

Pühringer, Andrea

Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik. Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 845-863



Quellenangabe/ Reference:

Pühringer, Andrea: Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik. Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 845-863 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241520 - DOI: 10.25656/01:24152

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241520>

<https://doi.org/10.25656/01:24152>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2019

■ *Thementeil*

Ästhetische Bildung

■ *Allgemeiner Teil*

Segregation als Diskriminierungserfahrung

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung.
Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel
zum Literaturunterricht

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ästhetische Bildung im Unterricht

Kai S. Cortina

Ästhetische Bildung. Einführung in den Thementeil 801

Kathrin Borg-Tiburcy

Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer
und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische
und bildungstheoretische Vergewisserung 825

Andrea Pühringer

Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik.
Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen 845

Malte Sachsse

Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund
von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment 864

Allgemeiner Teil

Juliane Karakayali/Birgit zur Nieden

Segregation als Diskriminierungserfahrung 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen
und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht 904

Besprechungen

Johannes Drerup

Markus Rieger-Ladich: Bildungstheorien. Zur Einführung 926

Anne Hild

Ralf Koerrenz/Karsten Kenklies/Hanna Kauhaus/Matthias Schwarzkopf:
Geschichte der Pädagogik 928

Manfred Lüders

Andreas Kempka: Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft.
Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang 931

Cristina Allemann-Ghionda

Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/
Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik 934

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 939

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Aesthetic Education

Kai S. Cortina

Aesthetic Education. An Introduction 801

Kathrin Borg-Tiburcy

The Educational Relevance of Transitions Between the Aesthetic
and Theoretical Dimensions of Child Activity 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Bildung and Education in Aesthetics: A Phenomenological
and Theoretical Ascertainment 825

Andrea Pühringer

Aesthetic Education at the Crossroads of Culture, Language and Music:
Perspectives and Challenges at Primary Schools in Austria 845

Malte Sachsse

Creating Music in the Classroom: An Aesthetic Practice in the Context
of Standardization, Competence Orientation and Assessment 864

Articles

Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden

Segregation as an Experience of Discrimination 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

Mental Processes Related to Lesson Observation. Theoretical Clarification
and a Case Study Taken from a Literature Class 904

Book Reviews 926

New Books 939

Impressum U3

Andrea Pühringer

Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik

Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen

Zusammenfassung: ‚Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik‘ untersucht verschiedene Sichtweisen des Begriffs der ästhetischen Bildung. Im Fokus steht dabei die Primarstufe als Ort der Begegnung, in der verschiedene ‚Kulturen‘ zusammentreffen, interagieren und verschmelzen, in der Sprachbarrieren überwunden werden können und in der Musik als Kommunikations- und Ausdrucksmittel eingesetzt werden könnte. Es wird davon ausgegangen, dass ästhetische Bildung sowohl einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung als auch zur Weiterentwicklung der Gesellschaft leisten kann, indem sie eine kritische Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, Symbolsystemen und dem Leben an sich fördert.

Schlagerworte: Ästhetische Bildung, Kultur, Sprache, Musik, Schule

1. Begriffsklärung

Der Begriff ‚Ästhetik‘ ist aus dem griechischen Wort ‚aisthesis‘ hervorgegangen, welches heute durchwegs mit ‚Wahrnehmung‘ übersetzt wird. Ursprünglich kommt diesem aber eine vielschichtiger Bedeutung zu. Es ist damit nicht nur ‚Sinneswahrnehmung‘, ‚Sinn‘ oder ‚Sinnesorgan‘, sondern ‚Erfassen‘ im Allgemeinen gemeint, was auch das innere Empfinden beinhaltet (Bernhard, 2008, S. 19). Diese auf die Wortwurzel gerichtete, lebensnahe und anwendungsorientierte Sichtweise auf den Begriff der Ästhetik stellt die Basis für die weiteren Betrachtungen dar.

Bereits Aristoteles konstatiert, dass Wissen mit Wahrnehmung beginnt und stellt fest, dass diese als Interpretationsleistung anzusehen ist. Später stellt er Wahrnehmung überhaupt als die Voraussetzung für Erkenntnis dar (Bernhard, 2008, S. 21–22). In der Interaktion zwischen Subjekt und Objekt wird mit jedem neuen Eindruck die Wahrnehmung weiter entwickelt und individuell geschärft. Ein solch offener Ästhetikbegriff kann somit als Basis für die Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung dienen, da Bildung dort am besten gelingt, wo Interaktion und Begegnung auf vielfältige Weise stattfindet.

Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit folgt allerdings nicht ausschließlich natürlichen Entwicklungsgesetzen, sondern ist auch kulturell konstituiert. Erst in der Auseinandersetzung mit kulturellen Objektivationen kann sich Auffassungsvermögen entwickeln (Liebau & Zirfas 2008, S. 12). In der Anthropologie wird der Mensch als ‚Geschöpf und Schöpfer von Kultur‘ gesehen. Seine Fähigkeit, aktiv in die Gestaltung seiner Umwelt einzugreifen, anstatt diese nur hinzunehmen, wird dadurch beschrieben.

Das Kennenlernen, die Auseinandersetzung mit, sowie die Aneignung der objektiven Welt sind Voraussetzungen, um sich in der selbigen orientieren und an ihren gesellschaftlichen und ökonomischen Prozessen teilhaben zu können (Barth, 2013, S. 39–40). In engem Zusammenhang damit steht ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff, der eine Möglichkeit darstellt, die vielschichtigen theoretischen Ansätze, die zusätzlich auf unterschiedlichen Traditionen beruhen, zu einen und der in Bezug auf ästhetische Bildung eingesetzt werden kann. Dieser Kulturbegriff verweist auf eine sinnhafte Konstitution von Wirklichkeit, die weder mit Lebensweise noch mit Bildung alleine darzustellen ist und setzt individuelle sowie geteilte Sinndeutungen sozialer Gruppen voraus (Barth, 2013, S. 145).

Der Begriff der ästhetischen Bildung wird immer wieder als allgemeine Bezeichnung für pädagogische Praxen, die sich einzelnen ästhetischen Bereichen widmen, verwendet. Ästhetische Bildung wird aber auch in einem weiteren Sinne als Grundbegriff für bildungstheoretische Diskurse genutzt, wobei es zumeist um Aspekte der Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen geht. Ästhetisches Erkunden, Erkennen und Verstehen kann als elementare Form von Lernen angesehen werden, die weder an einzelne Kunstrichtungen, noch an einzelne Schulfächer geknüpft sein muss und in verschiedenen Sozialformen stattfinden kann. Chancen kultureller Teilhabe wird dabei ein besonderes Gewicht verliehen (Dietrich, Kringinger & Schubert, 2013, S. 9–10). Ästhetische Bildung meint somit nicht nur eine künstlerische Auseinandersetzung mit der Welt, sondern alle, auch interdisziplinäre, Lernprozesse. Die Fähigkeit ästhetische Zusammenhänge wahrzunehmen, zu bewerten und wertzuschätzen gilt dabei genau so als Ziel wie die Ausbildung der Kritikfähigkeit. Aufgabe der Lehrenden ist es in diesem Zusammenhang, in verschiedene Genres, Deutungsmuster und Symbolsprachen von Kultur einzuführen, um Kommunikation unter den Teilnehmenden anzubahnen. Nicht immer geht es dabei um ein umfassendes Angebot an künstlerischen Tätigkeiten. Wichtiger scheint es, bestehende Potenziale anzuregen und weiter zu entwickeln. Dazu bedarf es der Schulung der Fähigkeit, eigene Interessen überhaupt erst einmal zu erkennen, anstelle immer wieder neue Bedürfnisse zu wecken. Es soll eine Beziehung zum realen Alltagsleben hergestellt werden, um dieses in weiterer Folge aktiv mitgestalten zu können (Majewski, 2011, S. 21–22). „Das Anregen, Motivieren, Ermutigen und Befähigen, sowie auch Grenzziehungen sind hierbei Kernaufgaben bei der Vermittlung von ästhetischer Bildung“ (Majewski, 2011, S. 24).

2. Ästhetische Bildung an Schulen

Um ästhetische Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, ist es unumgänglich ästhetisches Lernen an Schulen zu institutionalisieren. Wird ästhetische Bildung als bedeutendes Qualitätsmerkmal von Schule betrachtet, ist es Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, ästhetisches Lernen zu kultivieren (Liebau, 2008, S. 224). Voraussetzung dafür ist lebendiges Lernen, das sowohl die einzelnen Persönlichkeiten einer Gruppe berührt, als auch die Gruppe als Ganzes. Besonders effektiv kann dieses Lernen

sein, wenn Situationen geschaffen werden, die ermöglichen sich selbst und die anderen auf vielfältige Weise wahrzunehmen. Wenn verschiedene Wahrnehmungssysteme zum Einsatz kommen, kann ein Zustand der Wachheit und Gegenwärtigkeit erreicht werden, der den Schüler/inne/n die Möglichkeit gibt, bekannte und fremde Wahrnehmungsgewohnheiten kennen und akzeptieren zu lernen sowie diese nach Bedarf zu ändern, um sie in den Gruppenprozess zu integrieren (Pühringer, 2006, S. 9–10). Als Lehrende/r ist auf einen respektvollen Umgang mit der Gefühlswelt und dem persönlichen Empfinden der Lernenden zu achten. Eine unterstützende Rolle einzunehmen, wo Impulse gesetzt, Türen geöffnet und Möglichkeiten zur Umsetzung angeboten werden, kann dazu beitragen, wenn es um ästhetische Bildung an Schulen geht (Pühringer, 2006, S. 55).

Um alle Menschen zu erreichen, die in modernen Migrationsgesellschaften leben, sind Konzepte für Lernorte schulischer sowie außerschulischer Begegnung nötig (Arenhövel, Binas-Preisendörfer & Unseld 2012, S. 10). Dabei gilt es einen dritten Raum zu öffnen, der sich in kulturellen Grenzgebieten befindet (Klingmann, 2012, S. 211). Kultur als identitätsbestimmende Größe eröffnet besonders im Migrationskontext ein weites Feld an Fragestellungen, da es nicht mehr denkbar ist, Identität auf nationale Zugehörigkeit zu beschränken (Karakasoglu & Wojciechowicz, 2012, S. 13).

Ethnische Zuschreibungen und Unterstellungen sollten vermieden werden, ohne dabei über Unterschiede hinwegzusehen, die zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund tatsächlich bestehen können. Diese Unterschiede haben meist nur sehr wenig mit der tatsächlichen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu tun, sondern viel mehr mit den alltäglichen Migrationserfahrungen im Einwanderungsland. Je stärker eine Gesellschaft Zugewanderte marginalisiert und so gemeinsame Erfahrungen verhindert werden, desto intensiver wird es zur Bildung abgeschlossener ethnischer Gruppen im Migrationsland kommen. Eine gemeinsame Herkunft spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle und so ist es auch zu begründen, dass es nicht nur darum gehen kann, Kindern und Jugendlichen umfassende Kenntnisse über die verschiedenen Heimatländer zukommen zu lassen. Viel mehr ist entscheidend, wie mit ihrer besonderen Lage umgegangen und wie diese anerkannt wird (Barth, 2013, S. 140–142).

An dieser Stelle kommt der bedeutungsorientierte Kulturbegriff in Kombination mit einem Konzept von Transkulturalität zum Tragen (Barth, 2013, S. 156). „Das Konzept der Transkulturalität entwirft ein anderes Bild vom Verhältnis der Kulturen. Nicht eines der Isolierung und des Konflikts, sondern eines der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit. Es befördert nicht Separierung, sondern Verstehen und Interaktion.“ (Welsch, 1995, S. 4) Dabei orientiert sich der Unterricht nicht an den Herkunftsländern der Schüler/innen (Barth, 2013, S. 163). Es wird keine kategoriale Unterscheidung zwischen einem Kulturbegriff, der fremde Kulturen und einem der die eigene Kultur beschreibt, vorgenommen. Auch Vorbehalte gegenüber historisch entfernten Ausformungen von Kultur können dadurch beispielsweise aufgelöst werden (Barth, 2013, S. 200). Barth empfiehlt hier ein projektorientiertes Vorgehen, in dem eigene Fragestellungen entwickelt werden (Barth, 2012, S. 91). Dazu ist ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff als Basis notwendig, bei dem es nicht darum geht, einzelne Unterrichtsstunden themenspezifisch einzuschieben. (Barth, 2013, S. 208–209).

3. Musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe

Das Erste, was Kinder in musikalisch-ästhetischer Hinsicht betreiben, ist, dass sie sich dem Material über das Tun zuwenden. Durch den Umgang mit Klängen, Lauten und Sprache entwickeln sie Fähigkeiten, die ihnen dazu verhelfen einen Zugang zu Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erhalten, um so ihr Leben in weiterer Folge differenziert zu gestalten. Um diesen tätigen Zugang zu erweitern und zu vertiefen müssen Kenntnisse über Symbolbestände und ihre Traditionen erlangt werden. Dieser Schritt vollzieht sich über die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung und führt zu Selbstaufmerksamkeit. Um dies zu erreichen bedarf es Rahmenbedingungen, die eine Konzentration auf die Sinnestätigkeit zulassen. Solche Rahmenbedingungen zu schaffen, gehört zu den Aufgaben der Pädagogik und hier im Speziellen der Musikpädagogik. Mit der Verständigung über das Wahrgenommene, stellt die Sprache eine weitere bedeutende Dimension der musikalisch-ästhetischen Bildung dar (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013, S. 28–30).

Das Musizieren im Schulalltag nimmt oft einen verschwindend geringen Stellenwert ein, obwohl es wesentliche Gründe gibt, das praktische Musizieren zu forcieren, stellt es doch eine Grundlage für musikalisch-ästhetische Bildung dar (Cerachowitz, 2012, S. 14). Wenn davon ausgegangen wird, dass unsere Gesellschaft stark transkulturell geprägt ist, muss es ein Anliegen sein, Kinder und Jugendliche zu musikalischer Offenheit auszubilden. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen für aller Schüler/innen sind unumgänglich, um einen reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Musiken zu erreichen (Reiners, 2012, S. 87).

Das Einbinden von Lehrpersonal, das an Musikuniversitäten in Elementarer Musikpädagogik ausgebildet wurde, könnte dabei in Zukunft eine immer wesentlichere Rolle spielen. Zudem werden Kooperationen mit örtlichen Musikschulen angesichts der zunehmenden Zahl an Ganztagschulen immer relevanter werden (Dartsch, Meyer & Stiller, 2010, S. 11).

Methodisch geht es dabei gerade in den unteren Schulstufen darum, einen spielerischen Zugang zu schaffen, der selbständige Erkundungen und kreative Einfälle zulässt, vielfältige Ausdrucksformen und Anregungen mit Materialien einbezieht und von körperlichen sowie sozialen Erfahrungen ausgeht (Dartsch, 2010, S. 15–17).

Im Folgenden soll geklärt werden, was unterschiedliche Persönlichkeiten, die sich an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Oberösterreich mit ästhetischer Bildung bzw. musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe beschäftigen, unter dem Begriff der ästhetischen Bildung verstehen, wie sie die Situation an österreichischen Volksschulen bezüglich (musikalisch-)ästhetischer Bildung einschätzen und welche Rolle die Vernetzung im Besonderen unterschiedlicher tertiärer Bildungsinstitutionen in Oberösterreich einnimmt bzw. einnehmen könnte.

4. Qualitative Studie zur Situation ästhetischer Bildung an österreichischen Volksschulen

An österreichischen Volksschulen ist es im Allgemeinen so, dass der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin für den Unterricht in den Fächern, die der ästhetischen Bildung im Speziellen zuzuordnen sind, verantwortlich ist. Eine spezifische Ausbildung im Sinne von Fachlehrerinnen und Fachlehrern gibt es für die Primarstufe in Österreich nicht. An den Pädagogischen Hochschulen in Österreich werden zukünftige Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer als Generalist/inn/en ausgebildet. Zudem werden wenig bis keine Vorkenntnisse in Musik, etc. vorausgesetzt, weshalb die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen in den Lehrveranstaltungen sehr heterogen sein kann.

In der empirischen Auseinandersetzung wird nach der Bedeutung ästhetischer Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik an österreichischen Volksschulen aus Sicht von Lehrenden in der tertiären Bildungslandschaft Oberösterreichs sowie nach bestehenden und möglichen Vernetzungen in diesem Zusammenhang zwischen den Pädagogischen Hochschulen, der Anton Bruckner Privatuniversität und der Kepler Universität Linz gefragt. Dies sind die Institutionen, die in Linz (Oberösterreich) als relevant für den untersuchten Gegenstand angesehen werden können.

Es wird dabei von der Hypothese ausgegangen, dass die Bedeutung ästhetischer Bildung an Volksschulen in Österreich von den befragten Personen unterschiedlich eingeschätzt wird und die Vernetzung zwischen den genannten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich im Bereich der ästhetischen Bildung gering ist.

Da es sich in Oberösterreich um eine überschaubare Anzahl an Personen handelt, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, kam ausschließlich eine qualitative Erhebungsmethode in Form von Experteninterviews in Frage, wobei zur Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt wurde.

Im Zeitraum von November 2015 bis März 2016 wurden entlang eines Interviewleitfadens sieben Experteninterviews mit Lehrenden im tertiären Bereich in Oberösterreich geführt. Die Dauer der Gespräche lag zwischen 30 und 75 Minuten.

Im Fall der Pädagogischen Hochschule Linz konnte eine Lehrbeauftragte für den Bereich Musik (PHL-M) gewonnen werden, an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich stellten sich zwei Personen aus dem Fachbereich Musik, Susanne Freynschlag (PHOÖ1-M) und Florian Moitzi (PHOÖ2-M), und eine Person aus dem Bereich ‚Interkulturalität und Mehrsprachigkeit‘ (PHOÖ3-IK) für ein Gespräch zu Verfügung. Bianka Wüsthube, Direktorin des Instituts für Musikpädagogik (ABPU1-IMP) sowie Linda Aicher (ABPU2-EMP), im wissenschaftlich-künstlerischen Bereich des Studiengangs Elementare Musikpädagogik tätig, waren die Personen, die sich als Vertreterinnen der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich für ein Gespräch bereit erklärten. Vom Institut für Pädagogik und Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz war Barbara Herzog-Punzenberger (JKU-IK) mit einem Interview einverstanden. Andere Personen, die in Frage gekommen wären, meldeten sich entweder nicht zurück oder waren für ein Interview nicht zu gewinnen.

Die Ergebnisse der Interviews waren interessant und vielschichtig. Um eine Übersicht zu schaffen und gleichzeitig bestehende Vernetzungen beziehungsweise Vernetzungsmöglichkeiten, Übereinstimmungen und Widersprüche sichtbar zu machen, wurde die Vorstellung der Ergebnisse in drei Teilbereiche zusammengefasst. Diese entsprechen auch dem Aufbau des Interviewleitfadens und befassen sich mit ästhetischer Bildung allgemein (ÄB1A), mit Elementarer Musikpädagogik an Volksschulen (ÄB2EMP), sowie Fragen, die sich auf die Vernetzung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten beziehen (ÄB3PHU).

Um die unterschiedlichen Positionen, die einzelne Fragen ästhetischer Bildung betreffen, zu veranschaulichen, werden im Folgenden die Kernaussagen der Befragten in Tabellen gezeigt. So werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Perspektiven und Herausforderungen im Überblick sichtbar.

Die vollständig transkribierten Interviews sowie eine spezifischere Diskussion befinden sich in der unveröffentlichten Master-Thesis ‚Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik – Schule als Ort der Begegnung‘, die bei der Autorin angefragt werden kann (Pühringer, 2016).

4.1 Ergebnisse zu ÄB1A – Ästhetische Bildung allgemein

Definitionsversuche zum Begriff der ästhetischen Bildung

Wie unterschiedlich Definitionsversuche zum Begriff der ästhetischen Bildung ausfallen können, wird durch die Kernaussagen der Befragten in Tabelle 1 ersichtlich.

Zwei der sieben Befragten bringen ästhetische Bildung ganz klar mit Kunst in Verbindung. Eine Person hebt den Wert ästhetischer Bildung für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten hervor. Einer anderen fehlen schlichtweg die Worte. Zwei Gesprächspartner/innen gehen auf den Erfahrungsbegriff ein und eine Person hebt ästhetische Bildung als ganzheitliche Lernform hervor. Diskrepanz gibt es beim Thema Bewertung, wobei ein Interviewpartner der Bewertung von Kunst Bedeutung zumisst, während eine andere das Nicht-Bewerten als zentral ansieht, wenn es um ästhetische Bildung geht.

Hier wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem subjektiven Verständnis von ästhetischer Bildung unumgänglich ist, um Kommunikation, Vernetzung und Kooperation zwischen Institutionen, zwischen Einzelpersonen als auch zwischen Institutionen und Einzelpersonen anzubahnen. Eine Definition, die innerhalb einer Institution ausgearbeitet und kommuniziert wird, kann als Basis dienen.

Bedeutungszuweisungen ästhetischer Bildung in Bezug auf Kultur und Sprache

So unterschiedlich die Antworten in Bezug auf die Definition ästhetischer Bildung ausfielen, so einheitlich sind die Bedeutungszuweisungen in Bezug auf Kultur und Sprache in Verbindung mit ästhetischer Bildung. Diese Fragestellung wurde von fünf der sieben Befragten beantwortet (vgl. Tab. 2).

Die Eignung ästhetischer Bildung, sich inter- und transkulturellen Aspekten sowie Mehrsprachigkeit zu öffnen, wird hier hervorgekehrt. ‚Grenzen öffnen‘, sich ‚dem

PHL-M	Etwas, das mit Kunst und mit sich ausdrücken zu tun hat. Jede Form des kreativen Tuns (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Ein gesundes Miteinander, wo gleichzeitig Förderung für den Einzelnen und die Gemeinschaft passiert (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Kunst erfahren, bewerten und Gefühle dazu verbalisieren lernen (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	„_____“ (PHOÖ3-IK, 2015)
ABPU1-IMP	Das Zusammenspiel von vielen unterschiedlichen Erfahrungen und das Dazwischen (Wüstehube, 2016).
ABPU2-EMP	Lernen mit allen Sinnen, das berührt und etwas ganz Besonderes im Raum entstehen lässt (Aicher, 2016).
JKU-IK	Der Versuch, sich an etwas Neues ohne Bewertung anzunähern (Herzog-Punzenberger, 2015).

Tab. 1: Definitionsversuche zum Begriff der ästhetischen Bildung

PHL-M	Ästhetische Bildung ist eng vernetzt mit dem Kulturgut, das jede Kultur in sich trägt. Miteinander leben und Migration zu versuchen, Grenzen zu öffnen ist ganz grundlegend (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Das Akzeptieren des/der anderen so wie er/sie ist, das Dazulernen von Neuem und die Vermischung dessen. Jede/r soll sich in dem gemeinsam kreierten Bereich wiederfinden (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Musik schafft Zugang zu anderen Kulturen, soziales Lernen kann forciert werden, indem Kinder unterschiedlicher Herkunft musisch kommunizieren können. Auch Sprachförderung kann durch Musik betrieben werden (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Durch Multiperspektivität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit entsteht ein Reichtum in diesen kulturellen Zwischenräumen der mehrere Kulturen, die etwas Neues entstehen lassen oder widersprüchliche Konzepte von Ästhetik zusammenbringt (PHOÖ3-IK, 2015).
ABPU1-IMP	Keine Angabe
ABPU2-EMP	Das regionale kulturelle System, in dem sich ein Mensch gerade befindet, muss immer mitgedacht werden. Ganz wichtig für das Zusammenleben ist Wertschätzung, da es unterschiedliche Schönheitssysteme gibt (Aicher, 2016).
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 2: Bedeutungszuweisungen ästhetischer Bildung in Bezug auf Kultur und Sprache

Fremden annähern‘, ‚Verbindendes finden‘, ‚Akzeptanz und Toleranz‘ sowie ‚Kommunikation‘ stehen dabei im Mittelpunkt.

Ästhetische Bildung in der Volksschule

Wie ästhetische Bildung an österreichischen Volksschulen konkret aussehen kann, wird von den Befragten sehr unterschiedlich gesehen, was das weite Spektrum ästhetischer Bildung widerspiegelt (vgl. Tab. 3).

Bezug genommen wird hier zum einen auf die Umsetzung von Projekten und die Gestaltung von Festen und Feiern, während eine andere Person die Bedeutung von Angeboten hervorhebt, die Sicherheit geben. Eine weitere stellt das Kennenlernen von Kulturen in den Mittelpunkt, eine andere fächerübergreifende Aspekte. Auch die Haltung der Lehrperson wird von einer Interviewpartnerin als bedeutend für das Gelingen ästhetischer Bildung in der Primarstufe angegeben.

Sprachförderung durch ästhetische Bildung

Kontroverse Positionen prägen die Frage nach Möglichkeiten der Sprachförderung durch ästhetische Bildung. Aus den Antworten ist jedoch ersichtlich, dass ästhetische Bildung als gute Ausgangsbasis angesehen wird, um Sprachförderung anzubahnen (vgl. Tab. 4).

Als sprachförderlich bezeichnet wird allgemein das Anbahnen von Kommunikation, das bessere Verständnis von Sprache durch Rhythmus, der Motivationsfaktor Musik und die auditive Wahrnehmungsförderung im Rahmen ästhetischer Bildung.

4.2 Ergebnisse zu ÄB2EMP – Elementare Musikpädagogik an oberösterreichischen Volksschulen

Elementare Musikpädagogik (EMP) als Form ästhetischer Bildung in der Primarstufe

Elementare Musikpädagogik als Form ästhetischer Bildung in der Primarstufe wird von den befragten Personen allgemein als ideale Form der Musikerziehung für Volksschulkinder gesehen, da ganzheitlich gearbeitet wird. Zudem decken sich die Eckpfeiler der EMP mit dem Lehrplan für Musikerziehung an österreichischen Volksschulen (vgl. Tab. 5).

Inwieweit Aspekte Elementarer Musikpädagogik in einzelnen Klassen zur Umsetzung kommen, hängt laut der befragten Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen stark von den einzelnen Lehrpersonen ab, denn eine Kontrollfunktion gibt es diesbezüglich nicht.

 Ästhetische Bildung in der Volksschule ...

PHL-M	... durch eine offene und tolerante Gestaltung von Festen, Feiern und des Alltags sowie durch die Umsetzung von Projekten (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	... durch Angebote, die es ermöglichen sich zu beteiligen, aber sich auch wieder heraus zu nehmen und zu beobachten (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	... durch Kennenlernen der eigenen und anderer Kulturen über Reproduktion, aber auch auf kreative Weise über Komposition und Improvisation (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Keine Angabe
ABPU1-IMP	... durch Lehrende, die Freude am künstlerischen Tun haben und Raum für individuelle Entwicklung geben, wo Bewertung keine Rolle spielt (Wüsthube, 2016).
ABPU2-EMP	... durch eine ästhetische Betrachtung aller Fächer, inklusive Mathematik – Stichwort: Schönheit von Zahlensystemen oder in der Sprache mit Gedichten und Texten (Aicher, 2016).
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 3: Ästhetische Bildung in der Volksschule

PHL-M	Über Musik ist beispielsweise die Anbahnung von Kommunikation nonverbal oder mit Nonsens-Silben sehr gut möglich. Bildnerisch kann zu Themen wie Schriftzeichen und Leserichtungen gearbeitet werden (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Damit Sprache nicht als Barriere wahrgenommen wird, müssen Basissicherheiten geschaffen werden (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Mit Hilfe von Rhythmus kann Sprache besser verstanden und analysiert werden. Über Musik können Inhalte besser gemerkt werden und der hohe Motivationsfaktor, der Musik für die meisten Kinder hat, kann auch in den Sprachunterricht mitgenommen werden (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Sprache und Ästhetik sind eng miteinander verwoben, weil es die Menschen berührt. Manchmal braucht ästhetische Bildung Sprache, um zu verstehen, manchmal ersetzt es Sprache (PHOÖ3-IK, 2015).
ABPU1-IMP	Keine Angabe
ABPU2-EMP	Überall, wo ästhetisches Empfinden eingebaut wird, das meint Lernen mit dem Körper, mit allen Sinnen, vor allem über das Hören, kann es nur von Vorteil für die Sprache sein. (Aicher, 2016).
JKU-IK	Gerade wenn es darum geht Deutsch zu lernen, wird in der Öffentlichkeit mit viel Druck gearbeitet. Hier bietet ästhetische Bildung eine große Möglichkeit, da entspannter an die Sache heran gegangen werden kann. Vermutlich ist alles förderlich, was Klang und differenzierte Wahrnehmung von Lauten beinhaltet, aber eine wirklich effektive Förderung der Sprache ausschließlich durch unterschiedliche Formen ästhetischer Bildung ist eher nicht möglich (Herzog-Punzenberger, 2015).

Tab. 4: Sprachförderung durch ästhetische Bildung

PHL-M	Das Wesentliche ist eine ganzheitliche Betrachtung, wo mit allen Sinnen gearbeitet wird. Im Endeffekt hängt aber die Qualität des Musikunterrichts an Volksschulen von den Vorkenntnissen und der Motivation der Lehrenden ab (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Zuerst muss nach Gemeinsamkeiten gesucht werden, demnach müssen Angebote gestellt werden. Wie die Lehrperson diese Angebote stellt, ist dabei besonders wichtig (Freyschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Es gibt zwar mit dem Lehrplan, der auch den Zielen der EMP entspricht, eine Vorgabe des Ministeriums, aber keine Instanz, die eine Kontrollfunktion diesbezüglich ausüben würde. Es kann davon ausgegangen werden, dass in den meisten Klassen Musikerziehung so verstanden wird, dass täglich einmal gesungen wird. Orff-Instrumente werden selten eingesetzt, Übungen zum Hören finden kaum statt. Größere Projekte sind eine Seltenheit, bieten aber gerade im fächerübergreifenden Kontext viele Möglichkeiten der Umsetzung (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Keine Angabe
ABPU1-IMP	Musik aktiv zu praktizieren ist eine Urform menschlichen Ausdrucks und gehört jeden Tag gepflegt. Das Elementare Musizieren ist eine Form der Musizierpraxis, die auf höchstem künstlerischem Niveau stattfinden kann. Die musikalische Entwicklung findet in den ersten neun Lebensjahren eines Kindes statt. Die Förderung in dieser Zeit ist somit im größten Maße wichtig (Wüsthube, 2016).
ABPU2-EMP	Elementare Musikpädagogik ist perfekt für die Volksschulen. Singen, Musizieren, Musikhören, Bewegen, mit Sprache experimentieren, Rhythmus spüren und ausführen. Diese Eckpfeiler der EMP decken sich mit dem Lehrplan für Musikerziehung in der Primarstufe (Aicher, 2016).
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 5: *Elementare Musikpädagogik als Form ästhetischer Bildung in der Primarstufe*

Durch Elementare Musikpädagogik Mehrsprachigkeit, kulturelle und ästhetische Bildung unterstützen

Von den fünf Personen, die sich zu diesem Thema geäußert haben, wird vor allem auf das Lied als Möglichkeit Mehrsprachigkeit, kulturelle und ästhetische Bildung zu unterstützen hingewiesen (vgl. Tab. 6).

Neben der Erlangung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten steht für die Befragten vor allem das soziale Lernen im Zentrum.

Neue Musikvermittlungsformate an Volksschulen

Der Beantwortung der Frage nach neuen Musikvermittlungsformaten, die an Volksschulen vorstellbar wären, wird auf unterschiedlichste Art und Weise nachgekommen. Hier wird der Wunsch nach Veränderung hin zu vielfältigeren Möglichkeiten, die mehr Handlungsspielraum bieten, sichtbar (vgl. Tab. 7).

Die Vorschläge reichen vom Einsatz von auf Musik spezialisierten Volksschullehrer/innen, über Konzepte für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, den Einsatz neuer Medien, Kooperationen mit Musikschulen und Künstler/innen bis hin zur Anstellung Elementarer Musikpädagog/innen.

PHL-M	Durch interkulturelles Liedgut und verschiedene Musikstile Welttoffenheit schaffen, Musik als Ausdrucksmittel (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Mit Wiederholungen, Reimen, Bildern und Bewegung handlungsorientiert arbeiten (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Mit Musik kann gemeinsam etwas Schönes erlebt, geschaffen und aufgeführt werden. Für die Kinder soll es sich gut anfühlen und Leistung, Wettbewerb und Konkurrenz sollen dabei keine Rolle spielen. Der Effekt, dass durch Musik Sozialverhalten geschult wird, kann so erzielt werden, ohne dass dies vordergründig ein Ziel sein muss (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Phonologische Bewusstheit und Merkfähigkeit können sehr gut durch musikalische Aktivitäten beispielsweise Lieder oder Rhythmen trainiert werden. Musik macht außerdem Spaß, hilft zu verstehen und kulturell kann damit ebenfalls viel transportiert werden (PHOÖ3-IK, 2015).
ABPU1-IMP	Keine Angabe
ABPU2-EMP	Lieder können in verschiedenen Sprachen gesungen werden, die Herkunftsländer der Kinder können thematisiert werden, verschiedene Musizier- und Hörpraktiken können kennengelernt werden und Instrumenteninformation kann stattfinden (Aicher, 2016).
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 6: Durch Elementare Musikpädagogik Mehrsprachigkeit, kulturelle und/oder ästhetische Bildung unterstützen

PHL-M	Durch Spezialist/inn/en, die Musik als Schwerpunkt in der Volksschullehrerausbildung gewählt haben, soll vermieden werden, dass Lehrpersonen Musikerziehung unterrichten, die das gar nicht wollen (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Der/die Klassenlehrer/in soll als Vermittler/in Zugänge und Begegnungsmöglichkeiten schaffen, die handlungsorientiert, ganzheitlich und ganzkörperlich ausgerichtet sind und eine Beziehung zur Musik herstellen (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Es könnte an Konzepten auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gearbeitet werden, die sich damit befassen mit Hilfe von Liedern Sprache zu lernen. Die vielen Wiederholungen in der Musik können dazu genutzt werden (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Über die neuen Medien können Zugänge zu verschiedenen ästhetischen und kulturellen Bereichen geschaffen werden. Die Technik bringt Dimensionen, die von Vorteil sein können. Die Kinder können dadurch auch selbst aktiv werden (PHOÖ3-IK, 2015).
ABPU1-IMP	Schwerpunktlehrer/innen könnten eingeführt, Künstler/innen in den Unterricht mit einbezogen, das Musizieren in jedes Fach integriert werden, fächerübergreifende Projekte und intensivere Kooperationen mit Musikschulen könnten forciert werden (Wüstehube, 2016).
ABPU2-EMP	Künstler/innen könnten in den Unterricht mehr einbezogen werden und es könnten fixe Anstellungen für Elementare Musikpädagog/inn/en an Volksschulen angedacht werden (Aicher, 2016).
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 7: Neue Musikvermittlungsformate an Volksschulen

4.3 Ergebnisse zu ÄB3PHU – Pädagogische Hochschulen und Universitäten

Interkulturalität, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit im Studiengang Elementare Musikpädagogik (EMP) der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich (ABPU)

Bei der Fragestellung inwiefern sich dieser Studiengang den Themen Interkulturalität, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit widmet, wird der Bedarf an Austausch und Kommunikation zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen deutlich (vgl. Tab. 8).

Während die Befragten der Pädagogischen Hochschulen bei der Auseinandersetzung des Studiengangs EMP mit Interkulturalität, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit Nachholbedarf sehen, betrachten die beiden Befragten, die der ABPU angehören, diese Themen als Querschnittsmaterien, die in vielen unterschiedlichen Lehrveranstaltungen behandelt werden.

Elementare Musikpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich

Zu dieser Fragestellung nahmen die drei Vertreter/innen des Fachbereichs Musik an den Pädagogischen Hochschulen, die interviewt wurden, Stellung (vgl. Tab. 9).

Interessant ist die unterschiedliche Betrachtungsweise in Bezug auf die Pädagog/inn/enbildung NEU.¹ Ein Einbeziehen der Musikuniversitäten in die Ausarbeitung der Bereiche, die musikalische Ausbildung der zukünftigen Volksschullehrer/innen betreffend, hätte dabei als sinnvoll erachtet werden können.

Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich

Die Aussagen dazu weisen auf geringen Austausch zwischen den Pädagogischen Hochschulen (PH) und der Anton Bruckner Privatuniversität (ABPU) hin, wie in der Tabelle unten sichtbar wird (vgl. Tab. 10).

Obwohl sich Kooperationen zwischen diesen Institutionen als schwierig erweisen, stehen die Befragten einer Zusammenarbeit im Allgemeinen positiv gegenüber.

Vernetzungen mit der Johannes Kepler Universität Linz

Hier geht es um die den Befragten bekannten Vernetzungen und Kooperationen, die zwischen den Pädagogischen Hochschulen (PH) beziehungsweise der Anton Bruckner Privatuniversität (ABPU) und der Johannes Kepler Universität (JKU) bestehen (vgl. Tab. 11).

Zusammenarbeit vor allem in Bezug auf die Primarstufe gibt es hier nur in einem sehr geringen Ausmaß.

1 An den Pädagogischen Hochschulen starteten 2015/16 im Bereich der Primarstufe die neuen Ausbildungsangebote in Verbindung mit neuen Curricula (Bundesministerium für Bildung, 2015).

PHL-M	Diese Themen werden zwar inhaltlich vereinzelt thematisiert, aber der methodisch-pädagogische Zugang kommt zu kurz. Der Studiengang EMP sollte sich mit Fragen auseinandersetzen, wie Kinder, die sozial schlechter gestellt sind oder von Armut betroffen sind, integriert werden können, wie eine Heterogenität geschaffen werden kann, die alle gleichberechtigt ihren Platz finden lässt. Viele Kinder haben unter anderem aus finanziellen Gründen zu den Musikschulen gar keinen Zugang (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Was die Pädagogik betrifft, müsste hier noch mehr aufgestockt werden, weil die Arbeitsweise in diesem Bereich eine ganz andere ist, was bei der EMP insgesamt fehlt (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Da ist mir nichts bekannt (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Es wird angedacht, dieses Thema mehr hinein zu bringen und intuitiv geschieht auch da und dort etwas, aber ein System ist noch nicht dahinter (PHOÖ3-IK, 2015).
ABPU1-IMP	In der EMP fällt Interkulturalität unter Inklusion. Das Thema sollte nicht in einer speziellen Lehrveranstaltung ‚ausgegrenzt‘ werden, sondern in vielen praktischen und theoretischen Lehrveranstaltungen als Querschnittsmaterie behandelt und als Grundhaltung vermittelt werden. Darüber hinaus gibt es eine Kooperation mit einem Flüchtlingshaus nahe der Universität, wo alle drei Wochen musiziert wird (Wüsthube, 2016).
ABPU2-EMP	Es gibt keine dezidierte Lehrveranstaltung, die sich Interkulturalität widmet, aber der Ansatz am Institut für Musikpädagogik an der ABPU ist der, den Menschen da abzuholen, wo er steht (Aicher, 2016).
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 8: Interkulturalität, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit im Studiengang Elementare Musikpädagogik an der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich

PHL-M	Es wird versucht, den Studierenden eine ganzheitliche Betrachtung zu vermitteln, wo mit allen Sinnen gearbeitet wird. Die Studierenden sollen ein Bild davon bekommen, wie Musik auf Kinder wirkt und lernen, dass Musik wichtig ist, um eine Weltoffenheit zu schaffen oder zumindest den Boden dafür zu bereiten (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Hier geht es mehr um das Pädagogische. Das Arbeiten mit dem Körper, mit den jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten müsste mehr herein kommen, was bei der EMP gegeben ist. Eine Kombination wäre wünschenswert (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Mit dem neuen Curriculum spielt Musik in den ersten vier Semestern nur mehr eine sehr untergeordnete Rolle. Es stehen sehr wenige Stunden zur Verfügung um die Studierenden in diesem Bereich auszubilden, was natürlich einen Qualitätsverlust bedeutet. Allerdings haben die Studierenden in den weiteren vier Semestern die Möglichkeit Musik als Schwerpunkt zu wählen. Generell kann festgestellt werden, dass im Laufe der letzten fünfzig Jahre der Stellenwert von Musik an den PH stark gesunken ist und dass mit dem neuen Curriculum der Musikunterricht noch einmal um die Hälfte gekürzt wurde (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Keine Angabe
ABPU1-IMP	Keine Angabe
ABPU2-EMP	Keine Angabe
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 9: Elementare Musikpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich

PHL-M	Vor drei Jahren in etwa war die Fachdidaktik-Musik-Tagung in Linz, wozu auch die Bruckneruni geladen gewesen wäre, da ist aber nichts zustande gekommen. Es müsste hinterfragt werden, woran das gescheitert ist (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Eine Zusammenarbeit ist gut vorstellbar, doch stellt sich die Frage, wer das bezahlt (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Es gibt leider sehr wenig Zusammenarbeit. Es wäre aber denkbar, dass gemeinsame Projekte durchgeführt werden, wo Studierende der PH mit ihrer Expertise aus verschiedenen Fachbereichen gemeinsam mit Studierenden der ABPU mit ihrer Expertise in Musik zusammenarbeiten. Hier kann Zusammenarbeit in der Ausbildung erprobt werden (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Es gibt Seminare im Elementarbereich, die von der ABPU ausgeschrieben werden und durch private Vernetzung hier publik werden (PHOÖ3-IK, 2015).
ABPU1-IMP	Es gab einige Thementage an der ABPU, wo Kooperationsprojekte zwischen Musik- und Volksschulen vorgestellt wurden. Hier waren zum ersten Mal Universitätslehrende, PH-Lehrende und Musikschullehrende unter einem Dach. Leider waren nur wenige Musikschullehrende anwesend. In Oberösterreich gibt es im Vergleich zu anderen Bundesländern wenige Kooperationsprojekte zwischen allgemeinen Schulen und Musikschulen (Wüsthube, 2016).
ABPU2-EMP	Im Zuge der Pädagog/inn/enbildung NEU gibt es derzeit viele Besprechungen (Aicher, 2016).
JKU-IK	Keine Angabe

Tab. 10: Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich

PHL-M	In den Bereichen Psychologie und Forschung kooperiert die PH Linz mit der JKU (PHL-M, 2015).
PHOÖ1-M	Zusammenarbeit im humanwissenschaftlichen Bereich besteht nicht, wäre aber interessant (Freynschlag, 2015).
PHOÖ2-M	Zusammenarbeit gibt es ausschließlich im Sekundarstufenbereich (Moitzi, 2016).
PHOÖ3-IK	Es wird nicht intensiv zusammengearbeitet. Frau Dr.in Herzog-Punzenberger wird allerdings oft als Referentin an die PH Oberösterreich geholt (PHOÖ3-IK, 2015).
ABPU1-IMP	Keine Angabe
ABPU2-EMP	Es gibt sehr wenig Zusammenarbeit (Aicher, 2016).
JKU-IK	Die Primarstufe spielt an der JKU gar keine Rolle. (Herzog-Punzenberger, 2015).

Tab. 11: Vernetzungen mit der Johannes Kepler Universität Linz

5. Reflexion und Ausblick

Sowohl aus der theoretischen als auch aus der empirischen Auseinandersetzung mit Definitionen ästhetischer Bildung geht deutlich hervor, dass eine allgemein gültige Begriffsbestimmung nicht möglich ist. Aufgrund der unterschiedlichen Interpretationen den Begriff der ästhetischen Bildung betreffend, kann es aber als sinnvoll erachtet werden, Institutionen wie Schulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten anzuraten eine für die jeweilige Bildungseinrichtung passende Definition zu entwickeln. Diese kann ein Anhaltspunkt für alle Lehrenden sein, um in ihrem jeweiligen Unterricht diesen Aspekt von Bildung sinnvoll integrieren zu können. Eine auf die Wortwurzel gerichtete, lebensnahe und anwendungsorientierte Betrachtungsweise des Ästhetikbegriffs kann dabei genau so behilflich sein wie ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff, der sowohl auf individuelle als auch auf geteilte Sinndeutungen Bezug nimmt.

Zuvor muss allerdings ein Verständnis dafür geschaffen werden, dass ästhetische Bildung nicht an bestimmte Fächer oder Kunstrichtungen gebunden sein muss. Sie stellt vielmehr eine elementare Form des Lernens allgemein dar. Darüber hinaus muss auch ein Bewusstsein dafür entstehen, dass das, was wahrgenommen wird, davon abhängt, wie wahrgenommen wird. Der Bedeutung des Wahrnehmungsprozesses kann also gar nicht genug Gewicht verliehen werden. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Formen eignet sich besonders dafür, diesen Prozess in Gang zu setzen.

Angesichts der allgemeinen Marginalisierung künstlerischer Fächer an Schulen und Pädagogischen Hochschulen in Österreich sollte neben dem Versuch, diese Fächer im Lehrplan beziehungsweise im Curriculum zu halten, eine Stärkung ästhetischer Bildung als Querschnittsmaterie angestrebt werden. Dass dem bereits großflächig nachgekommen wird, kann nicht bestätigt werden. In Bezug auf die Praxis ästhetischer Bildung an Volksschulen kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende, die selber Freude am künstlerischen Tun haben, am ehesten der ästhetischen Betrachtung aller Fächer gerecht werden können.

Zusätzlich muss realisiert werden, dass auch der Einbindung von Kooperationspartnern besonders im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Ganztagschule in Österreich mehr Bedeutung zugewiesen werden muss. Es sollte dabei vermieden werden Kooperationen als Belastung zu sehen, da diese zwar zu Beginn eine intensive Verständigung über pädagogische Intentionen und Prämissen verlangen, aber durch die Klärung der verschiedenen Rollen der Beteiligten qualitätsvolle ästhetische und kulturelle Bildung auch auf diesem Wege erreicht werden kann. In Einzelfällen wird dem in Oberösterreich bereits nachgekommen, doch gibt es hier im Allgemeinen Bedarf an Offenheit gegenüber Projekten und Kooperationen.

Welche konkreten Wege sich auch immer am jeweiligen Standort als gangbar erweisen, um ästhetische Bildung für alle Kinder und Jugendlichen in modernen Migrationsgesellschaften zu ermöglichen, ist es unumgänglich Konzepte für ästhetische Lernorte schulischer Begegnung zu entwickeln, um so ästhetisches Lernen an Schulen zu institutionalisieren. Die Kultivierung ästhetischer Dimensionen kann als bedeutendes Quali-

tätsmerkmal von Schule angesehen werden, da sie es möglich macht, insgesamt eine gute Lern- und Leistungskultur zu entwickeln.

Dies wird auch im Gespräch mit den Expert/inn/en bestätigt, indem diese ästhetische Bildung in der Volksschule als Chance bezeichnen, verschiedene Formen von Kulturen und Schönheitssystemen kennen zu lernen und soziale Grundrahmenbedingungen in allen Fächern zu schaffen, die Raum für individuelle Entwicklung bieten.

Eine Volksschulklasse kann oftmals als transkulturelle Einheit betrachtet werden. Die transkulturelle Situation an Schulen soll dabei als Ressource gesehen werden, um eine Sensibilisierung für ethnische aber auch andere Zuschreibungen zu ermöglichen.

Ästhetische Bildung wird von allen Befragten, die sich zu dem Thema geäußert haben, als wertvolle Möglichkeit verstanden, sich transkulturellen Prozessen und interkulturellem Lernen zu öffnen. Zentralen Themen in der Primarstufe, wie ‚Grenzen‘ oder ‚Toleranz‘ kann aus Sicht der Befragten besonders gut durch ästhetische Erfahrungen begegnet werden. Der hohe Stellenwert sowie die Tragweite ästhetischer Bildung für soziale Prozesse in Bezug auf Kultur und Sprache wird hier sichtbar.

Die persönlich befragten Personen weisen dabei auf die Bedeutung eines wertschätzenden Umgangs mit ‚Fremdem‘ hin, um so Grenzen zu öffnen, Kommunikation zu ermöglichen und auf diese Weise unterschiedliche Konzepte von Ästhetik zusammen zu bringen.

Der Musikpädagogik kann hier eine besondere Rolle zukommen, da durch einen offenen Umgang mit Musik eine anerkennende und tolerante Haltung gegenüber unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten geübt werden kann. Die Befragten nennen hierbei mehrfach das Lied als Möglichkeit zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit sowie von kultureller und ästhetischer Bildung, aber auch Musik als Ausdrucksmittel wird hervorgehoben.

Bedauerlich ist, dass dieser Stellenwert auf Ebene der musikalischen Bildung in den Curricula der Primarstufenausbildung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich nur wenig repräsentiert wird. Es ist die Tendenz zu bemerken, dass für die musikbezogenen Fächer immer weniger Stunden zur Verfügung stehen, was einen klaren Qualitätsverlust in diesem Bereich bedeutet.

Obwohl ästhetische Bildung nicht ausschließlich als Mittel zum Zweck beansprucht werden darf, da sie durch eine kritische Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, Symbolsystemen und dem Leben an sich einen eigenen Sinn, eigene Dignität und Legitimität besitzt, sind Evaluierungen von Schulprogrammen und Projekten sowie Transferuntersuchungen notwendig, um künstlerische Fächer wie Musik an den Schulen zu halten. Von den befragten Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich wird die Möglichkeit durch ästhetische Bildung Sprachförderung zu betreiben in keiner Weise in Frage gestellt, da für sie Sprache und Ästhetik so eng miteinander verwoben sind, dass diese besonders in der Anbahnung von Kommunikation nicht zu trennen sind. Auch von den anderen Personen, die sich zu diesem Thema im Interview geäußert haben, wird ästhetische Bildung als förderlich für die Sprache angesehen. Doch wird unter anderem zu bedenken gegeben, dass nicht von einer automatischen Kompetenzsteigerung bei allen Kindern gesprochen werden kann. Es kann aber dennoch da-

von ausgegangen werden, dass ästhetische Bildung eine gute Basis schafft, um Kommunikation anzubahnen. Von einer zu starken Konzentration auf Transfereffekte ist dennoch abzuraten, da diese auch durch andere Aktivitäten erzielt werden können.

Der Lehrplan für Musikerziehung an Volksschulen in Österreich bietet eine gute Basis dafür, Elementare Musikpädagogik als Form ästhetischer Bildung in die Umsetzung zu bringen. Allerdings hängt die Qualität des Unterrichts hierbei stark von den einzelnen Lehrerpersönlichkeiten ab, wie besonders die Befragten der Pädagogischen Hochschulen hervorheben. Im Idealfall hat der/die Klassenlehrer/in den Vorteil jederzeit, wenn er/sie es als sinnvoll erachtet, Musik in den Unterricht einzubauen. Sie können meist in Eigenverantwortung individuell entscheiden, wie sie die einzelnen Musikstunden nutzen, ob sie auch fächerübergreifend arbeiten wollen, welche Angebote sie konkret setzen oder ob sie überhaupt musikpädagogische Angebote setzen.

So kann es als empfehlenswert angesehen werden, örtliche Musikschulen mehr in die Verantwortung zu nehmen. Vor allem für Lehrende der Elementaren Musikpädagogik könnte hier ein weites Betätigungsfeld eröffnet werden. Auch die Entwicklung neuer Studiengänge an Musikuniversitäten könnte angedacht werden, die auch Absolvent/inn/en von Pädagogischen Hochschulen als Zielgruppe ansprechen und in denen die Vermittlung von Konzepten für Kooperationen und Vernetzungen implementiert sind.

Vernetzung zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen findet in Oberösterreich bisher beinahe ausschließlich in Bezug auf die Sekundarstufe statt. Was die Primarstufe betrifft, wurden zwar vereinzelt Versuche gestartet, aber dauerhafte Kooperation in diese Richtung bräuchte finanzielle Mittel, die nicht zur Verfügung stehen.

Die Hypothese, dass zwischen den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Oberösterreich auf dem Gebiet der ästhetischen Bildung wenig bis keine Vernetzung stattfindet, kann also bestätigt werden. Der Sinnhaftigkeit Netzwerke aufzubauen kann allerdings jede befragte Person etwas abgewinnen.

Interessant wären in diesem Zusammenhang auch Ergebnisse aus anderen Bundesländern beziehungsweise ein ausgedehnter Blick in den europäischen Raum. In diese Richtung weiter zu denken und weiter zu forschen könnte zeigen, wo Oberösterreich beziehungsweise Österreich in Hinblick auf Visionen für ästhetische Bildung zurzeit verortet ist. Zudem könnten Möglichkeiten, ästhetische Bildung im österreichischen Bildungssystem noch mehr zu verankern, ausgearbeitet werden.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Thema ‚Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik‘ ein weites und interessantes Spektrum bieten, um in diesem Feld und hier besonders auf dem Gebiet der Schule als Ort der Begegnung weiter zu forschen.

Literatur

- Arenhövel, S., Binas-Preisendörfer, S. & Unseld, M. (2012). *Editorial*. In S. Binas-Preisendörfer, (Hrsg.) & M. Unseld, (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung: Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (unter Mitarbeit von Sophie Arenhövel; Musik und Gesellschaft, Band 33, S. 7–17). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Barth, D. (2012). Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (S. 73–92). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Barth, D. (2013). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung. Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (2. unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Bernhard, P. (2008). Aisthesis. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 19–34). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bundesministerium für Bildung: *Pädagog/innenbildung Neu*. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [16.07.2019].
- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule: Modelle – Analysen – Perspektiven*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Dartsch, M., Meyer, C., & Stiller, B. (2010). Einleitung. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hrsg.), *Musizieren in der Schule – Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik* (S. 7–12). Regensburg: ConBrio.
- Dartsch, M. (2010). Elementare Musikpädagogik und Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hrsg.), *Musizieren in der Schule – Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik* (S. 15–28). Regensburg: ConBrio.
- Dietrich, C., Krinninger, D., Schubert, V. (2013). *Einführung in die ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Karakasoglu, Y., & Wojciechowicz A., (2012). Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.): *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (S. 11–24). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Klingmann, H. (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? In S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung: Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (S. 201–218). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Liebau, E. (2008). Ästhetische Bildung und Schulentwicklung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 215–226). Bielefeld: transcript Verlag.
- Liebau, E., & Zirfas J. (2008). *Die Sinne, die Künste und die Bildung. Ein Vorwort*. In E. Liebau, E. & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Majewski, T. (2011). *Interkulturelle Projektarbeit in der Kunst- und Kulturvermittlung: Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentiale durch ästhetische Bildung und Identitätsarbeit*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Pühringer, A. (2006). *Colours of Life – Vom Polyästhetischen Lernen Jugendlicher zum Gesamtkunstwerk*. Linz: Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich.
- Pühringer, A. (2016). *Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik – Schule als Ort der Begegnung*. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst (unveröffentlicht).

Reiners, K. (2012). *Interkulturelle Musikpädagogik – Zur musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichts in der Grundschule*. Augsburg: Wißner-Verlag.

Welsch, W. (1995). *Transkulturalität*. <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0104.pdf> [16.07.2019].

Abstract: “Aesthetic Education at the Crossroads of Culture, Language and Music” investigates different viewpoints with regard to the term aesthetic education. Primary school is focused on as a place of encounter where various cultures meet, interact and meld, where language barriers can be overcome and music could be utilized as a resource for communication and expression. It is assumed that aesthetic education can make a substantial contribution to personal development as well as to the advancement of society by facilitating the critical examination of art and culture, symbol systems and life itself.

Keywords: Aesthetic Education, Music Education, Primary School, Elementary School, Teachers College

Anschrift der Autorin

Andrea Pühringer, M. A., MAS, Pädagogische Hochschule Wien,
Institut für Elementar- und Primarbildung,
Ettenreichgasse 45a/I, 1100 Wien, Österreich
E-Mail: andrea.puehringer@phwien.ac.at