambivalenten, Irritierenden auszusetzen, sind hier gefragt. Das gilt für die Fantastik, in der unwirkliche Welten zur Darstellung kommen, ebenso wie für realistische Kunstformen, die zwar nicht unbedingt etwas Unwahrscheinliches beinhalten, die aber einen neuen, z. B. besonders genauen Blick auf Wirkliches (bzw. der Wirklichkeit Ähnliches) richten oder eine ungewohnte Perspektive realisieren.

Solche ästhetische Alterität löst oft Befremden und Ablehnung aus - gerade zeitgenössische Kunst, Musik und Literatur haben es beim breiten Publikum nicht leicht. Es ist eine Aufgabe von Unterricht, eine Aufgeschlossenheit gegenüber Ungewohntem in den Künsten zu unterstützen. Das schließt ein, es auszu-

halten, dass man manchmal etwas ratlos gegenüber einzelnen künstlerischen Objekten (einer Skulptur, einem Musikstück, einem Gedicht) bleibt. Und manchmal übt gerade rätselhafte Fremdheit eine besondere Faszination aus.

Eigener experimenteller Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen (kreatives Schreiben, musikalische Improvisation, malen, fotografieren ...) kann ein motivierender Zugang zu ungewöhnlichen Ausdrucksformen sein und Vorbehalte abbauen. Avantgardistische Collagetechniken mögen bei manchen Schülerinnen und Schülern Kopfschütteln auslösen, wenn sie ihnen bei entsprechenden Kunstwerken begegnen. Wenn sie aber selbst Collagen herstellen, dann kann durch das experimentell-kreative Gestalten eine lustvolle und selbstverständliche Vertrautheit mit solchen Gestaltungsmöglichkeiten entstehen.

In der alltagsästhetischen Wahrnehmung ist der Wechsel der Jahreszeiten ein sprechendes Beispiel für die Wirkung von Verfremdung. Herbst, Winter, Frühling verändern die Landschaft, und in den Regionen der Welt, die diesen Wechsel der Jahreszeiten kennen, hat er in den Künsten auch immer wieder eine Rolle gespielt. In der Lyrik und der Malerei ist das besonders deutlich. Dass in der Schule (vor allem in den unteren Klassen) die Jahreszeiten im Deutsch-, Kunst- und auch Sach-/Biologieunterricht traditionell eine große Rolle spielen, lässt sich nicht zuletzt damit begründen, dass hier die Kinder den Verfremdungaspekt ästhetischer Erfahrung in elementarer Form erleben und produktiv verarbeiten können.

Ästhetische Alterität regt dort, wo menschliches Verhalten Thema ist, auch zum Fremdverstehen an; das ist bei erzählenden Texten, beim Theater und beim Film in besonderem Maße der Fall. Als Rezipient vollzieht man Gefühle und Gedanken von Figuren nach, die nicht immer mit den eigenen, vertrauten übereinstimmen. Das gilt auch für das produktive künstlerische Gestalten; beim Theaterspielen z. B. schlüpfen die Schülerinnen und Schüler in fremde Rollen und erproben in simulierten sozialen Situationen Verhaltensweisen, die nicht mit ihren eigenen, gewohnten übereinstimmen müssen. Sowohl im produktiven wie im rezeptiven Umgang mit fremden Erfahrungsweisen erfolgt ein Wechselspiel zwischen Wiedererkennen eigener Gefühle, Einstellungen und Gedanken auf der einen und Nachvollzug des Fremden auf der anderen Seite. Faszination durch das Fremde, in dem man doch auch Spuren von Vertrautem wiederfindet, und subjektives Angesprochenensein, das zugleich verfremdet wird, unterstützen sich wechselseitig. Dabei kann, wie vor allem die Tiefenpsychologie gezeigt hat, auch das Fremde, Verdrängte, Abgewehrte im eigenen Ich entdeckt werden.

Für die Planung von Unterricht ist zu folgern, dass man den Schülerinnen und Schülern Angebote machen sollte, die ihnen ein Wiederfinden eigener Erfahrungen, Gedanken und Gefühle erlauben und die zugleich den Reiz des Neuen und Ungewohnten bieten. Zuviel Alterität bewirkt Achselzucken und Verweigerung, zu wenig Alterität löst keine aufmerksame Wahrnehmung aus.

## 6. Offenheit für kulturelle Vielfalt

Ästhetische Bildung als Bereitschaft, sich auf Ungewohntes einzulassen und in der Imagination die eigene Alltagswirklichkeit hinter sich zu lassen, gewinnt Bedeutung auch für die Begegnung der Kulturen. Die Geschichte der Künste zeigt, wie immer wieder die Aufnahme von Fremdem - sei es die Musiktradition der Afroamerikaner beim Jazz, sei es die Entdeckung der primitiven Kunst bei den Malern der abstrakten Moderne, sei es die Begegnung mit östlicher und fernöstlicher Dichtung bei Goethe, Hesse und Brecht - befruchtend gewirkt hat. Ästhetische Bildung sollte in diesem Sinne eine Offenheit für fremde Kulturen unterstützen; die Künste sind ein Medium, das die Menschen seit je miteinander verbunden hat.

In oberen Klassenstufen ist es auch interessant zu verfolgen, wie in der Begegnung der Kulturen oft produktive Missverständnisse entstanden sind. Ein besonders prägnantes Beispiel ist die Rezeption der griechischen Kultur in der deutschen Klassik. Die lange herrschende Vorstellung vom hellen Marmor der griechischen Skulptur, die sich mit dem winkelmannschen Schlagwort der „edlen Größe, stillen Einfach“ verband, macht es uns noch heute schwer, uns die ursprüngliche bunte Farbigkeit vorzustellen. Ein anderes Beispiel sind die Geschichten aus „Tausendundeiner Nacht“, die seit ihrer ersten Veröffentlichung durch den Franzosen Galland am Anfang des 18. Jahrhunderts in Europa als bewundertes literarisches Werk, in der arabischen Welt aber als minderwertig gelten. Wenn in jüngerer Zeit progressive arabische Autoren die Geschichtensammlung als Ausdruck schöpferischer, geistiger Freiheit in ihrer Subversivität entdecken, entspricht dies ebenfalls nicht der vorherrschenden europäischen Vorstellung von Tausendundeiner Nacht als Märchensammlung.

Man kann also anhand der ästhetischen Austauschprozesse zwischen den Kulturen zeigen, wie Faszination durch das Fremde meist ein Ineinander von Annäherung an das Andere und Projektion eigener Vorstellungen ist. Diese Vermischung kann künstlerisch produktiv sein und ist deshalb auch da, wo es zu produktiven Missverständnissen kommt, nicht einfach negativ zu sehen - ein spannendes Feld für anspruchsvollere Unterrichtseinheiten.

## 7. Anstoß zur Reflexion

Ästhetische Erfahrung als Alteritätserfahrung regt das Nachdenken an. Sie hat also auch mit Reflexion zu tun. Dabei handelt es sich um eine Reflexion, die in enger Verbindung mit aufmerksamer Wahrnehmung, Emotion und Imagination steht. Ästhetische Bildung verbindet damit menschliche Grundfähigkeiten, die oft genug getrennt voneinander in Anspruch genommen werden. Ihre Verbindung ist im Unterricht immer wieder anzuregen; ein bloßes Schwelgen in Gefühlen, eine trockene Analyse, ein beliebiges Herumfantasieren oder ein minu-

tiöses Beobachten machen je für sich noch keine ästhetische Bildung aus. Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass sich emotionale, imaginative und kognitiv-rationale Zugänge wechselseitig steigern können.

Beim produktiven Gestalten (Malen, Schreiben, szenischem Spielen usw.) ist das Nachdenken (fast) immer auch und sogar verstärkt beteiligt. Was der Maler Anselm Kiefer von seiner Arbeit in einem Interview gesagt hat, gilt für jede künstlerische Tätigkeit:

Malen, um zu erkennen, und erkennen, um zu malen. Bei jedem neuen Thema, das ich angehe, bei jedem Erlebnis, das ich verarbeite, gibt es zunächst keinen Diskurs. Die Erkenntnis stellt sich erst im Verlauf des „Malens“ ein. Dann aber verändert der gewonnene Standpunkt wiederum das „Malen“ (Kiefer 2005, 45).

Was zuerst da ist - bewusste Erkenntnis oder Gestalten - , das kann unterschiedlich sein. Aber das Wechselspiel zwischen beidem sollten Schülerinnen und Schüler als eine Chance ästhetischer Bildung erfahren.

Die stärkste reflexionsanstoßende Wirkung von Kunstwerken entsteht dadurch, dass sie der gewohnten Wirklichkeit eine Welt des Möglichen (oder sogar Unmöglichen) gegenüberstellen. Es entsteht, wie Martin Seel formuliert hat, ein „Bewusstsein des Wirklichen im Möglichen und des Möglichen im Wirklichen.“ (Seel 2004, 78)

Unterricht als kommunikative Situation kann das ästhetisch provozierte Nachdenken zur Entfaltung bringen. Allerdings darf dies nicht einfach eine lehrergeleitete Erarbeitung einer Werkintention oder -struktur sein; damit würde sich die Reflexion vom subjektiv geprägten, emotional-imaginativen Zugang abkoppeln. Im Gespräch sollte aufgegriffen werden, was die Schülerinnen und Schüler selbst als lohnend für das weitere Nachdenken erachten. Das schließt nicht aus, dass man als Lehrerin oder Lehrer durch entsprechende Anstöße die Aufmerksamkeit für das Ungewöhnliche in einem Kunstwerk wecken muss (z. B. durch Vergleich mit einer konventionellen Darstellung).

Im Spannungsverhältnis von Wirklichkeit und künstlerisch gestalteter Möglichkeit liegt der Grund, warum die Künste auch ein gesellschaftskritisches Potential entwickeln können. Ästhetische Bildung ist deshalb nicht mit Flucht in einen gesellschaftsfernen Ästhetizismus gleichzusetzen. Sie schafft ein Bewusstsein dafür, dass die gegebenen wirklichen Verhältnisse nicht die einzig vorstellbaren sind.

Angesichts der heutigen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, die stark von medienvermittelten virtuellen Welten bestimmt ist, stellt sich der Schule auch die grundlegende Aufgabe, ein Bewusstsein für die Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit (und auch für ihre Vermischungen) kontinuierlich zu entfalten. Es ist dies eine Frage, die schon Kinder interessiert, auch wenn ihnen die Grenzen noch nicht so klar sind wie uns Erwachsenen. Aber in ihren Rollenspielen unterscheiden schon Kleinkinder meist sehr genau: Wenn sie z. B.

den bösen Räuber spielen, meinen sie keineswegs, dass sie tatsächlich ein Räuber seien.

## 8. Symbolisches Verstehen und Gestalten

Zum ästhetischen Erleben und Gestalten gehört die Erfahrung der symbolischen Bedeutungserweiterung. Der Wald im Märchen wird zum Ort der Angst und Bewährung, ein Fluss im Film zum Zeichen von Fernweh und Heimatlosigkeit, in einer Melodie kann der Hörer eine Grundstimmung seiner Lebenserfahrung wiederfinden. Solche Bedeutungserweiterungen können sowohl intuitiv erfahren als auch bewusst interpretiert werden. Im ästhetischen Unterricht kommt es darauf an, ein solches symbolisches Verstehen immer neu, auch im eigenen kreativen Gestalten, erfahrbar werden zu lassen.

Symbolische Bedeutungen sind nicht lexikonartig festgelegt - man kann nicht sagen, ein Fluss bedeute immer Vergänglichkeit oder Freiheit oder Heimatlosigkeit oder Erotik. All dies ist möglich, erst der konkrete Zusammenhang in einem Film, einem Roman, einer Oper oder einem Gemälde gibt die Anhaltspunkte für das angemessene Verstehen. Im Unterricht neigen Schülerinnen und Schüler nicht selten zu wilden Spekulationen, wenn sie symbolisch zu interpretieren versuchen. Da symbolische Bedeutungen oft nicht eindeutig zu bestimmen sind - es gehört zum Wesen künstlerischer Ausdrucksweise, dass sie Bedeutungsspielräume eröffnet - kann es angebracht sein, Formulierungen zu verwenden wie „Hier könnte man auch denken an ...“, „Vielleicht schwingt hier auch mit ...“, „Ich empfinde hier auch ...“. Schülerinnen und Schüler sollen im Gespräch über Literatur die Erfahrung machen, dass Unbestimmtheit in vielen Fällen ausgehalten werden muss; das ist kein Freibrief für Beliebigkeit, sondern vielmehr Anlass für abwägenden Austausch, der das Gespräch über literarische Texte anregend machen kann.

Die wesentliche Funktion von Symbolbildung liegt darin, dass sich das Einzelne, Verstreute, Zufällige in einen größeren Zusammenhang einordnet; eine ästhetisch erfahrene Abendstimmung (beim Abendspaziergang oder im Gedicht oder auf einem Bild) kann so z. B. über die Zufälligkeit des bestimmten Ortes und des bestimmten Datums zum Symbol des Zur-Ruhekommens werden, in dem sich ein Grundrhythmus des menschlichen Lebens spiegelt. Es ist vor allem dieses Durchsichtigwerden hin zu anthropologischen Grunderfahrungen, das die Leistung von Symbolik ausmacht. Das erklärt, warum symbolisches Verstehen auch für Religionen so wichtig ist.

## 9. Kulturelle Traditionen

Symbolische Bedeutungszusammenhänge haben sich über Jahrhunderte herausgebildet und werden ständig umgestaltet. Ästhetische Bildung schließt auch ei-

nen Einblick in solche Traditionen ein. So ist z. B. der Spiegel als Symbol der Selbstbespiegelung (Venus, Narziss), der Selbsterkenntnis, der Entsprechung von Mikro- und Makrokosmos und des (eitlen) Scheins seit der Antike in Kunst und Literatur und seit 100 Jahren im Film immer neu gedeutet worden und auch in die Psychologie eingegangen (Narzissmus bei Sigmund Freud und Erich Fromm, Spiegelstadium bei Jacques Lacan). Schon Kindern im Vorschulalter werden tradierte symbolische Bedeutungszusammenhänge als implizites Wissen vermittelt, z. B. durch die Märchen.

Es sollte in der Schule allerdings nicht vorrangig um Anhäufung kulturellen Wissens gehen. Aber die Überlegung, wie man Kindern und Jugendlichen ästhetisch tradierte Vorstellungsbilder, die unser Bewusstsein auch heute noch prägen (und die gerade in den neuen Medien, die sich so gerne an mythologische Stoffe anlehnen, eine große Rolle spielen), vermitteln kann, wäre eine wichtige Leitlinie für die Planung von Bildungsprozessen. In der gegenwärtigen kompetenzorientierten Bildungsdiskussion spielen solche Aspekte freilich kaum eine Rolle.

Einblick in kulturelle Traditionen heißt nicht nur, zu entdecken, wie bestimmte Vorstellungsbilder über die Jahrhunderte hinweg in gleich bleibender Weise das Denken und das künstlerische Gestalten bestimmt haben, sondern auch den Blick für Wandlungen zu gewinnen. Das ist zum Beispiel interessant beim Thema Liebe, das in den Künsten seit je eine große Rolle spielt (Erotik hat von Natur aus mit ästhetischem Erleben zu tun). Was unter Liebe verstanden wird, welche Gefühle mit ihr verbunden werden, wie sich seelische Zuneigung und sexuelle Lust zueinander verhalten, welches Schönheitsideal von Mann und Frau vorherrscht, das alles (und noch weitere Aspekte) ist im Verlauf der Jahrhunderte einem Wandel unterworfen gewesen, der sich in den Künsten spiegelt und z. T. auch durch sie beeinflusst worden ist. Liebeslieder, Gemälde mit erotischen Szenen, Romane, Filme ermöglichen einen fachübergreifenden Unterricht, der auch das Fach Geschichte einbezieht.

Ein Thema, durch das auch der Erdkunde- und der Biologieunterricht in die ästhetische Bildung einbezogen werden können, ist die Geschichte der Landschaftsästhetik; hier ergibt sich insbesondere ein Bezug zur Umwelterziehung, die heute in Lehrplänen gefordert wird. Die Wertschätzung intakter Natur und der Anspruch auf humane Stadtplanung sind immer auch getragen von einem ästhetischen Anspruch. Vor allem die Förderung einer Sensibilität für architektonische Gestaltung kann in diesem Zusammenhang als ein Desiderat schulischer Bildung bezeichnet werden.

## 10. Gesprächskultur

Die Bedeutung des Gesprächs für die ästhetische Bildung ist in den vorherigen Punkten schon einige Male angesprochen worden. Ästhetische Erfahrungen können durch den kommunikativen Austausch bereichert und vertieft werden,

und oft drängt es Menschen ja gerade dazu, von intensiven ästhetischen Erfahrungen anderen zu berichten, zum Beispiel von einem Film, der besonders beeindruckt hat, oder von einer grandiosen Landschaft, die man bereist hat.

Nun ist das Unterrichtsgespräch, wie es traditionell praktiziert wird, mit seiner Zielorientierung nicht unbedingt für einen solchen Austausch geeignet. Für die ästhetische Bildung muss überlegt werden, über welche Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um sich kommunikativ über Kunst-Erfahrungen sinnvoll austauschen zu können. Grundlegend für eine solche Kommunikation ist die Ausbalancierung eines dreifachen Bezuges: Die Beteiligten müssen subjektive Sichtweisen einbringen dürfen, sie sollen Respekt für abweichende Sichtweisen anderer aufbringen und sie sollen sich abwägend auf das zu besprechende Werk (ein Bild, ein Gedicht) beziehen können. Ein endgültiges Ergebnis darf nicht notwendiges Ziel eines solchen Gesprächs sein. Ästhetische Phänomene lassen sich kaum je eindeutig und endgültig in Begriffe fassen - die künstlerische Ausdrucksweise rechtfertigt sich ja gerade dadurch, dass sie dort wirksam wird, wo die begriffliche Sprache nicht ausreicht. Das Gespräch über ästhetische Phänomene hat deshalb Annäherungscharakter, es ist eine Suchbewegung; nur so kann es dem nie zu Ende kommenden Sinnbildungsprozess ästhetischer Reflexion gerecht werden. „Kein endgültiges Wort“ lautet der Titel einer deutschdidaktischen Publikation, die in dem hier skizzierten Sinne dem literarischen Gespräch gewidmet ist (Härle/Steinbrenner 2004).

Für Schülerinnen und Schüler kann eine solche Gesprächsform ungewöhnlich sein, weil sie klare Ergebnisse haben möchten. Das ist das Ergebnis einer einseitigen schulischen Sozialisation, die der ästhetischen Bildung nicht dienlich ist. Hier ist ein Gegensteuern notwendig. In der Grundschule ist das Bedürfnis nach Gesprächsergebnissen noch nicht so dominant und deshalb ist hier auch die Grundlage zu schaffen; es muss Situationen geben, in denen eine offene Gesprächsform, wie sie ästhetischen Gegenständen angemessen ist, praktiziert wird - viele Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich auf dieser Schulstufe auch darum. Wichtig ist, dass diese Ansätze in den weiteren Klassenstufen fortgeführt werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler erleben, dass durch seine Prozesshaftigkeit das Gespräch über künstlerische Phänomene bereichernd wirkt, dann kann sich eine entsprechende Gesprächskultur weiter entwickeln. Sie ist dem, was das kunstbezogene Kommunikationsbedürfnis im Alltag ausmacht, allemal näher als manches, was im Unterricht als Gespräch betrieben wird. In den oberen Klassen ist dann auch wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern klar wird, dass die erstrebte Gesprächsform ihre Begründung im Wesen des Ästhetischen findet.

Zur genaueren Charakterisierung solcher Gesprächskultur ließe sich noch festhalten, dass es zum einen darum geht, eine Sprache für eigene emotionale Eindrücke und für Vorstellungen und Assoziationen zu finden (das ist ja keineswegs selbstverständlich - schon der Wortschatz dafür ist bei vielen Schülerinnen

und Schülern sehr eingeschränkt). Dann geht es um die Fähigkeit und Bereitschaft, die Äußerungen anderer aufzunehmen und ggf. die eigene Auffassung zu revidieren oder sie - ohne Herabsetzung der anderen Gesprächsteilnehmer - genauer zu rechtfertigen. Für den Bezug auf das besprochene Objekt (den Text, das Bild ...) braucht man eine Beschreibungssprache, für die ggf. auch einige Fachbegriffe nützlich sein können. Schließlich geht es um Ausdrucksweisen für Deutungen, die (wie oben schon erläutert) nur als Vermutung geäußert werden können.

## 11. Identitätsbildung

Dadurch, dass in der ästhetischen Erfahrung die Schülerinnen und Schüler immer auch in ihrer Subjektivität angesprochen sind, wird ästhetische Bildung für die Identitätsentwicklung wichtig. Dies lässt sich in drei Punkten konkretisieren:

1. Im ästhetischen Gestalten schaffen die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Werk; dieses enthält persönliche Anteile, aber es ist, als gestaltetes Objekt, immer auch ein Gegenüber. Dadurch entsteht Distanz zum Eigenen und damit Reflexion über die eigene Subjektivität. In der Beschäftigung mit fremden Kunstwerken kann sich durch das persönliche Angesporensein im Widerspielen und Distanznehmen in ähnlicher Weise ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Subjektivität ergeben. Unter Berufung auf den Psychologen Donald W. Winnicott charakterisiert man die kulturelle und ästhetische Erfahrung auch als Übergangsbereich, der zwischen Subjekt und Objekt bzw. Innenwelt und Außenwelt vermittelt (vgl. Winnicott 1987); in diesem Übergangsbereich können sich identitätsorientierte Suchbewegungen von Selbstdarstellung und Selbstverhüllung, von Vergewisserung und Infragestellung, von Spiel mit Rollen und Authentizitätsanspruch besonders entfalten.

2. Indem ästhetische Erfahrungen und eigene Produktionen im Unterricht untereinander ausgetauscht (präsentiert, besprochen) werden, wird das Eigene in einen kommunikativen Zusammenhang gebracht. Auch dies ist für die Identitätsentwicklung wichtig. Sie ist, wie vor allem neuere Identitätstheorien betonen, angewiesen auf die Interaktion mit anderen. In der Schule, in der überwiegend Subjektfremdes angeeignet werden muss, kann die rezeptive und produktive Beschäftigung mit ästhetischen Phänomenen ein privilegierter Ort sein, an dem die Schülerinnen und Schüler Persönliches in den kommunikativen Austausch einbringen können, und zwar bezogen sowohl auf ihre sinnlichen Wahrnehmungen als auch auf ihre Emotionen und ihre Gedanken.

3. Der wichtigste Aspekt besteht wohl darin, dass die Begegnung mit dem Ästhetischen mit Selbstwernerfahrung zusammenhängt: Jedes ästhetische Genießen bedeutet, dass der Rezipierende sich selbst für wert hält, eine (zwecklose) ästhetische Erfahrung machen zu dürfen. Martin Seel sagt von der ästhetischen Wahrnehmung, dass sie denen, die sich ihr überlassen, „Zeit für den Augenblick

ihres Lebens“ verschaffe (Seel 2004, 74). Ästhetische Erfahrung ist in diesem Sinne immer eine Bejahung des eigenen Lebens. In noch gesteigertem Maße gilt das für das eigene Gestalten. Diese Bedeutung des Ästhetischen wird besonders deutlich, wenn es um Trauer und Leid geht. Das Bedürfnis, gerade auch leidvolle Erfahrungen durch poetische, musikalische oder bildnerische Gestaltung zum Ausdruck zu bringen, hilft, das, was man weggedrängt haben möchte, doch anzunehmen. Das mag ein Grund dafür sein, dass in Trauer Ritualen ästhetische Ausdrucksformen eine so große Rolle spielen (Musik bei Beerdigungen, Gedichte in Todesanzeigen, Friedhofsgestaltung). Ästhetischer Ausdruck ist eine Möglichkeit, auch das Leidvolle in den eigenen Lebensentwurf zu integrieren.

Für den Unterricht ist es im Hinblick auf Identitätsprozesse vor allem wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren subjektiven Eindrücken und ihren persönlichen Gedanken ernst genommen werden und dass sie in ihrem gestalterischen Tun Anerkennung finden, aber dass sie auch Hilfe erfahren, wie sie besser ihre Erfahrungen ins Gespräch und ins künstlerische Gestalten einbringen können.

## 12. Das ästhetische Verhältnis zur Welt

Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten gehört zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen. Es grenzt sich ab vom zweckrationalen und vom wissenschaftlich-objektivierenden Zugang zur Umwelt. In bildender Kunst, Musik, Literatur und szenischem Spiel hat die Menschheit über die Jahrtausende diesen Zugang kultiviert; er spielt aber auch in der Naturwahrnehmung, in der Architektur, der Kochkunst, der Kleidung usw. eine Rolle. Wenn man Bildung nicht reduzieren will auf die Vermittlung von verwertbarem Wissen und nützlichen Fertigkeiten, sondern den ganzen Menschen im Blick hat, dann muss ästhetische Bildung in der Schule ihren Platz behalten. In einer bildungspolitischen Situation wie der gegenwärtigen, in der die Diskussion von Standards und Kompetenzen im Vordergrund steht, hat es ästhetische Bildung schwer. Gewiss lassen sich Kompetenzen auch für diesen Bereich formulieren, z. B. für Imaginationsfähigkeit, Wahrnehmungssensibilität, kunstadäquates Gesprächsverhalten und anderes. Vieles ist hier durchaus der Beobachtung und damit auch der Beurteilung zugänglich. Aber es wird immer ein Spannungsverhältnis zu einem kompetenzorientierten Bildungsbegriff erhalten bleiben. Der Irritationscharakter des Ästhetischen entzieht sich der Normierung, ästhetisches Genießen ist keine Kompetenz und das Geltenlassen subjektiver Zugänge lässt sich nicht standardisieren. Dass es ein Spannungsverhältnis zwischen Kompetenzerwerb und Entfaltung ästhetischer Weltbegegnung gibt, ist kein Nachteil für die Schule. Es spiegelt sich in diesem Spannungsverhältnis, dass beide Formen der Weltbegegnung, die zweckrationale und die ästhetische, das Menschsein bestimmen. Sie sollen des-

halb beide - in ihrer Gegensätzlichkeit und auch in ihren Vermengungen - in der Schule ihren Raum haben, bei allen Reibungen, die sich dadurch ergeben.

## Literaturverzeichnis

- BÖHME, Hartmut:** *Einführung in die Ästhetik*. Auf: <http://www.culture.hu-berlin.de/hb/static/archiv/volltexte/texte/aestheti.html> 24.01.2007 (= Paragrana Bd. 4, H. 32, 1995, 240-254).
- HARLE, Gerhard/STEINBRENNER, Marcus (Hg.):** *Kein endgültiges Wort*. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004.
- KAHLERT, Joachim/LIEBER, Gabriele/BINDER, Sigrid (Hg.):** *Ästhetisch bilden*. Begegnungsinintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig 2006.
- KIEFER, Anselm:** *Der Mensch ist böse*. In: DIE ZEIT Nr. 10 vom 3. März 2005. Hamburg 2005, 45.
- MATTENKLOTT, Gundel/RORA, Constanze (Hg.):** *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit*. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim 2004.
- NEUSS, Norbert (Hg.):** *Ästhetik der Kinder*. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M. 1999.
- SBEL, Martin:** *Ästhetik des Erscheinens*. München 2000.
- SBEL, Martin:** *Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung - Fünf Thesen*. In: MattenkloTT, Gert (Hg.): *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste*. Hamburg 2004, 73-81.
- WINNICOTT, Donald W.:** *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart 1987.
- ZIRFAS, Jörg:** *Kontemplation - Spiel - Phantasie*. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: MattenkloTT, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit*. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim 2004, 77-97.