



Dr. Matthias Korten

Zum Primat einer ästhetischen Erziehung

Witten, 2003



<http://www.musikpaedagogik.org>

korten@musikpaedagogik.org

*Vor lauter Lauschen und Staunen sei still,
Du mein tieftiefes Leben;
Daß du weißt, was der Wind dir will,
Eh noch die Birken beben.*

*Und wenn dir einmal das Schweigen sprach,
Laß deine Sinne besiegen.
Jedem Hauche gib dich, gib nach,
Er wird dich lieben und wiegen.*

*Und dann meine Seele sei weit, sei weit,
Daß dir das Leben gelinge,
Breite dich wie ein Feierkleid
Über die sinnenden Dinge.*

R.M. Rilke¹

Die Legitimation und Bedeutung einer ästhetischen Erziehung ergeben sich nicht nur aufgrund der gegenwärtigen Situation von Schule und Gesellschaft. Zum besseren Verständnis eines derartigen Ansatzes ist es ebenso notwendig, punktuell einzelne Hintergründe zu beleuchten und damit schlaglichtartig auf historische Entwicklungen einzugehen, um Möglichkeiten, Ziele, Perspektiven, gleichzeitig aber auch Probleme, Schwächen und Abgrenzungen deutlich zu machen.²

Ansätze eines ästhetisch orientierten Bildungsideals lassen sich ohne weiteres bis weit vor unsere Zeitrechnung zurückverfolgen. Bereits Platon deutet in seinen Dialogen "Der Staat" auf die Bedeutung des Guten, des Schönen sowie der musischen Bildung hin.³ Im Verlauf der Geschichte kam der ästhetisch orientierten musikalischen Bildung in Abhängigkeit zu den politischen Entwicklungen und sozialen, gesellschaftlichen Veränderungen sehr unterschiedliche Beachtung zu. Wesentlich zeigte sich die enge Bindung der musikalischen Erziehung an Glauben und Kirche, wodurch der Musik über lange Zeit hin neben einer dankenswerten Förderung, Pflege und Überlieferung gleichzeitig auch nur eine begrenzte Funktionalität ermöglicht wurde. Nicht alle Reformen brachten positive Ergebnisse, viele scheiterten oder wurden später durch Gegenreformen zurückgeworfen oder ganz zunichte gemacht. Bis zum heutigen Zeitpunkt haben sicherlich viele Veränderungen und damit auch Pädagogen, Künstler, Wissenschaftler und Politiker indirekt oder direkt auf unser gegenwärtiges Bildungssystem Einfluss ausgeübt.⁴

Für die Entwicklung und Manifestierung des hier im Zentrum stehenden ästhetischen Bildungsansatzes sollte zumindest der nähere Hinweis auf die Bemühungen von Wilhelm von Humboldt erfolgen. Wesentliche Erziehungsprinzipien und Ziele der heutigen ästhetischen Bildung finden sich bereits im Umfeld seiner Tätigkeit.⁵ Besondere Betonung findet die positive Einflussnahme und Wirkung der Musik auf die Entwicklung und Bildung des einzelnen Menschen. Dem Denken und den Anforderungen seiner Zeit entsprechend wird die ästhetisch bildende Kraft und damit die Wirkung der Musik häufig besonders auf die unteren sozialen Schichten der Bevölkerung hin ausgerichtet.⁶ Musik steht dabei auch in der Funktion, auf die Empfindungen der Menschen bildend einzuwirken und ohne Klassenunterschied auf alle Menschen der Gesellschaft Einfluss zu nehmen.⁷ Obwohl Humboldt infolge der politischen Entwicklungen mit seinen Reformversuchen zunächst scheiterte, bieten seine

¹ RILKE 1987, Band I, Seite 154.

² Mit Blick auf das Anliegen dieser Arbeit muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich die Ausführungen nicht als eine grundlegende Darstellung ästhetischer Theorien und ihre historische Entwicklungen verstehen.

³ Vgl. hierzu PLATON: Der Staat. Viertes Buch [423e-425a-d], Sechstes Buch [504e-506a-d], Siebentes Buch [530d-532a].

⁴ Exemplarisch sei an die Ansätze von J.J. Rousseau, F. Schiller, R. Steiner oder unmittelbar aus dem Bereich der Musik an R. Schumann, A.B. Marx oder R. Wagner erinnert.

⁵ Humboldts Vorstellungen zum Bildungsbegriff und zur Bildung des Menschen finden sich dabei nicht in differenziert abgeschlossenen Werken, sondern treten verteilt und oftmals nur fragmentarisch in seinen umfassenden Schriften und Briefen auf. Von wesentlicher Bedeutung sind die zahlreichen Aspekte und konkreten Vorstellungen in den Werken *Plan einer vergleichenden Anthropologie*, *Über geistliche Musik*, *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts*, *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, *Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volke gedeihen*. In: W.v. HUMBOLDT 1903/1908, Bd. 1-7.

⁶ Vgl. HUMBOLDT 1903, BAND X, Seite 73-77.

⁷ Vgl. hierzu auch SCHILLER: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Briefe Nr. 23/24.

Ausführungen und Ideen zur kulturellen Bildung und Erziehung der Gesellschaft auch heute noch fundamentale Orientierungsansätze für ästhetische Unterrichtskonzeptionen.

Neben der großen Anzahl von zum Teil umfangreichen Publikationen innerhalb der letzten Jahre zum Bereich der ästhetischen Bildung zeigen auch jüngste bzw. sich gegenwärtig in der Entwicklung befindende Lehrplangentwürfe für das Fach Musik eine Konzentration auf die ästhetische Auseinandersetzung im Bereich des Musikunterrichts. In der Auseinandersetzung mit Musik als Ausdrucksträger im Rahmen kompositorischer Beziehungsgefüge, in der Aussage durch aktive oder passive Interpretation, in der Konfrontation mit musikgeschichtlichen Sachverhalten oder in der Einbeziehung funktioneller Zusammenhänge werden ästhetische Erfahrungen angestrebt. Wesentlich erscheint dabei, dass nicht auf eine wissenschaftlich überhöhte theoretische Auseinandersetzung abgezielt wird, sondern die aktuelle, alltägliche und auch praktische Erfahrung und Lebenswelt der Schüler/innen grundsätzlich berücksichtigt und mit einbezogen ist.

Der Bildungsbegriff als freie Selbstverwirklichung des Menschen mit dem Ziel, seine Fähigkeiten - in der Verbindung von Körper, Seele und Verstand - zu entwickeln und zu fördern führt direkt zum Kernpunkt der ästhetischen Bildungskonzeption. Die Musik als Teil der Künste steht im Dienst einer ästhetischen Erziehung und Ausbildung menschlicher Eigenschaften, Qualitäten und Anlagen. Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass die Bildung des Einzelnen nicht isoliert für sich verstanden werden darf, sondern immer im Kontext gesellschaftlichen Lebens zu betrachten ist. In seinem Brief Nr. 23 gibt Schiller bereits einen kleinen Ausblick in die Möglichkeiten einer derartigen Bildungsausrichtung: *„Es gehört also zu den wichtigsten Aufgaben der Kultur, den Menschen auch schon in seinem bloß physischen Leben der Form zu unterwerfen und ihn, so weit das Reich der Schönheit nur immer reichen kann, ästhetisch zu machen, weil nur aus dem ästhetischen, nicht aber aus dem physischen Zustand der moralische sich entwickeln kann“*.⁸ Im Bewusstsein der gesellschaftlichen Entwicklung mit all ihren Problemen formuliert Bernstein in den 70er Jahren: *Nur eines weiß ich noch immer: Schönheit ist Wahrheit und Wahrheit Schönheit...Aber unsere Wahrheitsliebe muß interdisziplinär, unser Schönheitsbegriff muß dehnbar, sogar eklektisch sein. Unsere Horizonte können nie weit genug sein. Wir müssen in der Lage sein, Empfindung und Vernunftwissen, Theorie und Praxis miteinander zu vermählen*.⁹

Die Musik steht damit auch im Dienst eines Bildungsprozesses, der von verschiedenen Interessen und ebenso von verschiedenen Institutionen verfolgt wird. Die Erfahrungen der Geschichte zeigen deutlich die offensichtliche Verbindung zwischen Bildungsanspruch, -wirklichkeit und politischen Interessen.¹⁰ Aus den Erkenntnissen der Vergangenheit ist somit sorgfältig nach den Zielen einer ästhetischen Erziehung als Teil einer Bildungskonzeption zu fragen, die sich im Kontext des jeweiligen Status quo einer Gesellschaft etabliert. Dabei ist zu beachten, dass die Präferenz einer grundsätzlichen pädagogischen Ausrichtung nicht den Anstrich einer konjunkturellen Modeerscheinung bekommt oder zweckgebunden äußeren Interessen unterworfen wird, sondern einer fundierten, dabei jedoch nicht starren pädagogischen Leitidee entspringt.

Das wachsende Bewusstsein und die zunehmende Aufmerksamkeit für die Bedeutung einer ästhetischen Orientierung lassen für alle Beteiligten im Bildungsbereich neue Chancen und Arbeitsfelder erkennen. Dieser Prozess kann sich jedoch nur positiv und damit für alle gewinnbringend entwickeln, wenn Lernende und Lehrende mit ehrlichem Engagement und Überzeugung kooperieren. Dies bedeutet zum Beispiel die Gleichstellung in Bezug auf Wertigkeit der Fächer und damit der Wissenschaften, parallel dazu die Beachtung und Anerkennung einer ausgewogenen Verbindung von Sensus und Ratio.

In diesem Zusammenhang muss besonders das Bewusstsein für die Relevanz von entdeckenden Lernansätzen und die daraus resultierende Umsetzung von Erfahrungsprozessen angesprochen werden. Das Offenlegen und die Orientierung an neuen Phänomenen und Mustern sowie deren mehrdimensionale Konstellation zu anderen Bereichen führt zu einer sich unbegrenzt anbietenden Wirklichkeitserfahrung, die dem Einzelnen wertvolle Erkenntnisse bietet. Ein derartiger Prozess setzt voraus, dass sich Lernen auf der Grundlage von Erfahrung und Erkenntnis vollzieht, wobei eine sinnliche¹¹ Orientierung ebenso mit einzubeziehen ist, wie eine intellektuelle Auseinandersetzung. Beide Bereiche dürfen nicht im Gegensatz zueinander stehen oder sich voneinander ausschließen.

⁸ SCHILLER 1962, Seite 385.

⁹ BERNSTEIN 1975, Seite 237.

¹⁰ Als historisch markante Beispiele sei hier auf die Französische Revolution, Deutsche Revolution oder auch auf die Herrschaft der Nationalsozialisten im Dritten Reich verwiesen.

¹¹ In diesem Zusammenhang sei auf den etymologischen Ursprung von *Ästhetik*, im griechischen zu *aisthánesthai* = (durch die Sinne) wahrnehmen, hingewiesen:

Eine konkurrierende Gegenüberstellung birgt die Gefahr einer polarisierenden Wertung und die Degradierung ästhetischer Ansätze zu Pausenfüllern oder Rekreationsphasen, damit die Lernenden sich anschließend wieder auf das "Wesentliche" konzentrieren können. Die Denkansätze von WELSCH, bezogen auf Museen als Orte ästhetischer Erfahrungen, lassen sich in diesem Zusammenhang auch auf die hier angesprochene Ausrichtung und Definition von Lernen und Bildungsinhalten übertragen: *„Dann gelten die alten Gegensätze nicht mehr. Begeisterung geht mit Reflexion, Werkerfahrung mit Vergnügen, Belehrung mit Belebung zusammen, und Aura und Kritik widerstreiten einander so wenig wie Detailversenkung und Ganzheitserfahrung. Was man >Zerstreuung< nennt, kann eine eigenständige Wahrnehmungsweise sein, und Alltagskritik ist dieser Exploration der ästhetischen Möglichkeiten ständig gesellt.“*¹²

Umfassend und anhand sehr überzeugender Beispiele stellt JAUß¹³ die Bedeutung des Wortes "verstehen" vor, indem er unter anderem den etymologischen Ursprung offen legt. In seinen Ausführungen wird die Verbindung von sinnlicher und geistiger Anschauung, die wechselseitige Beziehung von sinnlicher Erfahrung und geistigem Verstehen eindrucksvoll herausgestellt. Mit dem leider nicht ganz umfassenden Hinweis auf Hegels "Vorlesungen über die Ästhetik" fordert er dabei eine ausgewogene Verbindung zwischen dem sinnlichen Erfassen und der rein rational geistigen Auseinandersetzung und folgert: *„Das sollte den Verfechtern einer ultramodernen Ästhetik zu denken geben, die glauben, die pure sinnliche Anschauung gegen das begreifende Verstehen, mithin die Sinne gegen den Sinn aufbieten zu können.“*¹⁴

Aufgrund der gegenwärtigen bildungspolitischen Tendenzen hin zu einer straffen pragmatisch wirtschaftlichen, produkthaft funktionellen Ausbildungsorientierung scheint es angebracht, die Gedanken Hegels etwas weiter zu verfolgen, ohne jedoch eine tiefgreifende philosophische Diskussion ausbreiten zu wollen. Hegels Ausführungen zum "Sinn"-Begriff stellen zunächst unmissverständlich die gesamte und derzeit scheinbar in Vergessenheit oder in Missachtung geratene Bedeutung dieses Terminus dar: *„>> Sinn << nämlich ist dies wunderbare Wort, welches selber in zwei entgegengesetzten Bedeutungen gebraucht wird. Einmal bezeichnet es die Organe der unmittelbaren Auffassung, das andere Mal aber heißen wir Sinn: die Bedeutung, den Gedanken, das Allgemeine der Sache.“*¹⁵

Zunächst zeigt sich Hegels direkte Weiterführung gewichtig: *„Eine sinnvolle Betrachtung nun scheidet die beiden Seiten nicht etwa, sondern in der Richtung enthält sie auch die entgegengesetzte und faßt im sinnlichen unmittelbaren Anschauen zugleich das Wesen und den Begriff auf.“*¹⁶ Hegels Gedanken ruhen auf einer breiten Auseinandersetzung zum Bereich der Ästhetik, die er in der Beziehung zur Kunst differenziert formuliert.¹⁷ Schon bereits in diesem Verhältnis fixiert er den Begriff der Ästhetik deutlicher auf *„die Wissenschaft des Sinnes, des Empfindens [...]“*.¹⁸ Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen vollzieht er den für die hier gemachten Ansätze wesentlichen Schluss: *„Was durch Kunstwerke jetzt in uns erregt wird, ist außer dem unmittelbaren Genuß zugleich unser Urteil, indem wir den Inhalt, die Darstellungsmittel des Kunstwerks und die Angemessenheit und Unangemessenheit beider unserer denkenden Betrachtung unterwerfen. Die nachfolgenden umfangreichen Darlegungen Hegels zum Anspruch der Kunst lassen sich mit Blick auf den hier zu verfolgenden Ansatz inhaltlich konzentriert in der Wiedergabe dreier Ausschnitte reduzieren: Und wenn auch die Kunstwerke nicht Gedanken und Begriff, sondern eine Entwicklung des Begriffs aus sich selber, eine Entfremdung zum Sinnlichen hin sind, so liegt die Macht des denkenden Geistes darin, nicht etwa nur sich selbst in seiner eigentümlichen Form als Denken zu fassen, sondern ebenso sehr sich in seiner Entäußerung zur Empfindung und Sinnlichkeit wiederzuerkennen, sich in seinem Anderen zu begreifen, indem er das Entfremdete zu Gedanken verwandelt und so zu sich zurückführt.“* [...] *„So gehört auch das Kunstwerk, in welchem der Gedanke sich selbst entäußert, zum Bereich des begreifenden Denkens, und der Geist, indem er es der wissenschaftlichen Betrachtung unterwirft, befriedigt darin nur das Bedürfnis seiner eigensten Natur.“* [...] *Ebenso verweigert sich die*

¹² WELSCH 1995, Seite 60.

¹³ JAUß 1994, Seite 11-30.

¹⁴ JAUß 1994, Seite 13.

¹⁵ HEGEL 1997, Seite 173.

¹⁶ HEGEL 1997 (I), Seite 173.

¹⁷ In diesem Zusammenhang ist – auch mit Blick auf eine differenziert angelegte Unterrichtsgestaltung – auf die gesellschaftlichen Kontakte Hegels zu anderen Gelehrten seiner Zeit zu verweisen. Durch die intensive Kommunikation – exemplarisch sei hier an Mendelssohns Wohnsitz in Berlin (Leipziger Straße 3) erinnert, wo sich neben Hegel Philosophen und Künstler wie A.B. Marx, Tieck, Heine oder Droysen trafen – und damit den gedanklichen Austausch vielseitiger Ideen untereinander, wurden wertvolle Ansätze verbreitet und weiterentwickelt.

¹⁸ HEGEL 1997 (I), Seite 13. Vgl. ebenso Seite 20f. .

*Kunst nicht durch regellose Willkür der philosophischen Betrachtung. Denn wie bereits angedeutet, ist ihre wahrhafte Aufgabe, die höchste Interessen des Geistes zum Bewußtsein zu bringen.*¹⁹

Bereits an den hier vorgestellten Äußerungen wird die offenkundig breite Bedeutung und damit die Relevanz eines umfassenden Bildungsansatzes deutlich, der geistig rationales Verstehen und sinnliche Erfahrung miteinander verbinden will, ohne dabei in die einseitig ausgeprägte Form des Ästhetizismus zu verfallen. Ästhetisches Lernen bedeutet wahrnehmendes Lernen in seiner ganzen Dimension, das ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Konzentration, Erfahrung, Übung und damit ebenso nach offen handelnder, reflektierter Lernbereitschaft verlangt. Für den Bereich der Musik wird somit auch das Lesen zwischen den Noten gefordert, um ihr als klingenden Bedeutungsträger gerecht zu werden und den wahren Gehalt der Musik, des Werkes und seines darüber hinaus bestehenden Verständnisses zu erschließen.²⁰ Letztlich deutet die Weiterführung dieses Gedankens bis in den Bereich der Anästhetik hinein. Das gigantische, unüberschaubare Potential des Musikmarktes hat zu einer annähernd phlegmatischen Haltung gegenüber musikalisch wertvollen Produktionen geführt. Die rasante Überschwemmung mit neuen Musikangeboten in immer kürzer werdenden Zeitintervallen führt neben dem quantitativen Hörkonsum gleichfalls zu einem qualitativen Hörverlust, bis hin zum automatisierten Weghören. Der Anspruch auf musikalisches Niveau – nicht zu verwechseln mit dem sozialen Bewusstsein, “in“ oder “cool“ zu sein – verliert sich zunehmend in der kommerzialisierten Musikwelt der Produzenten und Plattenfirmen. WELSCH bringt dieses Phänomen der Anästhetik übergreifend zum Ausdruck: „Anästhetik tritt aber auch anders auf: notwendiger und unausweichlicher. Notwendiger dort, wo das Wegsehen, wo die Verweigerung eindringlicher Wahrnehmung schier zur Bedingung von Selbsterhaltung geworden ist. So bei zahlreichen gesellschaftlichen, umweltlichen, menschlichen Phänomenen ästhetischer Unverträglichkeit, von denen wir in der heutigen Massengesellschaft umgeben sind. ... Wahrnehmungs- und Kommunikationsverweigerung gegenüber solchen Situationen hat nichts Elitäres an sich, sondern ist lebensnotwendig geworden.“²¹

Unterricht steht damit in der Verantwortung, die Grenze zwischen Hörbarem und Nichthörbarem, Ästhetischem und Anästhetischem erfahrbar zu machen.

Auf dem Boden einer oftmals pluralistisch strukturierten Gesellschaft kommt gerade in der Gegenwart dem ästhetischen Lernen, seiner Erfahrung und der eigenen Realisation eine wichtige Bedeutung zu. Das Erfahren, entdeckende Lernen, wahrnehmende Denken und Handeln bekommt besonders in den ästhetischen Dimensionen eines Musik- Literatur- Kunst- oder auch Sportunterrichtes eine exponierte Wertschätzung, wodurch diese Fächer eine Sonderstellung im gesamten Umfeld Schule beziehen. Kaum ein anderes Fach ermöglicht den Lernenden sich in einer Gegenüberstellung mit ästhetischen Objekten und in der subjektiven Auseinandersetzung durch eigenes ästhetisches Handeln sich selbst darzustellen, kreativ zu erfahren und damit neue Horizonte zu erschließen. Damit befreit sich die Schule aus ihrer häufig einseitigen Verwissenschaftlichung und bietet den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit realer Lebenserfahrung im Verbund schöpferischer Aktivität und persönlichkeitsbildender Prozesse.

Im Handlungsfeld eines ästhetischen Unterrichtskonzeptes lassen sich isoliert oder gleichzeitig unterschiedliche Intentionen, wie zum Beispiel

- interdisziplinäres Lernen (z. B. fachverbindend Musik-Biologie, -Deutsch, -Geschichte, -Informatik, -Kunst, -Literatur, -Physik, -Religion, -Pädagogik, -Philosophie, -Politik/Sozialwissenschaft, -Sport,)
- Betrachtung-Analyse-Umsetzung-Reflexion-Bewertung,
- eigenverantwortliches Handeln,
- experimentelles und innovatives, kreatives Handeln,

¹⁹ HEGEL 1997 (I), Seite 27/28. Vgl. ebenso SCHILLER 1962, Brief Nr. 9.

²⁰ In diesem Zusammenhang sei an das politische Bemühen eines geeinten und weiter wachsenden Europas erinnert. Durch den intendierten Zusammenschluss der verschiedenen Nationen und damit die Begegnung zahlreicher Kulturen ist ein ästhetisches Verständnis gefordert, das weit über die Grenzen der eigenen Kulturlandschaft hinaus reicht. Nur eine umfassende ästhetische Bildung vermag im gegenwärtigen Globalisierungsprozess ein zukünftiges Miteinander in Wahrheit, Anerkennung, Verständnis und damit letztendlich die Freiheit und den Frieden zu sichern! Ästhetische Bildung fordert daher zu einem Toleranzverständnis heraus, das sich abseits von Fanatismus und Angst, zugleich aber auch fern von jeglicher Uniformität und Konformität vollzieht. Die zukünftige Diskussion wird sich daher verstärkt mit der Beziehung von Ästhetik und Moral auseinandersetzen müssen. Vgl. hierzu auch die Rede „Erinnerungen an das Curtis-Institut“ von BERNSTEIN 1975, Seite 228-238.

²¹ WELSCH 1995, Seite 64.

- sinnlich-emotionales Erfassen,
- Transformation (technisch, somatisch),
- soziales Lernen,
- Kommunikation,
- interkulturelle Offenheit und Achtung,
- kritischer Bezug und Reflexion,
- sinnlicher Genuss

inhaltlich füllen, erschließen, vermitteln und verwirklichen. Diese sicherlich nicht erschöpfende Auswahl²² zeigt die breite Vielfalt und damit die Chancen eines derartig angelegten Unterrichtsprofils. Wesentlich erscheint an dieser Stelle der Hinweis, dass eine derartig orientierte Musikerziehung innerhalb des gesamten schulischen Lehrbetriebes nicht zu einer Alibifunktion degradiert wird. Alle Beteiligten - Lehrer, Erzieher, Schüler, Eltern, Politiker und ebenso gesellschaftliche Institutionen mit ihren Verantwortlichen - müssen im Bewusstsein der globalen Umweltdarstellung sowie einer expandierenden Massenkultur das Ziel anstreben, der ästhetischen Erziehung in ihrer Bedeutung für die Lebensqualität des Einzelnen und damit ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und anthropologischen Signifikanz genügend Einsatz- und Entfaltungsmöglichkeiten zu geben. Vor diesem Hintergrund ist dem Verständnis für interdisziplinäre Gültigkeiten eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der Verweis auf einzelne Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissensgebieten lässt oftmals den Erkenntnisvorgang schneller und transparenter erscheinen. Somit tritt das Fach aus seiner häufig isolierten Randstellung heraus und ermöglicht neue, sinnhaltige Erfahrungen und damit ästhetische Einsichten.

In Verbindung mit den bis hier dargelegten Aspekten sind die Aufgaben und Ziele eines derartigen Bildungsansatzes näher zu umschreiben. Was kann und soll demnach die ästhetische Bildung leisten? Eine Beantwortung dieser Frage ist grundsätzlich im engen gesellschaftlichen Kontext zu geben, wodurch die Möglichkeit einer ständigen Modifikation Voraussetzung ist. Der Bereich muss in seiner Orientierung offen, dynamisch bleiben und darf sich nicht statisch reglementieren. Nur so ist eine schnelle, situativ bedingte Reaktion auf veränderte Anforderungen zu gewährleisten, wenn sich ästhetische Erziehung mit dem Ziel identifiziert, eine Balance zwischen rationaler und sinnlicher Erkenntnis in Abstimmung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen, Erwartungen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Erziehung nicht zum Spielball gesellschaftlicher Interessen oder Interessensgruppen degradiert. Die politische Einflussnahme und kulturell-gesellschaftliche Verbindung müssen gegenüber den individuellen Ansprüchen verantwortungsvoll abgestimmt werden.²³ Der Mensch als Bildungsobjekt darf nicht den Mechanismen der Gesellschaft unterworfen werden - in diesem Zusammenhang sind Schillers Worte durchaus zu übertragen: „*Der Künstler ist zwar der Sohn seiner Zeit, aber schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling ist*“²⁴ -, sondern muss Möglichkeiten erhalten, **Selbstbewusstsein** und **Selbstverantwortung** auszubilden. Das hieraus resultierende Prinzip der **Selbstverwirklichung** führt in den Bereich ästhetischer Erziehungspraxis, die durch Musik oder Kunst den Menschen ohne äußere Funktionalismen anzusprechen vermag. Dieser Ansatz versteht sich nicht als Freiraum unkontrollierbarer Methoden und Inhalte, sondern arbeitet mit wissenschaftlich zielgerichteten Konzepten und Verfahren, die durchaus auf operationalisierbaren Standards basieren können.²⁵ So ist beispielsweise die Wahrnehmungsfähigkeit in ihrer qualitativen Ausprägung ebenso auszubilden und zu fördern, wie die Fertigkeiten einer differenzierten Gestaltungsanlage. Der Fachbereich an sich ist dabei nicht das Ziel des Prozesses sondern fungiert als Träger eines Bildungsinhaltes. Ästhetische Erziehung nimmt mit ihrer Vermittlungskompetenz ein wichtiges und nicht auszuschließendes Element in dem breiten Areal der Bildung ein, wenn sich diese nicht unausgeglichen einem einseitigen marktökonomischen Leistungsprofil verpflichtet. Dies setzt die Erkenntnis voraus, dass die Begriffe Bildung und Leistung in ihrer gesamten inhaltlichen Breite verstanden werden und somit in einem ausbalancierten Verhältnis zueinander gewichtet und definiert werden. Vor diesem Hintergrund kommt

²² Innerhalb der ästhetischen Praxis sind ebenso regenerativ-kompensatorische wie auch identitätsbildende Funktionen aufzuzeigen, die besonders im musiktherapeutischen Bereich von großer Bedeutung sind.

²³ Vgl. hierzu die Ausführungen von BECKERS 1985, Seite 81ff., der diese Gefahr am Beispiel von W.v. Humboldt und F. Schiller historisch eindrucksvoll darlegt.

²⁴ SCHILLER 1962, Seite 333.

²⁵ Ohne den späteren Ausführungen vorzugreifen sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass besonders im Bereich der ästhetischen Erziehungspraxis nicht grundsätzlich alle Lernziele operationalisierbar sein müssen. Evaluative und normative Urteile sollten im Bereich ästhetischer Überlegungen vielfach offen bleiben.

besonders dem Bereich der Erfahrung als Erkenntnis durch unmittelbare Sinneswahrnehmung eine Schlüsselstellung zu.²⁶

Der Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit über den Bereich des ausschließlich rationalen Erfassens hinaus muss ein ausreichender und gesicherter Raum zur Verfügung stehen, der sich nicht nur auf ein singuläres Unterrichtsfach bezieht, sondern den Menschen in seiner Ganzheit anspricht. Damit übernimmt ästhetische Erziehung die Protektion der meist unter-privilegierten und vernachlässigten Kategorien wie beispielsweise das Wahrnehmen und Erleben von Gefühlen oder der Ausdruck und damit das Gestalten sinnlicher Eindrücke.²⁷ Von zentraler Bedeutung ist dabei das Ziel, den Lernenden Möglichkeiten zur Bewältigung ihrer realen zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in der Gesellschaft sowie im privaten Bereich mitzugeben, wodurch ein wesentlicher Beitrag für eine umfassende Kommunikationsfähigkeit geleistet wird. Ästhetische Erziehung ist somit Teil einer pädagogischen Zielsetzung, die durch spezifische Behandlungsformen differenzierte Auseinandersetzungen und damit Lernprozesse gestaltet und ermöglicht. BECKERS²⁸ bringt diese Vorstellung zum Ausdruck, wenn er polarisierend darlegt: *...statt dessen könnte sich Ästhetische Erziehung auf Kulturobjektivationen beziehen, die als kulturell-gesellschaftlich entwickelte Ausdrucksformen eine Auseinandersetzung der Individuen mit den in ihnen enthaltenen kulturellen und gesellschaftlichen Ansprüchen ermöglichen. Von daher wäre Ästhetische Erziehung nicht als ein auf Kunstgegenstände bezogenes Fach zu verstehen, sondern als ein Unterrichtsprinzip, das durch die spezifische Form der Behandlung verschiedener Kulturobjektivationen einen wichtigen Beitrag zur Erziehung leistet*.

Mit Blick auf die Zielvorstellungen und Effektivität eines bisher formulierten Erziehungsansatzes ist zu fordern, dass sich das Prinzip einer ästhetischen Erziehung nicht auf ein Unterrichtsfach innerhalb der Bildungsinstitution Schule beschränkt, sondern a priori als übergeordnetes Konzept im Sinne eines anzustrebenden Bildungsideals verstanden wird, in dem nicht allein die Musik als Kunstobjekt im Zentrum steht, sondern der einzelne Lernende in seiner umfassenden natürlichen, geistigen, emotionalen und seelischen Entwicklung und Größe.

Vor den hier ausgeführten Grundlagen und Bestimmungen könnte zum Beispiel auch eine Werkbetrachtung am Fragment²⁹ mit seinen verschiedenen Ergänzungen einen wertvollen Beitrag innerhalb einer ästhetisch orientierten Erziehungspraxis leisten, indem durch verschiedene Untersuchungsansätze und Arbeitsfelder differenzierte Kenntnisse und Erfahrungen gewonnen und vollzogen werden. Bedeutung erlangt daher nicht nur das was und damit das Endprodukt, wesentlich erscheint auch das wie in seinem häufig selbstverantworteten, handlungsorientierten Prozess und seiner zentralen Verlaufssignifikanz zum individuellen und gesellschaftlichen Nutzen. Der Schülerzentrierung und damit der Aktivität des Schülers kommt eine ganz wesentliche Bedeutung zu. Dies erfordert oftmals aufgrund einseitig gewachsener Unterrichtsstrukturen die Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden und Lehrenden zum Umdenken. Schüler und Lehrer treffen häufig erstmals in gänzlich neuen Beziehungen aufeinander und erfahren sich und ihre Fähigkeiten in den Inhalten, Methoden und sozialen Interaktionen völlig neu. Die Erfahrung des Neuen, Fremden kann zu einer bisher nicht gekannten Vielfalt an Motiven, Sitten, Aspekten und Erkenntnissen führen, die jedoch nicht verordnet oder erzwungen werden können, sondern von der Bereitschaft, der Freiheit und dem Verständnis eines jeden einzelnen abhängen und leben, sich dem Ästhetischen zu öffnen und anzunehmen.

Die breite Vielfalt oder Streuung der einzelnen Funktionen ästhetischer Erziehung führt unweigerlich zu der Frage der Nachweisbarkeit dieser Elemente. Wie aber lassen sich Kriterien und Maßstäbe für Lernbereiche festlegen, die außerhalb der obligatorischen kognitiven oder motorisch, technischen Eigenschaften liegen? Affektive Lernzielbereiche liegen meist außerhalb jeglicher standardisierter Messbarkeit. Der Lehrende ist somit gefordert, alternative Maßstäbe zu entwickeln, da herkömmliche Evaluationsmethoden kaum greifen. Im Gegensatz zu punktuellen Leistungskontrollen im Rahmen einer Überprüfung von kognitiven Bereichen lassen sich beispielsweise kreative, sozial-

²⁶ Vgl. hierzu OTTO 1997, Seite 8-10.

²⁷ Infolgedessen rücken innerhalb der Lernzielbeschreibung – häufig auch als Unterrichtsziel oder Handlungsziel formuliert – besonders die affektiven Lernziele in den Vordergrund, die oftmals vernachlässigt oder völlig unberücksichtigt bleiben. Wesentlichen Anteil haben dabei die Versuche und Modelle der Lernzieltaxonomie, deren Hierarchisierung den affektiven Lernzielen meist nur eine untergeordnete Funktion und Bedeutung zukommen lassen und somit am Ende der Prioritätenliste lavieren.

²⁸ BECKERS 1985, Seite 149.

²⁹ Vgl. KORTEN 2002, Werkbetrachtung am Fragment. Exemplarische Reflexionen einer ästhetischen Musikdidaktik am Beispiel von Mozarts Requiem KV 626.

kommunikative Entwicklungen oder Fortschritte in einem objektiv messbaren Ergebnis ebenso wenig festhalten, wie eigenverantwortliches oder sinnlich-schöpferisches Handeln, phantasievolles Gestalten und hedonistisches Streben.³⁰ Die vereinzelt fehlende Präzisierung von Fakten und Indikatoren zur genauen Erfassung von Werten, Formaten und Leistungsstufen darf dennoch nicht dazu führen, dass die ästhetische Praxis in die Randzonen der Unterrichtsgestaltung verdrängt wird. Das Primat einer ästhetischen Erziehung und seine vielfältigen Chancen dürfen nicht an dem Prinzip einer klassischen Operationalisierung scheitern.

Zum Bereich einer ästhetischen Bildung gäbe es sicherlich noch viele Diskussionspunkte wie zum Beispiel das moralische Verständnis oder die philosophische Differenzierung eines ästhetischen Ansatzes, deren umfassende Thematisierung jedoch an anderer Stelle weitergeführt werden soll.³¹

³⁰ In diesem Zusammenhang sei auf die Lektüre von RÜDIGER (1981) verwiesen, der in seinen "Beurteilungskriterien in der schriftlichen Abiturprüfung" eine strukturierte Beschreibung sowie eine fachspezifische Begründung zur Gestaltungsaufgabe mit schriftlicher Erläuterung vorstellt! Vgl. ebenso OHM 1979, Seite 35-49.

³¹ Eine sehr ausführliche Darstellung und Diskussion ästhetischer Problemstellungen stellt WELSCH (1995) dar, der vor der Analyse gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene und Entwicklungen der Ästhetik den Begriff der Anästhetik entgegenstellt und in seiner Relevanz eindrucksvoll hervorhebt.

Literatur:

- ADORNO, Th. W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M., 1995.
- BACHMANN, I.: Die wunderliche Musik.
In: BACHMANN, I.: Gedichte, Erzählungen, Hörspiel, Essays, S. 270-283. München 1997.
- BERNSTEIN, L.: Erkenntnisse. München, 1986.
- BERNSTEIN, L.: Erinnerungen an das Curtis-Institut, 1975.
In: Erkenntnisse. München, 1986, Seite 228-238.
- BERNSTEIN, L.: Lobgesang für Lehrer, 1963.
In: Erkenntnisse. München, 1986, Seite 114-130.
- BERNSTEIN, L.: Worüber ich nachgedacht habe... New York Times 24.10.1965, I. Teil.
In: Erkenntnisse. München 1986. Seite 148-153.
- HEGEL, G.W.F. Vorlesungen über die Ästhetik, Band I-III. Frankfurt a.M. 1997.
- JAUß, H.R.: Wege des Verstehens. München 1994.
OTTO, Gunter: Über die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung. Ein Beitrag zur (ästhetischen) Bildung...
In: SCHULZ, W.: Ästhetische Bildung. Weinheim 1997, Seite 7ff. .
- KORTEN, M.: Mozarts Requiem und seine Bearbeitungen im 20. Jahrhundert.
In: Acta Mozartiana, 46. Jahrgang, Heft 3/4, Dezember 1999, Seite 87-107.
- KORTEN, M.: Mozarts Requiem KV 626. Frankfurt a.M. 2000.
- KORTEN, M.: Werkbetrachtung am Fragment. Exemplarische Reflexionen einer ästhetischen Musikdidaktik am Beispiel von Mozarts Requiem KV 626, Witten 2002.
In: www.musikpaedagogik.org
- OHM, S.: Die musikalische Gestaltungsaufgabe in der schriftlichen Abiturprüfung – Themenstellung und Bewertungskriterien.
In: Zeitschrift für Musikpädagogik, 4. Jahrgang, Heft 7, März 1979. Regensburg 1979, Seite 35-49.
- PLATON: Der Staat. FUHRMANN, M. (Hrsg.), München 1991.
- RILKE, R.M.: Sämtliche Werke. Frankfurt a.M. 1987.
- RÜDIGER, K.: Beurteilungskriterien in der schriftlichen Abiturprüfung.
In: Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. EHRENFORTH, K.H. (Hrsg.), Mainz 1981, Seite 215-222.
- SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen.
In: Schillers Werke, Nationalausgabe, Band 20. Weimar 1962.
- SCHULZ, W.: Ästhetische Bildung. Weinheim 1997.
- WELSCH, W.: Ästhetisches Denken (Reclam)
- WINKEL, R.: Didaktische Theorien. Stuttgart 1995.
- WOLFF, Chr.: Mozarts Requiem. Kassel 1991.