

Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Zusammenfassung

Bevor Kulturelle Bildung gelingen kann, muss ästhetisches Lernen erfolgreich sein. Die Qualitäten ästhetischer Lernprozesse im Sinne der ursprünglichen Wortbedeutung¹ als „Besonderheiten“ oder „Merkmale“ zu bestimmen, scheint zunächst einmal leicht zu fallen. So kann man ästhetisches Lernen als ein Lernen im Medium der Künste beschreiben, als Aneignung künstlerischer Fertigkeiten, als aktives Lernen und als ein Lernen mit allen Sinnen, das leibbezogen stattfindet. Ästhetisches Lernen geschieht durch ästhetische Erfahrungen, ist Lernen durch Reflexion, ist Veränderung und Transformation und ist ein Lernen mit offenem Ausgang und Hindernissen. Ästhetisches Lernen braucht Übung, Scheitern, aber auch Anerkennung und nicht zuletzt ein reflektiertes Sich-Selbst-Wahrnehmen.

Doch was, wenn man diese Aufzählung genauer betrachtet, unterscheidet letztlich dann ästhetisches Lernen von Lernen allgemein? Stellt ästhetisches Lernen – so betrachtet – nicht eine Grundform von Lernen oder gar Lernen in seiner anthropologisch ursprünglichsten Form dar?

Vom ästhetischen Lernen zur Kulturellen Bildung

Vielleicht kommen wir den ästhetischen Lernprozessen näher, wenn wir vom Ergebnis her denken. Betrachten wir ästhetisches Lernen als die Art und Weise, wie kulturelle Bildung zustande kommt (vgl. Fuchs, M. 2011), wird klarer, was diese Prozesse so besonders macht: ästhetisches Lernen führt dazu, dass wir durch die besondere sinnliche und reflexive Beschäftigung mit dem Gegenstand ästhetische Erfahrungen machen, die aus dem Strom der üblichen Alltagserfahrungen herausragen. Ästhetische Erfahrungen lassen uns aufmerken, lassen uns Differenzen erkennen, uns unserer Selbst bewusst werden. Es sind Erfahrungen des „Anderen, auf die das Subjekt eine Antwort finden muss.“ (Zirfas 2005:74). In der produktiven wie rezeptiven Auseinandersetzung mit künstlerischen Gegenständen gelingen uns ästhetische Erfahrungen besonders leicht, da Kunstpräsentationen eine Verdichtung und Konzentration von menschlichen Erfahrungen inne wohnt, die uns auffordert aktiv zu sein, Zusammenhänge neu zu bewerten und Stellung zu nehmen. Künstlerische Gegenstände sind losgelöst von ihrer Alltagsbedeutung und verweisen daher auf etwas, das außer-

halb des bisher bestimmten und bestimmenden Bedeutungsrahmens liegt. Kunstwerke können uns daher (Bedeutungs-)Horizonte eröffnen und neue Möglichkeitsräume sehen und nutzen lassen. Wenn dies gelingt, bezeichnen wir das mit kulturellen Bildungsprozessen.

Diese sind wiederum charakterisiert durch die Veränderungen in biografischen „Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen“ (vgl. Fuchs, T. 2011), die sich nicht nur in Wandlungsprozessen, „sondern auch Neuentdeckungen, Weiterentwicklungen oder auch Tilgungen eines zuvor „Fürwahrgehaltenen“ oder unproblematisch Empfundenen“ (a. a. O., S. 391) ausdrücken können. Auslöser für solche Veränderungen können unterschiedlicher Art sein; liegen sie allerdings in der rezeptiven und/oder produktiven Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen, können sie kulturelle Bildungsprozesse genannt werden.

Das Ergebnis, aber auch die Realisierung von kulturellen Bildungsprozessen ist – zumindest in der Theorie – die kulturelle Bildung. Sie bezeichnet einen Zustand, indem das Subjekt bereits gebildet ist bzw. sich gebildet hat und gleichzeitig auch einen Prozess, der zu diesem Zustand führt. Da Bildung einen lebenslangen Prozess beschreibt, der immer wieder zu neuen (Bildungs-)Gestalten, aber niemals zu einem Ende kommen kann, ist auch kulturelle Bildung kein absolutes Ziel, das beschreibbar und final erreichbar wäre.

Die Ziele kultureller Bildung lassen sich damit in Bezug auf das Individuum nur subjektiv-biografisch oder allgemein gesellschaftlich normativ bestimmen. An einer solchen Norm, genauer an der jeweiligen Idee kultureller Bildung, kann man dann jedoch spezifische Qualitäten festmachen. Im Folgenden soll daher eine Idee kultureller Bildung für die Gegenwart skizziert werden, um daran anschließend spezifische Qualitätsdimensionen zu dieser Zielerreichung auszuformulieren.

Der Begriff Kulturelle Bildung im 21. Jahrhundert

Kulturelle Bildung lässt sich angesichts der heutigen Bildungsrealitäten und -ansprüche sehr vielfältig umschreiben (vgl. Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012). Die folgende Definition geht von einem Begriff Kultureller Bildung aus, der sich aus der politischen Bewegung der 1970er Jahre entwickelt hat. Kulturelle Bildung wird weder einseitig als künstlerische Bildung, d. h. als Ausbildung in künstlerischen Fertigkeiten, noch als ästhetische Bildung, als rezeptive und produktive Schulung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit angesehen. Vielmehr gewinnt der Begriff Kultureller Bildung an Handlungskraft, indem er auch sozial und politisch konnotiert wird. Kulturelle Bildung ist mehr als die ästhetisch-expressive Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt, sondern impliziert im historischen Rückgriff auf beispielsweise Denker des deutschen Idealismus und Humanismus (Schiller, Humboldt) die Vorstellung der Entwicklung einer humanen Lebensweise für alle Menschen durch vernünftiges Handeln.

Praktischen Ausdruck fand diese Idee z. B. in dem Slogan der 1970er Jahre „Kultur für alle und von allen“ (vgl. Hoffmann 1979), in dem die Abkehr von der Praxis einer durch eine kleine Gruppe bestimmten Hochkultur deutlich wird und im Gegen-

satz dazu eine demokratische und partizipative Grundhaltung in der Nutzung und Gestaltung der kulturellen Güter durch alle propagiert wird. Dass der Anspruch einer „Kultur für alle“ noch längst nicht aufgegeben scheint und auch heute noch als politisches Ziel präsent ist, machen Programme wie „Kultur macht stark“ des Ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) deutlich, die sich gezielt an „bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche“ richten, oder ehrenamtliche Initiativen wie die in vielen Städten entstehenden „Kulturlogen“, die z. B. nicht verkaufte Theater- oder Konzertkarten an einkommensschwache Personen verteilen.

Nicht nur kulturpolitisch, sondern auch pädagogisch ist Kulturelle Bildung nicht wertfrei zu betrachten. Kultur- und Kunstvermittler_innen fühlen sich häufig einer reformpädagogischen Grundhaltung verpflichtet (Kettel 2013), die davon ausgeht, dass Bildung weitestgehend selbstbestimmt, durch selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und durch eine anregungsreiche Umgebung gefördert wird. Kulturelle Bildung kann also mit einem Blick in die Praxis nicht nur als eine gegenstandsspezifische Bildung *in* den Künsten verstanden werden, sondern auch als Bildung *durch* die Künste mit dem Ziel einer humanen Lebensweise und produktiven Lebensgestaltung im Sinne Erich Fromms². Man könnte dieses Ziel auch als „Lebenskunst“ in Rückgriff auf die Schrift „Philosophie der Lebenskunst“ von Wilhelm Schmid beschrieben. Dieser Anspruch richtet sich an Lehrende wie an Lernende in kulturellen Bildungskontexten. Indem ein solcher Anspruch an das oben beschriebene Konzept Kultureller Bildung aber definiert ist, können in Hinblick auf diese Zielerreichung Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens, die zu einer „guten“ Kulturellen Bildungspraxis im o. g. Sinne führen, beschrieben werden.

Im Folgenden sollen vier Dimensionen vorgeschlagen werden, die m. E. mindestens beachtet werden müssen, um ein qualitativ hohes ästhetisches Lernen zu ermöglichen, das der Idee einer kritischen und humanen Kulturellen Bildung stand hält. Die vorgeschlagenen Qualitätsdimensionen lassen sich auf unterschiedliche Praxiskontexte Kultureller Bildung übertragen: für das Lernen in Kindertagesstätte und Schule, außerschulisch, in der Erwachsenenbildung oder in informellen Kontexten. Die Dimensionen sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern ergeben in der Gesamtheit das Koordinatensystem, in dem sich die Qualität eines Angebotes Kultureller Bildung verwirklichen lässt. Natürlich lassen sich diese Dimensionen in weitere Aspekte ausdifferenzieren, verfeinern und eventuell auch durch weitere Dimensionen ergänzen.

Qualitätsdimension „Akteure“

Um ästhetische Lernprozesse gelingend zu gestalten, ist nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Haltung der beteiligten Akteure, lehrend wie lernend, von Bedeutung. Betrachtet man kulturelle Bildungsprozesse empirisch – und zahlreiche Praxisevaluationen der letzten Jahre geben uns Gelegenheit dazu – lässt sich oft eine Auflösung der starren Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden feststellen. Die Lehrenden werden selbst zu Lernenden, sie benutzen ihren Wissensvorsprung, um zu begleiten und zu unterstützen, bleiben aber selbst offen für die Umgestaltung von

Prozessen. „Lehrende“ – Künstler_innen, Pädagog_innen, Kulturvermittler_innen oder andere Praktiker im Feld Kultureller Bildung – agieren meist ohne strenges Curriculum. Es besteht ein Angebot, eine Idee oder eine Herausforderung, die ästhetisch ausgefüllt oder bewältigt werden muss. Die Einzelschritte werden meist von den Lernenden selbst bestimmt – das ist zumindest der Anspruch vieler Praktiker_innen. Damit kommt dem Prinzip der (Selbst-)Bildung im Gegensatz zu Konzepten wie dem der Erziehung eine hohe Bedeutung zu. Wertschätzung, Vertrauen und gegenseitige Verantwortungsübernahme bilden die Grundlage für solche gemeinsamen Lernprozesse. Selbstbildungsprozesse können nur durch eine emotionale Beteiligung und durch Anerkennung der eigenen Leistungen durch andere gelingen. Es ist notwendig, dass durch die Lernprozesse eine Anbindung an bisherige Wissensbestände und an bereits existierendes Können, d. h. an den Lebensalltag der Beteiligten geschieht. Der Begriff der „Lebensweltorientierung“ nach Alfred Schütz bringt dies sehr deutlich zum Ausdruck. Dabei sind die (Wahl-)Freiheit in den konkreten Inhalten und die biografische Kompetenz des Individuums, das Erlebte in bisherige Lernzusammenhänge einzuordnen, elementar, um ästhetisches Lernen erfolgreich zu machen.

Diese oben skizzierte Lehr- und Lern-Haltung verlangt den Beteiligten einiges an Übung ab und fordert die Lehrenden mit dem Anspruch eines professionell situativen Handelns in besonderer Weise heraus. So müssen diese über vielfältige Kompetenzen verfügen, um ästhetisches Lernen anzuleiten. Neben gegenstandsspezifischen Kompetenzen wie künstlerischem und akademischem Fachwissen, müssen sie praktische pädagogische Fähigkeiten, Management- und Organisationswissen anwenden können, und gerade in interdisziplinären Zusammenhängen wird ein ausgeprägtes interprofessionelles Verständnis immer wichtiger. Das heißt, als Künstler_in muss ich über das System und die pädagogischen Haltungen von Lehrer_innen in Schule Bescheid wissen, um dort erfolgreich arbeiten zu können. Als Lehrer_in muss ich bereit sein, mich auf künstlerisches Arbeiten einzulassen. Neben dem theoretischen Wissen ist in all diesen Bereichen das praktische Können entscheidend.

Wie an diesem Anforderungskatalog, der weiter ausdifferenzieren wäre, schon deutlich wird, ist wohl kaum eine Aus- und Weiterbildung in der Lage, passgenaue Personen für das breite Feld der Kulturellen Bildung „herzustellen“. Die Akteure, die ästhetische Lernprozesse ermöglichen, müssen vielmehr vorher selbst ästhetische Lernprozesse durchlaufen und in Auseinandersetzung mit ihren eigenen Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen bildungsbedeutsame Erfahrungen machen, die sie befähigen, als Anleiter_in tätig zu werden. In die Bundesakademie nach Wolfenbüttel kommen beispielsweise professionell ausgebildete Menschen, die ihre Art und Weise, Multiplikatoren im Feld der Kulturellen Bildung zu sein, überprüfen und weiterentwickeln möchten. Sie arbeiten im Rahmen des Akademieprogramms an ihren künstlerischen, akademischen, pädagogischen und managerialen Fähigkeiten und Fertigkeiten und erfahren sich selbst in ästhetischen Kontexten.

Die Qualitätsdimension der „Akteure“ ist von zentraler Bedeutung für das Gelingen von ästhetischen Lernprozessen, da Bildung immer in der Auseinandersetzung mit Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen stattfindet. Neben der besonderen Bedeu-

tung der Akteure werden jedoch m. E. die künstlerischen Ausdrucksformen oft unterschätzt.

Qualitätsdimension „künstlerische Ausdrucksformen“

Die Qualität ästhetischer Lernprozesse steht und fällt mit der Qualität der künstlerischen Ausdrucksformen. Die Möglichkeit, Differenzerfahrungen zu machen, etwas Neues zu entdecken, ist umso größer, je genauer und ernsthafter künstlerische Arbeitsweisen angewandt werden. Ein schnell hingekritztes Bild, ein stümperhaft aufgesagter Text, ein schlecht vorgetragenes Musikstück oder ein ästhetisch schlampig konstruierter Film überzeugen uns nicht und können uns nicht in einem Maße in Auseinandersetzung mit den Inhalten bringen, um in uns etwas zu bewegen. Das lange und mühevollen Üben eines Musikstückes, die Auseinandersetzung mit einem störrischen Material oder die Dichte und Kompliziertheit eines Textes, also die gegenstandsspezifischen Herausforderungen der Künste lassen uns tiefer eintauchen in die ästhetischen Zusammenhänge, lassen uns die Widerstände am eigenen Leib erfahren und überwinden. Nur solche intensiven Wahrnehmungsqualitäten, die leiblich erfahren werden können, fördern ästhetische Erfahrungen und damit ästhetisches Lernen.

Neben einer Qualität in den künstlerischen Arbeitsformen ist ein Wechsel von Produktion und Rezeption sinnvoll, um zu sehen, zu analysieren, aufzunehmen, aber auch selbst zu gestalten, sich auszuprobieren und sich zu zeigen (Performanz). Ästhetische Lernprozesse leben vom Wechsel des Wahrnehmens und Gestaltens, des sich Verinnerlichens und des sich Veräußerns.

Gute Kulturelle Bildung entsteht also neben der adäquaten Haltung der Akteure, durch eine saubere und genaue künstlerische Arbeitsweise und eine Wertschätzung und Vielfalt künstlerischer Formen. Wenn wir genauer auf die künstlerischen Arbeitsformen achten würden, würde so manches Produkt Kultureller Bildung „durchfallen“ – wahrscheinlich nicht zum Schaden der Entwicklung kultureller Bildungsformen.

Neben diesen beiden, leider selten genannten, Qualitätsdimensionen stehen in der Diskussion um Qualität, in Hinblick auf Qualitätsstandards und -überprüfung und auch in der Befragung der Akteure, jedoch oftmals die (finanziellen und materiellen) Kontexte und Rahmen Kultureller Bildung im Mittelpunkt.

Qualitätsdimension „Kontexte“

Es steht außer Frage, dass gute ästhetische Prozesse nur unter geeigneten Kontextbedingungen und äußeren Rahmen stattfinden können. Dazu zählt neben nicht negativ einschränkenden finanziellen und materiellen Bedingungen ein pädagogischer und sozialer Rahmen, der im oben skizzierten Sinne des Begriffes Kultureller Bildung mit Adjektiven wie ergebnisoffen, entwicklungsfördernd, anregend, unterstützend oder fehlerfreundlich beschrieben werden kann. Des Weiteren braucht es dem Gegenstand angemessen ausgestattete Räume, die aber vor allem das Potenzial des „leeren Raums“ (Peter Brook) in sich tragen sollen. Ästhetische Räume sollen nicht schon al-

les vorgeben, sondern einladen dazu, Möglichkeitsräume neu zu entdecken. Es geht darum, nicht schon vordeterminierte Räume zu haben, die eher einschränken und einschüchtern, sondern Räume, die im euklidischen wie im soziologischen Sinne Barrieren abbauen und Grenzen überwinden helfen. Solche Räume sind nicht immer leicht herzustellen, weil viele Bildungskontexte und -orte bereits stark mit Erfahrungen belegt sind. So z. B. Schulräume oder Gebäude der Hochkultur wie Stadt- oder Staatstheater oder große Museen. Diese Räume vermitteln ein bestimmtes Verhalten, einen Kodex, der ästhetische Prozesse nicht nur befördern, sondern auch lähmen kann. Daher werden „dritte Orte“ oftmals als befreiend und ästhetisch anregend empfunden und können Lernprozesse befördern.

Atmosphären, die ästhetisches Tun optimal unterstützen, lassen die Möglichkeiten, Nicht-Realisiertes Wirklichkeit werden zu lassen, affektiv spürbar werden (vgl. Seel 2000). Es sind Atmosphären, die inspirieren ohne zu determinieren und auffordern ohne zu überfordern. Es sind Atmosphären, die Möglichkeiten spürbar machen, ohne zu begrenzen und Orientierungen bieten, ohne einzuschränken.

Solche Kontexte, gestaltet durch Rahmen, Orte und Atmosphären herzustellen, ist die Aufgabe der Akteure in Kultur- und Bildungspolitik, in Kultur- und Bildungsinstitutionen sowie in informellen Lernkontexten. Nicht immer mangelt es hier vor allem an finanzieller, personeller und materieller Unterstützung sondern oft auch an Wertschätzung, geistigen Möglichkeitsräumen und systemkonformen Beschränkungen. Das scheinbar Unmögliche zu denken, z. B. die stärkere Öffnung von (Hoch-) Kultureinrichtungen oder die mutigere Umstrukturierung von schulischen Regelsystemen wäre ein erster notwendiger Schritt, um angemessene ästhetische Lernbedingungen zu schaffen.

Qualitätsdimension „Prozesse“

Neben den Akteuren, den künstlerischen Ausdrucksformen und den Kontexten sind die tatsächlichen Prozesse das Entscheidende, wenn die Qualität von kulturellen Bildungsangeboten in Bezug auf die Möglichkeit der ästhetischen Lernprozesse beurteilt werden soll. Der kreative Mensch steht am Ende eines Prozesses und stellt nicht den Ausgangspunkt dar, wenn man Ursula Stengers Gedanken (2003) folgt. D. h. ästhetische Prozesse müssen so organisiert sein, dass die Bedingungen für eine positive Produktivität geschaffen werden. Dies beinhaltet eine partizipative Diskussions- und Kommunikationskultur, ein grundsätzliches Interesse an „dem Anderen“ und „dem Neuen“ und den Aufbau einer Vertrauenskultur, einer zwischenmenschlichen Bindung der Akteure. Eine Kultur der Anerkennung ermöglicht positive Selbstwirksamkeitserfahrungen und macht Gruppen- wie individuelle Prozesse möglich.

Es geht dabei aber nie um die Akteure als solche, sondern um den künstlerischen Gegenstand, um den gemeinsamen Erschließungs- oder Gestaltungsprozess. Die Prozesse der ästhetischen Rezeption und Produktion stehen in der Kulturellen Bildung im Mittelpunkt, nicht die Entwicklung und Unterstützung des Individuums an sich. Das beispielsweise unterscheidet – in der Theorie – kulturelle Prozesse von Prozessen der sozialen Arbeit. Die Wirkung der Prozesse ist erst einmal zweitrangig,

im Vordergrund des Handelns stehen der eigentliche ästhetische/künstlerische Prozess und das damit verbundene, selbst gesetzte inhaltliche Ziel.

Hier beginnt sich der Kreis der oben skizzierten Qualitätsdimensionen zu schließen. Eine genaue Anwendung künstlerischer Ausdrucksformen, die optimalen Kontexte und die am besten organisierten Prozesse können keine ästhetischen Lernprozesse hervorrufen, wenn das Individuum selbst nicht bereit dazu ist. Ästhetische Lernprozesse lassen sich qualitativ gestalten, aber nicht evozieren. Die besten Bedingungen für ästhetische Lernprozesse kann das Subjekt nur selbst schaffen, indem es biografische Anschlussmöglichkeiten findet und zulässt. An dieser Stelle wird offensichtlich, was gerade Akteure der Erwachsenenbildung schon lange wissen: Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, sich selbst zu entwickeln.

Die vorgeschlagenen Qualitätsdimensionen können, teilt man den beschriebenen Begriff Kultureller Bildung, eine Richtschnur dafür sein, worauf es – ungeachtet der Detailfragen – bei gelungen ästhetischen Lernprozessen ankommt. Es würde aus meiner Sicht der Praxis Kultureller Bildung gut tun, wenn in den Diskussionen, Modellprojekten und -programmen mutiger Position bezogen würde. Eine Qualitätsüberprüfung und daraus folgende Qualitätsentwicklung kann nur realisiert werden, wenn ein gesellschaftlicher Aushandlungsprozess darüber stattfindet, was „Qualität“ in der Kulturellen Bildung heißen soll. Dabei kommt man nicht umhin, ein Ideal Kultureller Bildung zu entwerfen, das durchaus streitbar sein kann und nicht alles an Angeboten und Ausformungen inkludiert. Qualität ist nicht anders zu haben.

Anmerkungen

- 1 Lat. *qualitas* = Merkmal, Beschaffenheit, Zustand
- 2 „Die produktive Orientierung der Persönlichkeit entspricht einer Grundhaltung, einer bestimmten Art des Bezogenseins in allen Bereichen menschlicher Erfahrung. Sie umfasst körperliche, geistig-seelische, emotionale und sensorische Reaktionen auf andere, auf sich selbst und auf die Welt der Dinge. Produktivität ist die Fähigkeit des Menschen, seine Kräfte zu nutzen und die in ihm angelegten Möglichkeiten zu verwirklichen.“ Zitiert nach Erich Fromm Glossar unter www.erich-fromm-online.de/index.php/component/glossary/Erich-Fromm-Glossar-3/O/Orientierung-produktive-207, Zugriff am 6.1.2014.

Literatur

- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2011): Ästhetisches Lernen und Lehren in Institutionen. Diskurse – Themen – Zugänge. Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid.
- Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
- Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Kettel, Malin (2013): „Lass sie süchtig nach Anerkennung, Motivation und Theaterspielen sein. Bitte, da bin ich gerne Dealer“. Über das berufliche Selbstverständnis von Anleiter_innen in der Kulturellen Bildung. Eine qualitative Studie. Masterarbeit an der Universität Hildesheim.

- Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. München: Hanser.
- Stenger, Ursula (2003): Schöpferische Prozesse: Phänomenologisch anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/Basel: Juventa.
- Zirfas, Jörg (2005): Aisthesis. In: Bilstein/Winzen/Wulf (Hrsg.). Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim/Basel: Juventa.