D 7484

# 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

BELTZ JUVENTA

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 65 – Heft 6
November/Dezember 2019

## 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 Karakayalı/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

# Begutachtung 2018/2019

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden externen Gutachter_innen für die Beurteilung eingereichter Manuskripte von Mitte Juli 2018 bis Mitte Juli 2019.

Andrä Wolter
André Gogoll
Andrea English
Andreas Gruschka
Andreas Wernet
Anja Tervooren
Anne Schondelmayer
Annette Tettenborn
Antje Langer
Anton Bucher
Barbara Asbrand
Barbara Rendtorff
Bernd Dollinger
Bernd Zymek
Bernhard Kalicki
Bettina Dausien
Bianca Roters
Birgit Lütje-Klose
Carmela Aprea
Carola Iller
Carolin Rotter
Cathleen Grunert
Cathrin Heite
Christiane Thompson
Claudia Haagen-Schützenhöfer
Colin Cramer
Cornelie Dietrich
Dennis Niemann
Detlef Pech
Dietrich Benner
Dirk Richter
Dominik Krinninger
Esther Dominique Klein
Fabian Kessl
Felicitas Lowinski
Frederick de Moll
Frederik Herman
Friederike Heinzel
Friedrich Schweitzer
Fritz Oser
Gabriela Ossenbach
Gabriele Kaiser
Georg Breidenstein
Georg Tafner
Gert Schubring
Hans-Christoph Koller
Hans-Ulrich Grunder
Hartmut Ditton
Helmut Heid
Henning Schluss
Herbert Kalthoff
Hermann Josef Abs
Holger Gärtner
Horst Schecker
Isabell van Ackeren
Jessica Süßenbach
Johannes Giesinger
Johannes König
Jörn Schützenmeister
Jürgen Henze
Karin Heinrichs
Katharina Maag Merki
Katharina Müller
Kathleen Stürmer
Kerstin Rabenstein
Klaus-Jürgen Tillmann
Manfred Lüders
Marten Clausen
Martin Bonsen
Martin Rothland
Micha Brumlik
Michael Schemmann
Michel Knigge
Miriam Hess
Nicole Balzer
Patrick Bühler
Paul Mecheril
Petra Grell
Phillip Neumann
Rainer Lehmann
Raphaela Porsch
Rebekka Horlacher
Rita Casale
Rita Nikolai
Rotraud Coriand
Sarah Forster-Heinzer
Sigrid Hartong
Silke Schreiber-Barsch
Sophie Baeriswyl
Stephanie Hellekamps
Thomas Eckert
Thomas Rauschenbach

Thorsten Bohl
Till-Sebastian Idel
Tina Hascher
Ulrich Trautwein
Ute Bender
Uwe Uhlendorff
Volker Schubert
Werner Thole
Wolfgang Böttcher
Wolfgang Meseth
Yasemin Karakasoglu

# Thementeil

*Kai S. Cortina*

# Ästhetische Bildung

*Einführung in den Thementeil*

Die ästhetische Bildung spielt in der neueren schulpädagogischen Debatte um Kompetenzen und die auf diesem Konzept basierenden Curriculumsreform bestenfalls eine Nebenrolle. Das ist für sich betrachtet nichts Neues, denn musische Schulfächer gelten in der Öffentlichkeit nicht als das Kerngeschäft schulischer Bildung. Neu ist aber, dass der – durchaus legitime aber dennoch begrenzte – Zugang, den die empirische Bildungsforschung zur Analyse und Bewertung von schulischen Bildungsprozessen wählt, den umfassenderen pädagogischen Bildungsbegriff zu verdrängen droht, der strukturbildend für unser (nicht nur deutsches) Schulwesen ist (Cortina, 2016): Bereits Wilhelm von Humboldt hatte im Königsberger Schulplan die allgemeine Menschenbildung der rein zweckrationalen Ausbildung gegenüber gestellt und daraus das neuhumanistische pädagogische Verständnis abgeleitet, das bis heute die Basis schulischer Unterweisung ist: Nämlich die Einsicht, dass es verschiedene, nicht ineinander überführbare oder auseinander ableitbare Horizonte zum Verständnis der Welt gibt. Baumert nennt sie die „Modi der Weltbegegnung“ und stellt der „kognitiven Rationalitätsform“, also dem kausal-analytischen Vorgehen der Mathematik und der Naturwissenschaften, die „ästhetische-expressive“ Weltbegegnung der musischen Fächer und der Literatur entgegen (Baumert, 2002, S. 111). Der Vollständigkeit halber seien auch die normativ-evaluative Weltbegegnung (Geschichte/Recht/Ökonomie) und die ethisch-konstitutive Rationalität (Religion/Philosophie) erwähnt.

Der Kompetenzbegriff trägt deutlich die Handschrift der analytisch-kognitiven Betrachtung und ist dort wohl für die Beschreibung von Lernprozessen nützlich. Doch mit dem Wesen der ästhetisch-expressiven Auseinandersetzung mit der Welt ist er wenig kompatibel und nur sehr begrenzt tauglich, den Erfolg ästhetischer Bildung in der Schule abzubilden. Die ‚kundlichen‘ Anteile der Kunst- und Musikerziehung (z. B. Epochen der bildenden Kunst, Aufbau des Quintenzirkels) sind sicher als Kompetenzen konstruier- und testbar. Doch zur Sinnlichkeit als Ausgangspunkt jedweder ästhetischen Erfahrung wie auch zur pädagogischen Heranführung an ästhetische Reflexion bleibt der Begriff Kompetenz geradezu antithetisch: Der unmittelbare Spaß, den Kinder beim instruierten Umgang mit Farben haben oder dem Ausprobieren von Musikinstrumenten

hat pädagogisch das primäre Ziel, Erfahrungshorizonte zu erweitern und nicht Kompetenzen zu erzeugen. (Dafür kann man bei Interesse Klavierstunden nehmen). Auch die Gemeinsamkeit ästhetischen Erlebens steht in deutlichem Gegensatz zum unterschwellig Kompetitiven, das mit dem Kompetenzbegriff assoziiert ist.

Nachzuvollziehen, was Picasso mit Guernica ausdrücken und somit erfahrbar machen will, ist gerade nicht oder jedenfalls nicht nur das Wissen, das man sich dazu auf Wikipedia aneignen kann. Sich aus den westlichen Hörgewohnheiten zu lösen, um die komplexe Emotionalität indischer Sitarmusik zu verstehen, kann man vielleicht als Kompetenz bezeichnen, das Erleben selbst aber nicht. Die Theater AG an einer Schule mag mit ihrer „Leonce und Lena" Inszenierung tatsächlich an einem Theaterwettbewerb teilnehmen, der im weitesten Sinne Kompetenz vergleicht – doch das pädagogische Ziel der intensiven Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ist nicht Kompetenzentwicklung im engeren Sinne. Eher ist das Ziel wohl die Selbstreflexion, Selbstdistanz und Selbstfindung durch die Identifikation mit der angenommenen Rolle. Die Ziele ästhetisch-expressiver Bildung in der Schule sind dem Wesen nach bestenfalls tangential als Kompetenzen im Sinne des kausal-analytischen Weltverständnis darstellbar, ihren Kern treffen sie begrifflich nur, wenn man den Kompetenzbegriff bis zur Trivialität definitorisch ausdehnt (in dem Sinne das sinnliche Erfahrung auch eine Kompetenz ist).

Ziel der vier folgenden Beiträge im Schwerpunktheft Ästhetische Bildung ist es, den Diskurs um die ästhetische Bildung in der Pädagogik sichtbarer zu machen.

In ihrer qualitativen Analyse von Videoszenen zeigt Kathrin Borg-Tiburcy auf, wie bereits Grundschulkinder in spielerischer Interaktion in der Lage sind, eine gemeinsame ästhetische Formensprache zu entwickeln. Malte Brinkmann und Carlos Willatt zeichnen in ihrem Essay das Verhältnis von Ästhetik, Bildung und Erziehung nach, dass sie im Spannungsfeld von Marginalisierung und Mythisierung sehen. Unter Rückgriff auf das Konzept der Transkulturalität spürt Andrea Püringer mit Hilfe qualitativer Interviews mit Musiklehrkräften der Frage nach, wie konzeptionelle Ideen über ästhetische Bildung im konkreten Schulhandeln reflektiert werden. In der transkulturellen Realität an vielen Grundschulen ergibt sich demnach gerade für den Musikunterricht eine Chance, den humanitären, auf kulturelle Verständigung ausgerichteten Aspekt ästhetischer Erfahrung, bereits im Musikunterricht an der Grundschule gezielt zu kultivieren. Noch konkreter wird zum Abschluss Malte Sachsse, der anhand des Konzepts von „Musik erfinden" aufzeigt, wie curriculare Vorgaben, die dem Kompetenzparadigma folgen, nur zum Teil die dahinterliegende pädagogischen Idee abbilden können.

Das Schwerpunktheft ist das Ergebnis eines Aufrufes an frisch Promovierte und ihre akademischen AnleiterInnen, ihre Forschungsergebnisse einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Viele weitere z. B. sehr relevante Vorschläge wurden gemacht, die es aus verschiedenen Gründen nicht in den vom Umfang her notwendigerweise begrenzten Themenschwerpunkt geschafft haben. Es bleibt zu hoffen, dass dieses Schwerpunktheft AutorInnen Mut macht, Beiträge zum Thema Ästhetische Bildung in Zukunft als freie Manuskripte einzureichen.

## Literatur

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In L. Reisch, J. Kluge & N. Killius, (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte: Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft,* (S. 29–42). Opladen: Barbara Budrich.

## Anschrift des Autors

Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan,
Combined Program in Education and Psychology, Developmental Psychology,
530 Church St., Ann Arbor, MI, 48109-1043, U. S. A.
E-Mail: schnabel@umich.edu

*Kathrin Borg-Tiburcy*

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

**Zusammenfassung:** In dem Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie präsentiert, die im Schnittfeld von Allgemeiner Pädagogik und Elementarpädagogik verortet ist. Im Zentrum stand die Frage, wie Kinder im Alltag einer Kindergartengruppe gemeinschaftlich ästhetischen Sinn herstellen. Das Ziel des Beitrags ist es hingegen aufzuzeigen, dass und wie verschiedene Verstehens- und Herstellungsordnungen von Sinn nicht nur fließenden Wechseln unterliegen und sich verschränken, sondern sich auch wechselseitig zu impulsieren vermögen. Dabei werden exemplarisch ausgewählte Videoszenen und -analysen präsentiert. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die bildungstheoretische Relevanz dieser Übergänge gelegt.

**Schlagworte:** Qualitativ-rekonstruktive Studie, Kindliche Tätigkeit, Ästhetische Dimension, Theoretische Dimension, Bildungstheorie

## 1. Einleitung

> Ich glaube nämlich, daß es völlig klar ist, daß (…) die objektive WAHRHEIT, die in einer gegebenen Seele so vorgestellt wird, daß sie in derselben die logische Wahrheit im weiteren Sinne (…) ergibt, im Geiste bald hauptsächlich durch den Verstand beobachtet wird, wenn sie in dem, was von ihm deutlich erkannt wird, enthalten ist, als LOGISCHE Wahrheit IM ENGEREN SINNE, und bald entweder einzig oder hauptsächlich durch das Analogon der Vernunft die unteren Erkenntnisvermögen, und dann als ästhetische Wahrheit. (Baumgarten, 1750/2007, § 424, S. 403–404, Hervorh. i. O.)

Die Benennung und Herausarbeitung verschiedener Wahrnehmungs- und Erkenntnismodi reicht lange zurück. Bereits im 18. Jahrhundert wurde von Baumgarten unter Bezugnahme auf Leibniz' Lehre der verschiedenen Erkenntnisgrade (vgl. Leibniz, 2000, S. 33–37 und S. 125–131) ‚Ästhetik' als eigenständige wissenschaftliche Disziplin begründet. Noch heute kommt ihr Bedeutung zu, wird sie doch als „Ursprungswerk für die Entwicklung der modernen Ästhetik" (Rittelmeyer, 2005, S. 15) bezeichnet und nach wie vor im Diskurs aufgegriffen, weiterentwickelt und kritisch reflektiert.[1] Dabei wird

1 Vgl. z. B. Zirfas (2014), Schmitt (2004), Zelle (2002) oder auch Otto (1991), der die ästhetische Rationalität als einen eigenen Erkenntnismodus konzipiert, den er von der begrifflich-

auf der einen Seite argumentiert, dass mit Baumgarten die sinnliche Erkenntnis eine Aufwertung erfahren hat (vgl. Ehrenspeck, 1996). Auf der anderen Seite wird jedoch kritisiert, dass Baumgartens Lehre von der sensitiven Erkenntnis aus – als Gebiet des Verworrenen und Undeutlichen – bestimmt wurde. Und so fragt Cassirer: „Und kann die Ästhetik ihren Rang und ihre Würde als Wissenschaft behaupten, wenn sie sich dieser niederen Sphäre verhaftet (…)?" (Cassirer, 1989, S. 73). Es wird exemplarisch deutlich, dass es neben einer Beschreibung verschiedener Weltzugänge, zwar nicht immer explizit, implizit aber oftmals auch um eine Bewertung und Hierarchisierung dieser Zugänge geht (vgl. hierzu auch Müller, 2004).

Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Weltzugängen hat vor allem eine lange philosophische Tradition, die bis in die Gegenwart wirkt (vgl. u. a. Adorno, 1970; Seel, 2003; Bertram, 2014, 2016; Schmücker, 2014). In der anthropologisch und philosophisch interessierten Erziehungswissenschaft werden ästhetische Weltzugänge im Kindesalter vergleichsweise erst seit wenigen Jahrzehnten theoretisch und vor allem empirisch in den Blick genommen. Dabei wird ästhetischen Erfahrungs- und Bildungsprozessen in der (frühen) Kindheit eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. z. B. Borg-Tiburcy, 2019; Schneider, 2017; Staege, 2016; Stamm & Edelmann, 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Mattenklott & Rora, 2004; Neuß, 1999; Mollenhauer, 1996; Duncker, Maurer & Schäfer, 1993).

Auch wenn aktuell im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Rede davon ist, „dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind" (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013, S. 9–10)[2], werden dennoch ästhetische Weltzugänge (nach wie vor) neben anderen Weltzugängen thematisiert und somit eine Trennung suggeriert, die in ihrer (auch) analytischen Funktion nicht reflektiert wird. Dass es sich im Hinblick auf unterschiedliche Wahrnehmungsvollzüge „nicht um hermetisch voneinander abgeschlossene Formen handelt" (Rora, 2016, S. 145) und eine Differenzierung eher als Akzentuierung (vgl. Seel, 2003) zu verstehen ist, gerät nach wie vor aus dem Blick.

In den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich wird durch die Benennung einzelner Erfahrungsfelder und Bildungsbereiche suggeriert, dass sich diese Differenz auch in der Praxis abbildet oder erzeugen lässt. So wird z. B. zwischen Kunst bzw. Ästhetischer Bildung und Mathematik, Naturwissenschaft, Kommunikation und Sprache usw. unterscheiden (vgl. hierzu exemplarisch die Pläne von Bayern Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2016; Berlin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft,

---

theoretischen oder praktisch-handelnden Erkenntnis abgrenzt (vgl. Otto, 1991). Wichtig zu betonen ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass er diese Modi nicht einander gegenüberstehend konzipiert hat, sondern vielmehr im Verständnis von Erfahrung und Lernen Momente des Ästhetischen und auch in der ästhetischen Komponente rationale Strukturen als mitenthalten begreift (vgl. Otto, 1994, 1991). Vergleiche zur Weiterentwicklung und Reaktualisierung der ästhetischen Rationalität nach Otto, Kirschenmann und Seydel (2017).

2 Diese Position ist nicht nur aktuell, sondern wurde bereits von Otto vor allem aus einer didaktisch interessierten Perspektive für den Schulunterricht stark gemacht (vgl. Otto, 1991).

2014; Niedersachen Niedersächsisches Kultusministerium, 2018 und Nordrhein-Westfalen Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2016).

Dem nach wie vor großen Interesse an ästhetischen Weltzugängen im elementarpädagogischen Kontext steht jedoch ein erhebliches empirisches Desiderat entgegen, und zwar vor allem dann, wenn Kindergartengruppen im Kindergartenalter und -alltag im Fokus stehen und nach der bildungstheoretischen Relevanz kindlicher Tätigkeit in ihrem Vollzug gefragt wird.

Im Rahmen meiner Studie „Die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit" (Borg-Tiburcy, 2019), in der vor allem die Prozesshaftigkeit kindlicher Ausdrucks- und Gestaltungsprozesse interessierte, zeigte sich, dass sich nicht nur zentrale Momente für das gemeinschaftliche Herstellen ästhetischen Sinns differenziert rekonstruieren ließen, sondern insbesondere auch fließende Übergänge zwischen ästhetischen, theoretischen und moralisch-praktischen[3] Herstellungs- und Verstehensordnungen.

So wurde zwar im Rahmen der Studie zunächst auf die „eingespielten Klassifikationen des Erfahrens und Urteilens" (Mollenhauer, 1996, S. 13) nach Kant zurückgegriffen, die eine „kategorial zuverlässige Unterscheidung[en] (…) zwischen dem ‚theoretischen' (auf das verstandesmäßige Erkennen gerichteten), dem ‚praktischen' (auf das richtige Handeln gerichteten) und dem ‚ästhetischen' (auf die sinnliche Weltzuwendung gerichteten) Modus" (Mollenhauer, 1996, S. 13) geben.[4]

Diese heuristische Analytik wurde jedoch im Verlauf der Studie durch das empirische Material produktiv irritiert.[5]

Das Ziel des Beitrags ist es daher sowohl die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit im alltäglichen Geschehen einer Kindergartengruppe zu rekonstruieren, als auch sich damit verschränkende theoretische Dimensionen.

So wird zunächst in Punkt 2 im Zuge theoretischer Annäherungen unter Berücksichtigung zentraler Grundgedanken Kants (1790/1974) und ausgewählter Positionen aus elementar- und allgemeinpädagogischen Diskursen die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit heuristisch konturiert.

In Punkt 3 wird die methodologisch-methodische Rahmung der Studie dargestellt. Im Anschluss daran (4) werden ausgewählte Ergebnisse anhand videographisch erhobe-

---

3 Aufgrund des Umfangs des Beitrags wird jedoch auf die Übergänge zwischen der theoretischen und ästhetischen Dimension fokussiert.

4 Diese „eingespielten Klassifikationen" werden nach wie vor im Diskurs herangezogen, um verschiedene Dimensionen des Erfahrens, Urteilens und Erkennens sowie unterschiedliche Arten von Bildung zu kennzeichnen und zu diskutieren; oftmals ohne in diesem Zusammenhang explizit auf Kant zu verweisen (vgl. hierzu z. B. Pleines, 1994; Klika & Schubert, 2013; Bilstein & Zirfas, 2009).

5 Mit dieser analytischen Heuristik wurde eine Perspektive eingenommen, die die ästhetische Dimension theoretisch fundiert in ihrer Spezifität beschreibt und zugleich offen genug hält für die Vielgestaltigkeit, die sich in kindlichen Tätigkeiten zeigen kann. Es zeigte sich im Verlauf der Materialanalyse allerdings, dass diese Ausgangsperspektive nicht ausreichte, um die spezifischen empirischen Phänomene zu erfassen, sodass weitere theoretische Bezüge hinzugezogen wurden (vgl. Borg-Tiburcy, 2019).

nem Material aus dem Alltag einer Kindergartengruppe präsentiert, die in einem ersten Schritt die Rekonstruktion der ästhetischen Dimension in den Vordergrund rücken (4.1). In einem zweiten Schritt werden die Übergänge zwischen ästhetischen und theoretischen Verstehens- und Herstellungsordnungen zum Thema gemacht und bildungstheoretisch reflektiert (4.2). Schlussendlich werden im Fazit (5) Bezüge zum Diskurs um unterschiedliche Weltzugänge hergestellt und noch auszuschöpfende Potentiale benannt.

## 2. Heuristisches Positionierungen

### *2.1 Annäherungen an die ästhetische Dimension – Kants „Kritik der „Urteilskraft“*

Über philosophisch-anthropologische Zugänge wurde sich in einem ersten Schritt der ästhetischen Dimension angenähert, wobei im Folgenden zentrale Grundgedanken Kants herausgearbeitet werden.[6] Auch wenn diese hier nur skizziert werden, können sie dennoch als wesentliche Merkmale bezeichnet werden, auf die nach wie vor auch in „aktuelle[n] Bestimmungen ästhetischer Erfahrungen“ (Staege, 2010, S. 233) zurückgegriffen wird (vgl. z. B. Staege, 2016; Schmücker, 2014, S. 56; Mollenhauer, 1996).

**Die reflektierende Urteilskraft**

Die Urteilskraft wird von Kant als ein Vermögen beschrieben, „das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken“ (Kant, 1790/1974, S. 87, B XXV, XXVI A XXIII, XXIV). Dabei unterscheidet er zwischen zwei Formen der Urteilskraft. Wird das Besondere unter etwas Allgemeines, das a priori gegeben ist, subsumiert, ist die Urteilskraft bestimmend. Gegenstandserfahrungen, die also auf ein theoretisches Erkennen ausgerichtet sind (bestimmende Urteilskraft), subsumieren diese mithilfe des Verstandes unter Begriffe. Die Urteilskraft ist hingegen reflektierend, wenn für etwas Besonderes etwas Allgemeines erst noch gefunden werden muss. Der Ausgangspunkt der reflektierenden Urteilskraft ist also etwas Besonderes, dem nichts Allgemeines a priori zugrunde liegt, also bspw. ein Gesetz, eine Norm, ein Prinzip (vgl. Kant, 1790/1974, S. 87, B XXV, XXVI A XXIII, XXIV).

Nach Kant bildet der Geschmack das Vermögen zu beurteilen, ob etwas schön ist, somit ist das Geschmacksurteil ästhetisch. „Um zu unterscheiden, ob etwas schön sei oder nicht, beziehen wir die Vorstellung nicht durch den Verstand auf das Objekt zum Erkenntnisse, sondern die Einbildungskraft (vielleicht mit dem Verstande verbunden) auf das Subjekt und das Gefühl der Lust oder Unlust desselben“ (Kant, 1790/1974, § 1, S. 115, B 3, 4 A 3, 4). Der Bestimmungsgrund des ästhetischen Urteils wird somit als ein subjektiver formuliert. Mit dem Gefühl der Lust am Schönen ist dabei allerdings weder

6 Neben Kant wurden im Rahmen der Studie auch zentrale Aspekte von Schiller (1795/2000) und Cassirer (1944/2007) herangezogen, die jedoch hier für den Fokus des Beitrags nicht ausgeführt werden können (vgl. hierzu Borg-Tiburcy, 2019).

die „Lust des Genusses, noch einer gesetzlichen Tätigkeit, auch nicht der vernünftelnden Kontemplation nach Ideen“ (Kant, 1790/1974, § 39, S. 224, B 155, 156 A 153, 154) gemeint, sondern die Lust an der Reflexion. Mit dem Prozess der Reflexion wird auf das freie Spiel zwischen Verstand und Einbildungskraft verwiesen. Die Erkenntniskräfte des Verstandes und der Einbildungskraft befinden sich im Zuge des reflektierenden Urteils in einem freien Spiel, „weil kein bestimmter Begriff sie auf eine besondere Erkenntnisregel einschränkt“ (Kant, 1790/1974, § 9, S. 132, B 29 A 29). Einbildungskraft und Verstand sind im freien Spiel harmonisch aufeinander abgestimmt. Weder das eine noch das andere überwiegt. Dies bedeutet nicht, dass das reflektierende Urteil begrifflos bzw. nicht beschreibbar ist, sondern lediglich, dass die Beziehung zwischen Sinnlichem und Begrifflichem nicht etwas Bestimmtes unter einem Begriff Zusammengefasstes ist (vgl. Staege, 2010, S. 233).

„Die ästhetische Urteilskraft ist also ein besonderes Vermögen, Dinge nach einer Regel, aber nicht nach Begriffen, zu beurteilen“ (Kant, 1790/1974, S. 105, B LII A L). Die damit einhergehende Bedingung solcher Urteile ist nach Kant die Zweckmäßigkeit ohne Zweck. Mit der Zweckmäßigkeit wird darauf verwiesen, dass im Zuge des reflektierenden Urteilens, also im freien Spiel von Einbildungskraft und Verstand ein Gefühl von Lust entsteht und zwar deshalb, weil das Subjekt die Erfahrung macht, dass „das Zusammenspiel der Erkenntnisvermögen funktioniert (Bertram 2014, S. 65). Diese Zweckmäßigkeit ohne Zweck – von Koch als „Zweckmäßigkeit des Unzweckmäßigen“ (Koch 2010, S. 97) benannt – verweist nach Koch auch auf den Autonomiestatus des Ästhetischen, welches den Zweck eben in sich selbst hat.

Da nach Kant jeder Zweck (ob nun im Hinblick auf Erkenntnis, auf das Gute – als nützlich und moralisch verstanden –, oder auf das Angenehme) von einem Interesse begleitet ist, kann bzw. darf dieser beim ästhetischen Geschmacksurteil keine Rolle spielen. „Also kann nichts anders als die subjektive Zweckmäßigkeit in der Vorstellung eines Gegenstandes, ohne allen (weder objektiven noch subjektiven) Zweck, folglich die bloße Form der Zweckmäßigkeit in der Vorstellung, wodurch uns ein Gegenstand gegeben wird, sofern wir uns ihrer bewußt sind, das Wohlgefallen, welches mir, ohne Begriff, als allgemein mitteilbar beurteilen, mithin den Bestimmungsgrund des Geschmacksurteils, ausmachen“ (Kant, 1790/1974, § 11, S. 136, B 36 A 36).

So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das von Kant beschriebene freie Spiel von einem interesselosen Wohlgefallen begleitet wird, von einer Lust an der Reflexion (als Bestimmungsgrund der Reflexion), welche in diesem freien Spiel zugleich zum Ausdruck kommt. Die Zweckmäßigkeit ohne Zweck verweist dabei nicht nur auf eben diese Lust, sondern auch auf die Suspendierung eines theoretischen Erkennens[7], eines praktischen Nutzens und einer moralischen Angemessenheit.

7 Wenn im Rahmen des Beitrags von theoretischem Gehalt, Urteilen, theoretischer Verstehensordnung oder Dimension die Rede ist, wird damit in Anlehnung an Kant auf das Prinzip des theoretischen Erkennens verwiesen und somit auf ein Subsumieren von Gegenständen oder Phänomenen unter Begriffen.

### 2.2 Annäherungen an die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit

Neben den philosophisch-anthropologischen Zugängen wurden für eine heuristische Annäherung an den Gegenstandsbereich ebenso Positionen aus der Allgemeinen Pädagogik, einer philosophisch interessierten Elementarpädagogik und der zeitgenössischen Philosophie (Staege, 2016; Schmücker, 2014; Dietrich et al., 2013; Mattenklott & Rora 2004; Müller, 2004; Seel, 2003; Mollenhauer, 1996; Ehrenspeck, 1996) hinzugezogen, um die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit spezifisch zu konturieren. In Anlehnung an Kant wird diese zwar als Prozess begriffen, an dem die Sinne beteiligt sind. Zugleich wird dieser jedoch in Abgrenzung zur identifizierenden, evaluativen oder teleologischen Wahrnehmung konzipiert (vgl. Schmücker 2014), auch wenn eine solche Abgrenzung nur in einem analytischen Sinne und somit eher als Akzentuierung zu verstehen ist (vgl. Seel, 2003, S. 50–52). Damit wird einem Verständnis gefolgt, dass eine (analytische) Trennung zwischen Ästhetik und Aisthesis vornimmt.[8] Unter aisthetischen Prozessen – die immer auch an ästhetischen Prozessen beteiligt sind –, wird Folgendes verstanden, und zwar

> nicht nur das Wahrnehmen mit den Augen, sondern jede perzeptive Tätigkeit, die wir mit einem oder mehreren Sinnen vollziehen. Vor allem aber ist Aisthesis auch alles nichtästhetische Wahrnehmen, auch diejenige Sinnestätigkeit also, die uns keine ästhetische Erfahrung machen, sondern uns zum Beispiel etwas als etwas identifizieren läßt. (Schmücker, 2014, S. 52)

In der Abgrenzung zu aisthetischen Prozessen wird daher ein Thematisch-Werden sinnlicher Eindrücke relevant, wie dies vor allem von Mollenhauer herausgearbeitet wurde (vgl. Mollenhauer, 1996; Staege, 2016, 2010; Dietrich et al., 2013). Damit beschreibt Mollenhauer eine Aufmerksamkeit auf die eigene sinnliche Wahrnehmung, die als sinnliche Tätigkeit und Wahrnehmung zum Thema wird. Den damit verbundenen Zustand des Subjekts bezeichnet er als „privat", da zwar „historisch entstandene[n] kulturelle[n] Muster" in den Prozess hineinwirken, dass Subjekt sich aber „in einem amoralischen Verhältnis" befindet, und zwar sowohl „in der Beziehung zu [s]einem Selbst (wie auch zu dem Produkt, dem ‚Objekt [s]einer Begierde')" (je Mollenhauer, 1996, S. 26).[9]

Mit dieser Positionierung wird einem Ästhetikverständnis gefolgt, dass sich nicht über die Auseinandersetzung mit spezifischen Gegenständen (bspw. künstlerischen Ar-

8 Vergleiche zu einem eher weiten Ästhetikverständnis ausführlicher bei Welsch (2010, 1996) und Schäfer (2007, 1999). Eine Unschärfe und/oder Entdifferenzierung in der Begriffsverwendung des Ästhetikbegriffes sowie eine stellenweise synonyme Verwendung zwischen sinnlicher und ästhetischer Wahrnehmung finden sich vor allem in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer (vgl. z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, S. 25; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012, S. 297).

9 An dieser Stelle wird beispielsweise deutlich, dass und wie implizit auf Grundüberlegungen von Kant Bezug genommen wird; hier im Hinblick auf ein interesseloses Wohlgefallen.

tefakten) definiert, sondern davon ausgeht, dass ein ästhetischer Zugang zu jeglichen Gegenständen oder Situationen geschaffen und eingenommen werden kann (vgl. Borg-Tiburcy, 2019; Dietrich et al., 2013). Auch wenn damit nicht in Abrede gestellt werden soll, dass Kunstwerke „häufige Bezugspunkte der ästhetischen Erfahrung [sind]" (Schmücker, 2014, S. 55)[10], rücken mit dieser erweiterten Perspektive auch alltägliche Gegenstände und Phänomene in den Blick. Relevant ist dabei, und das wurde bereits unter Bezugnahme auf Mollenhauer beschrieben, dass sich in der Auseinandersetzung mit Gegenständen jedweder Art im Zuge eines Thematisch-Werdens ein spezifischer Verstehens- und Herstellungsprozess von Sinn vollzieht.

Eine damit verbundene „Aufmerksamkeit für das sinnliche Wahrnehmen selbst in seinem Vollzug" (Staege, 2010, S. 234), eine wie Seel es ausdrückt „Hinwendung zur Gegenwärtigkeit von etwas Gegenwärtigem" (Seel, 2013, S. 13), legt allerdings eine skeptische Sicht auf die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten junger Kinder nahe (vgl. Staege, 2010). Denn für ästhetische Reflexionen wird dabei oftmals nicht nur ein Formenbewusstsein (vgl. Seel, 2003), sondern auch ein begriffliches Unterscheidungsvermögen vorausgesetzt.

> Eine Voraussetzung der ästhetischen Wahrnehmung ist die Fähigkeit, etwas begrifflich Bestimmtes wahrzunehmen. Denn nur wer etwas Bestimmtes vernehmen kann, kann von dieser Bestimmtheit, oder genauer: kann von der Fixierung auf dieses Bestimmen auch absehen. Die Wahrnehmung von etwas als etwas ist eine Bedingung dafür, etwas in der unübersehbaren Fülle seiner Aspekte, etwas in seiner unreduzierten Gegenwärtigkeit wahrnehmen zu können. (Seel, 2003, S. 51–52, Hervorh. i. O.)

Dass es dabei nicht zwangsläufig um die Dekonstruktion von etwas begrifflich Bestimmtem (Seel) gehen muss, betont bspw. Rora (2016), indem sie das von Seel benannte „begrifflich Bestimmte" um sogenannte Konzepte erweitert: „Um eine Schachtel spielerisch als ‚Tasse' an den Mund zu führen und so zu tun, als würde man trinken, bedarf es nicht des Wortes ‚Tasse', sondern nur des Konzepts ‚Tasse'" (Rora, 2016, S. 248). Zum einen würde dies bedeuten, dass „schon mit dem ersten Aneignen von Begriffen bereits eine spielerische Ausweitung, Umdeutung des angeeigneten Konzeptes einhergeht" (Rora, 2016, S. 248). Zum anderen ist genau diese begriffliche oder konzeptionelle Fixierung notwendig, um sich zu dieser wiederum frei verhalten zu können. Darauf weist auch Rittelmeyer (2005) hin, der im Zuge seiner bildungstheoretischen Rezeption Schillers (1795/2000) den Zustand einer realen und aktiven Bestimmbarkeit auf Kinder überträgt und so das Symbolspiel des Kindes als eine Vorform „der ästheti-

10 Im Gegensatz zur Funktion eines Oberbegriffes, im Rahmen dessen „Ästhetische Bildung" als „Bildung in den Künsten und durch die Künste" (Staege, 2016, S. 41, Hervorh. i. O.) verstanden wird, wird hier einem Diskursverständnis gefolgt, dass „Ästhetische Bildung" im Sinne eines Grundbegriffes konzipiert. Damit werden bildungstheoretische Fragen in den Vordergrund gerückt, die sich auf „allgemeinere Aspekte eines ästhetischen Ich-Weltverhältnisses [unter besonderer Berücksichtigung] (…) der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit" (Dietrich et al., 2013, S. 9) beziehen.

schen Tätigkeit“ (Rittelmeyer, 2005, S. 26) konzipiert. Die „fixierte“ Realität kann nach Rittelmeyer nur im Rahmen des ästhetischen Zustands gelockert werden, da nur dort die Möglichkeit geschaffen wird sich „den realen Dingen und Verhältnissen in freier und aktiver Bestimmbarkeit gestaltend und verstehend zuzuwenden“ (Rittelmeyer, 1990, S. 119). Freiheit kann demnach nur dann entstehen, wenn es etwas gibt (Bestimmung), von dem man sich distanzieren, dem man sich gestaltend und reflektierend zuwenden kann (vgl. Rittelmeyer, 2005, 1990; Borg-Tiburcy, 2019).

So kann vermutet werden, dass eine spielerische oder ästhetische Dekonstruktion alltäglicher Ordnungen zum einen nicht zwangsläufig an bereits bestimmte Begriffe gebunden sein muss und sich zum anderen parallel zur Entwicklung von Begrifflichkeiten oder alltäglichen Bedeutungsordnungen vollziehen kann. Somit scheint es möglich, „dass es gerade ästhetische Erfahrungen sind, in und an denen Kinder die Fähigkeit zur Suspension alltäglicher Bedeutungsordnungen (…) entwickeln“ (Staege, 2010, S. 234, Hervorh. i. O.).

Insbesondere für die elementarpädagogischen Diskurse – auch hinsichtlich der Frage, ab wann Kinder in der Lage sind ästhetische Sinnzusammenhänge herzustellen – scheint eine Differenzierung zwischen Aisthesis und Ästhetik notwendig, vor allem wenn ästhetische Weltzugänge in ihrer Anschlussfähigkeit hinsichtlich bestehender Theorien zur Ästhetik und Bildungstheorien betrachtet und diskutiert werden sollen.

## 3. Methodologisch-methodische Rahmungen

### *3.1 Methodologische Verortungen*

Die zentrale Fragestellung der Studie, also wie Kinder gemeinschaftlich im Alltag einer Kindergartengruppe ästhetischen Sinn herstellen, legte eine Verortung im qualitativen Paradigma nahe (vgl. von Kardorff, 1995).[11] Den damit verbundenen Grundannahmen folgend, wurde daher eine interaktive Prozesshaftigkeit und zu rekonstruierende Sinnhaftigkeit kindlicher Tätigkeit in den Blick genommen. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses erwiesen sich sowohl phänomenologische, als auch wissenssoziologische Bezüge als hilfreich, den heuristischen Gegenstand und auch die Ergebnisse präzise zu rahmen. Phänomenologisch wird dabei vor allem ein Antwortgeschehen zwischen Subjekt und Welt und die damit einhergehenden wechselseitigen Konstitutionsbedingungen fokussiert (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger, 2010). Kant und Schiller folgend wird mit diesen relationalen Grundannahmen zwar von „eine[r] transzendentale[n] Bestimmung [des] menschlichen Lebens“ (Müller, 2006, S. 102) ausgegangen, es wird dabei jedoch keine Differenz zwischen Vernunft und Natur vorgenommen, welche dann von einem autonomen Ich reguliert wird (vgl. Müller, 2006).

11 Vergleiche ausführlich zu den Grundannahmen, den Qualitätsstandards qualitativer Forschung und den Verfahrensgrundsätzen der Offenheit und des Verstehens (Kruse, 2015; Steinke, 1999; Breuer, 2010; Hitzler, 1993).

Den phänomenologischen Grundannahmen folgend wird eher von einer Verwobenheit des Menschen ausgegangen, in welcher der „Mensch als Person (…) verantwortliches Zentrum seiner Akte [bleibt], ohne dass damit wiederum sein Subjektstatus egologisch überhöht würde“ (Krautz, 2015, S. 98). Diese Perspektive wird ergänzt durch wissenssoziologische Bezüge, welche mit der Annahme verbunden sind, dass es homologe Muster gibt, die in Form eines atheoretischen oder auch konjunktiven Wissens situative Handlungen grundlegend rahmen. Dabei werden die homologen Muster oder Sinnfiguren als soziale Figur verstanden, in denen die „Erlebniszusammenhänge (…) nicht einem Individuum, sondern einem gemeinschaftlichen Erlebnisstrom zuzuordnen sind“ (Mannheim, 1980, S. 142). Insbesondere für den gemeinschaftlichen Aspekt der kindlichen Tätigkeit[12] ist die Annahme konjunktiver Erfahrungsräume zentral. So kann festgehalten werden, dass die wissenssoziologischen Bezüge das Verstehen des gemeinschaftlichen Aspektes ermöglichen und die phänomenologischen Bezüge das Entstehen der ästhetischen Sinnzusammenhänge zu beschreiben vermögen, welches wiederum eingebettet ist in den gemeinschaftlichen Strukturzusammenhang.

### *3.2 Methodisches Vorgehen*

Aufgrund des Erkenntnisinteresses der Studie wurde ein ethnographischer Zugang gewählt (vgl. Hirschauer & Amann, 1997; Lange & Wiesemann, 2012). Die Teilnahme am Alltag schien nicht nur aufgrund des Interesses an alltäglichen Dingen und Phänomenen geboten, sondern auch aufgrund der mit qualitativen Vorhaben verbundenen Offenheit „etwas in den Blick geraten zu lassen, was zuvor weder gewusst, noch erwartet wurde“ (Mohn, 2010, S. 156). Um die mit dem Erkenntnisinteresse verbundenen relevanten Interaktions- und Ausdrucksprozesse der Kinder in ihrer reziproken Bezogenheit und Mikrostruktur erfassen zu können, wurden neben einer teilnehmenden Beobachtung vor allem teilnehmend videographiert[13] (vgl. Borg-Tiburcy, 2019; Mohn, 2010).

Für das Sample der Studie wurde eine 23-minütige Videosequenz ausgewählt, da diese nicht nur diskursive Gesprächspassagen, sondern vor allem auch „besonders selbstläufige, interaktiv dichte und körperlich-performative Handlungspassagen“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 28) enthielt. Da sich innerhalb dieser Videosequenz minimale und maximale Kontraste erzielen ließen (vgl. Glaser & Strauss, 1967; Kelle & Kluge, 2010), wurde auf eine systematische Berücksichtigung weiteren Materials verzichtet. So konnte im Verlauf der Mikroanalyse eine Interpretation herausgearbeitet werden (vgl. Kruse, 2015), die im Sinne der Repräsentation eine Plausibilität und Nachvollziehbarkeit gewährleistete und aufgrund ihrer „Integriertheit (d. h. interne Konsistenz)

12 Aufgrund der spezifischen Perspektive des Beitrags muss der gemeinschaftliche Aspekt hier vernachlässigt werden (vgl. hierzu Borg-Tiburcy, 2019).

13 Vergleiche ausführlicher zur Begründung der Art und Weise des Zugangs, der Dauer des Feldaufenthaltes, zur „Teilnehmenden Videographie“, des Samples sowie zur Rolle der Forscherin im Feld (Borg-Tiburcy, 2019).

und Dichte (d. h. der empirische Gehalt) der anhand des Materials entwickelten theoretischen Konzepte“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 49) somit in ihrer Reichweite als ausreichend bewertet wurde. Insgesamt wurde eine am integrativen Basisverfahren nach Kruse orientierte Sequenzanalyse durchgeführt (vgl. Kruse, 2015), die im Wesentlichen auf der dokumentarischen Methode nach Mannheim aufbaut (1980, 1923).

## 4. Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst eine kurze Einführung in das Setting gegeben, bevor dann zwei ausgewählte Szenen aus dem empirischen Material dargestellt werden. Dabei werden bereits vorikonographische und ikonographische Ebenen (Transkript) mit Aspekten aus der Sequenzanalyse verbunden. Es folgt eine zusammenfassende Interpretation der zwei Szenen, wobei hier zunächst der Fokus auf der Darstellung der Rekonstruktion der ästhetischen Dimension der kindlichen Tätigkeit gelegt wird (4.1). Im Anschluss daran werden Ergebnisse bezüglich der Übergänge zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension dargestellt sowie deren bildungstheoretische Relevanz herausgearbeitet (4.2).

### *4.1 Ausgewählte Szenen und Interpretationen*

In den folgenden Szenen beschäftigen sich mehrere fünf- bis sechsjährige Kinder im Alltag einer Kindergartengruppe mit einem Leuchttisch sowie dazugehörigen Materialien. Die Materialien bestehen aus Glassteinen unterschiedlicher Form, Farbe und Beschaffenheit sowie aus transparenten und intransparenten Folien, auf denen verschiedene Muster aufgedruckt sind.

**Szene 1**
Justus sitzt vor dem Leuchttisch, auf dem er ein intransparentes, mäanderähnliches Muster abgelegt hat. Auf diesem Muster ordnet er weiße, gleich große, intransparente, runde Steine an, die er gezielt aus dem danebenstehenden Korb heraussucht. Dabei platziert er die Steine nicht nur entlang der Linie, sondern auch mittig auf dieser, sodass die Linie Stück für Stück verschwindet. Zwischenzeitlich gleicht er die Größe neu gesammelter Steine mit den bereits angeordneten Steinen ab, indem er diese übereinander hält. Im weiteren Verlauf nähert sich Yolander der Szenerie und versucht eine Spielidee mit den von Justus verwendeten Materialien zu verschränken. Er dreht ein aus Knex-Elementen gebautes Gebilde und „gräbt“ damit im Korb mit Steinen. Dabei landet ein grüner, kleiner, transparenter Stein auf dem Muster, welcher von Justus in die Gesamtanordnung integriert und damit die noch sichtbare rechtwinkelige Ecke abgedeckt wird.

**Szene 2**

Im weiteren Verlauf kommen zwei Kinder – Lukas und Linus – hinzu und knüpfen an die von Justus etablierte Gestaltungspraxis an: Sie legen gleich aussehende Steine an den bereits angeordneten an. Als Justus kurze Zeit später den Gestaltungsprozess variiert und einen Stein anordnet, der kleiner ist als die bisherigen, benennt er diesen mit einem Namen und verweist semantisch zugleich auf dessen relative Kleinheit: „Jetzt kommt der Mini". Im Folgenden legen dann Justus, Lukas und Linus sowohl große, als auch kleine, intransparente, weiße, runde Steine an und kommentieren dies mit reimenden Bezugnahmen, wobei deren semantische Ebene in den Hintergrund und ihr auditiv-klangliches Erscheinen in den Vordergrund tritt: „Jetzt kommt der Penni", „Jetzt kommt der Lenni", „Hier kommt der Renni", (…). Yolander knüpft zwar wenig später ebenfalls verbal an das Wortspiel an „Und hier kommt der Penni", nimmt jedoch gestalterisch eine Modifikation vor: er ordnet farbige, transparente Steine an. Dies wird von Justus kritisch kommentiert und er bringt seine Empörung hinsichtlich dieser Modifikation gestisch und mimisch zum Ausdruck. Für einen Moment halten alle inne, bevor erneut in das Wortspiel eingestiegen und das Steine-Anordnen fortgeführt wird. Alle Kinder ordnen nun Steine jedweder Beschaffenheit, Farbe und Form an und erweitern somit ihre bisherigen Wahrnehmungs- und Handlungsordnungen. Gegen Ende der Szene – das mäanderähnliche Muster ist nun vollständig mit Steinen bedeckt und somit nicht mehr sichtbar – halten die Kinder inne, nehmen betrachtende Haltungen ein und bringen ihre Überraschung über das Entstandene zum Ausdruck, das in seiner Anschauung so nicht vorhersehbar war.

**Rekonstruktive Interpretation und theoretische Reflexion**

Die Kinder orientieren sich im Zuge ihrer Gestaltungsprozesse am figurativen Muster des Mäanders bzw. an den gegenstandsimmanenten Regeln des Gesamtgestus (vgl. Imdahl, 1974/1996, S. 303–309). In Anlehnung an Mollenhauer (1996) könnte man auch von vermittelnden Regeln oder in Anlehnung an Krautz (2015) von einem gestalterischen Verhalten sprechen, dass sich relational und responsiv auf etwas „immer schon vorgängig Vorhandene[s]" (Krautz, 2015 S. 107) bezieht. Dabei kann rekonstruiert werden, dass die Kinder spezifischen Gestaltungsideen folgen und zwar bezüglich der Auswahl des Materials, als auch hinsichtlich einer spezifischen Anordnung. Diese Art der Gestaltung kann somit als Resonanz dem Material und dem figurativen Muster gegenüber, als ein Vollzug „von der Perzeption zur (…) Gestaltung mit dem Perzipierten" (Dietrich et al., 2013, S. 84) beschrieben werden. Absichtliche Gestaltungsmomente und betrachtende Haltungen dem Entstehenden Gegenüber lassen die Kinder immer wieder in Distanz treten und haben somit reflexiven Charakter.

Auch wenn insbesondere zu Beginn der ersten Szene das Anordnen von Steinen stellenweise repetitiv wirkt, wird im weiteren Verlauf deutlich, dass die gestalterische Tätigkeit auch von spontanen Momenten und Impulsen der anderen geprägt wird, welche insbesondere für die ästhetische Dimension von Gestaltungsprozessen grundlegend sind. Dabei wird insgesamt deutlich, dass und wie „unmittelbar ineinander verwobene[n] Momente von Spontanität und Kontrolle" (Mollenhauer, 1996, S. 213) in den Szenen immer wieder hervortreten. So konstituiert sich eine spezifische Weise der

Selbsterfahrung, die sich im Gestaltungsprozess zwischen affizierenden (Sinnlichkeit) und gestaltenden (Verstand) Momenten vollzieht.

Insgesamt kann im Rahmen der Gestaltungsprozesse eine strukturelle Doppelfunktion rekonstruiert werden, welche darin besteht, dass die Kinder zum einen etwas von dem figurativen Muster aufnehmen (die Bewegung der Linie) und sich zum anderen davon distanzieren, indem die Linie immer mehr verschwindet. Im Vollzug dieser mimetischen Überformungsprozesse entsteht etwas Neues; die Kinder kreieren eine eigene geometrische Ordnung (vgl. Borg-Tiburcy, 2019). Die visuellen Erscheinungen in ihrer Formenvielfalt werden durch die Auswahl und Anordnung in einen kollektiven Konkretionsprozess (vgl. Cassirer, 1944/2007; Borg-Tiburcy, 2019) überführt. Das ästhetische Moment kommt insbesondere in diesen kollektiven Konkretionsprozessen zum Ausdruck, indem das sinnlich zugängliche figurative Muster mit den Erscheinungen der Steine sinnhaft verschränkt wird.

Im Zuge der zweiten Szene kommt dann im Hinblick auf die ästhetische Dimension eine weitere Ebene der kollektiven Gestaltungspraxis hinzu: das Wortspiel. Dabei fungiert das diminuitive Substantiv „Mini“ als Impulsgeber. Allerdings wird der damit verbundene theoretische Gehalt (kleiner-Sein) im Weiteren nicht aufgegriffen, indem bspw. auch andere Steine anhand theoretischer Merkmale und in Form diminuitiver Substantive benannt werden (bspw. mit „Weißi“ oder „Rundi“). Die Kinder beziehen sich vielmehr auf den klanglichen und rhythmischen Gehalt von „Mini“. Mit Bertram könnte man davon sprechen, dass die Kinder hier einem wahrnehmungsorientieren Verstehen folgen, sich also eher auf die „Eigenlogik des Materials“ (Bertram, 2016, S. 236) beziehen, die hier als klangliche Struktur der Worte beschrieben werden kann. Die ästhetische Dimension wird insbesondere durch die damit einhergehenden mimetischen Bezugnahmen auf die Spezifik des Gehörten deutlich; durch die ästhetisch-mimetischen Bezugnahmen entsteht ein hörbares Rhythmus- und Klanggebilde und die auditiven Eindrücke werden thematisch. Die Kinder verhalten sich „in Sprache zur Sprache“ (Bertram, 2015, S. 34) und reflektieren so auf praktische Weise das sprachliche Material (vgl. Borg-Tiburcy, 2019).

Es wird deutlich, dass die Kinder „sich frei gestaltend ebenso zu dem [verhalten], was (…) [ihre] Sinne (…) [ihnen] als Stoff zuführen [auditiv wahrnehmbare rhythmische Phonemgebilde], als auch zu dem, was (…) [ihr] Bewusstsein als kulturelles Formenrepertoire [Ordnung von Phonemen zu Wortgestalten] bereithält, um den Sachen einen Sinn zu geben“ (Müller, 2004, S. 69). Die Abstraktionsfunktion von Sprache (vgl. Cassirer, 1944/2007) tritt hier in den Hintergrund. Sprache wird vielmehr im Zuge eines Wechsels zwischen hörendem und wiedererkennendem Hören auch hier in kollektive Konkretionsprozesse überführt (vgl. Borg-Tiburcy, 2019; Imdahl, 1974/1996; Cassirer, 1944/2007). Das Reimen wird zu einer spielerischen Inszenierung zwischen Verstand und Sinnlichkeit, welche von den alltäglich-praktischen Zwängen und von der Schwierigkeit theoretisch erkennen zu sollen, frei ist (vgl. Mollenhauer, 1996). Alltägliche sprachliche Strukturen werden so durchbrochen und es wird sich frei dazu verhalten. Sprache fungiert hier nicht nur als ästhetische Form, sondern wird selbst zum Material ästhetischer Formung.

### *4.2 Übergänge zwischen ästhetischer und theoretischer Verstehens- und Herstellungsordnung – Bildungstheoretische Reflexionen*

In den dargestellten Szenen zeichnet sich neben der Rekonstruktion der ästhetischen Dimension ab, dass auch andere Verstehens- und Herstellungsordnungen von Bedeutung sind und die verschiedenen Dimensionen fließenden Wechseln unterliegen.

So kann herausgearbeitet werden, dass die gestalterischen Konkretionsprozesse der Kinder immer auch mit theoretischen Dimensionen kindlicher Verstehensordnungen verschränkt sind, wenn es bspw. darum geht die Materialien (Steine wie auch Muster) unter Begriffen der Farbe, Transparenz und Größe zu reflektieren. Im Zuge dessen werden die Materialien verbal und handlungspraktisch überprüft, benannt, verglichen und klassifiziert.

Interessant ist, dass sich die verschiedenen Dimensionen wechselseitig anzuregen scheinen. So entsteht bspw. in der ersten Szene im Zuge der Auseinandersetzung mit der Erscheinung des gleich aussehenden Materials und dessen Verschränkung mit dem figurativen Muster eine Reflexion unter dem Begriff der Materialgröße („die Steine sind gleich groß"), die auch in der zweiten Szene wieder zum Thema wird und durch die Ausdrucksform „Mini" zum Impuls wird für das Wortspiel und Sprache somit zum Material ästhetischen Sinns werden lässt.

Das Wortspiel wird auch noch in einer folgenden Szene fortgesetzt (ist dabei verschränkt mit der Anordnung von Steinen auf einem Mandala) und gibt durch das nominalisierte Adjektiv „Goldi", einen Anstoß zu Reflexionen zunächst unter dem Begriff der Materialfarbe („Wollen wir nur die goldenen nehmen?") und dann unter dem Begriff der Materialtransparenz („Die kleinen goldenen [unverständlich], nur die durchsichtigen nehmen, nur die durchsichtigen").

Die dadurch angestoßene Erweiterung der Materialauswahl, insbesondere bezüglich einer Transparenz der Steine führt dann in weiteren Szenen dazu, dass die damit einhergehende Leuchtkraft die Kinder auf spezifische Steine aufmerksam- und sinnliche Eindrücke thematisch-werden lässt, was in bildhaften Reflexionen auf diese spezifischen Eindrücke oder in der gestalterischen Sichtbarmachung innerer Vorstellungsbilder zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Borg-Tiburcy, 2018, 2019).

Von besonderem Interesse sind dabei die Szenen, in denen mehrere Verstehensordnungen gleichzeitig zum Ausdruck kommen. Deutlich wird dies bspw. in der Verwendung des nominalisierten Adjektivs mit Diminuitivsuffix „Goldi", mit dem nicht nur reimende Bezugnahmen hergestellt werden, Sprache also auch hier zum Material ästhetischer Formung wird, sondern der Name zugleich als Medium fungiert, in dem auch ein theoretischer Gehalt (die Farbe und Transparenz) zum Ausdruck kommt.

Im Zuge dieser Gleichzeitigkeit wird deutlich, dass sich die Kinder den verschiedenen Dimensionen zugleich gegenüber verhalten können und sich im Dazwischen verschiedener Dimensionen befinden und bewegen. Es scheint also, als könnten die Kinder mühelos zwischen verschiedenen Ordnungen und damit verbundenen Ausdrucks- und Artikulationsformen wechseln (vgl. Müller, 2004).

Auch wenn also den kindlichen Tätigkeiten verschiedene Dimensionen innewohnen, scheint dem Herstellen und Verstehen ästhetischen Sinns auf das die ästhetische Dimension verweist, eine spezifische Verstehensbewegung zugrunde zu liegen, die sich allerdings nicht im Widerstreit mit anderen Verstehensordnungen zu befinden scheint, wie Müller (2004) dies im Zusammenhang einer „schrittweisen Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Symbolisierungsformen" (Müller, 2004, S. 67) konstatiert. Die verschiedenen Dimensionen scheinen nicht zu konkurrieren, sondern sich vielmehr zu ergänzen und unterschiedliche Verstehenszugänge zu den Gegenständen und Materialen zu eröffnen, die sich wechselseitig herauszufordern vermögen. Da die Kinder hier temporär eine eigene Sphäre des Ästhetischen entstehen lassen, kann auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse der Hypothese Staeges (2010) gefolgt werden, dass Kinder insbesondere in und an den Verstehens- und Herstellungsprozessen ästhetischen Sinns „die Fähigkeit zur Suspension alltäglicher Bedeutungsordnungen (…) entwickeln" (Staege, 2010, S. 234). Denn die Kinder vollziehen im Zuge einer ästhetischen Verstehensbewegung eine andere bzw. spezifische Weise der Gegenstands- oder Phänomenrezeption und lösen sich „aus (…) [ihren] fest gefügten Formen konventionell-identifizierenden Sehens" (Müller, 2006, S. 106) oder Hörens. Mit Müller kann man in diesem Zusammenhang von einem freien und „aktiv bestimmbaren Sehen" (Müller, 2006, S. 106) oder Hören sprechen, das als Wechselspiel zwischen sehendem und wiedererkennendem Sehen bzw. hörendem und wiedererkennendem Hören rekonstruiert wurde (vgl. Borg-Tiburcy, 2019) und somit eine „Reflektion der Materialität des [Aus]Sehens" (ebd.) bzw. der Erscheinungsweise der Gegenstände sowie der Reflexion der Materialität des auditiven Klanges und Rhythmus zum Ausdruck bringt (vgl. Borg-Tiburcy, 2019). Bildungstheoretisch ist das reale und aktiv bestimmbare Sehen und Hören von besonderem Interesse, da die Kinder sich dabei von einer alltäglichen, gewohnten, oftmals identifizierenden oder klassifizierenden Gegenstandsrezeption oder Gegenstandswahrnehmung distanzieren und zwar in einem praktischen Reflexionsvollzug.

Das bedeutet, dass eine sprachliche, gestaltende und/oder handelnde Bezugnahme auf die Herstellungs- und Verstehensprozesse ästhetischen Sinns sich nicht in einem metakommunikativen Modus vollzieht, sondern eine Art Validierung des ästhetischen Sinns selbst im Modus eines ästhetischen Verstehens- oder Herstellungsgeschehen vollzogen wird. In diesem Zusammenhang sei auf Bertram (2014) verwiesen, der bspw. das bei Kant und Hegel vorherrschende Reflexionsverständnis als ein theoretisch leitendes kritisiert und daher ein praktisches Verständnis von Reflexion konzipiert.[14] Die Überlegungen von Bertram im Hinblick auf Kunstrezeptionen können dabei auch auf die Kinder übertragen werden. Denn auch diese sind mit ihren Aktivitäten – Verstehensbewegungen – „an der Dynamik beteiligt, die von einem (…) [Gegenstand] ausgeht. Diese Dynamik ist nicht (…) allein vom Gegenstand her zu begreifen [als Ding mit Appellcharakter]. Vielmehr umfasst sie auch immer die Auseinandersetzungen mit (…)

14 Dieses einseitige Verständnis von Reflexion wird meist auch dem schulischen Kontext zugeschrieben (vgl. Baumert, 2002).

Gegenständen“ (Bertram, 2014, S. 123, Hervorh., K. B.-T.). So kann man sagen, dass die Gegenstände als ästhetisch sinnhafte Gegenstände „erst im Rahmen der Dynamik, in der sie stehen, zu begreifen sind. Es gibt sie nicht unabhängig von der mit ihnen entwickelten Praxis der Reflexion“ (Bertram, 2014, S. 125). Die Spezifik der Herstellungs- und Verstehensprozesse ästhetischen Sinns wird somit in Anlehnung an Bertram (2014) nicht gegenständlich verstanden, sondern interaktiv gefasst; die Herstellung ästhetischer Sinnzusammenhänge als ein kollektives und interaktives Verstehens- und Aushandlungsgeschehen begriffen.

Im Zuge dieser praktischen Reflexion kann dann das rekonstruiert werden, was Staege und Seel hinsichtlich eines Thematisch-Werdens sinnlicher Eindrücke formulieren: eine „Aufmerksamkeit für das sinnliche Wahrnehmen in seinem Vollzug“ (Staege, 2010, S. 234) und eine „Hinwendung zur Gegenwärtigkeit von etwas Gegenwärtigem“ (Seel, 2013, S. 13). Dabei kommt die Aufmerksamkeit und Hinwendung im praktischen Vollzug selbst zum Ausdruck.

## 5. Fazit

Mit dem heuristischen Fokus auf die ästhetische Dimension, die so analytisch von der theoretischen Dimension abgegrenzt wurde, konnten nicht nur fließende Wechsel zwischen verschiedenen Verstehens- und Herstellungsordnungen von Sinn rekonstruiert werden, sondern auch Gleichzeitigkeiten von diesen Ordnungen, die sich immer wieder wechselseitig zu impulsieren vermögen. Ein mit dem Herstellen ästhetischen Sinns einhergehendes Distanzierungsgeschehen von alltäglich-identifizierenden Verstehens- und Herstellungsordnungen konnte dabei vor allem auch in seiner bildungstheoretischen Relevanz herausgearbeitet werden, wenn man Bildung als ein reflexives Selbst- und Weltverhältnis versteht (vgl. Mollenhauer, 1996; Staege, 2016; Müller, 2004) und die bildungstheoretische Relevanz hier demnach vor allem in der „auf die eigene Sinnlichkeit bezogene Distanzierung (oder Reflexion) zu suchen ist“ (Staege, 2016, S. 42).[15]

Auf der Grundlage der hier vorgestellten Ergebnisse kann resümierend festgehalten werden, dass es nicht nur im Hinblick auf Darstellungsfragen in bildungspolitischen Dokumenten, bezüglich didaktischer Fragen, forschungsrelevanter Heuristiken und theoretischer Konzeptionen um einen Balanceakt zu gehen scheint. Um einen Balanceakt, auf der einen Seite die ästhetische Dimension als potentiell in Bildungsprozessen mitenthalten zu denken und zu konzipieren, diese aber auf der anderen Seite dann nicht einfach unter sinnliche Prozesse zu subsumieren, sondern auch ihren besonderen Eigenwert und Eigensinn herauszustellen und zu betonen. So scheint es auf der einen Seite legitim und möglicherweise sogar notwendig zu sein, Ästhetische Bildung als ein eigenständiges Erfahrungsfeld und eigenen Bildungsbereich auszuweisen. Auf der anderen

15 Vergleiche hierzu vor allem auch die von Mollenhauer beschriebene Gegenläufigkeit in den musikalischen Improvisationen der Kinder zwischen „Werkzeugleib“ und „Sinnenleib“ (vgl. Mollenhauer, 1996).

Seite scheint damit jedoch die Gefahr einzugehen, wenn unterschiedliche Weltzugänge hierarchisch bewertet werden, dass auf diese Bildungsbereiche am ehesten verzichtet wird oder diese marginalisiert werden. Dies hat Otto (1991) bereits in den 90er Jahren für die Schule moniert, wird aber auch in Reaktualisierungen seiner ästhetischen Rationalität nach wie vor problematisiert (vgl. z. B. Schirmer, 2017).

Die Aktualität dieser Debatte zeigt sich auch in der Diskussion um eine empirische Wirkungsforschung (vgl. z. B. Fink, 2012; Rittelmeyer, 2010), die auch als Ausdruck der zu konstatierenden Marginalisierungstendenzen und als Legitimationsbemühungen verstanden werden kann (vgl. Dietrich et al., 2013).

Im Elementarbereich scheint dies noch nicht so virulent zu sein, auch wenn sich erste didaktisierende Bestrebungen mit dem Einzug der Bildungs- und Orientierungspläne andeuten und auch hier ein großes Interesse an MINT-relevanten Bereichen zu verzeichnen ist (vergleiche hierzu exemplarisch Pahnke & Rössner, 2012).

Die Debatte um eine Marginalisierung ästhetischer Weltzugänge und damit verbundene Fragen nach deren Legitimation und Wirkung ist im Diskurs um Ästhetische Bildung nicht neu und kann zyklisch immer wieder rekonstruiert werden. Es scheint aber, dass sich die seit ca. zwei Jahrzehnten entwickelnde und etablierende Kindheitsforschung neue Impulse setzen könnte (vgl. Heinzel, 2000; Krüger & Grunert, 2002; Deckert-Peaceman et al., 2010). So kann in diesem Zusammenhang nicht nur ein anderes Bild vom Kind und ein Interesse an der Perspektive des Kindes ausgemacht werden, sondern auch eine Reihe neuer methodischer Zugänge, die den Eigensinn kindlicher (ästhetischer) Bildungsprozesse und Übergänge zwischen verschiedenen Verstehens- und Herstellungsordnungen von Sinn zu erfassen vermögen (vgl. Staege, 2016; Heinzel, 2012).

Festgehalten werden kann, dass es weiterer empirischer Studien zunächst im Bereich der Grundlagenforschung bedarf, um die hier (exemplarisch) vorgestellten Ergebnisse zu vertiefen, zu erweitern und mit anderen Ergebnissen systematisch zu verbinden.[16]

Insbesondere das Herausarbeiten von Übergängen zwischen verschiedenen Herstellungs- und Verstehensordnungen von Sinn scheint eine lohnenswerte Spur zu sein, nicht nur die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit empirisch und theoretisch gehaltvoll zu fundieren und in eine allgemeine Ästhetik für die (frühe) Kindheit zu überführen, sondern in einem allgemeineren Sinne systematisch(er) in lern- und bildungstheoretische Überlegungen einfließen zu lassen. Dies scheint eine gute Möglichkeit zu sein,

16 In diesem Zusammenhang sei exemplarisch auf die Arbeiten von Staege und Lee hinzuweisen. Staeges Untersuchung verfolgte dabei die grundlagenwissenschaftliche Frage, „in welcher Weise junge Kinder musikalische und Alltagserfahrung zueinander in Beziehung setzen“ (Staege, 2010, S. 234). Dabei konnten vor allem über einen videographischen Zugang zu der performativen Praxis von Kindern Schwebezustände und auch Übergänge „zwischen alltäglich-pragmatischer und ästhetischer Bedeutung“ (Staege, 2010, S. 244) von jungen Kindern erfasst und rekonstruiert werden. Lee und Staege hingegen rekonstruieren auf der Grundlage des Konzepts „gleiches Material in großer Menge“ (Lee, 2006) nicht nur das Entstehen mathematischer Grundverständnisse, sondern damit einhergehend auch bzw. damit verwobene ästhetische Dimensionen (vgl. Lee & Staege, 2010).

die Idee einer „allgemeinen Menschenbildung“ wieder stärker zu reaktualisieren und sowohl für den Elementarbereich, als auch für die Schule gegenstandsverankert weiterzuentwickeln und zu etablieren.

**Literatur**


Adorno, T. W. (1970). *Ästhetische Theorie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Baumgarten, A. G. (1750/2007). *Ästhetik.* (Bd. 1, Übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkungen und Registern herausgegeben von Dagmar Mirbach). Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2016). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.

Bertram, G. W. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik.* Berlin: Suhrkamp.

Bertram, G. W. (2015). Artikulierte Individualität. Was leisten Gedichte für die eigene Sprache? In A. Pompe (Hrsg.), *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen* (S. 33–43). Freiburg: Rombach.

Bertram, G. W. (2016). *Kunst. Eine philosophische Einführung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Reclam.

Bilstein, J., & Zirfas, J. (2009). Bildung und Ästhetik. Eine Einführung. In J. Zirfas, L. Klepacki, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter* (S. 7–26). Paderborn: Schöningh.

Borg-Tiburcy, K. (2018). Die Bedeutung der sinnlich-materiellen Präsenz der Dinge für das gemeinschaftliche Herstellen ästhetischen Sinns von Kindern. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Materialien zur Frühpädagogik* (Band 22, S. 59–97). Freiburg: FEL Verlag.

Borg-Tiburcy, K. (2019). *Die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit. Eine Rekonstruktion gemeinschaftlicher Herstellungsprozesse ästhetischen Sinns.* Wiesbaden: Springer VS.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Cassirer, E. (1944/2007). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur.* Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Cassirer, E. (1989). *Grundprobleme der Ästhetik.* Berlin: Alexander Verlag.

Deckert-Peaceman, H., Dietrich, C., & Stenger, U. (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Duncker, L., Maurer, F., & Schäfer, G. E. (Hrsg.) (1993). *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt.* Langenau-Ulm: Vaas.

Ehrenspeck, Y. (1996). Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung. In K. Mollenhauer & C. Wulf (Hrsg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein* (S. 200–230). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Fink, T. (2012). *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze.* München: Kopaed.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine Publ. Co.

Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Heinzel, F. (Hrsg.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hirschauer, S., & Amann, K. (Hrsg.) (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hitzler, R. (1993). Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In T. Jung & S. Müller-Dohm (Hrsg.), *„Wirklichkeit im Deutungsprozess"* (S. 223–240). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Imdahl, M. (1974/1996). Cézanne – Braque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In G. Boehm (Hrsg.), *Max Imdahl. Gesammelte Schriften. Reflexion – Theorie – Methode* (Bd. 3, S. 303–380). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1790/1974). *Kritik der Urteilskraft* (Werkausgabe Band X). Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Wiesbaden: Suhrkamp.

Kardorff, E. von (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. v. Kardorff & H. Keupp (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (3., neu ausgestattete Auflage, S. 3–8). Weinheim: Beltz.

Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Kirschenmann, J., & Seydel, F. (Hrsg.) (2017). *Gunter Otto – was war, was bleibt?* München: Kopaed.

Klika, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft: Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt.* Weinheim: Beltz Juventa.

Krautz, J. (2015). Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91*(1), 87–120.

Krüger, H.-H., & Grunert, C. (2002). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.* Opladen: Leske und Budrich.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lange, J., & Wiesemann, J. (2012). Ethnografie. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 262–277). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lee (Hülswitt), K. (2006). Mit Phantasie zur Mathematik – Freie Eigenproduktionen mit gleichem Material in großer Menge. In M. Grüßing & A. Peter-Koop (Hrsg.), *Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule. Beobachten – Fördern – Dokumentieren* (S. 203–221). Offenburg: Mildenberger.

Lee, K., & Staege, R. (2010). Mathematisch-ästhetische Bildung. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuss & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 234–240). Seelze: Klett, Kallmeyer.

Leibniz, G. W. (2000). *Kleine Schriften zur Metaphysik* (Band 1). Herausgegeben und übersetzt von Hans Heinz Holz (2. unveränderte Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1923). *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. Herausgegeben vom kunsthistorischen Institut des Bundesdenkmalamtes.* Wien: Österreichische Verlagsgesellschaft Eduard Hölzel & Co.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mattenklott, G., & Rora, C. (Hrsg.) (2004). *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung.* Weinheim/München: Juventa.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Weiterbildung (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.* Freiburg: Herder.

Mohn, B. E. (2010). Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 153–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Weinheim/München: Juventa.

Müller, H.-R. (2006). Künstliche Natur. Bildungsanthropologische Aspekte bei Schiller und Plessner. In B. Fuchs. & L. Koch (Hrsg.), *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus* (S. 95–114). Würzburg: Ergon.

Müller, H.-R. (2004). Übergänge. Bildungsbewegungen im Geflecht symbolischer Ordnungen. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 61–76). Weinheim/München: Juventa.

Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe von videogestützter Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: Barbara Budrich.

Neuß, N. (Hrsg.) (1999). *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Frankfurt a. M.: Abtei-Verlag.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.* Hannover: o. V.

Otto, G. (1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 145–159). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Otto, G. (1991). Ästhetische Rationalität. In W. Zacharias (Hrsg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt* (S. 145–161). Essen: Klartext.

Pahnke, J. & Rössner, P. (2012). Frühe MINT-Bildung für alle Kinder – die Initiative „Haus der kleinen Forscher". In K. Pfenning & O. Renn (Hrsg.), *Wissenschafts- und Technikbildung auf dem Prüfstand. Zum Fachkräftemangel und zur Attraktivität der MINT-Bildung und -Berufe im europäischen Vergleich* (S. 233–246). Baden-Baden: Nomos.

Pleines, J.-E. (1994). Ästhetische Bildung auf dem Standpunkt der Kritik. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 22–38). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.* Oberhausen: Athena-Verlag.

Rittelmeyer, C. (2005). *„Über die ästhetische Erziehung des Menschen". Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie.* Weinheim/München. Juventa Verlag.

Rittelmeyer, C. (1990). Friedrich Schillers Entwurf des ästhetischen Spiels. Jenseits von Wildheit und Barbarei. *Animation, 11*(5), Beilage Spielraum, 116–119.

Rora, C. (2016). Ästhetische Hörerziehung in der frühen Kindheit. Theoretische Grundlagen und pädagogische Gestaltung. In R. Staege (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 245–256). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. Aufl.). Berlin u. a.: Cornelsen Verlag.

Schäfer, G. E. (1999). Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. Sinnliche Wahrnehmung – Leiberfahrung – Gefühle – Phantasie. In N. Neuß (Hrsg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 21–31). Frankfurt a. M.: Abtei Verlag.

Schiller, F. (1795/2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen* (Hrsg. von Klaus L. Berghahn). Stuttgart: Reclam.

Schirmer, A.-M. (2017). Ästhetisch rational? Rational ästhetisch? Reflexionen zu einem vielgesichtigen Begriff. In J. Kirschenmann & F. Seydel (Hrsg.), *Gunter Otto – was war, was bleibt?* (S. 197–208). München: Kopaed.

Schmitt, A. (2004). Die Entgrenzung der Künste durch ihre Ästhetisierung bei Baumgarten. In G. Mattenklott (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich* (S. 55–71). Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Schmücker, R. (2014). *Was ist Kunst? Eine Grundlegung.* Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann GmbH.

Schneider, K. (2017). *Ästhetische Erfahrung in Spielpraktiken von Kindergartenkindern. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Seel, M. (2013). *Die Macht des Erscheinens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.* Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung.* Weinheim/München: Juventa.

Staege, R. (2016). Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung. Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In R. Staege (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 41–58). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Staege, R. (2010). How to do things with Music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 233–246). Weinheim/München: Juventa.

Stamm, M., & Edelmann, D. (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer.

Welsch, W. (2010). *Ästhetisches Denken* (7. Aufl.). Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Ästhetik.* Stuttgart: Reclam.

Zelle, C. (2002). Die stete Neuerfindung des Alten. Konstellationen Ästhetischer Erfahrung. Baumgarten/Bouhours – Jauss/Bubner/Welsch/Bohrer. In G. Schwering & C. Zelle (Hrsg.), *Ästhetische Positionen nach Adorno* (S. 31–47). München: Wilhelm Fink Verlag.

Zirfas, J. (2014). Die Kunst des schönen Denkens und Darstellens. Die Bildung des felix aestheticus bei Alexander Gottlieb Baumgarten. In J. Zirfas, L. Klepacki & D. Lohwasser, (Hrsg.), *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Aufklärung* (S. 123–139). Paderborn: Schöningh.

**Abstract:** This article presents the results of a qualitative-reconstructive study that is located at the intersection of general pedagogy and elementary pedagogy. The focus was on the question of how children in the everyday life of a kindergarten group collectively create aesthetic meaning. The aim of this contribution is to demonstrate that and explain how different orders of understanding and production of meaning are not only subject to fluent changes and entanglement, but can also mutually impulse each other mutually. Selected exemplary video scenes and analyses are presented. Particular attention is paid to the educational relevance of these transitions.

**Keywords:** Qualitative-Reconstructive Study, Child Activity, Aesthetic Dimension, Theoretical Dimension, Educational Theory

**Anschrift der Autorin**

Dr. Kathrin Borg-Tiburcy, Universität Osnabrück,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: Kathrin.Borg-Tiburcy@uni-osnabrueck.de

*Malte Brinkmann/Carlos Willatt*

# Ästhetische Bildung und Erziehung

*Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag nimmt die Marginalisierung, Mythisierung und Entgrenzung des Ästhetischen zum Anlass einer systematischen Vergewisserung, die über eine Re- und Dekonstruktion anthropologischer, ästhetischer und pädagogischer Duale zu einer Neubestimmung der ästhetischen Erfahrung als Verweilen führt. Dabei werden systematische Reflexionen zur Theorie der ästhetischen Bildung und Erziehung entwickelt, die sowohl historische Diskurslinien der Ästhetik (Kant, Schiller, Gadamer) als auch zentrale Ansätze der Phänomenologie (Plessner, Merleau-Ponty, Fink) aufnehmen. Aufgrund der spezifischen Zeitstruktur des Verweilens sowie seiner leiblich basierten Verkörperungs-, Ausdrucks- und Imaginationsqualitäten, so die leitende These, wird in der ästhetischen Erfahrung ein imaginativer Umgang mit Sprache, Begriffen und Symbolen möglich, der sich als widerständiges Moment aus dem Alltäglichen und den Trivialisierungen des Ästhetischen ereignishaft heraushebt. Diese „Transgression" (Foucault) im ästhetischen Verweilen lässt sich bildungstheoretisch als Veränderung und Umwendung im Mensch-Welt-Verhältnis bestimmen. Darauf angewiesen ist ästhetische Erziehung als Differenzierung und Kultivierung der Sinne sowie als Einübung in die Praxis kultureller Symbolsysteme.

**Schlagworte:** Ästhetische Bildung und Erziehung, ästhetische Erfahrung, Verweilen, phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie

## 1. Einleitung

Das Feld der ästhetischen Bildung und Erziehung ist heute entgrenzter und ambivalenter denn je. Im Kontext kognitivistischer Kompetenzmodelle und der Curriculumreform seit ‚PISA' wird auf der einen Seite ästhetische Bildung marginalisiert. Sinnlich-ästhetische, lust- und genussvolle sowie subjektiv-erlebnishafte Erfahrungsweisen lassen sich mit dem Kompetenzbegriff kaum abbilden (Cortina, 2016). Dies wurde schon bald bemerkt und eine bildungstheoretisch grundgelegte Neuorientierung der Bildungs- und Curriculumreform gefordert (vgl. Benner, 2002; Messner, 2003). Auf der anderen Seite gilt ästhetische Bildung spätestens seit Schillers wirkmächtigen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795/1962) als *role model* für Allgemeinbildung schlechthin (Menze, 1980). Damit verbinden sich im pädagogischen Diskurs Ganzheits-, Einheits- und Freiheitsvorstellungen, die die Möglichkeiten ästhetischer Bildung und Erziehung mit Wünschen, Hoffnungen und Utopien überfrachten. Diese Überfrachtung sowohl intergenerativ erzieherischer Praxen als auch individuell bildender Prozesse im Medium des Ästhetischen wird in jüngster Zeit auf den Bereich der ‚kulturellen Bildung' übertragen. Dies wird nicht zuletzt durch die inflationäre Verwendung des

Begriffs der kulturellen Bildung als „Containerbegriff“ (Weiß, 2017) begünstigt. So bezieht sich kulturelle Bildung gleichermaßen auf Kultur als Gesamtheit menschlicher Tätigkeiten und Hervorbringungen und – im engeren Sinne – auf eine Bildung „zu den, durch die und in den Künsten“ (Liebau, 2015, S. 105).[1] Die tradierten „Versprechungen“ (Ehrenspeck, 1998) ästhetischer Bildung und Erziehung sind zu „Mythen kultureller Bildung“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2013) geworden, deren Funktionalisierung es im Zuge kognitivistischer Kompetenz- und Literalitätsmodelle einzuklammern gilt.

Zeitgleich hat eine Entgrenzung des Ästhetischen ungeahnten Ausmaßes stattgefunden. Ästhetische Erlebnisse spielen nicht nur in der sog. Hochkultur, sondern auch in popkulturellen Zusammenhängen und im alltäglichen „Universum der Dinge“ (Liessmann, 2010) eine herausragende Rolle. Ästhetisches Erleben ist eine zentrale Erscheinungsweise im postindustriellen, auf Lebensstil, Kreativität und Affektion gepolten Zeitalter der „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz, 2018). Seit 15 Jahren erleben die ästhetische Bildung und Erziehung und damit auch die kulturelle Bildung einen ungeheuren Aufschwung von der „Roadmap für kulturelle Bildung“ der UNESCO (2006), über das Programm „Kultur macht stark“ des BMBF (2018) bis zum Programm „Singende Kindergärten“ einer Drogerie-Markt-Kette (2019). Auch wenn diese Programme ästhetische Bildung auf gesellschaftliche und teilweise ökonomische Erfordernisse abzwecken und auf den rezeptiven und produktiven Umgang mit symbolischen Formen und Artefakten reduzieren – also auf das, was Mollenhauer „Alphabetisierung“ nannte (vgl. Mollenhauer, 1990a, 1990b; Weiß, 2017, S. 17) –, der Diskurs in der quantitativ-empirischen Bildungsforschung sowie in der Curriculumforschung scheint mit diesen gesellschaftlichen Verschiebungen in der (Post-)Moderne nicht mithalten zu können.

Im Folgenden sollen diese Leerstellen der ästhetischen Bildung und Erziehung – die Marginalisierung oder Mythisierung auf der einen, ihre Entgrenzung und damit ihr Unkenntlichwerden auf der anderen Seite – zum Anlass einer systematischen Vergewisserung hinsichtlich des Verhältnisses von Ästhetik, Bildung und Erziehung genommen werden. Dazu werden historische Diskurslinien der Ästhetik und der Phänomenologie aufgenommen und mit systematischen Reflexionen zur Theorie der ästhetischen Bildung und Erziehung verbunden. Die Ausweitung des Ästhetischen wird dabei als Chance gesehen und ästhetische Erfahrungen im Lebensweltlichen und Aisthetischen aufgesucht. Dabei soll die temporale Reflexivität ästhetischer Erfahrung in einer phänomenologischen Analyse neu bestimmt werden. Die leitende These lautet: Aufgrund der spezifischen Zeitstruktur des Verweilens sowie seiner leiblich basierten Verkörperungs-, Ausdrucks- und Imaginationsqualitäten wird in der ästhetischen Erfahrung ein imaginativer Umgang mit Sprache, Begriffen und Symbolen möglich. Mit diesem Zugang sollen konventionelle Duale in Anthropologie, Ästhetik und Pädagogik problematisiert (2.) und gezeigt werden, dass sich der Eigensinn ästhetischer Erfahrung im Verweilen eröffnen kann (3.). Dabei geht es in erster Linie darum, eine problematisierende Perspektive auf den Eigensinn ästhetischer Erfahrungen zu eröffnen, nicht etwa um die

1 Nur in diesem engen Sinne sind die Begriffe kulturelle Bildung und Arts Education im internationalen Kontext synonym zu verwenden.

Formulierung einer einheitlichen Theorie derselben, die vermutlich alle paradigmatischen Fälle und die Besonderheit bestehender Positionen im ästhetischen und pädagogischen Diskurs umfassen und charakterisieren kann. Mit Plessner, Merleau-Ponty und Fink wird dann deutlich, dass ästhetische Erfahrung als Verkörperung mit dem Symbolischen und Imaginären auf mehrfache Weise verbunden ist (4.). Nach einem kurzen Blick auf Möglichkeiten empirisch-responsiver Forschungen (5.) wird ästhetische Bildung als bildende Erfahrung in einer Transgression und ästhetische Erziehung als Differenzierung, Kultivierung und Einübung in kulturelle Symbolsysteme und -praxen bestimmt (6.). Schließlich werden die Ergebnisse knapp zusammengefasst (7.).

## 2. Problemanzeige: anthropologische, ästhetische und pädagogische Duale klassischer Ästhetik

Einleitend sollen zunächst die klassische Bestimmung der Ästhetik und der ästhetischen Bildung ausgehend von Kant und Schiller kritisch dargestellt werden. Mit Kant und Schiller verbindet sich im Diskurs über ästhetische Bildung und Erziehung eine dreifache Dichotomisierung, die im Folgenden zunächst problematisiert werden soll: das anthropologische Dual zwischen Natur und Freiheit (a), das ästhetische zwischen Werk- und Rezeptionsästhetik (b) sowie das pädagogische zwischen Zwang und Freiheit, zwischen Alphabetisierung (Mollenhauer) und Entdidaktisierung (Selle) (c). Diese Duale, so unsere These, bestimmen trotz vielfältiger Kritik auch heute noch den Diskurs zur und die Praxis der ästhetischen Bildung und Erziehung. Diese Problematisierung nehmen wir dann als Ausgangspunkt für eine systematische Vergewisserung zur temporalen Dimension ästhetischer Erfahrung einerseits und zur kultivierenden und übenden Dimension ästhetischer Erziehung andererseits.

(a) Kant bestimmt den Menschen transzendentalphilosophisch als ‚Bürger zweier Welten'. Der Mensch gilt zum einen als Lebewesen, das als Körper der physikalischen Welt der Kausalität von Naturgesetzen unterworfen ist. Zum anderen kann er mittels Vernunft die Naturkausalität verlassen. Er kann spontan entscheiden, aus eigener Initiative zu handeln und dadurch kausale Beziehungen stiften (Kant, 1781/1990, S. 492–494). So erweisen sich die sinnliche Natur und die Freiheit aus Vernunft als entgegengesetzte und unverbundene Welten (Schütz, 1994, S. 31–33). Diese Unverbundenheit wird nur im ‚schönen Schein' überwunden. In der *Kritik der Urteilskraft* entdeckt Kant eine „strukturelle Analogie" (Ehrenspeck, 1998, S. 43) zwischen dem reinen Geschmacksurteil und dem moralischen Urteil (Kant, 1790/1989, S. 294–299). Das Geschmacksurteil oder ästhetische Urteil basiert auf dem subjektiven Gefühl der Lust, welches das *„freie*[] *Spiel*[]*"* der Erkenntnisvermögen auslöst (Kant, 1790/1989, S. 132; Herv. i. O.). Einbildungskraft und Verstand werden im Umgang mit schönen Gegenständen zwar tätig, ohne aber Erkenntnisse über die Welt oder Regeln für das richtige Verhalten in ihr zu generieren (vgl. Parmentier, 2004). Im Unterschied zu Erkenntnisurteilen, die Gegenstände der Welt subsumierend unter bestimmte Begriffe bringen

(Kant, 1790/1989, S. 88), mündet das Geschmacksurteil weder in theoretische noch in praktische Begriffe. Was dabei zum Vorschein kommt, ist lediglich eine „Erkenntnis überhaupt“ (Kant, 1790/1989, S. 132), d.h. eine Erkenntnis über das Funktionieren der menschlichen Erkenntnisfähigkeit. So artikuliert sich das Geschmacksurteil reflexiv als Selbstbezug: Das Subjekt bezieht sich nicht auf das Objekt seines Erlebnisses, sondern nur auf seine Erkenntnisfähigkeit (Bertram, 2014, S. 63). Dieser reflexive Selbstbezug macht Kant zufolge die subjektive Allgemeinheit des Geschmacksurteils aus. Die subjektive Allgemeinheit ist transzendental und kann als universale „Eigenschaft“ der Erkenntnisfähigkeit bei allen Subjekten vorausgesetzt werden (Kant, 1790/1989, S. 127). Die strukturelle Analogie bringt die zugeschriebene Freiheit und Allgemeinheit ästhetischer und moralischer Urteile in Verbindung: Analog zum reinen Geschmacksurteil, das sich frei von materiellen Bestimmungen und theoretischen Ansprüchen als universales Urteil artikuliert, sieht das moralische Urteil von jeglichen empirischen Bedingungen ab und lässt sich deshalb verallgemeinern (Kant, 1790/1989, S. 298). Aufgrund dieser Analogie kann das Schöne als subjektiv-allgemeines Gefühl die sittliche Freiheit symbolisieren bzw. indirekt darstellen. Die Symbolisierung oder indirekte Darstellung des Sittlich-Guten bedeutet jedoch noch keine Realisierung der Freiheit in der empirischen Welt. Das Schöne bzw. das Ästhetische bezieht sich auf keine empirische Realität, sondern nur auf die Erkenntnisvermögen transzendentaler Subjekte, die a priori – vor aller Erfahrung – gegeben sind (Gadamer, 1990, S. 49).

In den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795/1962) versucht Schiller mit und gegen Kant diesen anthropologischen Dualismus zu überwinden. Er übernimmt zwar Kants Dichotomisierung von Natur und Freiheit, umschreibt sie jedoch mit einer Reihe weiterer Dualismen wie „Wilder“ und „Barbar“, „Gefühle“ und „Grundsätze“ (Schiller, 1795/1962, S. 318), „Leben“ und „Gestalt“ (Schiller, 1795/1962, S. 355) oder „Stofftrieb“ und „Formtrieb“ (Schiller, 1795/1962, S. 349). Schiller zufolge ist der Mensch zwischen zwei konträren und im Widerstreit stehenden Grundtrieben eingespannt, nämlich zwischen Stoff- und Formtrieb (Schiller, 1795/1962, S. 344–352). Beide Triebe machen die „gemischte Natur“ (Schiller, 1795/1962, S. 373) des Menschen aus. Wird einer der beiden Triebe dominant, herrscht beim Menschen ein Ungleichgewicht. Während eine übermäßige Sensualität zur „Verwilderung“ führt, hat eine übermäßige Rationalität „Erschlaffung“ zur Folge (Schiller, 1795/1962, S. 319). Ein dritter Trieb, der „Spieltrieb“ (Schiller, 1795/1962, S. 353), ermöglicht einen spielerischen Umgang mit dem Schönen. Der Mensch kann in einen „ästhetischen Zustand“ treten, in dem weder Stoff noch Form dominiert. Die daraus resultierende Freiheit nennt Schiller „ästhetische Freiheit“ (Schiller, 1795/1962, S. 375–376). Diese unterscheidet sich zwar von der sittlichen Freiheit im Sinne Kants, denn sie ist nicht mit der Vernunft gegeben, sondern erscheint erst im Spiel. Sie bleibt aber zugleich dem „transzendentale[n] Weg“ (Schiller, 1795/1962, S. 341) verpflichtet, der sie als apriorische und ideale Freiheit notwendig macht (Schütz, 1994, S. 52–53). Daher muss Schiller zugeben, dass es kein Gleichgewicht der Triebe geben kann (Schiller, 1795/1962, S. 360). In der Erfahrung schwankt der Mensch durchaus zwischen den Extremen von Sensualität und Rationalität (vgl. Parmentier, 2004). Davon zeugt auch die Schiller’sche Un-

terscheidung zwischen einer unveränderlichen Person und ihrem kontingenten Zustand (Schiller, 1795/1962, S. 341). Schillers Ansatz bleibt ambivalent, indem er zwischen Empirischem und Transzendentalem changiert. So bewegen sich Schiller und Kant gleichermaßen innerhalb der empirisch-transzendentalen Dublette (Foucault, 1974, S. 384).

(b) Mit Kants revolutionärer Bestimmung des Geschmacksurteils in der *Kritik der Urteilskraft* verbindet sich eine „Subjektivierung" (Gadamer, 1990, S. 48–87), die im Diskurs der Ästhetik zu einem Dual zwischen Rezeptions- und Werkästhetik geführt hat (Zelle, 2002). Wenn nämlich der Fokus vornehmlich auf die Haltung des Rezipienten in der ästhetischen Erfahrung gelegt wird, dann wird der Status des Objekts als ästhetisches Objekt undeutlich. Wie oben erläutert, ist das Geschmacksurteil ein subjektiv-allgemeines Urteil, das eine reflexive Struktur aufweist. Das Subjekt, das ein Geschmacksurteil fällt, bezieht sich Kant zufolge nicht auf schöne Objekte, sondern im Grunde auf eine universale Erkenntnisfähigkeit. Das Geschmacksurteil ist daher „indifferent" (Kant, 1790/1989, S. 122) hinsichtlich der konkreten, zeiträumlichen und sinnlich-materiellen Existenz der ästhetischen Objekte. Somit geraten die Präsenz, Materialität, Heterogenität und Kulturalität ästhetischer Objekte aus dem Blick (Gadamer, 1993).

Auch wenn Schiller in den sog. *Kallias-Briefen* nach dem Status des ästhetischen Objekts fragt (vgl. Frank, 1989; Schiller, 1793/1992, S. 170–229), steht in den *Briefen über die ästhetische Erziehung* das autonome Subjekt im Mittelpunkt. Dies kommt in der Unterscheidung zwischen ästhetischem Schein und Realität zum Ausdruck (vgl. Schiller, 1795/1962, S. 402). Ästhetische Erlebnisse finden bei Schiller paradoxerweise im idealen „Reich des schönen Scheins" statt (Schiller, 1795/1962, S. 411), das auf keine Realität und keine Zwecke angewiesen ist (vgl. Zirfas, Klepacki & Lohwasser, 2014, S. 216). Im Unterschied dazu behauptet die werkästhetische Perspektive, dass die Qualität ästhetischer Erlebnisse nicht unabhängig vom Objekt bzw. Werk ist. Aus dieser Perspektive wird das Ästhetische nicht mehr von einer subjektiven „Wirklichkeitserfahrung" her bestimmt, die die strikte Unterscheidung zwischen Schein und Realität voraussetzt (Gadamer, 1990, S. 89). Gadamer geht vielmehr davon aus, dass ästhetische Erfahrung *am* Werk gemacht wird. Hier geht die „Einheit des ästhetischen Gegenstandes" nicht in der „Vielheit von Erlebnissen" auf (Gadamer, 1990, S. 101). In seiner „Faktizität" (Gadamer, 1993, S. 125) ist das Werk zwar zeiträumlich gegeben und für jemanden gewissermaßen verfügbar, niemals aber als bloßer ‚Auslöser' ästhetischer Erlebnisse. Das Werk gehört in die Wirklichkeit der Welt und bringt zugleich seine eigene Wirklichkeit zur Darstellung, die stets mehr und anders ist als die der Subjektivität. Als ein „Zur-Darstellung-Kommen des Seins" (Gadamer, 1990, S. 165) weist das (Kunst-) Werk einen immanenten Wahrheitsgehalt auf, der sich auf keine subjektiv erfahrbare Bedeutung reduzieren lässt (Gadamer, 1993, S. 125).

(c) Auf der Grundlage der Kant'schen und Schiller'schen dualistischen Anthropologie und Ästhetik werden bis heute spannungsreiche, ja paradoxe Vorstellungen von ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung tradiert. Diese sollen im Folgenden im Anschluss an die Positionen Mollenhauers und Selles dargestellt werden. Schon Schiller

konstruiert im Anschluss an Kant einen Gegensatz zwischen ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung. Die Freiheit, die Schiller der ästhetischen Bildung zuschreibt, ist transzendental, nicht empirisch gegeben und deswegen unvereinbar mit dem ‚Zwang' der ästhetischen Erziehung. Zum einen kann die ästhetische Erziehung als eine „Erziehung zum Geschmack und zur Schönheit" (Schiller, 1795/1962, S. 376) keine Freiheit ermöglichen, da sie die „Zweckfreiheit und Ungeregeltheit des Ästhetischen" einschränkt (Weiß, 2013, S. 112). Zum anderen ist die Person im Schiller'schen Sinne, die sich selbst ‚frei' vom erzieherischem Zwang bilden soll, paradoxerweise nicht bildsam, da sie von äußeren Einflüssen unberührt bleibt (Schütz, 1994, S. 54).

Spätestens seit der sog. ‚ästhetischen Wende' der 1980er Jahre wird in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wieder intensiv über den Status von ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung und deren Verhältnis diskutiert, wobei Schillers ambivalenter Ansatz wieder aufgegriffen wird (vgl. Ehrenspeck, 1998; Fuchs & Koch, 2006; Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013; Zirfas et al., 2014; Laner, 2018). Die pädagogische Auseinandersetzung mit Schiller ist jedoch nicht unproblematisch. Da Schiller zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung unscharf unterscheidet (Schiller, 1795/1962, S. 350–351), bleibt sein Ansatz ambivalent. Dies hat eine Vernachlässigung erziehungstheoretischer Aspekte zugunsten einer einseitigen Fokussierung auf individuelle Bildungsprozesse zur Folge. Davon zeugen zwei paradigmatische Positionen innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer, 1988, 1990a, 1990b) und der Kunstpädagogik (Selle, 1990, 1998), wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Mollenhauers nach wie vor prominente und pointierte Position leitet sich aus der Kant'schen und Schiller'schen subjektzentrierter Autonomieästhetik her: Das Ästhetische passe nicht in die „pädagogische Kiste" (Mollenhauer, 1990a, S. 484). Ästhetische Erfahrung wird (wieder) als subjektives Erlebnis, ausschließlich im Horizont der Erfahrung von europäischen, hochkulturellen Kunstwerken, bestimmt (Vogt, 2002). Da ästhetische Erfahrungen zweckfrei sind, haben sie keinen Ort in erzieherischen, intentionalen Zusammenhängen. Deshalb, so Mollenhauer, müsse ästhetische Erziehung auf Alphabetisierung begrenzt werden (Mollenhauer, 1990a, S. 484–488). Diese habe die Aufgabe, die nachwachsende Generation mit den ästhetischen Zeichen und Symbolen vertraut zu machen (Mollenhauer, 1988, S. 458). Ästhetische Erziehung wird damit auf Propädeutik, Vorbereitung und Einführung in hochkulturelle Artefakte und Symbolsysteme reduziert (Mollenhauer, 1988). Mit dem „kritisch gemeinte[n] Projekt" (Mollenhauer, 1990b, S. 4) der Alphabetisierung beschreibt Mollenhauer zwar nur das, was er unter den konkreten Bedingungen von Schule und Unterricht für möglich hält – nicht den ‚idealen' Ort des Ästhetischen. Dies heißt aber noch nicht, dass Mollenhauer das Alphabetisierungsprojekt einfach verwirft. Er hält es als „Metapher" (Mollenhauer, 1990a, S. 485) – analog zu den Kulturtechniken Lesen und Schreiben – für plausibel und versucht vielmehr, es aus dem begrenzten Bereich der künstlerischen Schulfächer herauszuholen, um es zum kritischen Gegenstand erziehungs- und bildungstheoretischer sowie allgemeinpädagogischer Bemühungen zu machen (Mollenhauer, 1990b, S. 17). Damit sollte die Zweckfreiheit des Ästhetischen vor zweckrationalen Verengungen epistemi-

scher und handlungspraktischer Art bewahrt werden (Mollenhauer, 1990a, S. 484). Von dort aus wird seine Kritik an der Position des Kunstdidaktikers Gunter Otto verständlich. Denn Otto versteht das Alphabetisierungsprojekt hauptsächlich als Aufgabe einer rational geplanten Kunsterziehung. Diese basiert auf der „ästhetischen Rationalität" ästhetischer Erfahrungsprozesse, die sinnlich-leibliche und begrifflich-kognitive Momente gleichermaßen erlaubt und reflexiv operiert (Otto & Otto, 1987, S. 245). Für Otto sind deshalb eine Rationalisierung und Didaktisierung des Ästhetischen im Kunstunterricht nicht nur möglich, sondern notwendig, um der sinnlich-kognitiver Struktur ästhetischer Erfahrung gerecht zu werden (Otto, 1994).

Das vermeintliche Paradox zwischen ästhetischer Freiheit und kulturell-erzieherischer Zweckgebundenheit kennt noch eine andere Spielart. In der Forderung nach Entdidaktisierung ästhetischer Praxis wird ebenfalls dualistisch argumentiert. Es tritt im Kontext der Diskussion zur Rationalisierung des Ästhetischen im Kunstunterricht auf, wo Ottos kunstdidaktische Position wiederum in die Kritik gerät (vgl. Otto & Otto, 1987; Selle, 1998). Der Kunstpädagoge Gert Selle hält eine Didaktisierung des Ästhetischen für problematisch, da sie die subjektive Freiheit einschränke und zu einer Verhinderung der „ästhetische[n] Arbeit" (Selle, 1998, S. 103) und nicht zuletzt auch der ästhetischen Erfahrung führe. Der ‚Zwang' von Unterricht und Didaktik solle daher durch die freie Entwicklung ästhetischer Projekte ersetzt werden. So werde die Tätigkeit von Lehrenden auf bloße „Begleitung" reduziert (Selle, 1990, S. 26).

Im Folgenden sollen die leiblich-aisthetischen sowie die temporalen Momente der ästhetischen Erfahrung zum Ausgangspunkt einer systematischen Vergewisserung genommen werden, die sich von den aufgerufenen neuzeitlichen Dualen (zwischen Natur und Freiheit, Werk- und Rezeptionsästhetik sowie Alphabetisierung und Entdidaktisierung) abzugrenzen und eine neue Perspektive auf den Erfahrungsmodus des Ästhetischen aufzuwerfen versucht.

## 3. Ästhetische Erfahrung im Verweilen

In der Kita malen zwei Kinder gemeinsam auf einem Blatt Papier und betrachten versunken ihr Werk, bevor sie fortfahren; im schulischen Musikunterricht wird ein Punksong vorgespielt und einige Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Rhythmus dazu; beim Mittagessen in der Familie verweilt ein Kind, der Blick wendet sich nach innen und es äußert ein wohlgefälliges „Mmh". Diese Beispiele zeigen in unterschiedlichen Bereichen Erfahrungen, die gewöhnlich als ästhetisch oder aisthetisch bezeichnet werden. Zusammen mit der sinnlichen Wahrnehmung im Hören, Sehen, Tun und Schmecken zeigt sich jeweils ein leiblich-expressiver Ausdruck: eine bestimmte Art und Weise des Angesprochen-Seins durch die Sinne und zugleich eine bestimmte Art und Weise des leiblichen Sich-Ausdrückens. An ihnen lässt sich beispielhaft der Erlebnischarakter ablesen – eben jenes zum Teil widersprüchliche Gefühl, das Kant als Wohlgefallen bezeichnet hat (Kant, 1790/1989, S. 122–123), jene Faszination, Euphorie oder Wehmut und Trauer bzw. jener Bann, der uns im Moment ästhetischen Erlebens bezaubert. Die-

ses besondere Versenkt- und Versunkensein bezeichnen wir mit Schiller als „Verweilen“.[2] Dieses nehmen wir als erfahrungsmäßigen und phänomenologisch beschreibbaren Ausgangspunkt unserer folgenden Überlegungen.

Das Phänomen des Verweilens manifestiert sich in seiner elementaren Form als Erfahrung einer Weile. Die Weile des Ver-weilens bezeichnet eine „ungemessene Zeitspanne“, d. h. eine subjektiv erlebte Zeit, die nicht mit der gemessenen, objektiven Zeit zu verwechseln ist. In der Weile eröffnet sich ein Zeitraum, der von unbestimmter Dauer erfahren wird (Grimm & Grimm, 1854/1999, Bd. 28, Sp. 791). Wie die Langeweile entsteht die Weile des Verweilens aus der Zeitlichkeit des „Daseins“ (Heidegger, 2004). Die Zeit, nicht das Objekt, an dem und mit dem Langeweile entsteht, wird auf eine bestimmte Weise erfahren. Beim Verweilen vergeht die Zeit nicht wie in der Erfahrung der Langeweile quälend langsam, gleichsam stehend, sodass man sie sich ‚vertreiben‘ muss. Ganz im Gegenteil: Die Weile wird als lustvolles und angenehmes Moment des Bei-der-Zeit-seins und Bei-etwas-dabei-seins erfahren, in dem die Zeit vergeht, ohne dass man es merkt. Im Verweilen wird ein Verhältnis erfahrbar – das Verhältnis des Menschen zur Zeit und zugleich zu den Objekten und Situationen, in denen diese erfahrbar wird. Die Relation wird im ästhetischen Verweilen als ein persönliches Moment erfahren, vor Anderen und ggf. mit Anderen. Es geschieht also nicht solipsistisch, sondern in einem kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Horizont. In einer sozialtheoretischen Perspektive (vgl. Bedorf, 2010) lässt sich ergänzen: Die Regeln und Normen, die die ästhetischen Objekte kulturell und sozial bestimmen – beispielsweise die Tonalität und die Rhythmik des gehörten Musikstücks, die sozialen Regeln des ‚Anstands‘ beim Essen und die Normen der Zubereitung der Speisen, die kulturell geprägten Perspektiven auf Form, Farbe und Material der Zeichnungen –, werden vor Anderen aufgeführt und in dem Moment als die eigenen erlebt.

Die Weile hat ihre eigene Gegenwart, eine Fülle, die als Moment erfahren wird – z. B. im Genuss eines Musikstücks, eines alimentären Geschmackserlebnisses oder in der Hingabe bei Zeichnen. Dem flow nicht unähnlich (vgl. Csikszentmihalyi, 1991), ‚geht‘ man im Verweilen im Moment ‚auf‘, man öffnet sich der Zeit und ihrer Dauer. Das hat zum einen eine intensivierende Wirkung. Die Objekte werden gleichsam verdichtet und intensiv wahrgenommen. Das Verweilen hat zum anderen ein passives Moment. Es entzieht sich der willentlichen und rationalen Verfügung, weil es geschieht. Insofern gleicht die Erfahrung des Verweilens einem Widerfahrnis. Im Verweilen bei einer schön empfundenen Musik, bei einem leckeren Geschmack oder einer aisthetischen Tätigkeit gibt man sich dem Moment und seiner Weile hin, weil das sinnlich Wahrgenommene anrührt, fasziniert oder einen in Bann schlägt. Das verweist auf ein Resonanzverhältnis von Leib und Welt, „eine ursprünglichere Nähe als jedes rekonstruktive Zusammenbringen von Subjekt-Seite und Objekt-Seite es vermag“ (Schütz, 1985, S. 94). Man wird seinerseits aufgefordert, darauf zu antworten. Verweilen beruht

2 Im 26. der *ästhetischen Briefe* bestimmt Schiller das Verweilen als Moment einer Offenheit für den „bloßen Schein“. Damit verbunden ist die Entstehung des Ästhetischen (Schiller, 1795/1962, S. 401).

daher nicht auf Reaktionen, auf Reizen, noch auf Intentionen oder Absichten. Vielmehr lässt es sich als ein Antworten beschreiben, indem sich ein aisthetischer Resonanzraum eröffnet. In den „Bruchlinien der Erfahrung“ (Waldenfels, 2002) tritt das, worauf geantwortet wird, ebenso hervor, wie der oder diejenige, der oder die antwortet sowie dasjenige ästhetische Objekt, worauf geantwortet wird (vgl. Brinkmann & Rödel, 2018). Das ästhetische Erleben als existenzielles Erleben in einem aisthetischen Resonanzraum ist daher einmalig und unvertretbar. Es ist ein Ereignis, das sich aus der „alltäglichen Kette“ der Zeit unzeitgemäß heraushebt (Nietzsche, 1988). Dieses Ereignis markiert einen Bruch im linearen Zeitverhältnis. Die alltäglichen und meist selbstverständlichen Verhältnisrelationen des Menschen zu sich und zur Welt werden hier durchkreuzt. Darin erweist sich seine Widerständigkeit gegen eine Abzweckung für ökonomische und gesellschaftlich-politische Absichten auch unter Bedingungen der ästhetisch-subjektivistischen Postmoderne. Die Erfahrung der Weile ist auch keine Verzögerung. Denn jene beruht auf einer Intention oder Absicht, eine Handlung oder einen Moment zeitlich zu verschieben. Dörpinghaus bestimmt die Verzögerung und ihre bildende Bedeutung sogar in strikter Abgrenzung zum passiven Untätigsein und als angestrengendes Tätigsein (Dörpinghaus, 2018, S. 458). Das Verweilen im ästhetischen Wahrnehmungsvollzug impliziert nicht nur eine Passivität, eine Intensivierung und Verdichtung des Erlebens. Gerade die Passivität des Zeiterlebens im Verweilen und die darin aufscheinenden Zwischenräume von Mensch und Zeit, Existenz und Welt ermöglicht die spezifische Transgression in der ästhetischen Erfahrung, wie im Folgenden in drei Hinsichten – leiblich-aisthetisch, expressiv-verkörpernd, imaginativ-symbolisch – gezeigt werden soll.

## 4. Verkörperung, Ausdruck, Imaginäres der ästhetischen Erfahrung

Die phänomenologische Betrachtungsweise rückt die leiblich-körperliche Konstitution der Erfahrung in den Blick. Der Leib gilt als Medium der Selbst-, Mit- und Welterfahrung, als „Umschlagstelle“ (Hua IV, S. 161), die zeitliche, räumliche, soziale und ästhetische Erfahrung erst ermöglicht. Der Leib entzieht sich der willentlichen vernünftigen Verfügung: Aufwachen, Einschlafen, Schameserröten und Schreckerbleichen zeugen davon. Zugleich können wir ihn als Körper objektivieren, in Grenzen über ihn verfügen. Leibliche Erfahrungen können zudem als „stumme Erfahrung“ (Hua I, S. 77) nicht unmittelbar, sondern erst nachträglich signifiziert und verbalisiert werden. Der diskursive Ausdruck artikuliert etwas, was sich ihm im Moment entzieht und erst im Nachhinein, in einer anderen, sprachlichen Grammatik verbalisiert werden kann (vgl. Brinkmann, 2019a). Im Folgenden werden mit Plessner, Merleau-Ponty und Fink die passiven, sozialen und imaginären Momente der ästhetischen Erfahrung herausgearbeitet und versucht, das spezifische Selbst-, Mit- und Weltverhältnis im ästhetischen Verweilen genauer zu bestimmen.

Plessner untersucht in seinen ästhesiologischen Schriften (Plessner, 1980a, 1980b) die „*phänomenale* Realität“ (1980a, S. 362; Herv. i. O.) des Leibes und seiner Sinnlichkeit, indem er die jeweiligen „Modalbezirke“ (Plessner, 1980a, S. 329–330) Sehen,

Hören, Tasten, Schmecken, Riechen einer genauen Analyse unterzieht. Dabei weist er dezidiert die europäischen Dualismen von Körper und Geist, von äußerer Umgebung und innerem Bewusstsein zurück. Er geht vielmehr von der Doppelnatur von Körper und Leib aus: „Ich kann ihn bewegen und ich empfinde ihn“ (Plessner, 1980a, S. 330). Die Empfindung ist weder nur ein Sinnesdatum oder ein Signal noch eine im Bewusstsein oder in der Kognition produzierte Verstellung. „Die Grenzen ‚meines‘ Leibes sind einerseits dadurch gegeben, dass ich ihn als Subjekt unmittelbar bewegen kann und dass ich andererseits meines Leibes unmittelbar empfinde“ (Plessner, 1980a, S. 368). Das „propriozeptive System des Leibes“ (Plessner, 1980a, S. 367) zwischen Motorik und Sensorik und zwischen „Selbstsicht und Fremdsicht“ (Plessner, 1980a, S. 364) drängt auf Verkörperung. Die Verkörperung basiert auf einem ‚gebrochenen Verhältnis‘ zu sich selbst. Der Mensch erlebt nicht nur etwas, sondern er erlebt auch sein Erleben. Er ist sozusagen immer bei sich dabei. Er ist, wie Plessner herausstellt, aus dem Zentrum getreten: Er existiert exzentrisch (Plessner, 1975). Das sinnliche Erleben wird so mit Bedeutung und Bewegung verbunden.

Diese Bedeutung ist zum einen ein subjektives Erleben – ein Erleben, das beispielsweise im ästhetischen Verweilen auf die Wahrnehmung der Sinne gerichtet ist (vgl. mit Bezug auf Mollenhauer Dietrich et al., 2013, S. 16). In der Bewegung artikuliert sich eine inter- und transsensorische ‚Einheit der Sinne‘. Beispielsweise drängt das Hören eines Rhythmus auf eine „akustomotorische“ Verkörperung (Plessner, 1980a, S. 375). Die Verkörperung als „Verhalten des Menschen zu sich *als* Körper und *zu* seinem Körper“ (Plessner, 1980a, S. 382; Herv. i. O.) ist damit an das „sinnliche Material“ (Plessner, 1980a, S. 379) gebunden. Die Synästhesie ist deshalb nicht ein Spezialfall, sondern der Regelfall der propriozeptiven Einheit von Empfinden und Bewegen. Die „rezeptiv-produktive Zweiseitigkeit“ (Plessner, 1980a, S. 350) löst sich vom wahrgenommenen Gegenstand und drückt sich in Symbolen aus (Plessner, 1980a, S. 341, 354). Es sind die Sprache und die kulturellen Symbolsysteme wie Musik, Tanz, bildende Kunst, in denen sich der gegenstandsbezogene Teil der Wahrnehmung ‚objektiviert‘. Diese „Verkörperungsfunktion der Sinne“ (Plessner, 1980a, S. 370–384) zeigt Plessner exemplarisch an der Emanzipation des Sehens vom Gegenstand in der modernen Kunst. Der ‚noetische‘ Bezug der Sinne auf ein Korrelat, einen Gegenstand hin, so Plessner mit Husserl, kommt ohne eine „Hermeneutik der Sinne“ (Plessner, 1980a, S. 382) nicht aus. Er geht aber gleichwohl darin nicht auf, sondern darüber hinaus.

Dieses Hinausweisen, dieses Surplus der leiblich-ästhetischen Verkörperung in einem symbolischen, ‚objektiven‘ Außen wird von Merleau-Ponty mit dem Begriff des Ausdrucks belegt. In seinen späten Reflexionen zum Verhältnis von Leib, Kultur und Humanwissenschaften wird dieser Begriff ebenfalls als ambivalenter Zwischenbereich zwischen Bewusstsein und Welt dargestellt (Merleau-Ponty, 1986, 1993, 2003). Ausdruck ist auch hier nicht einfach die Abbildung eines Gegenstandes, keine Verdoppelung oder Reproduktion. Die ‚stumme Erfahrung‘, auf die sich die Philosophie und die Kunst gleichermaßen beziehen, lässt sich nicht vollständig und unmittelbar in Sprache und Symbolen ausdrücken. Gleichwohl drängen sie zum Ausdruck. Merleau-Ponty erweitert seine Überlegungen zu einer sprachübergreifenden Symbolik, die das

Leibliche nicht aufhebt, sondern ontologisch übersteigt. Dieses wird mit der Metapher der „chair“ (des Fleisches) angezeigt (Merleau-Ponty, 1986, S. 181). Das „Paradox des Ausdrucks“ (Waldenfels, 1987, S. 195) besteht in der Realisierung von Sinn, der zum einen in leiblichem Fühlen und Bewegen ‚fällig‘ wird. Zum anderen wird er in Symbolen überschritten. Er wird zu einer „Poesie des Ausdrucks“, die sprachliche, künstlerische und historische Praxen und Artefakte umfasst (Merleau-Ponty, 2003, S. 141). Wie die Kinderzeichnungen diese Poesie in Resonanz auf die Welt in einem Schauspiel darstellen (Merleau-Ponty, 1994), so ist die Kunst der Erwachsenen subjektiv und intersubjektiv zugleich. Sie nimmt im Symbolsystem einen Umweg, um ihren Sinn als „lateralen und indirekten Sinn“ (Merleau-Ponty, 2003, S. 121) auszudrücken. Dieser Sinn konstituiert sich weder in den hervorgebrachten Werken noch in der Subjektivität, sondern in den Ausdruckshandlungen und Formen der Artefakte, die jeweils eine Abweichung von dem bereits Ausgedrückten, von historischen und kulturellen Ausdrucks- und Symbolformen bedeuten. Der subjektive Ausdruck im ästhetischen Verweilen, so kann man sagen, im Hören, Schmecken und im Malen, ist damit doppelt konnotiert. Zum einen als sensomotorischer, propriozeptiver Ausdruck des Leibes und zugleich als symbolischer Ausdruck in einem kulturellen Symbolsystem der Musik, der Malerei, der Küche und des Gekochten. In einem ‚verweilenden Ausdruck‘, so kann man sagen, werden jeweils bestehende Formen und Normen aufgegriffen und in Abweichungen, Verschiebungen und Verwandlungen überschritten (Waldenfels, 1987, S. 195–196). Die subjektive, ‚stumme Erfahrung‘ artikuliert sich – paradox – intersubjektiv in Symbolen. Dieses Paradox ist damit keines zwischen Natur und Freiheit, wie es sich in der Perspektive der traditionellen Autonomie-Pädagogik und Ästhetik darstellt. Das Ausdrucks-Paradox versucht etwas in kulturellen Symbolen wie Sprache, Malerei und Musik zu artikulieren, was sich zugleich dem Diskurs und der Artikulation entzieht. Für Fragen der ästhetischen Bildung und Erziehung ergibt sich daraus ein weiteres Spannungsfeld – das zwischen allgemein-kulturellen Formen und Normen einerseits und dem subjektiv-poetischen Tun andererseits, das im „Ich-kann“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 166) des poetischen Ausdrucks zusammenkommen. Dieses Können als gesellschaftlich-kulturelle Dimension muss erst eingeübt und darin differenziert und kultiviert werden (vgl. Brinkmann, 2012).

Fink fasst die Transzendenz des symbolischen Ausdrucks als poetische Tätigkeit im Begriff des Imaginären. Auch das Imaginäre ist, wie der Ausdruck und die Verkörperung, zugleich subjektiv und objektiv, werk- und gegenstandsbezogen einerseits und davon losgelöst andererseits. Das Imaginäre verweist auf eine Zwischensphäre des Ästhetischen zwischen Sinn und Überschreitung. Damit führt Fink die phänomenologische Grenzreflexion noch weiter als Merleau-Ponty in Richtung einer „phänomenalen Transzendenz“ (Fink, 1992, S. 190), die die leiblich-ästhetische Ebene im Spiel überschreitet. Das Spiel ist nach Fink wie der Ausdruck für Merleau-Ponty ein ontologisches Problem, in dem sich ein Hinausstehen in die Offenheit für die Mit-Welt und Welt anzeigt – eine „Grundmöglichkeit sozialer Existenz“ (Fink, 2010, S. 20). Finks Phänomenologie des Spiels als soziale und ontologische Praxis setzt an bei dessen phänomenal schwer zu bestimmender „Wirklichkeit des Unwirklichen“: ein „imaginärer Raum und eine imagi-

näre Zeit“ (Fink, 2010, S. 90). In diese Erfahrung fallen Wirkliches und Unwirkliches, Imaginäres und Reales zusammen. Die ästhetische Erfahrung ist dabei nicht nur lustvoll und entzückend, sondern sie hat auch einen „magischen Charakter“ (Fink, 2010, S. 22). Sie ist auch bedrohend, ent-setzend, In-Bann-schlagend (Fink, 2010, S. 251). Um den überschreitenden Mensch-Welt-Bezug in der Erfahrung des Imaginären angemessen zu erfassen, ist, so Fink, eine Dekonstruktion des europäischen Duals von Wirklichkeit nötig. Seit Platon nämlich werde der ‚Schein‘ als Abbild, Schatten und Spiegelung unter Verdacht gestellt, nur Nachahmung eines ‚wahren‘ Urbildes zu sein. Der „Eigen-Sinn“ des Bildes (Schütz, 2016, S. 361) wird so gar nicht gesehen. In Abgrenzung zur platonischen Tradition zeigt Fink, dass im Symbol das Reale überschritten und gerade in dieser Transzendenz eine erfahrungsmäßige ‚unwirkliche Wirklichkeit‘ erlebt wird. Diese wird im Imaginären als reale Wirklichkeit erlebt. Im Symbol zeigt sich daher ein „Riss“, eine Differenz, die das empirisch-Erfahrungsmäßige überschreitet (Fink, 1992, S. 195). Das Verhältnis zur Welt ist nicht mehr ‚vermittelbar‘, sondern nur noch als eine ex-zentrische Fremdheit erfahrbar. In der ästhetischen Erfahrung und im ästhetischen Verweilen wird also diese Differenz der Fremdheit erfahrbar, eine Differenz, in der im Wechselspiel zwischen ästhetischer propriozeptiver Wahrnehmung das Sinnlich-Leibliche imaginär überschritten wird. In der Erfahrung des Imaginären werden die ästhetischen Gegenstände der o. g. Beispiele, die Formen und Farben im Zeichnen, die Töne der Musik, die Zutaten und Geschmäcker im Gekochten zugleich als Symbole einer regelhaften und kulturellen Gemeinschaft reaktualisiert und überschritten. Sie werden nicht als Abbild, nicht als Nachahmung oder Reproduktion, sondern poetisch imaginär als etwas Neues erfahren, das sich als solches im Ausdruck leiblich artikuliert.

In der Verkörperung und im Ausdruck der ästhetischen Erfahrung verschränken sich Aisthetisches und Symbolisches, persönlich Erlebnishaftes und kulturell Gesellschaftliches. Dieses kann sich im Verweilen ereignen, gerade weil dieses das Alltägliche überschreitet. Damit verbindet sich eine Verschiebung: Weg von der transzendentalen Freiheit und den oben beschriebenen Dualen hin zur konkreten leiblich-sinnlichen Erfahrung und zur Präsenz, Materialität, Heterogenität und Kulturalität ästhetischer Gegenstände. Diese lassen sich in der Erfahrung aufsuchen, beschreiben und erforschen.

## 5. Responsive Forschungen

In den vergangenen Jahrzehnten lässt sich in der pädagogischen Erforschung ästhetischer Bildung eine breite empirische Hinwendung zu Fragen nach den Wirkungen ästhetischer Erfahrung einerseits und nach ihren Transfereffekten in andere Bereiche andererseits beobachten (Rittelmeyer, 2016, S. 36). Dabei stellt sich die zentrale Frage, inwiefern Autonomieästhetiken, die ‚außerästhetische‘ Wirkungen in gewisser Weise bestreiten (vgl. Kant, 1790/1989, S. 122; Schiller, 1795/1962, S. 377), mit Grundannahmen der Transferforschung vereinbar sind (Rittelmeyer, 2016, S. 302). In diesem Kontext werden „Transfervermutungen“ (Rittelmeyer, 2016, S. 17), die aus tradierten Versprechungen und Mythen des Ästhetischen entstehen (vgl. Ehrenspeck, 1998; Rat für

Kulturelle Bildung, 2013), auf ihre empirische Gültigkeit hin geprüft. Hierfür werden unterschiedliche Zugänge quantitativ-statistischer (vgl. Zeki, 2010; Kebeck & Schroll, 2011) und qualitativ-rekonstruktiver Art (vgl. Mollenhauer, 1996; Bender, 2010; Zill, 2015) sowie Metaanalysen zur Wirkungsforschung (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) entwickelt. Von der empirischen Forschung wird erwartet, dass sie ästhetische Erfahrungen in ihrer Komplexität und Spezifizität erfassen kann, um bestenfalls bildungstheoretische Entwürfe empirisch zu fundieren. Damit verbindet sich die Möglichkeit, Projekte ästhetischer und kultureller Bildung gewissermaßen messbar und evaluierbar zu machen (vgl. Peez, 2005; Klepacki & Zirfas, 2009; Weiß, 2016). Diese könnten ggf. auch in internationale Vergleiche integriert werden (vgl. Bamford, 2006). Die auf Fremdheits- und Differenzerfahrung basierende empirische Erforschung von ästhetischen Erfahrungen steht vor einigen Schwierigkeiten. Ihr Gegenstand ist nicht nur nicht sichtbar und nicht unverstellt. Vor allem ist eine Rekonstruktion leiblich-verkörperter Ausdrücke im engen Sinn gar nicht möglich, da sie sich nicht direkt in Sprache übersetzen lassen (vgl. Brinkmann, 2019b). Zudem zeigen die bisherigen Überlegungen, dass die imaginative Ebene der Bilder und Symbole sich der Logik der sprachlichen Grammatik entzieht. Wenn aber auf Fremdheitserfahrung geantwortet wird und in dieser Antwort vor Anderen Erfahrungen ‚gemacht' werden, dann bietet es sich an, Antworten bzw. das Antwortgeschehen zwischen Forscherinnen und Forschern und den Daten und Erforschten gleichermaßen zum Ausgangspunkt empirisch-qualitativer Forschungen zu machen. Mittlerweile haben sich responsive, phänomenologisch orientierte Forschungen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern als eigenständige Richtung etabliert (Stieve, 2010; Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012; Brinkmann & Rödel, 2018; Sabisch, 2018). Darin stehen die pathischen, leiblichen und temporalen Erfahrungen im Vordergrund. Die „signifikative Differenz" (Waldenfels, 1992, S. 15) zwischen Symbol und Bild einerseits und gesprochener und geschriebener Sprache andererseits bedarf einer eigenen Reflexion. Sie kann nicht ‚vermittelt' werden. In phänomenologischer Perspektive kann eine nicht-semiotische Hermeneutik leiblich-responsiven Verstehens einen Ausgangspunkt für die empirisch-qualitative Forschung von ästhetischen Erfahrungen bilden (Brinkmann, 2019b).

Dem Desiderat der kulturellen und ästhetischen Bildung, ihren notorisch unsicheren Gegenstand empirisch genauer und gehaltvoller zu erforschen (vgl. Ehrenspeck, 2001), könnte so eine produktive Perspektive gegeben werden – auch hinsichtlich einer nicht-dualistischen bildungs- und erziehungstheoretischen Vergewisserung. Diese soll in einem letzten Schritt unternommen werden.

## 6. Ästhetische Bildung und Erziehung

Das ästhetische Verweilen ist ein unhaltbarer Zustand. Es hebt sich aus dem Alltäglichen ereignishaft und ‚pathisch' heraus. Das Verweilen lässt sich weder herstellen noch intentional erzeugen. Als prekäres Zwischenphänomen ist es rezeptiv-produktiv, persönlich-ereignishaft und kulturell-symbolisch strukturiert. In seiner Ambivalenz

durchkreuzt es sowohl die Rationalisierungsbestrebungen als auch Heils- und Ganzheitserwartungen der pädagogischen Zunft. In bildungstheoretischer Perspektive ist das ästhetische Verweilen als Erfahrung insofern bedeutsam, als dass es eine Veränderung des Selbstverhältnisses ermöglichen könnte (vgl. Koller, 2012). Gerade die wirkliche Unwirklichkeit der ästhetischen Erfahrung zwischen Leiblich-Aisthetischem und Kulturell-Symbolischem ermöglicht eine Überschreitung, die auch eine Überschreitung einer eindimensional gedachten Unwirklichkeit im Imaginären ist. Bildungstheoretisch ist das Verhältnis zwischen Bild und Bildung höchst interessant und fordert zu weiteren grundlagentheoretischen Reflexionen heraus (vgl. Schütz, 2016). Für diese Erfahrungsstruktur bietet sich der Begriff der Transgression an, wie ihn Foucault in seinen frühen ästhetischen Schriften favorisierte (Foucault, 1991). Er erscheint angemessener als der der Transformation (Koller, 2007), der immer noch eine formative Schließung im Bildungsgeschehen impliziert.

Das ästhetische Verweilen entzieht sich zudem einer direkten pädagogischen Einflussnahme – zumindest, wenn man in den klassischen Dualen von Freiheit und Zwang, von Alphabetisierung und Entdidaktisierung denkt. In der Perspektive der oben aufgeworfenen sozialphänomenologischen Sicht aber wird es möglich, diese Duale zu unterlaufen und die Perspektiven auf Verkörperung, Ausdruck und Imaginäres für eine Theorie der ästhetischen Erziehung fruchtbar zu machen. Ausgangspunkt ist hier der Umstand, dass schon in der ästhetischen Erfahrung selbst kulturelle Symbole als Medium des Ausdrucks bzw. als Medium einer koexistenziellen Praxis fungieren. Sie sind also nicht etwas Äußeres, das einer vermeintlichen autonomen inneren Erfahrung entgegengestellt wird. Sie müssen nicht nur in pädagogischen Settings künstlich erzeugt werden. Vielmehr sind sie Teil der ästhetischen Erfahrung selbst. Geht eine Theorie der ästhetischen Erziehung von diesem Umstand aus, dann hat sie zunächst die Aufgabe, den Symbolgebrauch unter Bedingungen der signifikativen Differenz zu thematisieren, zu differenzieren und schließlich übend zu kultivieren – und zwar sowohl in der aisthetischen Wahrnehmung als auch im symbolischen Ausdruck. Bezogen auf die o. g. Beispiele könnte eine Thematisierung, Differenzierung, Kultivierung und Einübung im aufmerksamen und achtsamen Hören von Musik und im Schmecken und oder Zubereiten von Speisen sowie im ausdrucksbezogenen Malen bzw. Zeichnen stattfinden (vgl. Brinkmann, 2012). Das ästhetische Verweilen ist insofern Ausgangspunkt einer erzieherischen, ‚taktvollen', koexistenziellen Praxis, in der sorgend und fürsorgend im Generationsverhältnis unter Bedingungen der Fremdheit (vgl. Lippitz & Woo, 2019) miteinander umgegangen wird. Im pädagogischen Verhältnis in diesem Sinne werden ästhetische Erfahrungen nicht auf ästhetische Kunstwerke und autonome Erlebnisse reduziert. Vielmehr wird Erziehung als Teil einer gesellschaftlich-kulturellen Praxis bestimmt (vgl. Fink, 1970). Insofern ist es auch nicht unstatthaft, erzieherische Praxen als Teil ästhetischer Erziehung, als Ermöglichung ästhetischen Verweilens zu thematisieren. Diese könnten in einer interkorporal ‚vermittelnden' Erziehung vor allem Praxen des Zeigens sein: ein Vor-Zeigen, Hin-Zeigen, Auf-Zeigen und ein Sich-Zeigen (vgl. Brinkmann & Rödel, 2018), das Verkörperung, Ausdruck und Symbole als Medien intersubjektiver, koexistenzieller Erfahrung zwischen den Generationen bestimmt.

## 7. Schluss

Die Marginalisierung, Entgrenzung und Mythisierung des Ästhetischen gibt den Anlass für eine systematische Vergewisserung, die über eine Re- und Dekonstruktion anthropologischer, ästhetischer und pädagogischer Duale zu einem Versuch einer Neubestimmung der ästhetischen Erfahrung als Verweilen führte. In dessen passiver und responsiver Erfahrung der Fülle der Gegenwart und der Intensivierung und Verdichtung des Erlebens wurde ein widerständiges Moment gefunden, das sich aus dem Alltäglichen und den Trivialisierungen des Ästhetischen ereignishaft heraushebt. Mit Plessner, Merleau-Ponty und Fink wurde diese Erfahrung phänomenologisch genauer bestimmt. In der propriozeptiv-ex-zentrischen Verkörperung und im leiblich-symbolhaften Ausdruck verschränken sich Aisthetisches und Symbolisches, persönlich Erlebnishaftes und kulturell Allgemeines im Imaginären. Die ‚wirkliche Unwirklichkeit' des Imaginären verschränkt Persönliches mit Kulturellem in der ästhetischen Erfahrung. Die Theorie der Ästhetischen Bildung kann daran anknüpfen. Die Transgression im ästhetischen Verweilen lässt sich bildungstheoretisch als Veränderung und Umwendung im Mensch-Welt-Verhältnis bestimmen. Darauf bezogen kann ästhetische Erziehung als Differenzierung und Kultivierung der Sinne sowie als Einübung in die Praxis kultureller Symbolsysteme bestimmt werden. Somit wird die erzieherische Tätigkeit nicht zuletzt vor die Herausforderung gestellt, Ermöglichungsweisen des ästhetischen Verweilens im intergenerativen Verhältnis auszuloten und zu pluralisieren.

**Literatur**

Bamford, A. (2006). The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Münster: Waxmann.

Bedorf, T. (2010). Der Dritte als Scharnierfigur. Die Funktion des Dritten in sozialphilosophischer und ethischer Perspektive. In E. Esslinger (Hrsg.), *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma* (S. 125–136). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bender, S. (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*(1), 68–90.

Bertram, G. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

BMBF = Bildungsministerium für Bildung und Forschung (2018). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure.* https://www.bmbf.de/pub/Kultur_macht_stark_Buendnisse_fuer_Bildung.pdf [26. 06. 2019].

Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Brinkmann, M. (2019a, im Druck). Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im „Modus des Könnens". In C. Thompson, M. Rieger-Ladich & R. Casale (Hrsg.), *Schriftenreihe zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Brinkmann, M. (2019b). Embodied Understanding in Pedagogical Contexts. In M. Brinkmann, J. Türstig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, M., & Rödel, S. S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Videoanalyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven* (S. 521–547). Wiesbaden: Springer VS.

Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–42). Opladen: Budrich.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. durchgeseh. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

DM-Markt (2019). *Singende Kindergärten.* https://www.zukunftsmusiker.de/zukunftsmusiker/ [26. 06. 2019].

Dörpinghaus, A. (2018). Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 457–464). Wiesbaden: Springer VS.

Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen.* Opladen: Leske + Budrich.

Ehrenspeck, Y. (2001). Stichwort Ästhetik und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*(1), 5–21.

Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre.* Freiburg i. B.: Rombach.

Fink, E. (1992). *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung.* (hrsg. V. F.-A. Schwarz). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Fink, E. (2010). *Spiel als Weltsymbol* (hrsg. v. C. Nielsen & H. R. Sepp, E. Fink Gesamtausgabe, Abt. II, Bd. 7). Freiburg i. B.: Karl Alber.

Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1991). *Schriften zur Literatur.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Frank, M. (1989). *Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fuchs, B., & Koch, L. (Hrsg.) (2006). *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen.* Würzburg: Ergon.

Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1993). Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. In *Gesammelte Werke Bd. 8* (Ästhetik und Poetik I, Kunst als Aussage, S. 94–142). Tübingen: J. C. B. Mohr.

Grimm, J., & Grimm, W. (1854/1999). *Deutsches Wörterbuch. 33 Bde* (Nachdruck der Erstausgabe von 1854). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Heidegger, M. (2004). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit. Freiburger Vorlesung Wintersemester 1929/30.* Frankfurt a. M.: Klostermann.

Husserl, E. (1950). *Husserliana (Hua). Gesammelte Werke.* Den Haag/Dordrecht: Nijhoff/Kluwer.

Kant, I. (1781/1990). *Kritik der reinen Vernunft* (Werkausgabe Bd. IV, hrsg. v. W. Weischedel, 11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1790/1989). *Kritik der Urteilskraft* (Werkausgabe Bd. X, hrsg. v. W. Weischedel, 10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kebeck, G., & Schroll, H. (2011). *Experimentelle Ästhetik.* Wien: facultas.

Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas, (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111–139). Bielefeld: transcript.

Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69–81). Bielefeld: transcript.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer.

Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. In T. Braun & M. Fuchs (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 102–113). Weinheim: Beltz Juventa.

Liessmann, K. P. (2010). *Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen.* Wien: Zsolnay.

Lippitz, W., & Woo, J.-G. (2019, im Druck). Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In W. Lippitz, *Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien* (hrsg. v. M. Brinkmann). Wiesbaden: Springer.

Menze, C. (1980). *Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte.* Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag.

Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung.* Berlin: Walter De Gruyter & Co.

Merleau-Ponty, M. (1986). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen.* München: Wilhelm Fink.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Die Prosa der Welt.* München: Fink.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949–1952* (hrsg. und mit einem Vorw. von B. Waldenfels; aus dem Franz. von A. Kapust; mit Anm. von A. Kapust & B. Liebsch). München: Fink.

Merleau-Ponty, M. (2003). *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays* (hrsg. v. C. Bermes). Hamburg: Meiner.

Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(3), 400–412.

Mollenhauer, K. (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? *Zeitschrift für Pädagogik, 34*(4), 443–461.

Mollenhauer, K. (1990a). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 36*(4), 481–494.

Mollenhauer, K. (1990b). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Weinheim: Juventa.

Nietzsche, F. (1988). Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In G. Colli & M. Montinari (Hrsg.), *Kritische Gesamtausgabe* (2. durchgeseh. Aufl., S. 243–334). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Otto, G. (1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 145–159). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Otto, G., & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern.* Seelze: Friedrich.

Parmentier, M. (2004). Ästhetische Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 11–32). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung.* München: kopaed.

Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch.* Berlin: de Gruyter.
Plessner, H. (1980a). Anthropologie der Sinne. In G. Dux, O. Marquard & E. Ströker (Hrsg.), *Gesammelte Schriften III* (S. 317–395). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Plessner, H. (1980b). Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. In G. Dux, O. Marquard & E. Ströker (Hrsg.), *Gesammelte Schriften III* (S. 7–316). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Rat für Kulturelle Bildung (2013). *Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung.* https://www.flipsnack.com/RatKulturelleBildung/alles-immer-gut/full-view.html [26. 06. 2019].
Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie.* Basel: Beltz Juventa.
Sabisch, A. (2018). *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung.* München: kopaed.
Schiller, F. (1793/1992). Briefe an Körner (Kallias-Briefe). In E. Nahler & H. Nahler (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe Bd. 26* (Briefwechsel 1. 3. 1970–17. 5. 1794, S. 170–229). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
Schiller, F. (1795/1962). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe Bd. 20* (Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 309–412). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (Hrsg.) (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung.* Innsbruck: Studien Verlag.
Schütz, E. (1985). *Probleme einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs. Vorlesung SS 1985.* https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/13 [26. 06. 2019].
Schütz, E. (1994). *Aufgaben und Probleme einer pädagogischen Anthropologie. Vorlesung WS 1994/95.* https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/44 [26. 06. 2019].
Schütz, E. (2016). Kunst und die Wahrheit des Wirklichen – Anmerkungen zur ästhetischen Erziehung. In E. Schütz, *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus* (hrsg. v. M. Brinkmann, S. 353–366). Wiesbaden: Springer VS.
Selle, G. (1998). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie.* Oldenburg: Isensee.
Selle, G. (Hrsg.) (1990). *Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen.* Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
Stieve, C. (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In G. Schäfer (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 23–50). Weinheim/München: Juventa.
UNESCO (2006). *Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert.* https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/politische_rahmenbedingungen/02a_UNESCO_2006_Road_map_for_arts_education_Leitfaden_fuer_Kulturelle_Bildung.pdf#page=1&zoom=auto,-23,798 [26. 06. 2019].
Vogt, J. (2002). *Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse.* http://www.zfkm.org/sonder02-vogt_a.pdf [26. 06. 2019].
Waldenfels, B. (1987). *Phänomenologie in Frankreich.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie.* München: Wilhelm Fink.

Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Weiß, G. (2013). Ästhetische Erziehung. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 111–117). Stuttgart: Metzler.

Weiß, G. (2016). Evaluation ästhetischer und kultureller Bildung. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller (Hrsg.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch* (S. 313–333). Berlin: Walter de Gruyter.

Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13–25). Bielefeld: transcript.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education.* http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-arts-sake_9789264180789-en#page1 [26. 06. 2019].

Zeki, S. (2010). *Glanz und Elend des Gehirns. Neurobiologie im Spiegel von Kunst, Musik und Literatur.* München: Reinhardt.

Zelle, C. (2002). Die stete Neuerfindung des Alten. Konstellationen ästhetischer Erfahrung: Baumgarten/Bouhours – Jauss/Bubner/Welsch/Bohrer. In G. Schwering & C. Zelle (Hrsg.), *Ästhetische Positionen nach Adorno* (S. 31–47). München: Wilhelm Fink.

Zill, E. (2015). *Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung.* http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2392 [26. 06. 2019].

Zirfas, J., Klepacki, L., & Lohwasser, D. (2014). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 3, Neuzeit* (Teilband 1, Aufklärung). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Abstract:** Starting from the marginalisation, mythisation and expansion of the aesthetic, this paper provides a systematic ascertainment and a redefinition of aesthetic experience as lingering through a reconstruction and deconstruction of anthropological, aesthetic and pedagogical duals. Systematic reflections on the theory of aesthetic education will be developed taking both historical lines of discourse of aesthetics (Kant, Schiller, Gadamer) and central approaches of phenomenology (Plessner, Merleau-Ponty, Fink) into account. The guiding thesis is that the specific time structure of lingering and its embodiment and bodily based expression and imagination qualities enable one to deal imaginatively with language, concepts and symbols in aesthetic experience, which stands out due to a moment of resistance to the everyday and the trivialisation of the aesthetic. This „transgression" (Foucault) in the aesthetic lingering can be defined in educational theory as change and reversal in the human-world relationship. Aesthetic education is dependent on this both as differentiation and cultivation of the senses and practice of cultural symbol systems.

**Keywords:** Aesthetic Education, Aesthetic Experience, Lingering, Phenomenological Research in Education, Theory of Bildung

**Anschrift der Autor_innen**

Prof. Dr. Malte Brinkmann, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de

Carlos Willatt, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: carlos.willatt@hu-berlin.de

*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.

**Schlagworte:** 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 vielschichtigere 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, Krinninger & 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 Ganztagsschulen 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 Wüstehube, 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, währen 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 wiederspiegelt (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 (Wüstehube, 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 (Freynschlag, 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 (Wüstehube, 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/inne/n bis hin zur Anstellung Elementarer Musikpädagog/inn/en.

| | |
|---|---|
| PHL-M | Durch interkulturelles Liedgut und verschiedene Musikstile Weltoffenheit 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 Pädago-g/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 auseinandersetzt, 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 (Wüstehube, 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 (Wüstehube, 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 Ganztagsschule 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

*Malte Sachsse*

# Musik-Erfinden im Unterricht

*Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment*

**Zusammenfassung:** Dem Erfinden von Musik (welches u. a. kreative Praxen des Komponierens und Improvisierens umfassen kann) wird in Musikpädagogik und -didaktik seit langem ein besonderer Wert für ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse zugeschrieben. Aktuelle kompetenzorientierte Curricula der Bundesländer spiegeln die in Fachdiskursen gewonnenen einschlägigen Einsichten weder in ihrer inhaltlichen Breite und Tiefe, noch in ihrer begrifflichen Differenziertheit wider. Der vorliegende Beitrag reflektiert die hier sichtbaren Verkürzungen im Kontext grundlegender Problematiken musikpädagogischer Bemühungen um Kompetenzorientierung und Standardisierung. Vor diesem Hintergrund sowie mit einem Seitenblick auf Fragen des Assessments werden musikdidaktische Perspektiven diskutiert.

**Schlagworte:** Musikpädagogik, Musikdidaktik, Lehrplan, Komponieren, Improvisieren

## 1. Musik-Erfinden als diversifizierte ästhetische Praxis

### *1.1 Einleitung*

Das Erfinden von Musik mit Kindern oder anderen jungen Menschen zielt in fast allen modernen fachdidaktischen Ansätzen – wenngleich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – auf das Ästhetische: sei es in Gestalt eines Produkts, sei es in Form eines Prozesses (Wallbaum, 2009, S. 281–286). Dafür gibt es gute Gründe, die z. T. eine lange Tradition haben: Schiller zufolge vereint die „schöne Vorstellung“ den „sinnlichen“ und den „geistigen Theil“ des menschlichen Wesens zu einem Ganzen und darüber hinaus den einzelnen Menschen mit der Gemeinschaft (Schiller, 2013, S. 121). Für Humboldt besaß das Ästhetische einen besonderen Bildungswert, da es einen Ausweg aus dem bedrängenden „Reich der Notwendigkeit“ in ein „Reich der Freiheit“ (Wilhelm v. Humboldt bei Dahlhaus, 1973a) bot, „in dem das Individuum nicht auf Funktionen reduziert erscheint, sondern sich […] ‚in seiner Menschheit darstellt‘“ (Dahlhaus, 1973a, S. 25).

Soweit die Hervorbringung dieses Ästhetischen allerdings in einen intentionalen Rahmen eingebettet ist wie den von Lehren, Lernen und Unterricht, wird genau dieses Moment von Freiheit bei der Verwirklichung von gestalterischen Intentionen zum Problem: Wie lässt sich eine individuelle Vorstellung vom ästhetisch persönlich Gültigen und subjektiv Relevanten mit Instruktion, Belehrung, Korrektur oder auch nur Anregung vor dem Hintergrund intersubjektiv anschlussfähiger Maßgaben vereinbaren? Ist eine

solche Übereinkunft im Rahmen von pädagogischen Kompositionsprozessen überhaupt erwünscht oder auch nur wünschenswert? Wieweit lässt sich im Sinne des Gewinns ästhetischer Freiheit überhaupt ästhetische Bildung in formalen Unterrichtsprozessen verwirklichen? Die einschlägige musikpädagogische Diskussion ist hinsichtlich des Problems dieser Divergenz bislang eher kontrovers verlaufen (vgl. Rolle & Vogt, 1995 in Auseinandersetzung mit Mollenhauer). Auch bei produktionsdidaktischen Überlegungen wurde dieses Problem bislang nur selten berücksichtigt (vgl. aber z. B. Schatt, 2009, S. 206). Seine Wichtigkeit einerseits, seine teilweise Vernachlässigung insbesondere in Musik-Lehrplänen andererseits aufzuzeigen ist das Anliegen dieses Beitrags, um Perspektiven auf Möglichkeiten seiner Lösung wenigstens anzudeuten.

Dazu werden zunächst die Entwicklung produktionsdidaktischer Konzepte, die in ihnen fokussierten Praxen und ihre theoretischen Begründungen skizziert. Anschließend wird versucht, den curricularen Rahmen durch entsprechende Analyse von vier Lehrplänen zu umreißen. Diese wurden ausgewählt, um exemplarisch unterschiedliche Positionen zu Fragen der Kompetenzorientierung, der Standardisierung und des Assessments auf der einen sowie ästhetischer bzw. künstlerischer Freiheit auf der anderen Seite deutlich werden zu lassen.

### *1.2 Musik-Erfinden im Blick der Musikdidaktik in Deutschland*

Musikpädagogische Konzeptionen nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland (vgl. z. B. Schatt, 2007, S. 94–97; Ott, 2005, S. 135) stellten in ihrem Bemühen um eine Verwissenschaftlichung des Musikunterrichts und damit eine Distanzierung von Musischer Erziehung (vgl. Gruhn, 2003, S. 293–301) einschließlich deren Glaubens an im Kinde wirksame „schöpferische Kräfte“ (vgl. Ludwig, 1970) zunächst vor allem die Rezeption von Musik, ihr differenziertes Hören und Wahrnehmen, ihre Analyse, Interpretation, Erfahrung und Reflexion ins Zentrum. Gleichwohl wurde – teils komplementär, teils in Abkehr von diesen Ansätzen – das Musik-Erfinden[1] in diversen Einzelveröffentlichungen besonders seit den 1970er-Jahren zunehmend als gewinnbringende allgemein-musikpädagogische, aber auch schulische Praxis ausgearbeitet. Inspiriert vom Vorbild Neuer Musik fanden zunächst kollektive Improvisationsformen Beachtung (vgl. z. B. Friedemann 1973, 1979), später wurden zudem elementare Prinzipien der

1 Wenn im Folgenden von Musik-Erfinden die Rede ist, entspricht dies der Terminologie des Dortmunder Kooperationsprojekts „ModusM“ („Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens“, vgl. https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/forschungsprojekte/modusm/ [24. 07. 2019]). Das Begriffsverständnis ist bisher nicht theoretisch trennscharf umrissen bzw. definiert, stellt jedoch eine pragmatische Lösung dar, um Umgangsweisen zu subsumieren, die die selbsttätige Entwicklung klanglicher und musikalischer Ideen und Verläufe in unterschiedlichen Graden zwischen Freiheit und Gebundenheit (z. B. an bestimmte Vorlagen) bezeichnen und in der Regel deren klangliche Realisation mit einschließen. Zur systematischen Problematik einer solchen pragmatischen Begriffsverwendung sei aber auf Lothwesen (2014, S. 189–190) verwiesen.

Komposition auf Musikunterricht übertragen (z. B. bei Schwan, 1991, aktuell u. a. bei Schlothfeldt, 2009; Vandré & Lang, 2011; vgl. Grow, 2018, S. 122–162).[2] Mit primär an musikalischer Praxis orientierten musikpädagogischen Konzeptionen wie dem ‚Aufbauenden Musikunterricht' wurden Aspekte des Musik-Erfindens mehr und mehr auch in einem Gesamtzusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts gedacht und vor allem als Stimulans musikalischen Lernens zu integrieren versucht (vgl. Grow, 2018, S. 123–125). Gerade in jüngerer Vergangenheit fanden zahlreiche gut dokumentierte Symposien zum Komponieren mit Kindern und Jugendlichen statt (vgl. Handschick, 2015, S. 264–265) sowie größere Forschungsprojekte wie das BMBF-Projekt KOMPÄD[3], in dessen Zuge vielfältige Materialien und Projektideen entwickelt wurden. Aktuelle Forschungsprojekte bestehen u. a. im Rahmen des Freiburger Projekts KoMuF[4] oder im Dortmunder Kooperationsprojekt ModusM. Musik-Erfinden liegt also gewissermaßen im ‚Trend'.[5] Gründe dafür sind einerseits in seinem Facettenreichtum zu suchen, andererseits in den Hoffnungen und Erwartungen, die sich daran knüpfen hinsichtlich der Ermöglichung musikalischer Lern- und Bildungsprozesse. Allerdings beruhen diese auf höchst unterschiedlichen Intentionen, die im Spannungsfeld zwischen der Freiheit ästhetischen Handelns und der Ausrichtung auf kompositorisches Regelwerk stehen. Dies zeigt sich bereits in den verschiedenen Praxen des Musik-Erfindens.

### *1.3 Praxen des Musik-Erfindens*

Sowohl die Erscheinungsformen des Musik-Erfindens als auch deren jeweilige Begründungen sind vielfältig und nicht ohne Weiteres vereinbar. Wallbaum systematisiert Ansätze, die entweder von vorgegebenen musikalischen Techniken ausgehen, die sich primär an Produkten (z. B. Werken) oder Prozessen (z. B. Bewegungsvorstellungen) orientieren, oder selbst auf die Herstellung von Produkten gerichtet sind (vgl. Wallbaum, 2009, S. 177). Das Erfinden von Musik zeigt sich hier als Zusammenspiel kom-

2 An dieser Stelle ist eine Überblickdarstellung zu den diversen Konzepten weder möglich noch sinnvoll. Wallbaum bietet bereits eine historisch-systematische Analyse produktionsorientierter Ansätze von 1928 bis 1996 (Wallbaum, 2009, S. 41–198), Grow einen vergleichenden Überblick über kompositionsdidaktische Konzeptionen in England, den USA und Deutschland (Grow, 2018, S. 165–210) und Aigner eine systematische Übersicht über zentrale Themenfelder deutschsprachiger und internationaler Diskurse zum Komponieren im Musikunterricht (Aigner, 2017, S. 34–52).

3 https://www.kompaed.de [24. 07. 2019].

4 https://www.ph-freiburg.de/musik/forschungsprojekte/kooperative-musiklehrerinnenbildung-komuf.html [24. 07. 2019].

5 Dies bedeutet nicht, dass das von Schlothfeldt (2009) sowie Vandré und Lang (2011) beklagte – wenngleich nicht empirisch belegte – „Defizit an aktiver, musikalischer Gestaltungsarbeit […] im Musikunterricht ebenso wie in der Aus- und Fortbildung von Musiklehrenden" (Aigner, 2017, S. 35) mittlerweile behoben worden wäre. Die im Rahmen der oben genannten Projekte unternommenen Bestrebungen stimmen diesbezüglich aber durchaus positiv.

plexer ästhetischer Entscheidungsprozesse auf der Ebene der Durchführung wie auch der didaktischen Konzeption und Anleitung. Weniger zu eigener Erfindung als vielmehr zum Nachvollzug weitgehend standardisierter bzw. standardisierbarer Kompositionsverfahren tendiert beispielsweise die Entscheidung, Schülerinnen und Schüler nach Vorbild von Komponistinnen und Komponisten bzw. Werken Neuer Musik selbst komponieren zu lassen, wie sie die Tradition der Response-Projekte fundiert, die in den 1980er-Jahren in England entwickelt und ca. zehn Jahre darauf auch in Deutschland etabliert wurden (vgl. Olson, 2009, S. 37).

Innerhalb dieses facettenreichen Spannungsfelds erscheint die Unterscheidung zumindest zwischen Improvisation und Komposition (vgl. hierzu auch Doerne, 2010, S. 80–91) konstitutiv.[6] Handschick verweist dazu auf die Flüchtigkeit der Improvisation im Unterschied zur Notation einer Komposition und deren Geltungsanspruch (vgl. Handschick, 2015, S. 265). Für Schlothfeldt sind Kompositionen eng mit eigenen kompositorischen Anliegen verbunden, welche Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Projekts selbstverantwortet entwickeln und von denen ausgehend sie sich selbst konkrete Lerninhalte und -ziele setzen, die für die Umsetzung nötig sind (vgl. Schlothfeldt, 2009, S. 36 & 113). Das Moment der Freiheit ästhetischer Entscheidungen erscheint dabei nicht lediglich als erfreuliches Beiwerk, sondern als Konstituens einer auf Selbsttätigkeit, Verantwortung und Partizipation zielenden Praxis.[7] Davon unterscheidet er Gestaltungsarbeiten, die in der Regel von Lehrenden initiiert werden z. B. zur Vertiefung musiktheoretischer Lehrinhalte, also stark durch Vorgaben gesteuert sind. Brassel zählt dazu auch die Bearbeitung (als Veränderung) und die Stilkopie (als Nachbildung) einer musikalischen Vorlage sowie die Vertonung als Verknüpfung eines außermusikalischen Kontextes mit eigenen Erfindungen (vgl. Brassel, o. J., S. 94). Es liegt auf der Hand, dass solche Unterrichtsvorhaben eher darauf gerichtet sind, den Lernenden den Erwerb von Kompetenzen hinsichtlich kompositorischer Standards zu ermöglichen.

Einen Sonderfall des Komponierens wiederum bildet das Songwriting, das sich stilistisch stärker an populären Musikformen orientiert, bisher jedoch nur punktuell für musikunterrichtliche Zusammenhänge aufgearbeitet wurde.[8] Eine weitere Facette des Musik-Erfindens beleuchtet Constanze Rora mit dem Begriff des „musikalischen Gestaltungsspiels“, welches insbesondere durch Absichtslosigkeit, Nicht-Konventionalität

---

6 Gleichwohl stehen Komposition und Improvisation häufig in interdependenten Verhältnissen zueinander, die als Skala, Pole oder Kontinuum von Möglichkeiten aufgefasst werden können (vgl. Schlothfeldt, 2009, S. 38; Grow, 2018, S. 25–29; ferner Dahlhaus, 1973b).

7 Bei einem Kompositionsprojekt können die Schülerinnen und Schüler „die Vorgehensweise weitgehend selbst bestimmen, so dass sie ihre Entscheidungen in hohem Maße selbst verantworten. Sie können sogar den Begriff ‚Komponieren‘ partiell selbst definieren. Auch wenn das Kompositionsprojekt in einem Unterrichtszusammenhang steht, kann es sein, dass sich die konkreten Lernziele erst während der Arbeit herauskristallisieren“ (Schlothfeldt, 2009, S. 113).

8 Dies zu ändern ist Anliegen des „Creative Europe“-Projekts „Future Songwriting“ (vgl. https://www.hf.uni-koeln.de/40265 [25. 07. 2019]). Eine auf die Schule übertragbare Methodik bieten derzeit Schmidt & Terhag, 2010.

sowie Interaktionalität und Situativität gekennzeichnet sei (Rora, 2001, S. 94–103 & 121) und sich zudem dadurch von anderen Umgangsweisen mit Musik unterscheide, „dass seine Manifestationen nur für den Augenblick und nur für die anwesenden Mitspieler Geltung beanspruchen“ (Rora, 2001, S. 121). Kreativität steht hier gerade nicht im Dienste der Lösung bestimmter Probleme (vgl. z. B. Dreßler, 2016), sondern sucht Ideen von „Differenz, Selbstbezüglichkeit, Interesselosigkeit“ sowie die „Vollzugsorientierung ästhetischer Wahrnehmung“ (Rolle, 1999, S. 79) zu verwirklichen.

### *1.4 Didaktische Begründungen*

Auch der Begründungsdiskurs für das Musik-Erfinden ist uneinheitlich und variiert je nach fokussierter Praxis. Wallbaum macht u. a. das „Wecken, Befreien, Fördern oder Trainieren von Kreativität bzw. schöpferischen Kräften“, „Therapeutische Wirkungen“ und „Soziales Lernen“ als einige wesentliche Legitimationsfiguren aus (Wallbaum, 2009, S. 170, Hervorh. i. Orig.). In eine ähnliche Richtung tendieren jüngere Ansätze, die das Erfinden von Musik in den Dienst des Musiklernens und der Befähigung zu kreativem Problemlösen stellen (vgl. Berkley, 2004; Dreßler, 2016). Wallbaum (2009) hebt davon solche Begründungen ab, die explizit auf ästhetische Erfahrungen abzielen. Mittelbar sei dies der Fall beim Lernen musikalischer Elemente (z. B. Schallparameter) und Konzepte (als regelhaft-künstlerische Umgangsweisen mit diesen Elementen). Insbesondere stellt er die Bedeutung solcher ästhetischer Erfahrungen als Zieldimension schulischer musikalischer Produktion heraus, die „die Elemente und Konzepte voraussetzen, aber in ihrem Erfahrungsgehalt überbieten“ (Wallbaum, 2009, S. 172). Sie seien den untersuchten Autoren zufolge in der Schule nicht nur möglich, sondern „um ihrer selbst willen erstrebenswert“ (Wallbaum, 2009, S. 173). In der Folge macht Wallbaum sich selbst für einen Musikunterricht stark, der im Sinne einer „Prozess-Produkt-Didaktik“ in Nähe zu projektorientieren Unterrichtsformen auf die „Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen“ zielt (Wallbaum, 2009, S. 287). Dabei hebt er insbesondere die Situationsgebundenheit und die Bedeutung der Zusammensetzung hochgradig individueller Lehr-Lerngruppen hervor. Constanze Rora misst gerade „musikalischen Gestaltungsspielen“ einen hohen Wert für die Initiierung ästhetischer Erfahrungen im Deweyschen Sinne zu (vgl. Rora, 2001). Festzuhalten bleibt jedoch, dass diese Initiierung ebenso wie jene „Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen“ (Wallbaum, 2009, S. 287) oder die Wahl der jeweiligen „Elemente und Konzepte“ (Wallbaum, 2009, S. 172) letztlich Sache der Lehrenden bleibt (vgl. zu dieser Problematik auch Aigner, 2017, S. 170–184), sodass in Frage gestellt werden muss, ob bzw. inwieweit in einem solchen Rahmen den Lernenden eine Praxis überhaupt möglich ist, die „ästhetisch“ genannt werden darf.

Eine Möglichkeit der Orientierung im skizzierten Spannungsfeld deutet Orgass (2007) an. Er betont den bildungsrelevanten Eigenwert von (freier Gruppen-)Improvisation mit ihrem Potential, spontan und ungeplant Neues „in actu“ (Orgass, 2007, S. 714) entstehen zu lassen, für doppelte Kontingenz in Situationen zu sensibilisieren, „Unwäg-

barkeit“ (Orgass, 2007, S. 764) produktiv zu wenden sowie in einem ständig neuen Austarieren der Differenz zwischen Übung und Lenkung Freiheit zu realisieren. Im Augenblick der Improvisation treten reflexive Momente im Gegensatz zum von permanenten Aushandlungs- und Revisionshandlungen begleiteten und strukturierten Kompositionsprozess in den Hintergrund: „Falls die mit Begründbarkeit und Begründung zusammenhängenden Tätigkeiten bzw. Unterrichtshandlungen didaktisch intendiert sind, sollte man lieber ‚konsequent komponieren‘“ (Orgass, 2007, S. 762–763, siehe auch Seidl, 2016, S. 108–115).

Die hier nur ansatzweise skizzierten Formen des Musik-Erfindens sind nicht lediglich phänomenologisch anhand ihrer klingenden Ergebnisse oder hinsichtlich der bei ihnen zum Tragen kommenden Performanzen zu unterscheiden. Vielmehr sind sie in ästhetische, soziale und kulturelle Kontexte eingebunden, häufig mit bestimmten Theoriegebäuden verknüpft und vielfältig motiviert. Sie bieten Anschlussmöglichkeiten für diverse didaktische Zielvorstellungen, die jedoch jeweils unterschiedliche Vernetzungen mit anderen Handlungsweisen implizieren und auf jeweils sehr spezifische Weisen auf vielfältige Kenntnisse, Fertigkeiten sowie generelle Dispositionen (Sensibilität, „Offenohrigkeit“, vgl. Louven & Ritter, 2012) rekurrieren können. Die Entscheidung für bestimmte Formen des Musik-Erfindens hat Implikationen bezüglich der Rolle verbaler Reflexion, räumlich-situativer Settings, zeitlicher Planung, Methodik und erfordert Folgeentscheidungen wie die Ausrichtung auf Ergebnisse oder Prozesse, die Bindung an Regeln und Vorgaben, die Wahl des Instrumentariums, die Konstruktion spezifischer Aufgabenstellungen usw.

Eine Orientierung in dieser Vielfalt von Möglichkeiten nach Maßgabe von Überlegungen, welche von ihnen wann auf welche Weise sinnvoll und geeignet im Horizont eines fachspezifischen Beitrags zur allgemeinen Bildung erscheinen, könnte man insbesondere von Kernlehrplänen erwarten, die am Prinzip der Standardsetzung ausgerichtet sowie unter Wahrung der didaktisch-methodischen Gestaltungsfreiheiten von Fachkonferenzen und Lehrenden schließlich „die fachlichen Anforderungen als Ergebnisse der schulischen Arbeit klar zu definieren“ (NRW Sek I, S. 3) bestrebt sind. Im Folgenden sollen daher aktuelle Musikcurricula aus vier Bundesländern miteinander verglichen werden, um vor dem Hintergrund des in diesem Kapitel skizzierten fachdidaktischen Diskussionsstands Aussagen bezüglich der Integration, der Terminologie und der Legitimation von Prozessen des Musik-Erfindens in ihnen treffen zu können.

## 2. Musik-Erfinden in ausgewählten Musik-Curricula

Die von Jens Knigge und Andreas Lehmann-Wermser vor über zehn Jahren diagnostizierte terminologische Heterogenität zwischen den Musik-Curricula der deutschen Bundesländer (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser, 2008) besteht nach wie vor. Für das Fach Musik existieren weiterhin keine bundesweit einheitlich geltenden Bildungsstandards, was nicht zuletzt mit dem Auseinanderdriften einer Bildungspolitik zusammenhängt, welche die – und sei es auch lediglich nominelle – Implementation von Bildungsstan-

dards und Kompetenzorientierung als Leitideen forciert, sowie einer Fachwissenschaft, die in der Frage der Notwendigkeit, Sinnhaftigkeit und inhaltlichen Ausdifferenzierung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards gespalten ist.

Die Musik-Curricula der Länder arbeiten trotz eines Bemühens um kompetenzorientierte Formulierungen und Benennungen von Standards mit unterschiedlichen Vorstellungen von Musikunterricht, Kompetenzmodellen und wünschenswerten Verhältnissen zwischen Kompetenzen, Gegenständen sowie Themenbereichen im Allgemeinen, von Musik-Erfinden im Speziellen. Der Grad der inhaltlichen Ausarbeitung und transparenten theoretischen Fundierung variiert. Da sich die Lehrpläne darüber hinaus strukturell stark unterscheiden[9], werden Kompetenzen (bzw. Performanzen[10]) im Zusammenhang mit Musik-Erfinden nicht nur jeweils unterschiedlich benannt, sondern auch unterschiedlich gewichtet und mit anderen Kompetenzen vernetzt. Aufgrund dieser erschwerten Vergleichbarkeit wurde einer exemplarischen und aspektgeleiteten Darstellung der Vorzug vor einer umfassenden Gegenüberstellung oder gar einer empirischen Vergleichsstudie gegeben. Herangezogen werden die Musikcurricula Bayerns, Bremens, Mecklenburg-Vorpommerns und Nordrhein-Westfalens.[11] Nach einer ersten Sichtung aller Ländercurricula wurden diese ausgewählt, um verschiedene Pole und Facetten der hier entfalteten Problematik exemplarisch zu illustrieren. So zeigt der bayerische Lehrplan auf den ersten Blick ein hohes Maß an inhaltlicher Regulierung und Normierung in dezidierter Ausarbeitung für jede Jahrgangsstufe, während das Bremer Curriculum (auf ca. 20 Seiten weniger) Inhalte weitgehend offen lässt und stattdessen Kompetenzerwartungen für mehrere Jahrgangsstufen auflistet. Hinsichtlich des Grades von Regulierung und Ausarbeitung liegen die beiden anderen Lehrpläne im Durchschnitt, veranschaulichen jedoch exemplarische Aspekte der Integration des Musik-Erfindens, die hier thematisiert werden sollen: MV den eklatanten Bruch zwischen nicht standardisiertem Sek I- und standardisiertem (weil länderübergreifendem) Sek II-Curriculum, NRW die Spannungen, die aus einer inner-curricularen, nicht wissenschaftlich hergeleiteten Setzung einer (Schein-)Systematik der Kompetenzbereiche und deren Unterteilung in messbare und nicht-messbare resultieren.

---

9 Beispielsweise sind die bayerischen Fachlehrpläne für das Gymnasium jahrgangsstufenspezifisch recht detailliert ausgearbeitet, während die anderen Lehrpläne Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte für mehrere Jahrgangsstufen zusammenfassen.

10 Zu dieser Differenz vgl. Scharf, 2003, S. 45 im Rekurs auf Huber und Kaiser, diese wiederum auf Chomsky. Im Folgenden wird dem Sprachgebrauch der Curricula gefolgt ohne bezüglich der Frage entschieden zu sein, ob statt von Kompetenzen hier nicht besser von Umgangsweisen, Handlungsvollzügen, Tätigkeiten, Operationen oder Performanzen zu sprechen wäre.

11 Zugunsten der besseren Lesbarkeit werden diese im Text mit den Abkürzungen für die Bundesländer (BY = Bayern; HB = Bremen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NRW = Nordrhein-Westfalen; ferner BB = Brandenburg und BLN = Berlin im Falle des gemeinsamen Oberstufencurriculums mit MV) in Kombination mit Zahlen für die jeweilige(n) Jahrgangsstufe(n) bzw. „Q“ für die Qualifikationsphase gekennzeichnet. Die vollständigen Bezeichnungen der Lehrpläne sowie die zugehörigen Internetquellen sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Um den Rahmen dieses Beitrags nicht zu sprengen, wird ein Schwerpunkt auf Lehrpläne für das Gymnasium gelegt. Eine Ausnahme bilden die Rahmenpläne für die Orientierungsstufe und die Sek I in Mecklenburg-Vorpommern, die schulartenübergreifend angelegt sind.

Dieses Unterfangen versteht sich also nicht als ein Beitrag zu einer komparativen empirischen Curriculums-Forschung (wenngleich diese nicht nur hinsichtlich des Musik-Erfindens in Deutschland tatsächlich lohnend wäre; vgl. Grow, 2018, S. 241–244), sondern als Versuch einer punktuellen Sichtbarmachung zentraler Widersprüchlichkeiten bei der curricularen Integration von Praxen des Musik-Erfindens.

### *2.1 Curriculare Einbindung und Begrifflichkeiten*

Im bayerischen „Fachprofil“ Musik findet sich „Gestalten und präsentieren“ als „prozessbezogene Kompetenz“, deren Bezug zu den vier „Gegenstandsbereichen“ „Musikpraxis“, „kulturelle Zusammenhänge“, „ästhetische Erfahrungen“ und „Musiktheorie“ (BY Fachprofil, S. 3–4[12]) jeweils immer wieder anders konkretisiert wird (BY Fachprofil, S. 6). „Gestalten“ fungiert in den Kompetenzerwartungen dieser Lehrpläne als Oberbegriff diverser Operationen, interessanterweise ebenfalls für „Gestalten“ selbst (nach stilistischen oder formalen Vorgaben; nach Vorbild klassischer Kompositionen, stilübergreifend, oder ohne nähere Angaben; vgl. BY Jgst. 5–12), welches sich durch alle Jahrgangsstufen zieht. „Erfinden“ (von Sprechstücken) und (primär melodisches) „Experimentieren“ findet sich nur in der 5. Klasse (BY Jgst. 5, S. 1). „Improvisiert“ werden soll (frei oder gebunden) bis einschließlich zur 8. Klasse (vgl. BY Jgst. 5–8), wobei nicht klar ist, ob sich diese Umgangsweise nachher in „selbstgewählten Gestaltungsform[en]“ (BY Jgst. 10, S. 1) aufgehoben finden soll. In Jahrgangsstufe 11 soll zudem eine „Bearbeitung für gemischten Chor“ angefertigt werden (BY Jgst. 11, S. 1).

Obwohl musikalische Gestaltungsprozesse insgesamt und in den höheren Jahrgängen nach und nach gegenüber rezeptiven und reflexiven Umgangsweisen quantitativ etwas zurücktreten, sind sie durchgängig präsent und werden verschiedentlich kontextualisiert: So „improvisieren“ Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse „frei oder auf Grundlage einfacher Rhythmusmodelle und beschreiben Klangwirkungen der von ihnen erschaffenen Musik mit angemessenem Vokabular“ (BY Jgst. 6, S. 1).

Während in den bayerischen Lehrplänen die Kompetenzen mal loser, mal fester an Inhalte bzw. Gegenstandsbereiche angebunden werden, stellt der Bremer „Bildungsplan für das Gymnasium“ für die Jahrgangsstufen 5–10 Themen und Inhalte an den Anfang und listet anschließend unter der Überschrift „Standards“ Kompetenzanforderungen für das jeweilige Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 ohne dezidierten Bezug zu jenen

12 Die Seitenzahlen beziehen sich im Falle Bayerns hier und im Folgenden auf die pdf-Version der Lehrpläne. Dorthin gelangt man über den im Literaturverzeichnis genannten Link, die Auswahl der gewünschten Jahrgangsstufe und einen Klick auf den Button ‚PDF erstellen‘ unten auf der Seite.

auf. Die Schülerinnen und Schüler sollen bis zur 6. Klasse „Klangexperimente durchführen“, „außermusikalische Inhalte musikalisch darstellen“, musikalische Parameter und Symbole vokal und instrumental „umsetzen“ (HB 5–10, S. 9), bis zur Jahrgangsstufe 8 „exemplarisch einen Stil der Neuen Musik erkennen, sein Kompositionsprinzip erklären und mit seinen musikalischen Elementen experimentieren“ sowie „eigene Gestaltungsversuche“ im Bereich der Werbemusik oder in Form von Videoclips „präsentieren“ (HB 5–10, S. 10). Während in den Aufgaben und Zielen des Faches noch von „Produktion“ die Rede ist (HB 5–10, S. 5), ist in den Standards der Qualifikationsphase „Musik-Erfinden“ als Themenbereich ausgewiesen (HB Q, S. 10). Am Ende der Qualifikationsphase sollen die Schülerinnen und Schüler „Melodien und einfache musikalische Verläufe instrumental oder vokal erfinden, ausprobieren und wiedergeben und diese – gegebenenfalls mit grafischen Mitteln – notieren“ sowie „einfache Gestaltungsaufgaben oder Arrangements ausführen, erläutern und im Rahmen des Möglichen klanglich realisieren“ können (HB Q, S. 10). Die Operatorenliste fasst entsprechend „Gestalten, Komponieren, Arrangieren, Improvisieren“ zusammen (HB Q, S. 14).

In Mecklenburg-Vorpommern wird das Musik-Erfinden in den – nicht kompetenzorientieren – Rahmenplänen der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe sowie Sekundarstufe I innerhalb des „Tätigkeitfeld[s]“ „Musik machen“ verortet. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie 7–10 beinhaltet dies „Gestalten mit Klängen, Geräuschen, Lauten, Sprache“ sowie „Improvisieren, Variieren, Komponieren“ mit der Stimme, letzteres auch mit Instrumenten (MV 5–6, S. 17; MV 7–10, S. 20). Für deren Bezug auf die drei „Gegenstandsfelder“ werden in der Folge lediglich Anregungen für fächerverbindende und fachübergreifende Projekte gegeben, was aufgrund des schulformübergreifenden Charakters verständlich erscheint. So können Kinder in der 5. oder 6. Klasse im Rahmen einer „Komponisten-Werkstatt“ „Rhythmus-Improvisation“, „melodische Improvisation“ und „Harmonisierungen“ unternehmen, ein „Komponieren nach Bild, Natur, Literatur“ oder auch ein „Gestalten mit Klang, Geräusch etc.“ (MV 5–6, S. 26). Im Rahmen des Projektvorschlags „Musik in unserer Stadt/Gemeinde“ kommt Musik-Erfinden jedoch gar nicht vor (MV 5–6, S. 28). Für die Mittelstufe werden „Kompositionsversuche“ mit „Wasser“ vorgeschlagen (MV 7–10, S. 19). Dieses Bild ändert sich grundlegend in der Qualifikationsphase, für die ein Kerncurriculum Musik gemeinsam mit Berlin und Brandenburg besteht. Hier ist Musik-Erfinden in den Kompetenzbereich „Musik gestalten“ integriert. Die „abschlussorientierten Standards“ für das Fach (nicht Hauptfach) Musik sehen vor, dass Schülerinnen und Schüler „Melodien und passende Begleitmuster“ „erfinden“ und in Notenschrift festhalten (BLN/BB/MV Q, S. 11) sowie „musikalische Abläufe außerhalb traditioneller Klangvorstellungen“ „entwickeln“ und diese grafisch notieren (BLN/BB/MV Q, S. 12). Interessanterweise taucht dieser Aspekt bei den themenbezogenen konkretisierten Kompetenzerwartungen nur noch an einer Stelle auf (BLN/BB/MV Q, S. 15). Darin zeigt sich nicht nur eine Diskrepanz zwischen schulformunabhängigen Rahmenplänen und standardisiertem Kerncurriculum, sondern auch eine innere Uneinheitlichkeit des Kerncurriculums bezüglich der Terminologie von Begründungsebene (s. u.) und Kompetenzerwartungen. Die Kernlehrpläne Musik NRW unterscheiden in Sek I und II die drei Kompetenzbereiche „Rezeption“, „Re-

flexion“ und „Produktion“. Ihr jeweiliger Bezug auf die drei Inhaltsfelder „Bedeutungen“, „Entwicklungen“ und „Verwendungen von Musik“ (NRW Sek I, S. 16) resultiert in konkretisierten Kompetenzerwartungen. Im Bereich „Produktion“ bestehen diese z. B. darin, dass Schülerinnen und Schüler „musikbezogene Gestaltungen in einem historisch-kulturellen Kontext“ „entwerfen und realisieren“ (NRW Sek I, S. 20), „vokale und instrumentale Kompositionen bezogen auf einen funktionalen Zusammenhang“ bearbeiten (NRW Sek I, S. 25), „einfache musikalische Strukturen unter Berücksichtigung musikalischer Konventionen“ erfinden (NRW Sek II, S. 21), „Gestaltungskonzepte unter Berücksichtigung des Sprachcharakters von Musik“ entwickeln oder „Texte in einfacher Form“ vertonen (NRW Sek II, S. 26). Worin die Unterschiede zwischen der Realisation und Präsentation „eigene[r] klangliche[r] Gestaltungen“ sowie „vokale[r] und instrumentale[r] Kompositionen und Improvisationen“ (NRW Sek II, S. 19) liegen sollen, bleibt offen.

### *2.2 Curriculare Begründungen*

Der bayerische Lehrplan liefert als einziger – wenn auch sehr sporadisch und eher willkürlich – Begründungen unmittelbar zu den Kompetenzerwartungen mit. In der 7. Klasse „singen, spielen und improvisieren“ Schülerinnen und Schüler „auf Basis rhythmischer Patterns und einfacher harmonischer Modelle, um z. B. Körper- und Rhythmusgefühl bewusst zu erleben und zu erweitern“ (BY Jgst. 7, S. 1). In der 12. Klasse präsentieren sie „einen Gestaltungsversuch auf Basis eines kompositorischen Konzepts in der Kunstmusik nach 1950, um Wirkungen der musikalischen Mittel und dahinterstehenden Prozesse zu erleben und zu beschreiben“ (BY Jgst. 12, S. 2). Hingegen stellen die Ausführungen in den Fachprofilen eher fest als zu begründen (vgl. BY, Fachprofil, S. 5).

Begründet wird das Musik-Erfinden im Bremer Bildungsplan 5–10 unter „Aufgaben und Ziele“ nur indirekt. Hier wird u. a. die „Entwicklung von Kreativität durch eigene Gestaltungsversuche“, die „Ausbildung vokaler, instrumentaler und medialer Kompetenzen“, die „Entwicklung der Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit“, und die „Entwicklung (psycho-)sozialer Kompetenzen durch das Musizieren in der Gruppe“ (HB 5–10, S. 5) aufgeführt, ohne zwischen Formen musikalischer Gestaltung (die auch Reproduktion einzuschließen scheint) zu differenzieren. Für die Qualifikationsphase heißt es: „Im Bereich der *Produktion* fördern eigene Gestaltungsversuche die Entwicklung von musikalischer Kreativität, Fantasie und Sensibilität und die differenzierte Anwendung musikalischer Elemente“ (HB Q, S. 5; Hervorh. i. Orig.).

In den Rahmenplänen 5–6 sowie 7–10 in Mecklenburg-Vorpommern wird Musik-Erfinden nicht dezidiert begründet, sondern lediglich global konstatiert, dass jedes der drei Elemente „Musik machen – Musik hören – Musik wissen“ einen „unverzichtbaren, unverwechselbaren Beitrag bei der Auseinandersetzung mit Musik“ leiste (MV 5–6. S. 15; MV 7–10, S. 16). Im Kerncurriculum für die Qualifikationsphase in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Berlin findet sich Musik-Erfinden hingegen plötzlich umfänglich und differenziert begründet (vgl. BLN/BB/MV Q, S. 8).

Diese dezidierten Ausführungen finden sich in den Kompetenzerwartungen allerdings überraschenderweise weder terminologisch fort-, noch inhaltlich-konzeptionell umgesetzt (s. o.).

Im Kernlehrplan (im Folgenden KLP) Sek I NRW wird die „Produktion", die sich vor allem auf das „Musizieren und Gestalten von Musik" (NRW Sek I, S. 13) beziehe, damit begründet, dass sie „unmittelbare Erfahrungen im Umgang mit Musik" „ermöglicht" u. a. „durch das Erstellen kontextbezogener Klanggestaltungen mit selbst erfundenen oder bearbeiteten musikalischen Strukturen", was darüber hinaus „planerische Kompetenzen" voraussetze (NRW Sek I, S. 13). „Unmittelbare Erfahrungen" zu machen dient also als Legitimation sowohl für musikpraktische Nachgestaltungen als auch für selbst erstellte Neugestaltungen. Für die Qualifikationsphase wird dies nicht noch einmal begründet, sondern es wird nur ausgeführt, was unter „Produktion" verstanden werden soll (vgl. NRW Sek II, S. 16).

### *2.3 Zwischenfazit*

Alle gesichteten gymnasialen Lehrpläne weisen Kompetenzen, bei denen das Erfinden von Musik im Zentrum steht, einen festen Platz in allen Jahrgangsstufen zu. Ihr Stellenwert variiert dabei im Vergleich zu rezeptiven oder reflexiven Umgangsweisen. Heterogenität finden wir auf allen untersuchten Ebenen sowohl innerhalb der einzelnen Ländercurricula als auch zwischen ihnen. Sie beherrscht einerseits die Begrifflichkeiten selbst, ohne dass diese systematisch (einzige Ausnahme bildet der Wegfall des „Experimentierens" nach der Orientierungsstufe in Bayern) oder pragmatisch (z. B. durch ein Fortschreiten von Improvisation zur Komposition mit dem Ziel einer Befähigung für Kompositionsaufgaben im Abitur) erklärbar wären. In Bayern fungiert „Gestalten" zunächst als Oberkategorie, zugleich wird bis zur 7. Klasse Musik „gestalte[t]" (BY 5, S. 1 und 3; BY 6, S. 1 und 2; BY 7, S. 1), anschließend werden vor allem „Gestaltungsversuche" (BY 8, S. 1–3; BY 9, S. 1) unternommen. In Bremen werden in der Qualifikationsphase „Gestaltungsaufgaben" ausgeführt und realisiert (HB Q, S. 10 und 12), während NRW seine Schülerinnen und Schüler „Gestaltungen" vorwiegend „entwickeln" (NRW Sek I, S. 21), „realisieren" (NRW Sek I, S. 18), „entwerfen" (NRW Sek I, S. 17) oder „präsentieren" (NRW Sek I, S. 18) lässt. Dagegen sollen „musikalische Strukturen" konsequent „erfunden" werden (vgl. hierzu auch NRW Sek II, S. 39). NRW (Sek I, S. 13) und HB (Q, S. 5) nutzen „Produktion" lediglich als Obergriff (wenngleich für Verschiedenes), ohne dass er in der Folge eine entscheidende Rolle spielt.

Dies ist keine bloße Wortklauberei, sondern Zeichen einer fehlenden wissenschaftlich-theoretischen Fundierung bzw. eines fehlenden Problembewusstseins für den Zusammenhang von Begriffsverwendungen und inhaltlichen Entscheidungen. Zwar stellt ein begrifflich ebenfalls sehr uneinheitlicher Fachdiskurs die Curriculumsentwicklung vor eine schwierige Aufgabe, was aber erst recht die Notwendigkeit unterstreicht, Begriffsbedeutungen nach Maßgabe des didaktisch Intendierten zu klären. Die gewählten Begriffe erscheinen kontingent, mögen aber gleichwohl auf implizite Annahmen ge-

gründet sein. Dass beispielsweise ‚Komposition' selten verwendet wird, mag mit dem mit ihr möglicherweise assoziierten hohen Zeitbedarf oder Kunstanspruch zusammenhängen, der ihre ‚Auslagerung' in Projekte nahelegt. ‚Gestaltung' scheint bezüglich des Musik-Erfindens meist als kleinster gemeinsamer Nenner identifiziert worden zu sein.

Dieser Befund deckt sich mit der Beobachtung inkonsistenter, entweder sehr globaler oder willkürlicher Begründungen. Der bayerische Ansatz, Gestaltungsprozesse unmittelbar an Ziele zu binden, wird nicht konsequent angewendet. In Bremen werden mit Kreativitäts-, Fantasie- und Sensibilitätsentwicklung sowie in der Anwendung musikalischer Elemente zumindest gängige Begründungsfiguren angedeutet. Die Erläuterungen in der Qualifikationsphase in BLN/BB/MV geraten ungewöhnlich ausführlich, zeitigen aber keine Folgen für die Ausformulierung von Kompetenzerwartungen. Die Begründungen in NRW bleiben hingegen blass, was mit der theoretischen Separierung implizit vermuteter musikalisch-ästhetischer Kompetenzen von explizit beobachtbaren handlungsorientierten Kompetenzen (zu denen Produktion zählt) zusammenhängen könnte (s. u., 3.2.).

Die Leitvorgaben von Kompetenzorientierung und Standardisierung in Verbindung mit der Notwendigkeit, Ordnung durch Systematisierung zu schaffen, haben offenbar primär zu einer Entkopplung von Kompetenzen und Inhalten, Themen, Gegenständen, aber auch Zielen geführt. Die Auswahl der jeweiligen Begründungsmomente scheint sich einem weitgehend beliebigen Zugriff auf Argumente des theoretischen Diskurses zu verdanken und wird inhaltlich nicht nach Maßgabe unterschiedlicher Formen bzw. Praxen des Musik-Erfindens differenziert. Teilweise werden gemeinsame Begründungen für reproduktive und produktive Handlungsweisen genannt (vgl. NRW Sek I, S. 13). Die eingangs skizzierten künstlerischen Praxen und fachdidaktischen Intentionen sind indes nicht beliebig gegenseitig austauschbar. So hat Rolle das Wesen musikalisch-ästhetischer Erfahrung in ihrer Selbstzweckhaftigkeit und Vollzugsorientiertheit bestimmt (vgl. Rolle, 1999, S. 121), dem eine bloß „identifizierende" Wahrnehmung oder durch künstliche Problemkonstellationen motivierte Zuwendung sogar entgegenstehen kann (Rolle, 1999, S. 86). An diese – freilich normative – Bestimmung ästhetischer Praxis ist eine Konzeption von Unterricht angebunden, die sich nicht ohne Konsequenzen in Einzelteilen portioniert darreichen und mit anderen, heterogenen Einzelteilen beliebig kombinieren lässt.

Natürlich müssen und können Kernlehrpläne keine umfängliche wissenschaftliche Legitimation der in ihnen getroffenen Entscheidungen mitliefern, nur provoziert die inhaltliche Inkonsistenz so viele Fragen, dass ihre ausbleibende Beantwortung den Anschein behördlicher Willkür erwecken kann. Selbstverständlich besteht auch weder ein Kausalverhältnis zwischen Musikcurricula und dem tatsächlich durchgeführten Musikunterricht[13], noch kann es Maßgabe für die Curriculumsplanung sein, fachwissen-

13 Dass die Gelingensbedingungen für das musikunterrichtliche Erfinden von Musik – insbesondere wenn dieses projektartig angelegt ist – äußerst komplex und natürlich bei weitem nicht allein auf curriculare Unstimmigkeiten zurückzuführen sind, zeigen beispielsweise Schatt, 2009, S. 199–207 oder Wieneke, 2016, S. 237–285.

schaftliche und -wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne einer Abbilddidaktik mittelbar in die Klassenräume zu transportieren. Doch aufgrund ihrer Funktion als normative Vorgabe zur Orientierung schulischer Curricula und letztlich für die Durchführung von Musikunterricht steht zu befürchten, dass die beschriebene Offenheit im Zuge dieses Transfers nicht Vielfalt, sondern Beliebigkeit, die Ausschnitthaftigkeit nicht Fokussierung, sondern Enge evoziert. Die sehr offene Fassung des Bereichs „Musik Produzieren" in NRW Sek I und II erscheint beispielsweise ambivalent, da sie sich zwar inhaltlich vielfältig füllen ließe, aber auch keine Orientierungspunkte bietet (z. B. eine Unterscheidung reproduktiver und produktiver Tätigkeit), die einer bloß auf die Ebene der Unterrichtsgestaltung verlagerten, impliziten Normativität entgegenwirken könnte. Die bayerischen Vorgaben sind für jede Klassenstufe recht detailliert ausgearbeitet und bieten daher nicht allein Halt, sondern fast schon ein ‚Korsett' für die Unterrichtsgestaltung und schränken dadurch wiederum ein, zumal sie punktuell den Zweck bestimmter Gestaltungsaufgaben recht unvermittelt vorgeben.

## 3. Standardisierung als Lösung curricularer Defizite?

„Standards können zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Musikunterrichts beitragen" (Knigge & Lehmann-Wermser, 2008, S. 75). Doch die konzeptionelle Implementation der Kompetenzorientierung in die Kerncurricula der Länder sowie die schulinternen Lehrpläne haben gewissermaßen vollendete Tatsachen auch für die ästhetischen Fächer geschaffen, die diesen Optimismus kaum rechtfertigen.[14] Gleichwohl scheint eine differenzierte Ausarbeitung von Standards, die terminologische Unschärfen mithilfe fachwissenschaftlicher Grundlagenforschung behebt sowie präzise Ziele und Inhalte in Tuchfühlung mit allgemeiner Bildungsforschung (schließlich müssen sich Standards an allgemeinen Bildungszielen orientieren, vgl. Brinkmann, 2009, S. 100) festlegt, nicht zuletzt für den großen Bereich des Musik-Erfindens durchaus nahezuliegen. Ferner könnte die Ausarbeitung spezifischer Niveaustufen den in allen Curricula beobachtbaren Positivismus, der ein bloßes Vorhandensein beobachtbaren Tuns einfordert, durch eine tiefenscharf aufgelöste Charakterisierung von Qualitäten dieses Tuns ersetzen.

Den begründeten Hoffnungen an Bildungsmonitoring, Schulevaluation und auf dieser Grundlage letztlich die Ableitung empirischer Gütekriterien für guten Musikunterricht stehen allerdings Zweifel entgegen, die mit der zuvor herausgearbeiteten Individualität, Prozesshaftigkeit, potentiellen Vielfalt und notwendigen Widerständigkeit gegen Planbarkeit und Strukturierung seitens des Musik-Erfindens einhergehen. Diese Zweifel sollen anhand dreier Argumentationslinien ausgeführt werden. Während sich die erste auf grundsätzliche Probleme bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen für

14 Was nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass dieses Paradigma innerhalb der Musikpädagogik vor, während und nach seiner Einführung kontrovers diskutiert wurde und wird (vgl. z. B. Knigge, 2014).

musikalische Leistungen bezieht, versucht die zweite Schwierigkeiten sichtbar zu machen, die aus der curricularen Anwendung des Kompetenzparadigmas mit Blick auf musikalisch-ästhetische Prozesse erwachsen. Die dritte problematisiert damit zusammenhängende Fragen des Assessments.

### *3.1 Kompetenzmodelle als Zerrbilder musikalisch-ästhetischer Praxis*

In Ermangelung fachwissenschaftlicher Vorarbeiten zu Bildungsstandards übt die Tatsache, „dass zumindest auf Schulebene eine Standardisierung im Sinne von Bildungsstandards längst Realität ist" (Hasselhorn, 2015, S. 22) einen unverkennbaren Druck nicht nur auf die Fachdidaktik aus, gleich den Verfassern von Lehrplänen ‚provisorisch' mit individuellen Kompetenzbegriffen zu arbeiten[15], sondern auch auf die musikpädagogische Grundlagenforschung, Kompetenzmodelle quasi ‚im Nachhinein' zu entwerfen und empirisch zu validieren. Da Kompetenzen als Potentiale selbst nicht gemessen, sondern nur auf dem Umwege einer exakten Beobachtung von Performanzen interpretativ erschlossen werden können (vgl. Scharf 2003, S. 45), erfordert die Entwicklung von Kompetenzmodellen einen hohen forschungsmethodischen Aufwand, der allerdings nicht selten auch einen gewissen Reduktionismus auf theoretischer Grundlagenebene befördert, wie hier an dem Versuch kenntlich wird, musikpraktische Kompetenzen zu messen: „Insgesamt wird durch all die vorgenommenen Festlegungen ein sehr enger Musikpraxisbegriff verwendet, der ausschließlich individuelle Musizierleistungen berücksichtigt. Dabei können aus verschiedenen Gründen rezeptive, künstlerisch-ästhetische oder kreative Komponenten nicht integriert werden" (Hasselhorn, 2015, S. 28). Qualitäten, die zu Recht als nicht messbar eingeschätzt werden, werden ausgeblendet: „Künstlerisch-ästhetische Qualitäten sollten darüber hinaus ebenfalls nicht Teil der in dieser Arbeit beabsichtigten Modellierung musikpraktischer Kompetenzen sein. Für die Ausprägung der individuellen Kompetenzen ist es daher nicht von Bedeutung, ob der jeweilige Proband eine bestimmte Stelle auf die eine oder auf die andere Art musiziert" (Hasselhorn, 2015, S. 27). So nachvollziehbar diese Entscheidung im Sinne einer notwendigen Komplexitätsreduktion und Abstraktion der beobachteten Wirklichkeit sein mag, so sehr erinnert sie an Adornos Kritik des Musikanten: „daß einer fidelt, soll wichtiger sein, als was er geigt" (Adorno, 2003, S. 62). Die analytische Zergliederung zusammenhängender Prozesse erzeugt auf der Ergebnisebene eine neue Wirklichkeit, innerhalb derer messbare Komponenten ein Übergewicht gegenüber nicht messbaren erlangen, wenn gefolgert wird: „Das Hauptziel der Studie, nämlich die standardisierte Messbarmachung musikpraktischer Kompetenzen konnte also erreicht werden" (Hasselhorn, 2015, S. 168). Die zuvor erfolgte, alles andere als zwingende oder alternativlose Kategorisierung von „Musikpraxis" in die drei Felder „Gesang", „instrumentales Musizieren" und „Rhythmusproduktion" (Hasselhorn, 2015, S. 39–44) sowie

15 Vgl. z. B. das Kompetenzmodell des „Aufbauenden Musikunterrichts" in Jank & Schmidt-Oberländer, 2012, S. 7.

die zugunsten der Messbarkeit reduzierte Vieldimensionalität dieser Prozesse können nachträglich nur schwer wieder eingeholt werden.

Die von Wallbaum konstatierte Bedeutsamkeit von Situativität und Individualität der Teilnehmenden für musikalisch-ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten kann von diesen Standards kaum erfasst werden, für die ein hohes Maß an Abstraktion letztlich konstitutiv ist – nicht zuletzt für die Entwicklung von Testaufgaben (vgl. Vogt, 2008, S. 38). Inwiefern Kompetenzmodelle, die in Laborsituationen mit einzelnen, mit Headset und Trennwand von der Außenwelt abgeschirmten Probanden an PC- und Laptop-Arbeitsplätzen validiert wurden, in lebendige, soziale, interaktive, ästhetische und damit bereichernde und bildungswirksame Musikpraxis rückübersetzt werden kann, bleibt fraglich.

Ein gangbarer Weg zur Entwicklung von Kompetenzmodellen, die ästhetische Dimensionen explizit berücksichtigen, ist hingegen von Christian Rolle vorgeschlagen worden (2011) und besteht darin, musikbezogene ästhetische Argumentationen heranzuziehen, hinsichtlich ihres Niveaus (zum Beispiel mittels Kriterien der Differenziertheit und Reflexivität) zu klassifizieren und mithilfe bestimmter Aufgabenkonstruktionen zugänglich und messbar zu machen. Obwohl hier auf empirische Argumentationsforschung zurückgegriffen werden kann und ein wünschenswerter Schritt in Richtung eines sprachsensiblen Musikunterrichts unternommen wird, zeigen sich die Grenzen dieses Ansatzes gerade mit Blick auf Prozesse des Musik-Erfindens, in denen die Bedeutung einer sprachlich-reflexiven Komponente (wie oben mit Bezug auf Improvisation ausgeführt) strittig ist. Hier droht eine Gefahr, auf die Dylan Wiliam hingewiesen hat: „We start out with the aim of making the important measurable and end up making only the measurable important“ (zitiert bei Fautley, 2014).

### *3.2 Kompetenzorientierung in Musiklehrplänen als implementierter ästhetischer Reduktionismus: NRW als Fallbeispiel*[16]

Der Kernlehrplan Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen unterscheidet zwei große Kompetenzbereiche: „Musikalisch-ästhetische Kompetenzen“ sowie „Handlungsbezogene Kompetenzen“. Zu ersteren wird konstatiert, dass sie in „besonderem Maße individuell geprägt sind und sich einer standardisierten Überprüfung weitgehend entziehen“ (NRW Sek I, S. 9). In der Konsequenz werden im weiteren Verlauf des Lehrplans „deshalb nur handlungsbezogene Kompetenzen explizit ausgewiesen“, da sie „fachliche Anforderungen und Lernergebnisse“ beschreiben, „die überprüfbar sind“ (NRW Sek I, S. 10).

16 Die Endfassung der neuen Sek-I-KLP für NRW, die zum 1. August 2019 für die Jgst. 5 und 6 in Kraft treten, wurde leider zu spät veröffentlicht, um sie in vorliegendem Beitrag eingehend berücksichtigen zu können. Die in diesem Unterkapitel kritisierte Kompetenzsystematik, die Bezeichnungen der einzelnen Kompetenzen sowie die dem Bereich Produktion zugeordneten Operatoren wurden jedoch im Grundsatz unverändert aus den alten KLP übernommen (vgl. NRW Sek I NEU).

Dies erscheint zum einen mit Blick auf die Zwänge der Implementation bildungspolitischer Entscheidungen plausibel, zum anderen als Referenz an kritische Stimmen, die die Einführung kompetenzorientierter Vorgaben begleitet haben, durchaus geschickt: wird doch zugegeben, dass musikalische und musikbezogene menschliche Betätigungen und Vermögen existieren, die über das Beobachtbare und Vergleichbare hinausgehen. Doch dienen die „handlungsbezogenen Kompetenzen" im Folgenden (NRW Sek I, S. 12) allein (!) gemeinsam mit den Inhaltsfeldern der Formulierung von Kompetenzerwartungen und strukturieren bzw. systematisieren den gesamten Musikunterricht von der 5. bis zur 12. Jahrgangsstufe (denn der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe führt diesen Ansatz fort, vgl. NRW Sek II, S. 12). Von den „musikalisch-ästhetische[n] Kompetenzen", welche die komplementären Aspekte „Wahrnehmung", „Empathie", „Intuition" und „Körpersensibiliät" (NRW Sek I, S. 9) beinhalten wird behauptet, dass sie sich dabei schon von selbst einstellen: „Die Erweiterung und Vertiefung der musikalisch-ästhetischen Kompetenzen (vgl. Kap.1) vollzieht sich implizit im Zusammenhang mit dem Erwerb der handlungsbezogenen Kompetenzen" (NRW Sek I, S. 17). Obwohl gleich zu Beginn als Aufgabe des Fachs Musik ausgewiesen wird, „den jungen Menschen zu befähigen, seine künstlerisch-ästhetische Identität zu finden, sein kreatives und musikalisches Gestaltungspotential zu entfalten und kulturelle Orientierung zu erlangen" (NRW Sek I, S. 9), scheinen die „musikalisch-ästhetischen Kompetenzen" lediglich als Feigenblatt für einen Positivismus des Beobachtbaren und Überprüfbaren herzuhalten. Von einem Kompetenzbereich zum anderen und von diesen zur „künstlerisch-ästhetische[n] Identität" oder zum „musikalisch-ästhetischen Erleben" (NRW Sek I, S. 9) führt kein sichtbarer Weg: Letztere scheinen in einen Raum des Mythos entrückt (vgl. Schatt, 2008), gleichzeitig aber marginalisiert. Nachteilig erscheint dies insbesondere für Praxen des Musik-Erfindens, bei denen musikalisch-ästhetische Erfahrungen Kernbestandteil fachwissenschaftlicher Begründungsdiskurse sind. Die Vorschläge zur Umsetzung des Kernlehrplans in einen schulinternen Lehrplan (vgl. NRW Beispiel) muten denn auch wie eine bloße ‚Rekombinatorik' der handlungsbezogenen Kompetenzen nach Maßgabe bestimmter Themenformulierungen an. Immerhin hat man sich bemüßigt gefühlt, zwei Links zu „Möglichkeiten der Integration musikalisch-ästhetischer Kompetenzen a) im Musikleben der Schule b) in Unterrichtsvorhaben" (NRW Beispiel, rechte Spalte unten) einzubinden. Hinter ersterem verbirgt sich allerdings lediglich ein äußerst grob skizziertes, jahrgangsübergreifendes Unterrichtsvorhaben „Wir gehen in die Oper" (NRW Erläuterung 1), bei dessen Lektüre sich die oben geäußerte Vermutung bestätigt, dass Wahrnehmung, Empathie, Intuition und Körpersensibilität zwar (freilich auf unklare Weise) als basale Voraussetzungen für handlungsbezogene Kompetenzen angenommen werden, ihnen jedoch kein Eigenwert, ja nicht einmal eine Eigenexistenz zuerkannt wird: „Im Folgenden werden zu den drei Kompetenzbereichen Rezeption, Produktion und Reflexion typische Unterrichtssituationen skizziert, die im erwarteten Schülerverhalten musikalisch-ästhetische Kompetenzen sichtbar werden lassen. Dabei wird deutlich, dass diese nur im Zusammenwirken mit handlungsbezogenen Kompetenzen sichtbar werden und nach außen treten, dass sie aber gleichwohl Voraussetzung für erfolgreiches fachliches Handeln sind" (NRW Erläuterung 1, S. 1–2). Das zweite

Material gibt schlicht Umgangsweisen wie „das gemeinsame klangliche Nachgestalten von Musik“ oder „die Bearbeitung von musikpraktischen Gestaltungsaufgaben und der [sic] Ergebnispräsentation“ (NRW Erläuterung 2, S. 1–2) als für die „Förderung der musikalisch-ästhetischen Kompetenzen im Musikunterricht“ bedeutsame „Unterrichtssituationen“ (NRW Erläuterung 2, S. 1) aus und ergänzt sie um einige Verhaltensmaßregeln (Ruhe bei Hörphasen und respektvoller Umgang miteinander; vgl. NRW Erläuterung 2, S. 2).

Man kommt kaum umhin, sich bei der Lektüre dieses Lehrplans an Mollenhauers Bild von den Künsten und den Beschreibungen ästhetischer Wirkungen als „Sperrgut“ erinnert zu fühlen, welches „zerstückelt werden“ müsse, „damit es in die pädagogische Kiste paßt“ (Mollenhauer 1990, zitiert bei Rolle & Vogt, 1995, S. 56). Die bereits 1995 von Rolle und Vogt formulierte Frage nach dem „Verhältnis“ von „Musikpädagogik und (Musik-)Ästhetik“ sowie nach „Anschlussstellen“ ästhetischer Ansätze „für eine pädagogische Handlungstheorie“ (Rolle & Vogt, 1995, S. 59) wird hier nicht produktiv bearbeitet. Vielmehr wird sich ihrer schlicht entledigt dadurch, dass nur ausgewählte Teilchen des „Sperrguts“ überhaupt in die „pädagogische Kiste“ aufgenommen werden.

Wenn aber – und dafür soll hier plädiert werden – der von Schiller formulierte Anspruch an Kultur weiterhin Gültigkeit haben sollte, „durch „Ausbildung des Gefühlsvermögens“ ebenso wie „durch Ausbildung des Vernunftvermögens“ einerseits „die Sinnlichkeit gegen die Eingriffe der Freyheit zu verwahren“, andererseits „die Persönlichkeit gegen die Macht der Empfindungen sicher zu stellen“ (Schiller, 2013, S. 51), dann müssten nicht zuletzt Curricula dafür pragmatische, aber doch theoretisch tragfähige Lösungen bereitstellen. Fachdidaktische Vorarbeiten, die im Rekurs auf Gunther Otto und Martin Seel musikspezifische Konzepte „ästhetischer Rationalität“ entwickelt haben, liegen längst vor (vgl. Kaiser, 1996; Rolle, 1999, S. 8–11; Rolle & Wallbaum, 2010, S. 1). Gleichwohl bildet ihre Verbindung mit aktuellen Forderungen nach Standardisierung, Operationalisierung und Assessment bis heute eine immense Herausforderung, möglicherweise sogar eine fachdidaktische Aporie.

### *3.3 Probleme des Assessments musikalisch-kreativer Leistungen*

Im Zuge einer Standardisierung wären nicht zuletzt Fragen der Operationalisierung musikalisch-kreativer Leistungen im Sinne eines Assessments zu klären. Die in diesem Beitrag untersuchten Lehrpläne machen mit Ausnahme des KLP NRW zur Leistungsbeurteilung keine näheren Angaben. Dies könnte aus den herausgearbeiteten systematischen Unsicherheiten resultieren, allerdings auch aus der Tatsache, dass dieser Punkt nicht zuletzt aufgrund variabler Bezugsnormen häufig den Fachkonferenzen anheimgestellt wird.

Ein Blick nach England zeigt, dass das „National Curriculum“ dem Musik-Erfinden nicht nur einen wichtigen Stellenwert einräumt, sondern auch begrifflich mit der Unterscheidung von „improvising“, „composing“ und „performing“ eine durchaus pragma-

tische Klarheit schafft, wenngleich die jeweiligen „Key Stages“ sehr knapp ausformuliert sind (vgl. Department for Education, 2013, o. S.). Zu denken geben sollte allerdings die Tatsache, dass das System des Assessments aus dem vorigen Curriculum – das auf einzelnen „Levels“ der Beherrschung bestimmter „skills“ basierte – mit Blick auf die Besonderheiten des Fachs Musik fallengelassen wurde (vgl. ISM, o. J., S. 2). Dies dürfte nicht zuletzt auf Schwierigkeiten zurückzuführen sein, die Lehrkräfte gerade mit der Bewertung kompositorischer Leistungen nach Maßgabe der NC-Level hatten (vgl. Fautley & Savage, 2011, S. 63–64). Dieser Einwand bedeutet nicht, dass die Einübung „eine[r] selbstverständliche[n] Bewertungskultur“ (Stöger, 2006, S. 5) im Musikunterricht Schülerinnen und Schülern nicht bei der Selbsteinschätzung kreativer Leistungen helfen, Lehrkräften nicht Handlungssicherheit mit Blick auf diese Leistungen geben und dass Lehrpläne dafür keinen Orientierungsrahmen bereitstellen sollten. Allerdings müsste dies im Bewusstsein erfolgen, dass das „Selbstverständliche“ immer wieder zu erschüttern gerade einen essentiellen Teil ästhetischer Praxis ausmacht.

## 4. Fazit und Perspektiven

Am Beispiel der curricularen Verankerung von Prozessen des Musik-Erfindens zeigt sich, dass die Einführung des Kompetenzparadigmas fachdidaktisch nicht hinreichend theoretisch bearbeitet ist. Eine umsichtige, verantwortungsvolle und wissenschaftlich-theoretisch fundierte Entwicklung von Standards könnte zumindest in terminologisch-systematischer Hinsicht Klarheit und Transparenz erhöhen, wenngleich Zweifel bestehen, dass Kompetenzmodelle geeignet sind, diese in angemessener Weise zu orientieren. Um die Vielfalt von Möglichkeiten menschlicher ästhetischer Betätigung im Modus des Musik-Erfindens für einen zeitgemäßen Musikunterricht fruchtbar zu machen, bedarf es weniger einer Nennung isolierter und messbarer Performanzen als vielmehr einer „bildungsrelevante[n] Obligatorik“ als „zeitgemäß formatierte […] kategoriale Bildung“ (Orgass, 2011, S. 144) in einer partizipativen „Form der Auseinandersetzung mit Welt […], die von deren Vielgestaltigkeit, ja Disparatheit in sprichwörtlich allen für menschliches Leben relevanten Dimensionen im Sinne einer Selbstverständlichkeit ausgeht“ (Orgass, 2011, S. 139).

Mit Blick auf das Musik-Erfinden wäre in diesem Sinne vor allem herauszuarbeiten,

1) inwieweit dieses einen hinsichtlich seiner diversen Erscheinungsformen ausdifferenzierten, gleichwohl aber integralen Bestandteil einer kontinuierlichen Arbeit an „verständiger Musikpraxis“ (Kaiser, 2010) bilden kann, in der Dimensionen der „Herstellung“, der musiktheoretischen und -wissenschaftlichen Orientierung, der kritischen (Selbst-)Reflexion, des instrumentellen Übens und Probens usw. in für Schülerinnen und Schüler als relevant (vgl. hierzu Geuen & Orgass, 2007, S. 80–90) und transparent erfahrbarer Weise ineinandergreifen, ohne dabei mythischen Vorstellungen einer vermeintlichen Ganzheit der Musik oder von Kreativität zu verfallen (vgl. Schatt, 2008, S. 99–105 & 119–123);

2) inwiefern Unterrichtsvorhaben die durch Curricula bereitgestellte Offenheit dahingehend produktiv nutzen können, vorgegebene Kompetenzbereiche bewusst und gezielt zu vernetzen, aber auch zu überschreiten, um fraglos notwendiges ‚handwerkliches' Können und Sachwissen für die Inszenierung imaginativer ästhetischer Erfahrungssituationen fruchtbar machen zu können (vgl. Schatt, 2011, S. 220). Insbesondere Kompositionsarbeit scheint für eine derartige Vernetzung geeignet zu sein, insofern es gelingt zu erreichen, „dass gerade Defizite im Wissen und Können vor dem Hintergrund eines Wollens als solche von den Schülern erkannt werden, dass also durch das ‚Anliegen' ein ästhetisches Bedürfnis entsteht, vor dessen Hintergrund das Reservoir an Möglichkeiten den Betroffenen defizitär und es zugleich als notwendig erscheint die Defizite auszugleichen – die Mustersituation für erfolgreiches Lernen und Lehren. Was auf diese Weise situativ emergiert, ist das Paradigma des ästhetischen Experiments, das es in genau dieser Form auch in der Kunst gibt" (Schatt, 2009, S. 202);
3) welche Rolle Vorgaben hinsichtlich eines musikalischen Materials[17] und bestimmter Inhalte spielen sollen: Zum einen im wachen Bewusstsein, dass solche implizit und gleichsam auf Umwegen zu Kanonisierungsprozessen führen können (zur musikpädagogischen Kanondebatte vgl. Kaiser et. al., 2006), zum anderen unter Berücksichtigung der empirischen Beobachtung, dass sich gerade „in der Zufriedenheit nicht mit etwas Gegebenem, sondern mit etwas selbst Geschaffenem, im Stolz auf das Gelingen einer ästhetisch relevanten eigenen Arbeit, jenes Maß an Freiheit nieder[schlägt], das für das Gelingen jeder ästhetischen Bildung unverzichtbar ist" (Schatt, 2009, S. 206);
4) was die Leistungsbeurteilung (zeitgemäß formatiert als Zusammenspiel von Fremdbewertung und Selbstauswertung, vgl. Stöger, 2006, S. 7–8) kreativer musikalischer Prozesse und Produkte – z. B. durch „Selbstbeobachtung, Feedback, Lerntagebuch, Präsentation in und außerhalb der Schule, Portfolio, Klausur, Lernkontrakt, Prozess-Monitoring" (Stöger, 2006, S. 4) – wann in den Blick nehmen soll, aus welchen Gründen und mit welchem Gewinn für Schülerinnen und Schüler dies verbunden ist (vgl. Fautley, 2014). Ein auf qualitativ-empirische Studien gestütztes, gleichzeitig aber an ästhetischer Bildung orientiertes Assessment würde komplexe Pro-

17 Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die im neuen NRW-KLP Sek I vorgenommene Anbindung der bereits bekannten Kompetenzerwartungen an neu hinzugekommene „Ordnungssysteme musikalischer Strukturen", worunter „Rhythmik", „Melodik", „Harmonik", „Tempo", „Dynamik, Artikulation", „Klangfarbe, Sound", „Formaspekte" und „Notation" gefasst werden (NRW Sek I NEU, S. 16–17 sowie 23–24). Ob damit einem (wahrgenommenen? vermuteten?) Wunsch der Lehrerschaft nach mehr ‚Handfestem' in Reaktion auf die inhaltliche Offenheit des vorangegangenen KLP entsprochen, oder ob vielleicht eine eurozentrische musiktheoretische Obligatorik zur Bewahrung musikkultureller Normen installiert werden soll; oder ob den Lehrenden schlicht nicht zugetraut wird, zu wissen, was z. B. unter einer in den Kompetenzerwartungen geforderten „Parameteranalyse" (NRW Sek I NEU, S. 16) denn wohl gemeint sein könnte – all dies muss leider offenbleiben, gibt aber zu denken.

zesse nicht in messbare Tätigkeiten künstlich aufgliedern, sondern dem Bewusstsein Rechnung tragen, dass musikalische Bildung sich erst „im Zusammenwirken mimetischer, transformativer und performativer Prozesse“ situativ und anlassbezogen realisieren kann (Schatt, 2011, S. 217).

Interdisziplinäre musikpädagogische und -didaktische Forschung zu diesen Fragen könnte die Entwicklung von Curricula leiten nicht in dem Sinne, dass sie einen „Konsens darüber“ bereitzustellen hätte, „was unter musikalische[r] Bildung verstanden werden soll“ (Hasselhorn, 2015, S. 174), sondern dass sie deren Vielgestaltigkeit auf kritisch-reflexive und gleichzeitig inspirierende Weise zur Geltung verhilft.

**Musik-Lehrpläne**

BY Fachprofil = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o. J.). *Fachprofil Musik.* https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/musik/1 [24. 07. 2019].

BY Jgst. 5–12 = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o. J.). *Fachlehrpläne 5–12.* https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/musik/inhalt/fachlehrplaene [03. 07. 2019].

Department for Education (2013). *National curriculum in England: music programmes of study.* https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study [24. 07. 2019].

HB 5–10 = Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007). *Musik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10. Bremen: Curriculumentwicklung. Landesinstitut für Schule. Abteilung 2 – Qualitätssicherung und Innovationsförderung.* https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_gy.pdf [24. 07. 2019].

HB Q = Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009). *Die Gymnasiale Oberstufe im Land Bremen – Musik. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe – Qualifikationsphase.* https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/MUS_GyQ_2009.pdf [24. 07. 2019].

BLN/BB/MV = *Kerncurriculum Musik für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern* (2006). https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/kc-musik-11-12-gym.pdf [10. 07. 2019].

MV 5–6 = Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (o. J.). *Rahmenplan Musik für die schulartenunabhängige Orientierungsstufe.* https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/rp-musik-5-6.pdf [24. 07. 2019].

MV 7–10 = Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2002). *Rahmenplan Musik. Regionale Schule. Verbundene Haupt- und Realschule. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule.* Online Fassung. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/rp-musik-7-10.pdf [24. 07. 2019].

NRW Sek I = Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Düsseldorf. https://www.schulentwicklung.nrw.de//lehrplaene/upload/klp_SI/GY/musik/KLP_GY_MU.pdf [24. 07. 2019].

NRW Sek I NEU = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Musik.* https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/3406_Musik.pdf [31. 07. 2019].

NRW Sek II = Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Düsseldorf. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/mu/KLP_GOSt_Musik.pdf [24. 07. 2019].

NRW Beispiel = Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) (Hrsg.) (2019). *Beispiel eines schulinternen Lehrplans für das Gymnasium im Fach Musik.* https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8-auslaufend-bis-2021-22/musik-g8/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan-musik/schulinterner-lehrplan-musik5862.html [24. 07. 2019].

NRW Erläuterung 1 = Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) (Hrsg.) (2019). *Schulisches Musikleben und musikalisch-ästhetische Kompetenzen. Möglichkeiten der Integration musikalisch-ästhetischer Kompetenzen im Musikleben der Schule.* Abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/2836 [24. 07. 2019].

NRW Erläuterung 2 = Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) (Hrsg.) (2019). *Unterrichtsvorhaben und musikalisch-ästhetische Kompetenzen. Möglichkeiten der Integration musikalisch-ästhetischer Kompetenzen in Unterrichtsvorhaben.* Abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/2837 [24. 07. 2019]

## Literatur

Adorno, T. W. (2003). Kritik des Musikanten. In T. W. Adorno, *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (Gesammelte Schriften, Bd. 14) (1. Aufl., S. 67–107). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie.* Augsburg: Wißner-Verlag.

Berkley, R. (2004). Teaching Composing as Creative Problem Solving: Conceptualising Composing Pedagogy. *British Journal of Music Education, 21*(3), 239–263.

Brassel, U. (o. J.). Musik gestalten. Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. http://docplayer.org/44248906-Ulrich-brassel-musik-gestalten.html [24. 07. 2019].

Brinkmann, M. (2009). Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 97–116). Wiesbaden: Springer.

Dahlhaus, C. (1973a). Autonomie und Bildungsfunktion. In S. Abel-Struth (Hrsg.), *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik* (S. 20–30). Mainz: Schott.

Dahlhaus, C. (1973b). Komposition und Improvisation. *Musik & Bildung,* (5), 225–228.

Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren: Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dreßler, S. (2016). Was genau ist (d)ein Problem? Überlegungen zur Gestaltung eines problemhaltigen Musikunterrichts. In S. Dreßler (Hrsg.), *Zwischen Irritation und Erkenntnis: Zum Problemlösen im Fachunterricht* (S. 13–29). Münster/New York: Waxmann.

Fautley, M. (03. 02. 2014). Assessing Without Levels: TeachTalkMusic Debate [Blogeintrag]. https://drfautley.wordpress.com/2014/02/03/53/ [03. 07. 2019].

Fautley, M., & Savage, M. (2011). Assessment of Composing in the Lower Secondary School in the English National Curriculum. *British Journal of Music Education, 28*(1), 51–67.

Friedemann, L. (1973). *Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation.* Wien: Universal Edition.

Friedemann, L. (1979). *Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer Musik.* Wien: Universal Edition.

Geuen, H., & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive.* Aachen: Shaker Verl.

Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule.* Berlin: LIT Verlag.

Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarb. Aufl.). Hofheim: Wolke.

Handschick, M. (2015). *Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung": Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit.* Hildesheim: Olms.

Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells.* Münster/New York: Waxmann.

ISM = Incorporated Society of Musicians (Hrsg.) (o. J.). *The National Curriculum for Music. Secondary Overview.* https://www.ism.org/images/ismtrust/files/The_National_Curriculum_for_Music_-_Secondary_Overview.pdf [24. 07. 2019].

Jank, W., & Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.). (2012). *Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch.* Esslingen: Helbling.

Kaiser, H. J. (1996). Über „Musikalische Rationalität". In T. Ott & H. von Loesch (Hrsg.), *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhöller zum 60. Geburtstag* (S. 17–39). Augsburg.

Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *ZfKM.* http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf [03. 07. 2019].

Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J., & Wallbaum, C. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion.* Regensburg: ConBrio.

Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 105–135). Berlin: LIT Verlag.

Knigge, J., & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. *ZfKM.* http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf [03. 07. 2019].

Lothwesen, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß, & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 183–212). https://www.researchgate.net/publication/267513024_Kreativitat_in_der_Musikpadagogik_Anmerkungen_zu_Begriffsverstandnis_und_Thematisierungskontexten_Creativity_in_Music_Education_Notes_on_conceptualisations_and_contexts_of_its_discussion/link/5476f9ad0cf2778985b09ea0/download [24. 07. 2019].

Louven, C., & Ritter, A. (2012). Hargreaves' „Offenohrigkeit" – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33). Essen: Die Blaue Eule.

Ludwig, G. (1970). *Schöpferische Kräfte: Zur Genealogie des Begriffes.* Mainz: Schott.

Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 36*(4), 481–494.

Olson, L. (2009). On Response Projects and Responses to it: Zur Entwicklung des ‚meet the composer'-Projekts. In P. W. Schatt (Hrsg.), *„Unser Faust – meet the composer". Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation* (S. 35–46). Regensburg: ConBrio.

Orgass, S. (2007). Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts. In S. Orgass, *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik* (FolkwangStudien, Bd. 6) (S. 707–770). Hildesheim: Olms.

Orgass, S. (2011). Hölzernes Eisen oder zu bohrendes Brett? Überlegungen zu einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Fachs Musik – auf der Grundlage von Studien zu einer Historik der Musik. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 3) (S. 119–206). München: Allitera Verlag.

Ott, T. (2005). Konzeptionen, musikpädagogische. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 134–137). Kassel: Bosse.

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24). Kassel: Bosse.

Rolle, C. (2011). *Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik* (Kolloqiums-Vortrag zum Thema „Bildungsstandards und Kompetenzen aus überfachlicher Sicht" des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes) https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf [03. 07. 2019].

Rolle, C., & Vogt, J. (1995). Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. *Musik und Unterricht,* (34), 56–59.

Rolle, C., & Wallbaum, C. (2010). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/10063/Christian_Rolle_Christopher_Wallbaum-Aesthetischer_Streit_im_Musikunterricht.pdf [03. 07. 2019].

Rora, C. (2001). *Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel.* Augsburg: Wißner-Verlag.

Scharf, H. (2003). Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten. *DMP, 19,* 43–48.

Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik.* Darmstadt: WBG.

Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos: Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos* (Schott Campus). Mainz: Schott.

Schatt, P. W. (Hrsg.) (2009). *„Unser Faust – meet the composer". Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation.* Regensburg: ConBrio.

Schatt, P. W. (2011). Mimesis, Transformation und Performanz. Zum Bildungsgehalt künstlerischer Produktion heute. In *Neue Musik in Bewegung. Musik- und Tanztheater heute* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 51) (S. 205–222). Mainz: Schott.

Schiller, F. (2013). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen* (K. L. Berghahn, Hrsg.). Stuttgart: Reclam.

Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht* (Folkwang Studien, Bd. 9). Hildesheim: Olms.

Schmidt, A., & Terhag, J. (2010). *Songwriting: 40 Wege zum eigenen Song.* Mainz: Schott Music.

Schwan, A. (1991). *Improvisation und Komposition im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I. Ein Beitrag zur pädagogischen Elementarisierung ausgewählter Ansätze in der Neuen Musik nach 1945 (Europäische Hochschulschriften, Bd. 58)*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Seidl, V. (2016). *Musiklernen durch Gruppenimprovisation: Eine Text- und Interviewstudie.* München: Allitera Verlag.

Stöger, C. (2006). Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. *AfS-Magazin,* (22), 4–9.

Vandré, P., & Lang, B. (2011). *Komponieren mit Schülern: Konzepte – Förderung – Ausbildung.* Regensburg: ConBrio.

Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *ZfKM.* http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf [03. 07. 2019].

Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2., veränd. Aufl.). Kassel: Qucosa. http://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A623/attachment/ATT-0/ [27.08.2019].

Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen.* Hildesheim: Olms.

**Abstract:** Creating music (which may include, among other things, creative practices of composition and improvisation) has long been considered of special value for aesthetic experience and education in music education and didactics. The current competency-oriented curricula of the German federal states do not reflect the breadth and depth of content, neglecting the conceptual differentiation in the academic discourse on music education. The present article reflects those shortcomings in the context of fundamental issues of compatibility of music pedagogy with competence orientation and standardization.

**Keywords:** Music Education, Music Didactics, Curriculum, Composition, Improvisation

**Anschrift des Autors**

Malte Sachsse, Technische Universität Dortmund,
Studienrat im Hochschuldienst,
Fakultät 16/Institut für Musik und Musikwissenschaft,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: malte.sachsse@tu-dortmund.de

# Allgemeiner Teil

*Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden*

# Segregation als Diskriminierungserfahrung

**Zusammenfassung:** Der Beitrag untersucht die Wechselwirkung von Segregation und Selbst- und Fremdzuschreibungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in der Schule. Dafür wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Segregation entlang des Migrationshintergrunds in der Schule kritisch reflektiert und um die bisher fehlende Perspektive der Eltern ergänzt, deren Kinder segregierte (mehrheitlich von Schüler_innen mit Migrationshintergrund besuchte) Schulen besuchen. Die qualitative Analyse von Interviews mit Eltern, deren Kinder eine segregierte Schule und eine segregierte Schulklasse besuchen zeigt, dass Segregation als diskriminierend empfunden wird und zu komplexen Selbst- und Fremdzuschreibungen führt.

**Schlagworte:** Segregation, Schulwahl, Migration, Eltern, Grundschule

## 1. Einleitung

Das Phänomen der Segregation entlang des Migrationshintergrundes in der Grundschule ist in den letzten Jahren immer wieder Gegenstand journalistischer Reportagen und wissenschaftlicher Untersuchungen geworden (vgl. Morris-Lange, Wendt & Wohlfahrt, 2013; Karakayalı & zur Nieden, 2015). Als Ursache für das Missverhältnis zwischen der Bewohner_innenschaft eines Stadtteils und der über Einzugsgebiete zugeordneten Schule wird unter anderem das Schulwahlverhalten von Eltern ausgemacht, die ihre Einzugsschule meiden, weil diese mehrheitlich von Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014; Kristen, 2005; Krüger, 2014; Noreisch, 2007; Schneider, Schuchardt, Weishaupt & Riedel, 2012). Vereinzelt werden auch institutionelle Entscheidungen, die u. a. auf die Herstellung von Homogenität und Leistungsförderung orientiert sind, als Ursachen für Segregation untersucht (vgl. Gomolla, 2005; Karakayalı, 2018; Radtke, 2007).

Die vorliegenden Studien zu Segregation in der Schule begreifen diese als die Folge eines Unterscheidens entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Mecheril, 2004) sowohl einzelner Eltern, als auch der Institution Schule, wobei die Unterscheidung an negative Konstruktionen über die Migrationsanderen (Mecheril, 2004) gebunden sind. Segregation verfestigt demnach Zugehörigkeitszuschreibungen über Abgrenzung und lässt sich als eine Form der institutionellen Diskriminierung verstehen (vgl.

Radtke, 2007). Dabei fehlen bisher Untersuchungen, die die Effekte der Segregation auf diejenigen untersuchen, deren Kinder eben segregierte Schulen besuchen und somit Gegenstand der Konstruktionen „Migrationsanderer" sind. Wie erklären sie sich die Segregation und wie werden natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen für die Eltern unter dem Eindruck der Segregation bedeutsam? Sowohl schulstatistisch als auch alltagsweltlich bleibt meist vage, wer diese „Migrationsanderen" sind: Ausländer, Menschen mit Migrationshintergrund oder Nicht-Deutsch-Muttersprachler_innen? Anhand der Deutungen der Situation der von ihnen wahrgenommenen segregierten Beschulungssituation soll untersucht werden, inwiefern diese zu einer „Maschine zur Produktion kollektiver Identitäten" (Wacquant über das Ghetto, 2006, S. 140) wird. Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen anhand von Ergebnissen einer in Berlin durchgeführten Untersuchung nach, in deren Rahmen Eltern interviewt wurden, deren Kinder eine segregierte, also mehrheitlich von Kindern mit Migrationshintergrund besuchte Grundschule bzw. eine segregierte Grundschulklasse besuchen.

## 2. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in der Schule

Gemessen wird Segregation in der Schule anhand schulstatistischer Kriterien, die von Bundesland zu Bundesland variieren (vgl. Kemper, 2016). In Berlin wird nicht der Migrationshintergrund der Schüler_innen erhoben, sondern die Staatsangehörigkeit, zudem wird bei der Einschulung das Merkmal „nichtdeutsche Herkunftssprache" (ndH) vergeben und der Schulstatistik zugeführt (vgl. Vasileya, 2013).[1] Eine verbindliche Prozentzahl, ab der eine Schule als segregiert gilt, existiert nicht.[2] Im Folgenden wird Segregation relational verstanden, d. h. es wird dann von Segregation ausgegangen, wenn ein Einzugsgebiet nicht segregiert ist, die Schule aber schon, oder wenn benachbarte Schulen stark unterschiedliche Anteile von Kindern ‚mit Migrationshintergrund' aufweisen oder einzelne Schulklassen einer Schule einen deutlich höheren Anteil von Kindern ‚mit Migrationshintergrund' im Vergleich zu den Parallelklassen aufweisen.[3]

---

1 ndH ist eine unscharfe Kategorie, die darauf verweist, dass in einer Familie (auch) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, sie sagt nichts über die tatsächlichen Deutschkenntnisse der Schüler_innen aus.

2 Der Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration legt in einer seiner Untersuchungen die Zahl von 50 % aller Schüler_innen einer Schule zugrunde (vgl. Morris-Lange, Wendt & Wohlfahrt, 2013). Diese Prozentzahl erscheint angesichts der migrationsgesellschaftlichen Realität gerade in Großstädten wenig sinnvoll zu sein.

3 Der Diskurs um Mischung und Segregation ist dabei in dreifacher Hinsicht zu problematisieren: 1. wird häufig von einer hohen Zahl von Schüler_innen mit Migrationshintergrund selbstverständlich auf ein geringes Lernniveau geschlossen, beispielsweise in der Forschung zu den sogenannten „tipping points" (vgl. Stanat, 2010), obgleich Studien zu gelingenden Arbeitsweisen an „Schulen in schwieriger Lage" zeigen, dass dieser Zusammenhang nicht zwangsläufig besteht (vgl. Herrmann, 2010; Sundsbø, 2015). 2. Werden damit die häufig nachgewiesenen Diskriminierungen durch Lehrkräfte dethematisiert, die mit der Anwesen-

Die Beschäftigung mit Segregation entlang des Kriteriums des ‚Migrationshintergrunds' in der Schule setzt also die Existenz der ‚Migrationsanderen' immer schon voraus: Schulen gelten dann als segregiert, wenn ein ‚hoher' Prozentsatz von Schüler_innen erreicht ist, die als ‚mit Migrationshintergrund' identifiziert werden. Von Segregation an der Schule zu sprechen folgt also einer spezifischen Perspektivierung, in der die vorgenommene Klassifikation von Schüler_innen in ‚Deutsche' und ‚Migrationsandere' übernommen wird. Ansätze rassismuskritischer Theorie, die die Bedingungen der Konstruktion gesellschaftlicher Gruppen entlang von Herkunft, ‚Kultur', Religion und Hautfarbe adressieren, heben insbesondere die Relationalität und Flexibilität dieser Einteilungen hervor (vgl. Hall, 1990; Fanon, 1980), wie sie sich auch im Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril, 2003; 2004) spiegeln. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ist ein Produkt von Selbst- und Fremdzuschreibungen und kann dementsprechend als ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen über Normalität und Abweichung verstanden werden, das immer in gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse eingebettet ist (Broden & Mecheril, 2007). In diesen Prozessen werden ‚Migrationsandere' konstituiert, die eine zumeist als ‚deutsch' verstandene Normalität bestätigen (Mecheril & Shure, 2015). Aufgrund von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen werden gesellschaftliche Partizipationschancen ge- und verwehrt. Denn der Migrationshintergrund stellt eine Kategorie Sozialer Ungleichheit dar (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017, S. 8 ff.), die den Zugang zu materiellen, symbolischen und sozialen Ressourcen verengt. Dabei ist allerdings festzustellen, dass nicht alle Zugehörigkeiten als gleich problematisch gelten, sondern historisch wandelbar verschieden stark problematisiert werden (vgl. Boajdžijev & Demirovic, 2002; Koopmanns, Veit & Yemane, 2018). Um verstehen zu können, wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen wirksam werden, müssen in einem relationalen Ansatz institutionelle, diskursive und interaktive Prozesse analysiert werden, mit denen Normalität und Abweichung konstruiert werden. Für den hier untersuchten Gegenstand der Segregation in der Grundschule ist insbesondere die Ebene der Institutionen von Bedeutung, denn diese verfügen über die „Fähigkeit und Macht zur Zuschreibung" (Emmerich & Hormel, 2013, S. 14). Die Institution bedient sich eines Unterscheidungswissens, anhand dessen Individuen in Gruppen klassifiziert werden und das, selbst wenn es in Semantiken der Anerkennung formuliert wird, die Möglichkeit birgt, Ungleichheiten zu etablieren und zu verfestigen (vgl. Hertel & Fölcker, 2015). Auf der Ebene der Institution Schule werden Schüler_innen kategorisiert wobei der Einteilung der Schüler_innenschaft bestimmte Normalitätserwartungen zugrunde liegen, z. B. deutsch zu sprechen (vgl. den monolingualen Habitus in der multilingualen Schule, Gogolin, 1994) oder ausschließlich deutsch zu sprechen (vgl. Vasileya, 2013) oder die gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht zu haben (vgl. Radtke & Diehm, 1999; Karakayalı, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller, 2017). Auf der Ebene der Interaktion weisen verschie-

---

heit deutscher Schüler_innen nicht notwendigerweise abnehmen. 3. Werden damit Grenzziehungen verschärft: der Wunsch nach Mischung betont die Unterschiedlichkeit derer, die es zu mischen gilt (vgl. Stosić, 2015).

dene Studien nach, dass sich häufig eine negative Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus professionell-pädagogischen sowie Alltagsdiskursen über Migration speist. Diese Einstellungen drücken sich z. B. in einer niedrigeren Leistungserwartung gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund aus (Fourotan, Schneider & Stanat, 2017), sowie in der Deutung von Konflikten und Verhaltensweisen als Ausdruck kultureller Differenz, mit der eine Abwertung dieser Kinder einhergeht (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015; Weber, 2005; Pörnbacher, 2011).

Auch Segregation wird, sofern sie auf organisationale Entscheidungen der Schule selbst zurückgeführt werden kann, als Ausdruck einer Unterscheidungspraxis verstanden (vgl. Radtke, 2007; Karakayalı & zur Nieden, 2015; Karakayalı, 2018; Stosić, 2015). In diesem Kontext wird deutlich, dass Segregation (auch) ein Effekt von Entscheidungen auf der Ebene der Raumpolitik (Einzugsgebiet), der Schulpolitik (Umgang mit Ummeldungen), der Schulprofilbildung und der Eigenlogiken von Schulen (Wunsch nach leistungshomogenen Lerngruppen) ist (Radtke, 2007). Segregation wird zudem als eine Form der institutionellen Diskriminierung verstanden, da von segregierten Schulen deutlich weniger Kinder auf Gymnasien übergehen (Radtke, 2007) und diese Schulen häufig schlecht ausgestattet sind (vgl. Fincke & Lange, 2012). Aber auch das Schulwahlverhalten von Eltern, die eine Schule mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund meiden – die also natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen ihren Entscheidungen zu Grunde legen – trägt zur Segregation bei. Dies geht auch daraus hervor, dass in Berlin die Angabe zur Zusammensetzung der Schüler_innenschaft einer Grundschule die am häufigsten abgerufene Information auf den Seiten der Senatsverwaltung für Bildung ist (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010). Elternbefragungen zeigen, dass die Wähler_innen gutsituierte und als ‚bildungsnah' beschriebene Eltern sind, unter denen Migrant_innen unterrepräsentiert sind. Eltern der Mittel- und Oberklasse würden ihre Kinder in der Tendenz nicht auf ethnisch heterogene Schulen schicken, ebenso wenig wie aufstrebende Migrantenhaushalte (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 54 ff.). Diese Eltern gehen davon aus, dass ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund mit einem geringen Leistungsniveau korreliert (Kristen, 2005, S. 125; Morris-Lange et al., 2013, S. 40). Als Begründung für diese Befürchtung wird vor allem die durch die öffentliche Diskussion um die PISA Ergebnisse bekannte schlechtere Leistungsperformanz von Schüler_innen mit Migrationshintergrund herangezogen (vgl. Fincke & Lange, 2012).[4]

4 Verschiedene Studien legen nahe, dass die Segregation dadurch verstärkt würde, dass nur bestimmte Eltern wählen (vgl. SVR, 2010): In einer Untersuchung zur Veränderung von Schüler_innenschaften nach Abschaffung fester Einzugsgebiete in Nordrhein-Westfalen (also der Einführung freier Schulwahl) stellen Schneider et al. fest, dass türkische Eltern seltener wählen als nicht-türkische (Schneider, Schuchardt, Weishaupt & Riedel, 2012). Barwick dagegen untersucht türkische Familien der Mittelschicht, die Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund meiden, u. a. um ihre eigenen Kinder vor institutio-

## 3. Methodischer Zugang und Sample

Die bisher dargestellten Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass sowohl den Entscheidungen der Institution Schule als auch den Entscheidungen der wählenden Eltern, natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen zugrunde liegen. Diese Unterscheidungen sind nicht neutral, da die elterliche Schulwahl an der Vermeidung größerer Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund orientiert ist und die institutionellen Verfahrensweisen des Unterscheidens zu schlechteren Bedingungen für Kinder mit Migrationshintergrund führen. Unerforscht ist bisher, welche Folgen diese Formen des Unterscheidens für die Eltern haben, deren Kinder segregierte Schulen besuchen. Wie stellt sich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit für sie unter dem Eindruck der Segregation dar?

2015/16 wurden für die folgende Untersuchung 13 leitfadengestützte Interviews mit Eltern von zwei verschiedenen Schulen ausgewertet. Die Interviews wurden mithilfe der Software Maxqda zunächst deduktiv, im weiteren Verlauf induktiv codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Gläser & Laudel, 2014; Schreier, 2014). Drei der Interviews, die an der Rosenschule geführt wurden (mit Frau A, Frau B und Frau C), wurden zusätzlich mit einem sequenzanalytisch-rekonstruktiven Verfahren analysiert (vgl. Oevermann, 2000). Die im Folgenden dargestellten Aspekte ergeben sich aus den Codes der inhaltsanalytischen Auswertung, in denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit thematisiert wurde. Die Kinder der befragten Eltern der Kreuzberger Schule besuchten die Rosenschule, die 2015 zu über 90 % von Kindern „ndH“ besucht wird (5 Interviews). Der Anteil an Kindern ohne deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Fußnote 3) an der Rosenschule ist deutlich höher als der des umgebenden Einzugsgebietes (vgl. Morris-Lange et al., 2013). Die Narzissenschule befindet sich im Stadtteil Mitte und verfügt über einen ndH Anteil von knapp 50 % (acht Interviews).[5] Diese Schule wurde in das Sample aufgenommen, weil Eltern, deren Kinder diese Schule besuchen, ihre Klasse als segregierte Klasse in der Schulöffentlichkeit kritisierten. Die Segregation in der Klasse ist dabei nicht absolut: Die Klasse wird von 35 Kindern besucht, von denen zwei durch die befragten Eltern als „deutsch“ beschrieben werden. Die beiden Parallelklassen werden auch von Kindern mit Migrationshintergrund besucht, aber, so geben die Eltern an, in deutlich niedrigerer Zahl. Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt.

---

neller Diskriminierung zu schützen. Viele von ihnen werden in ihren Erwartungen enttäuscht, weil ihre Kinder als Minderheit in den gewählten Schulen Anfeindungen von Mitschüler_innen und Lehrkräften ausgesetzt sind (vgl. Barwick, 2013).

5 Die Interviews mit Eltern der Narzissenschule wurden von Eliana Campos im Rahmen ihrer Masterarbeit geführt und uns von ihr für unser Forschungsprojekt zur Verfügung gestellt. Dafür danken wir ihr herzlich.

## 4. Ergebnisse

### *4.1 Schulwahl*

In den Interviews wird deutlich, dass der Besuch einer segregierten Schule nicht auf die Unkenntnis der Eltern über weitere Wahlmöglichkeiten zurück zu führen ist. Alle fünf Elternteile der Rosenschule hatten gewählt, nämlich entweder die Rosenschule oder aber eine andere Schule, an der ihre Kinder nicht angenommen worden waren. So hatte Frau A ihr Kind von ihrer eigentlichen Einzugsschule auf die Rosenschule umgemeldet, weil sie mit ersterer unzufrieden war. Die Rosenschule hatte sie hingegen selbst besucht und dies in sehr guter Erinnerung behalten. Als sie in ihren Erwartungen enttäuscht wurde, versuchte sie erneut die Schule zu wechseln, fand aber keinen anderen Schulplatz für ihre Kinder. Frau B hatte versucht, ihr Kind auf einer anderen als der Rosenschule einzuschulen, ihr Wunsch auf Wechsel wurde aber abgelehnt. Frau C hatte ihr Kind an einer anderen Schule angemeldet, war aber nach dem ersten Elternabend dort so unzufrieden, dass sie in Ermangelung von Alternativen und weil sie ein spezifisches Unterrichtsfach wünschte, ihren Sohn auf der Rosenschule anmeldete. Einzig Frau D hat ihre Kinder an der Rosenschule, ihrer Einzugsschule, angemeldet und sich nicht um einen Wechsel bemüht. Herrn E gelang es, nach einigen Jahren an der Rosenschule neue Schulplätze an einer Privatschule für seine Kinder zu finden. Für alle Interviewten waren die Wahlmöglichkeiten geographisch begrenzt, weil die Schule aufgrund der eigenen Berufstätigkeit in der Nähe ihres Wohnortes liegen musste. Die acht interviewten Eltern der segregierten Klasse in der Narzissenschule hatten ebenfalls gewählt. Die Narzissenschule verfügt über einen sehr guten Ruf und die meisten der Interviewten (6 von 8) hatten darum diese Schule bewusst ausgesucht und an ihrer Einzugsschule einen Ummeldeantrag gestellt.

### *4.2 Segregation als Diskriminierungserfahrung*

Segregierte Beschulung wird von allen interviewten Eltern als Problem thematisiert. Alle interviewten Eltern interpretieren die Segregation als Ausdruck und Folge einer Abwertung ihrer Kinder. Frau B von der Rosengrundschule beschreibt, dass sie sich und ihre Entscheidung für die Schule durch die negativen Beurteilungen anderer Eltern in Frage gestellt sieht:

BN: Können Sie so, das so beispiel-, weil uns interessiert das total, wie über die Schulen geredet wird (.) unter, unter Eltern eben.

Frau B: Weil, dass hier halt keine, eh, erster Stellen keine deutschen Kinder sind, nur Ausländeranteil. Das ist die hauptsächliche (.) Ursache, dass die Schule schlecht ist.

JK: Das sagen die dann so?

Frau B: Ja. Da sind zu viele Ausländer, deswegen ist sie schlecht.

BN: Und was verbinden die damit, was heißt das?
Frau B: Na, Türkisch-Arabisch, was Arabisches. Müssten schon deutsche Kinder da sein, oder? Weil hier in der Umgebung sind sehr viele. // Mhm.// Ich frag' mich, wo die sind?

Hier wird – wie auch von den anderen Eltern der Rosenschule – ein Zusammenhang hergestellt zwischen der vornehmlich aus „türkisch-arabischen" Kindern bestehenden Schüler_innenschaft und dem Fernbleiben „deutscher" Kinder aus dem Einzugsgebiet. Zunächst wird die Zuschreibung „deutsch" der Zuschreibung „Ausländer" gegenübergesetzt. Keine deutschen Kinder und dafür „nur Ausländeranteil" machen die Schule in den Augen anderer Eltern, so Frau B, zu einer schlechten Schule. Mit dem Begriff „Ausländeranteil" wird ein Verhältnis thematisiert – offensichtlich geht es nicht um „Ausländer" an sich, sondern um die Höhe des „Anteils". Damit hängt in ihren Augen die von anderen wahrgenommene Qualität einer Schule von den sie besuchenden Schüler_innen ab. Dies entspricht nicht ihrer Meinung, aber sie beschreibt, dass Andere diesen Zusammenhang herstellen. Auf die Frage „Und was verbinden die damit, was heißt das" geht Frau B. ein, indem sie „Ausländer" konkretisiert: sie setzt nun „deutsch" der Zuschreibung „türkisch-arabisch" gegenüber. Während „deutsch" eine Staatsangehörigkeit bezeichnet, scheint die Nennung „türkisch-arabisch" nicht nur darauf zu verweisen, dass die Schule von vielen Kindern mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund besucht wird. Hier wird ein spezifischer Migrationsdiskurs aufgerufen, der die geographisch, historisch und kulturell sehr unterschiedlichen Regionen „Türkei" und „arabischer Raum" miteinander zu „türkisch-arabisch" verschmilzt und eine Herkunft von dort als „schlecht" markiert. Eine solche Verschmelzung findet im Diskurs des antimuslimischen Rassismus statt, der Muslime mit Rückständigkeit, Geschlechterungleichheit, Fanatismus und Gewalt verbindet (vgl. Attia, 2007).

Auch der Diskurs um ‚gescheiterte Integration' könnte hier ein Bezugspunkt sein: die statistisch nachweisbare schlechte sozio-ökonomische Situation von Migrantengruppen, die auch hier zu türkisch und arabisch homogenisiert werden, ist häufig Thema in politischen und medialen Auseinandersetzungen und wird oft auf mangelnden Integrationswillen anstatt auf vielfältige gesellschaftliche Ausschlüsse zurückgeführt (vgl. Karakayalı, 2009. Die Segregation in der Schule verstärkt bei Frau B offenbar die Wahrnehmung einer Nichtzugehörigkeit zum Deutschen. Sie selbst ist, genau wie ihre Kinder, in Deutschland aufgewachsen. Im Kontext des Sprechens über die Außenwahrnehmung der Schule zählt sie sich und ihre Kinder jedoch nicht zu den „Deutschen", sondern zur Gruppe „türkisch-arabisch", zu der sie annimmt, von anderen zugerechnet zu werden. Hier zeigt sich, dass die Eltern über ein spezifisches Wissen über Rassismus verfügen (Terkessidis, 2004). Diese Zuschreibungen und das Wissen darum, dass Schulen, die mehrheitlich von „türkisch-arabischen" Kindern besucht werden, schlechte Schulen sind, teilen laut der Interviewten auch einige der türkischen und arabischen Eltern aus dem Einzugsgebiet, die ihre Kinder darum nicht auf der Rosengrundschule anmelden. Ein Beleg dafür findet sich in den Interviews mit den Eltern an der Narzissenschule: zwei Mütter mit Migrationshintergrund erklärten, ihre Kinder auf der Nar-

zissenschule angemeldet zu haben, weil ihre ursprüngliche Einzugsschule von vielen Kindern mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund besucht wird und sie ihre Kinder darum nicht dort anmelden wollten. Frau H. zog dafür sogar mit ihrer Familie um:

> In Kreuzberg, damals wohnten wir in Kreuzberg. Und die … falls wir in Kreuzberg weiter gewohnt hätten, müsste mein Sohn auf eine Grundschule, aber die Schule war viele türkische, viele arabische Leute, zu viel, also 90 Prozent oder so, ja? Und das fanden wir nicht gut, also … (Frau H, Narzissenschule).

Hier zeigt sich die Komplexität des Verhältnisses von Zugehörigkeitsordnungen und Segregation: Frau H. trägt mit der Problematisierung von „türkischen" und „arabischen" Schüler_innen und der daraus resultierenden Praxis – der Meidung der Einzugsschule – zu Segregation bei. Gleichzeitig empfindet sie die Segregation des eigenen Kindes in der Narzissenschule als diskriminierend wenn sie feststellt, „war der Eindruck, als ob die Klassen nach der Rasse einge … aufgeteilt wurden" (Frau H.).

Die befragten Eltern der Rosenschule nehmen an, dass Segregation nicht nur auf das Schulvermeidungsverhalten von Eltern zurückzuführen ist, sondern auch die Schulen selbst werden als Akteure wahrgenommen, die versuchen, die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund niedrig zu halten. So äußerte Frau D die Vermutung, dass die in unmittelbarer Nachbarschaft der Rosengrundschule liegende Blumengrundschule darum einen so hohen Anteil an „deutschen Kindern" habe, weil sie nicht alle („ausländischen") Kinder aus dem Einzugsgebiet annimmt. Zudem habe die Rosenschule in der Vergangenheit Elternabende angeboten, die sie als Sonderangebot für „deutsche" Eltern wahrnahm, um die Rosenschule für diese attraktiv zu machen. Frau A erklärte dagegen, die Schulleitung der Rosenschule habe einmal einer „deutschen" Familie geraten, ihr Kind nicht dort anzumelden, weil dort nur „türkische" und „arabische" Kinder seien. Offensichtlich vermuten die Eltern in Verhaltensweisen verschiedener Schulleitungen aktive Segregationsbestrebungen, die trotz der sehr unterschiedlichen Zielrichtungen jeweils als Ausdruck einer diskriminierenden Haltung gegenüber einer mehrheitlich „ausländischen", nämlich „türkisch-arabischen" Schüler_innenschaft interpretiert werden.

Für die Eltern in der Narzissenschule ist der Einfluss der Schulleitung auf die Segregation offensichtlich, denn die Klasseneinteilung wird von der Schulleitung vorgenommen. Sie vermuten, dass es zu der segregierten Klasse auch kam, weil die Schule ein Raumproblem hat. Aus diesem Grund musste ein unattraktiver, als nicht kindgerecht wahrgenommener Teil der Schule genutzt werden.[6] Hier wurde die segregierte Klasse untergebracht. Einige der Eltern (3 von 8) äußern die Vermutung, die Schule habe angenommen, dass diese Eltern sich nicht beschweren würden:

---

6 Thematisiert wird in den Interviews u. a., dass dieser Teil der Schule nicht durch einen Zaun eingefasst ist, es sich um einen Neubau handelt, die Toiletten für Grundschüler_innen zu hoch angebracht sind und es in der Mensa sehr laut sei. Außerdem gibt es keinen Fußgängerübergang für die Kinder.

> Weil es ganz klar ist, wären jetzt die ganzen deutschen Juristen hier gelandet, dann hätte es ein riesen Skandal gegeben und hätte es echt Probleme gegeben. So haben sie sich den leichtesten Weg gesucht, die ganzen Ja … ich meine die Japaner, die kein Deutsch können, ja? Die Latinos, die kein …, das ist doch klar. Die kommen dann alle dahin, weil da werden wir kein … brauchen wir keine Angst haben, dass wenn Rechtstreit … so! (Frau F, Narzissenschule)

Hier werden „deutsche Juristen", deren Kinder im Hauptgebäude der Schule vermutet werden, den „Japaner[n] und Latinos, die kein Deutsch können" gegenübergestellt. Diese sind, so Frau F. – weil sie „kein Deutsch können" und keine Juristen sind – nicht in der Lage, wirksam gegen die Unterbringung in dem als mangelhaft wahrgenommenen Gebäude vorzugehen. Hier wird die Separierung nicht als rassistische Abwertung einer spezifischen Gruppe thematisiert, wie es in der Begriffsbildung „türkisch-arabisch" bei Frau B. erscheint, sondern vielmehr als eine Form der institutionellen Diskriminierung, die entsteht, weil die Schule ein Raumproblem lösen muss und dies auf Kosten derer tut, die sich vermutlich nicht dagegen wehren werden. Eine andere geäußerte Erklärung für die ungleiche Klassenzusammensetzung ist, dass diese auf den organisatorischen Versuch zurück zu führen ist, die Kinder, die keine deutsch-Muttersprachler_innen sind, in einer Klasse zusammen zu fassen. Kritisiert wird daran, dass trotzdem keine Schritte unternommen werden, um diese Kinder entsprechend zu fördern:

> und bei uns irgendwie kommen ganz viele Kinder her, die halt auch aus anderen … Kulturbereichen kommen, die auch aus anderen Stadtteilen kommen und so. Und ich finde es einerseits zu begrüßen, sogar sehr. Da muss man aber auch dafür sorgen, dass wirklich diese … der positive Schatz auch gehoben werden kann. Also dass man sagt, gut wir sorgen dafür, dass sie wirklich ordentliche Sprachangebote bekommen. Dass genügend Personal zur Verfügung steht, und dann kann man damit natürlich auch echt gut arbeiten und dann kann man da auch das Schöne draus ziehen. Weil das ist es ja erst mal primär. Was aber nicht geht, ist eben, wenn man das zu so einem Abschiebegleis macht. (Frau G, Narzissenschule)

Die eigentlich als positiv wahrgenommene Vielfalt erfährt durch die Schule eine Abwertung, indem die Kinder in einer Klasse zusammengefasst werden, die dann zum „Abschiebegleis" wird, weil für die Kinder nicht die von ihnen benötigten Angebote bereitgestellt werden.

### *4.3 Leistungsniveau und Segregation*

Neben der Interpretation, dass die Segregation ein diskriminierender Akt gegenüber einer Elternschaft ist, indem die von ihren Kindern besuchten Schulen gemieden werden oder die Schulleitung ihnen schlechtere Lernbedingungen bietet, stellen die befragten Eltern auch einen Zusammenhang zwischen der Segregation und dem Leistungsniveau her. Das im Berlin-Vergleich geringe Leistungsniveau an der Rosenschule wird von allen der befragten Eltern thematisiert[7] und auch die Eltern der segregierten Klasse in der Narzissenschule kritisieren, dass ihre Kinder weniger lernten als die Kinder der nicht-segregierten Klassen. An der Narzissenschule vermuten die Eltern – neben der oben genannten mangelnden Deutschförderung – auch ein größeres Engagement der Eltern in den anderen Klassen, Druck auf die Lehrkräfte auszuüben, viele Hausaufgaben aufzugeben und Hausaugabenhilfe im Hort zu organisieren. Frau A., deren Kinder die Rosenschule besuchen, bringt – wie auch die anderen 4 befragten Eltern – das geringe Leistungsniveau in spezifischer Weise mit dem Fehlen „deutscher" Kinder in Verbindung:

> Ja, mein Sohn kommt super klar mit der Sprache, Papa ist hier geboren, Mama auch, er hat ja auch gar keine Probleme, aber wieso soll er nicht besser sein als ne, so zu bleiben, also das weiß ich nicht, das ist für mich irgendwie immer, Fragezeichen, wieso, weswegen, wir sind ja in Kreuzberg, da sind auch türk-deutsche Familien, ich seh ja, zum Beispiel hier, ich hab hier drei deutsche Familien oder da wo meine Eltern wohnen, da sind auch mehrere, das ist n großes Haus, da sind viele deutsche Familien, wieso gehen die Kinder woanders hin anstatt da ins Einzugsgebiet. (Frau A, Rosenschule)

In dieser Passage verbindet Frau A übergangslos ihren Eindruck einer mangelnden Förderung ihres Sohnes mit dem Fehlen „deutscher" Kinder in der Schule. Das gute Zurechtkommen ihres Sohnes mit „der Sprache", womit offensichtlich deutsch gemeint ist, stellt sie in Beziehung zu der Tatsache, dass sein Vater und sie selbst bereits „hier", also in Deutschland, geboren sind. Deutsch und Deutschland werden dabei nicht explizit genannt, trotzdem wird hier eine Verortung des Sohnes deutlich über seine Deutschkenntnisse und die biographische Bindung seiner Eltern an Deutschland. Diese Verortung hilft dabei, „keine Probleme" zu haben, wobei die folgende Formulierung darauf verweist, dass sich das „keine Probleme" haben auf die Schulleistungen bezieht. Die Formulierung scheint nahe zulegen, dass „Probleme haben" so weit verbreitet ist, dass „keine Probleme haben" einer extra-Erwähnung bedarf – entweder, weil viele andere Probleme haben oder aber, weil die Schüler_innen von anderen so wahrgenommen werden, als hätten sie viele Probleme. Frau As Bildungsaspirationen für ihren Sohn gehen

7 An der Rosenschule wird ein außerschulisches Förderprojekt angeboten, das es Schüler_innen, für die eine Gymnasialempfehlung wahrscheinlich ist, ermöglichen soll, den durchschnittlichen Wissensstand Berliner Grundschüler_innen zu erreichen.

aber weiter als der Wunsch, dass ihr Sohn keine Probleme haben soll. Er soll in ihren Augen „besser sein“ wobei die Frage „wieso soll er nicht besser sein?“ zu implizieren scheint, dass er davon abgehalten wird, besser zu sein oder dass es den Wunsch eines nicht genannten Akteurs gibt, dass der Sohn nicht besser sein soll, als er bereits ist, was Frau A nicht versteht. Die Formulierung „immer“ lässt sich verstehen als eine kontinuierliche, lang andauernde Diskrepanz zwischen dem was sie sich für ihren Sohn wünscht und dem, was er aus Sicht der imaginierten Instanz soll – nämlich bleiben wie er ist und nicht besser werden. Dies scheint auf den in Studien nachgewiesenen Zusammenhang zwischen niedrigen Erwartungen von Lehrkräften gegenüber türkischen Schüler_innen und deren schlechteren Leistungen zu verweisen (vgl. Foroutan et al., 2017). Im folgenden geht Frau A übergangslos auf das Fehlen „deutscher“ Kinder an der Schule ein, dass sie mit dem Verweis auf Kreuzberg als einem heterogenen Stadtteil, in dem auch deutsche Familien wohnen, erklärungsbedürftig findet. Entweder Frau A thematisiert hier zwei verschiedene Formen der Diskriminierung, nämlich einerseits zu geringe Erwartungen der Lehrkräfte und daraus folgende geringe Förderung, andererseits die Tatsache, von deutschen Familien gemieden zu werden, obgleich ihr Sohn doch als Deutsch sprechend und von in Deutschland geborenen abstammend auch Deutsch ist. Oder aber, und diese Interpretation scheint naheliegender durch das Sprechen ohne Pause, Frau A sieht in dem Fehlen „deutscher“ Kinder die Ursache dafür, dass die Kinder an der Rosenschule nicht gefördert werden.

Auch Frau C stellt einen Zusammenhang her zwischen der Segregation und dem geringen Leistungsniveau an der Rosenschule. In ihren Ausführungen erscheinen die Lehrkräfte als wenig engagiert in der Vermittlung von Unterrichtsstoff, dafür aber um so vehementer in der Sanktionierung von – aus der Perspektive Frau Cs häufig vermeintlichem – sozialem Fehlverhalten. Die von Frau C angeführten Beispiele, bei denen Lehrkräfte Elterngespräche anberaumten, eine therapeutische Zwangsberatung androhten oder Strafarbeiten verhängten, scheinen dabei Stereotype über „türkisch-arabische“ Migrant_innen widerzuspiegeln. Denn jeweils ging es um aggressives Verhalten ihres Sohnes, mangelnde Leistungsbereitschaft und den Vorwurf der Vernachlässigung durch die Eltern. Diese Beschreibungen decken sich mit den von Herrmann in seiner Studie zu Brennpunktschulen herausgearbeiteten (wenig erfolgversprechenden) Lehrstilen „Soziales statt Lernen“ sowie „Wir gegen die Schüler“ (Herrmann, 2010, S. 18).

### *4.4 Heterogenität, Homogenität und Segregation*

Für alle der befragten Eltern mit Migrationshintergrund führt die getrennte Beschulung dazu, sich mit Zuschreibungen von außen auseinandersetzen zu müssen, was sich in den Selbstbeschreibungen als „Ausländer“ oder der Fremdzuschreibung als „türkisch-arabisch“ widerspiegelt. Zudem werden Nationalitäten benannt. Jeweils davon unterschieden wird die Zuschreibung „deutsch“, die den anderen Begriffen gegenübergestellt wird. Die Segregation produziert eine Sichtbarkeit von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, indem sich entlang der Zuordnung deutsch – nichtdeutsch eine Tren-

nung vollzieht. Für die interviewten Eltern stellt sich diese Trennung als Frage von Homogenität und Mischung dar. An der Narzissenschule werden die getrennten Klassen von den Eltern als gemischt beschrieben, die anderen Klassen hingegen als homogen. „Und es waren optisch sehr homogene Klassen, drei Klassen erst mal. und, ähm, dann wurden die Klassen der anderen Standorte aufgerufen. Und ich habe mich sehr gefreut als ich sah, dass es optisch unterschiedliche Kinder waren.“ (Frau J, Narzissenschule)

Eine Mutter spricht sogar von einer „Monokultur“ in den nicht segregierten Klassen (Frau G, Narzissenschule). Die Eltern an der Rosenschule dagegen nehmen ihre Schule als nicht-gemischt wahr, sondern als homogen, obgleich sie sie als „türkisch-arabisch“ beschreiben. Jeweils wird die wahrgenommene Homogenität als negativ bezeichnet, im Fall der segregierten Schule liegt das diskriminierende Potential in genau dieser „türkisch-arabischen“ Homogenität, während es bei der getrennten Klasse eher darin liegt, entgegen der eigenen Wahrnehmung, auf einmal selbst als Teil einer vermeintlich einheitlichen Gruppe von Migrationsanderen klassifiziert zu werden. Die „türkisch-arabische“ Homogenität an der Rosenschule wird dabei unter verschiedenen Aspekten problematisiert. Die Rekonstruktion des Interviews mit Frau C zeigt, dass eines ihrer grundlegenden Probleme mit der segregierten Beschulung darin besteht, dass sie sich und ihren Sohn durch die anderen Schüler_innen unter Druck gesetzt fühlt, kollektiven Identitätsanforderungen genügen zu sollen. Diese Identitätsanforderungen beziehen sich insbesondere darauf, sich wie die Mehrheit der Schüler_innen als muslimisch zu positionieren und dies z. B. durch das Tragen eines Kopftuchs oder durch das Einhalten des Fastens im Ramadan zu zeigen. Verbales Mobbing auf dem Schulhof wird von ihr als so massiv erlebt, dass damit die Möglichkeit einer individuellen Lebensweise, zu der auch eine eigene Auslegung von Religiosität und eine von Mehrfachzugehörigkeiten geprägte Familienkonstellation gehört, als bedroht erscheinen. Diese Bedrohung wird aus der Perspektive von Frau C möglich, weil die Lehrkräfte ihre Schüler_innenschaft ebenfalls als homogen, nämlich „türkisch-arabisch“ wahrnehmen und darum Konflikte unter diesen kulturalisieren und als gegeben hinnehmen, sie daher weder erkennen noch moderieren und nicht gegen Mobbing einschreiten.

Auch Frau A thematisiert die Erfahrung, in der Schule als Teil eines homogenen Kollektivs und nicht als Individuum wahrgenommen zu werden. In einer langen narrativen Passage beschreibt sie, wie ihr Sohn, der beim Schwimmunterricht nicht nackt duschen möchte, von seinen Lehrern dazu gezwungen wird. Der Sohn weigert sich daraufhin, weiter am Schwimmunterricht teilzunehmen. Obgleich in der Rekonstruktion des Interviews deutlich wird, dass die Vermeidung des Nacktseins auf die durch Religiosität bestimmten Umgangsformen mit Nacktheit in der Familie zurückzuführen ist, betont Frau A dies als individuelle Gewohnheit ihres Sohnes, die von den Lehrern aber nicht respektiert wird. In einem Gespräch mit der Schulleiterin schlägt sie vor, dass der Sohn sich doch in der Umkleidekabine umziehen könnte:

> lasst ihn doch, bitte, er ist einfach nur ein Schüler, es ist ja nicht so, dass alle das haben möchten, nur er beschwert sich ja, und da meinte sie, ja gerade deswegen nicht,

> also sie hat gesagt das sind 99,9 % Muslime, wenn ich einem erlaube, werden es alle machen, das kommt für mich auf diesem Weg, das ist Diskriminierung, wissen Sie was ich meine. (Frau A, Rosenschule)

Frau As Anliegen, dass ihrem Sohn ein individuelles Bedürfnis gewährt wird, sieht sie zurückgewiesen mit dem Verweis auf ihre kollektive Gruppenzugehörigkeit, nämlich eine muslimische Familie unter vielen muslimischen Familien zu sein. In dem Interview wird aber deutlich, dass Frau A sich vehement dagegen wehrt, über natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen wahrgenommen zu werden. Ihr Ausruf „das ist Diskriminierung“ kann sowohl verstanden werden als Reaktion auf die Tatsache, dass ihrem Sohn nicht erlaubt wird, sich bekleidet zu duschen, als auch darauf, von der Schulleiterin als eine von 99,9 % Muslimen homogenisiert zu werden.

## 5. Fazit

Hinsichtlich der im Zuge der Segregation artikulierten Zugehörigkeitszuschreibungen lässt sich feststellen, dass sowohl im Fall der segregierten Schule als auch im Fall der segregierten Klasse „deutsch“ und „ausländisch“ zu folgenreichen Zugehörigkeitsmarkern werden. Die befragten Eltern der segregierten Schulklasse artikulieren das „ausländisch“ sein vor allem über die Nennung von Nationalitäten oder darüber, über eine andere Muttersprache als deutsch zu verfügen, die Klasse wird als heterogen wahrgenommen. Die befragten Eltern der segregierten Schule sehen sich dagegen nicht nur als „ausländisch“, sondern spezifizieren dies als „türkisch-arabisch“. Diese Zuschreibung wird von ihnen durchgehend als abwertende Fremdzuschreibung thematisiert, die sie als folgenreich für die Qualität des Unterrichts und das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler_innen einschätzen, insbesondere weil sie annehmen, dass damit ihre Kinder nicht mehr als Individuen mit spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten gesehen, sondern kollektiv kulturalisiert werden. Segregierte Beschulung führt, so lässt sich abschließend feststellen, zur Produktion und Reproduktion von natio-ethno-kulturellen Grenzziehungen, die auf der Seite derer, die in diesem Prozess zu Migrationsanderen gemacht werden, als Diskriminierung erlebt werden. Dabei werden viele der an und mit der Schule erlebten Probleme mit der Tatsache der Segregation und dem Fehlen als deutsch beschriebener Kinder in Verbindung gebracht: Die Abwesenheit von „Deutschen“ lässt die interviewten Eltern empfinden, dass sie und ihre Kinder gemieden werden. Sie empfinden das als Abwertung und sind überzeugt, dass alle negativen Aspekte der Schule bzw. Klasse so nicht „durchgehen“ würden, wenn „deutsche“ – also mehr wertgeschätzte oder „mächtigere“ – Eltern da wären. Die Ergebnisse zeigen, wie wichtig die Vermeidung von Segregation in der Schule ist, um Misstrauen und der Erfahrung rassistischer Diskriminierung auf der Seite der Eltern zu begegnen sowie entindividualisierende und abwertende Zugehörigkeitszuschreibungen nicht zu verfestigen.

**Literatur**

Attia, I. (2007). *Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus.* Münster: Unrast.

Barwick, C. (2013). *„It is only because of the school. If it was not for the kids, we would have stayed here." Residential choice in the light of educational aspirations of the Turkish-German middle classes in Berlin.* Paper presented at the International RC21 Conference 2013 Session: Education and the City.

Bojadžijev, M., & Demirović, A. (Hrsg.) (2002). *Konjunkturen des Rassismus.* Münster: Westfälisches Dampfboot.

Breidenstein, G., Krüger, J.-O., & Roch, A. (2014). „Aber, Elite würd ich's vielleicht nicht nennen." Zur Thematisierung von Sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 17*(3), 165–180.

Broden, A., & Mecheril, P. (2007). *Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentation. Eine Einführung.* In A. Broden & P. Mecheril, Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft (S. 7–29). IDA-NRW.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz.* Wiesbaden: VS.

Fanon, F. (1980). *Schwarze Haut, weiße Masken.* Frankfurt a. M.: Syndikat.

Fincke, G., & Lange, S. (2012). *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss elterlicher Schulwahl.* Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hg) (2015). *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren.* Leverkusen: Barbara Budrich

Foroutan, N., Schneider, C., & Stanat, P. (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer.* Berlin: BIM/SVR.

Gläser, J., & Laudel, G. (2014). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster/New York: Waxmann.

Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz.* Münster: Waxmann.

Hall, S. (1990). *Rassismus und kulturelle Identität.* Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.

Herrmann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage".* Landesinstitut zur „systematischen Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage" Hamburg. https://li.hamburg.de/contentblob/3025990/10f5368b00d310f451855b5023816cd1/data/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei.pdf [09. 07. 2019].

Hertel, T., & Fölcker, L. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hg), *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 105–122). Leverkusen: Barbara Budrich.

Karakayalı, S. (2009). Paranoic Integrationism: Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss. In S. Hess & J. Moser (Hrsg.), *No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa.* Bielefeld: transcript. 95–103.

Karakayalı, J. (2018). (K)eine Frage der Wahl. Segregation und Grundschule in der Perspektive des institutionellen Rassismus. *Migration und Soziale Arbeit, 2018*(2), 131–138.

Karakayalı, J., & zur Nieden, B. (2015). Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösun-*

*gen und Grenzziehungen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 81–96). Wiesbaden: Springer VS.

Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, C., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung. *Die Deutsche Schule, 109*(3), 224–235.

Kemper, T. (2016). Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds in der Schulstatistik – (k)ein gemeinsamer Nenner in Sicht? *Schumpeter Discussion Papers.* Wuppertal.

Koopmanns, R., Veit, S., & Yemane, R. (2018). Ethnische Hierachien in der Bewerberauswahl: Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung. *WZB Discussion Paper SP IV2018-104.* Berlin: WZB.

Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany.* Münster/New York: Waxmann.

Krüger, J.-O. (2014). „Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs um die Grundschulwahl.“ *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(3), 390–408.

Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse.* Münster: Waxmann.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.

Mecheril, P., & Shure, S. (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.) *Soziale Konstruktion im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 109–121). Opladen: Leske + Budrich.

Morris-Lange, S., Wendt, H., & Wohlfahrt, C. (2013). *Segregation an Deutschen Schulen.* Berlin: Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Noreisch, K. (2007). Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understandings of Catchment Areas in Berlin. *Urban Studies, 44*(1), 1308–1328.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Forschung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pörnbacher, U.(2011). Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schüler/innen mit Migrationshintergrund – Ein narrativer Diskurs. In A. Rakhkochkine & W. Mitter (Hrsg.). *Bildung und Erziehung. Neue Managementkonzepte und Bürokratieabbau im Bildungswesen* (S. 343–363), Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.

Radtke, F.-O. (2007). Segregation im deutschen Schulsystem. In W.-D. Bukow, C. Nikodem, E. Schulze & E. Yildiz (Hrsg.). *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen* (S. 201–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Radtke, F.-O., & Diehm, I. (1997). Bildungsinhalte in einer „multikulturellen Gesellschaft“ – Probleme der Thematisierung ethnischer Differenz in der Schule. In O. Achs, K. H. Gruber, E. Tesar & W. Weidinger (Hrsg.), *Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte des Lernens* (S. 46–65). Wien: ÖVP.

Radtke, F.-O., & Diehm, I. (1999). *Erziehung und Migration.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The Effect of Free Primary School Choice on Ethnic Groups. Evidence from a Policy Reform. *European Journal of Political Economy, 28*(4), 430–444.

Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung, 15*(1).

Stanat, P. (2010). Der Einfluß des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & Ch. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (55. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 147–165).

Statistisches Bundesamt (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2017.* Destatis, Fachserie 1 Reihe 2.2.

Stosić, P. (2015). Horizontale Segregation im Deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 27–48). Leverkusen: Barbara Budrich.

Sundsbø, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen"? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg), *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 49–66). Leverkusen: Barbara Budrich.

SVR = Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. *Integrationsbarometer 2010.* Berlin.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus.* Bielefeld: transcript.

Vasilyeva, L. (2013). *Zum Merkmal der nichtdeutschen Herkunftssprache (ndH) in der schulischen Sprachförderung im Land Berlin.* Unveröffentlichte Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Education", Universität Potsdam.

Wacquandt, L. (2004). Was ist ein Ghetto? *Prokla, 34*(133), 133–149.

Weber, M. (2005). Ali Gymnasium – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg), *Migration und Bildung* (S. 69–79). Wiesbaden: VS.

**Abstract:** The article reflects on the interdependency of segregation and internal and external ascriptions with regard to natio-ethno-cultural belonging. The debate around segregation in the context of migration is critically reflected and complemented by the hitherto lacking perspective of parents whose children attend segregated schools. Interviews with parents whose children attend a segregated school or segregated schoolclass (i. e. schools and schoolclasses that are predominantly attended by migrant pupils) show that these parents perceive segregation as discrimination. The findings reveal how they develop specific ideas of natio-ethno-cultural orders of belonging under the impression of segregation.

**Keywords:** Segregation, School Choice, Migration, Parents, Primary School

**Anschrift der Autorinnen**

Prof. Dr. Juliane Karakayalı, Evangelische Hochschule Berlin,
Teltower Damm 118–122, 14167 Berlin, Deutschland
E-Mail: karakayali@eh-berlin.de

Dr. Birgit zur Nieden, Berlin
E-Mail: bnieden@gmail.com

*Jochen Heins/Thomas Zabka*

# Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung

*Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht*

**Zusammenfassung:** Auf der Basis kognitions- und wahrnehmungspsychologischer Theorien schlägt der Artikel ein Modell zur Beschreibung mentaler Prozesse vor, in denen Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen, interpretieren, beurteilen und darauf bezogene Handlungsentscheidungen treffen. Die Prozesse werden verstanden als Aktivierung der Dispositionen *Wissen, Einstellungen* und *Verarbeitungsfähigkeiten.* Das Modell beschreibt sowohl die Verarbeitung des Wahrgenommenen gemäß einer bestehenden mentalen Disposition als auch solche Verarbeitungsprozesse, in denen Dispositionen verändert werden. Weiterhin unterscheidet es einen spontanen und einen reflektierten Verarbeitungsmodus. Die entwickelte Theorie wird an einem Fallbeispiel anhand von Studierendenäußerungen zu einem Unterrichtstranskript illustriert. Das Fallbeispiel zeigt, wie Studierende divergentes Vorwissen zur Situation „Unterrichtsgespräch über Literatur" aktivieren, explizieren, begründen und in einem Prozess der wechselseitigen dialogischen Anerkennung modifizieren.

**Schlagworte:** Unterrichtsbeobachtung, Literaturunterricht, Unterrichtswahrnehmung, Mentale Prozesse, Lehrer/innenbildung

## 1. Einleitung

Im fallanalytisch-empirischen Abschnitt (4) dieses Artikels wird eine Seminarsituation untersucht, in der drei Studentinnen über ihre unterschiedliche mentale Verarbeitung eines Unterrichtstranskripts aus dem Literaturunterricht kommunizieren und dabei kokonstruktiv zu einer veränderten Interpretation und Bewertung der Unterrichtssituation gelangen. Um die in den Äußerungen der Studierenden erkennbar werdenden mentalen Prozesse der Unterrichtsbeobachtung präzise beschreiben zu können, referiert der vorangehende Abschnitt (3) einige kognitionspsychologische Erkenntnisse über Unterschiede und Zusammenhänge, die zwischen mentalen Teilprozessen der Unterrichtsbeobachtung bestehen. Zunächst (2) werden zentrale terminologische und theoretische Vorentscheidungen expliziert, die den Bereich der professionellen Unterrichtsbeobachtung betreffen.

## 2. Terminologische und theoretische Vorklärungen

Es ist eine in der Professionsforschung geteilte Annahme, dass Lehrkräfte über situationsübergreifende individuelle Dispositionen verfügen, die bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen aktiviert werden und die einen prägenden Einfluss auf die Beurteilung von Unterricht und das Handeln im Unterricht haben. Anknüpfend an die Coactiv-Studie und andere Untersuchungen sollen die Dispositionen unterschieden werden in (a) Wissen, (b) Einstellungen und Affekt-Motivation sowie (c) Verarbeitungsfähigkeiten. Bezogen auf das unterrichtsrelevante Professionswissen (a) folgen wir der seit Shulman (1987) etablierten Unterteilung in pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2011) und werden versuchen, bei der Fallanalyse die Aktivierung eines spezifisch literaturdidaktischen Wissensbestands zu identifizieren. Wir folgen der Annahme, dass fachdidaktisches und pädagogisches Wissen als ein handlungsbezogenes Wissen in der individuellen mentalen Repräsentation stets an bestimmte Einstellungen (b) geknüpft ist, die emotional gefärbt sind und die die motivationale Disposition zur Beurteilung von Situationen und zum Handeln in Situationen ausmachen. In Bezug auf die Verarbeitungsfähigkeiten (c) folgen wir der im PID-Modell getroffenen Unterscheidung zwischen *perception, interpretation* und *decision making,* d. h. zwischen den Fähigkeiten der Wahrnehmung, der Interpretation und der Entscheidungsbildung (vgl. Blömeke, Gustafsson und Shavelson, 2015). Das für die Professionalisierungsforschung instruktive Theoriemodell unterscheidet einerseits Wissen, Kompetenz und Performanz, zum anderen wird die Vorstellung eines Kontinuums eröffnet, in dem die Dispositionen, deren situative Aktivierung und deren performative Manifestation miteinander verbunden sind (vgl. Abb. 1). Auf das Zusammenwirken dieser Fähigkeiten bei der Verarbeitung von Unterrichtsbeobachtungen gehen wir im zweiten Abschnitt genauer ein.

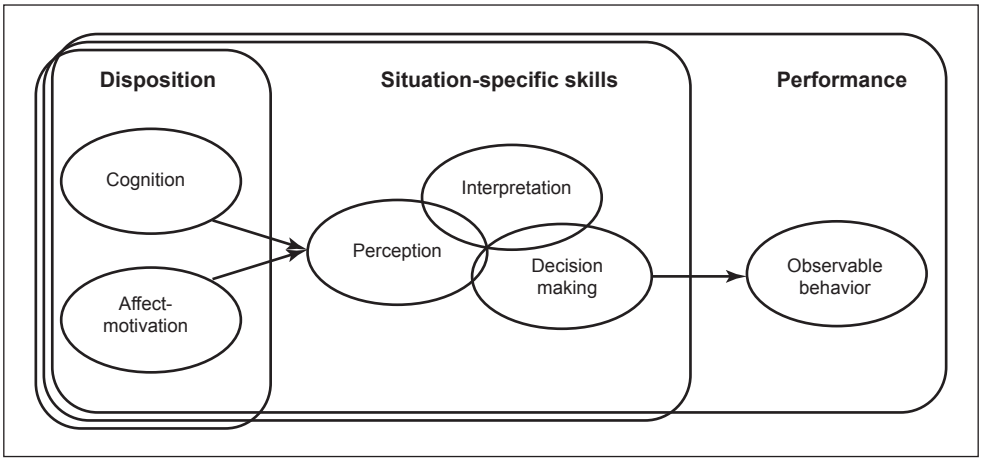



*Abb. 1: Das PID-Modell nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson, 2015*

Wir folgen dem im PID-Modell befolgten Postulat, dass zwischen den Dispositionen eines Subjekts und seinem Handeln eine vermittelnde Ebene situationsspezifischer Aktualisierung von Dispositionen existieren muss, ohne die der Schritt von der Disposition zum Handeln nicht vorstellbar ist. Wir halten es allerdings für problematisch, die Verarbeitungsfähigkeiten *perception, interpretation* und *decision making* aus dem Bereich der Dispositionen ganz herauszunehmen, um sie (und nur sie) der vermittelnden Ebene zuzurechnen. Bis zum empirischen Beweis des Gegenteils nehmen wir an, dass die besagten Verarbeitungsfähigkeiten eines Individuums von Situation zu Situation einigermaßen konstant bleiben, sodass von übersituativ bestehenden Dispositionen gesprochen werden kann. Wir rechnen die Verarbeitungsfähigkeiten daher dem auf F. E. Weinert zurückgehenden Kompetenzbegriff zu: „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen" (Klieme et al., 2007, S. 72).

Die vermittelnde Ebene zwischen den Dispositionen und dem Handeln besteht aus unserer Sicht aus den Prozessen der mentalen Verarbeitung wahrgenommener Situationen. In diesen Prozessen werden die Dispositionen (a) Wissen, (b) Einstellungen und Affekt-Motivation sowie (c) Verarbeitungsfähigkeiten angesichts der jeweiligen situativen Herausforderung selektiv aktiviert. Im mentalen Verarbeitungsprozess verbinden sich die aktivierten Wissens- und Fähigkeitsdisposition. Weiterhin wird in diesem Prozess die affektiv-motivationale Disposition der Einstellungen aktiviert: Das auf der Grundlage des Wissens und der aktivierten Verarbeitungsfähigkeit Verstandene wird in die stets affektiv grundierte Sphäre normativer Überzeugungen eingeordnet und spontan hinsichtlich seiner Passung zu dem als richtig oder falsch Gewohnten gewertet (siehe Tab. 1).

In Abschnitt 2 beschreiben wir den Zusammenhang zwischen Dispositionen und situativer mentaler Aktivierung als ein Zusammenwirken von Top-down- und Bottom-up-Prozessen. Dieser Richtungsmetaphorik folgt die vertikale graphische Anordnung in Abbildung 2.

In den mentalen Prozessen werden Unterrichtssituationen verarbeitet, die aus den im unteren Feld der Abbildung aufgeführten und möglicherweise weiteren Komponenten bestehen. Das Feld „Performanz" fügen wir ein, weil mentale Verarbeitung nur in Handlungen sichtbar wird, nämlich in Äußerungen über beobachteten Unterricht oder in Äußerungen und nichtsprachlichen Handlungen in selbst erteiltem Unterricht.

| **Dispositionen** | **Aktivierung in mentalen Prozessen** |
|---|---|
| Wissen | Situationsspezifische Auswahl und Aktivierung des Wissens |
| Verarbeitungsfähigkeiten: Wahrnehmung, Verstehen/ Interpretieren, Entscheidungsbildung | Situationsspezifische Aktivierung der Wahrnehmungs-, Verstehens- und Entscheidungsfähigkeit |
| Einstellungen, Affekt-Motivation | Situationsspezifische Auswahl und Aktivierung in Form von Wertungen |

*Tab. 1: Dispositionen und deren mentale Aktivierung bei der Unterrichtsbeobachtung*

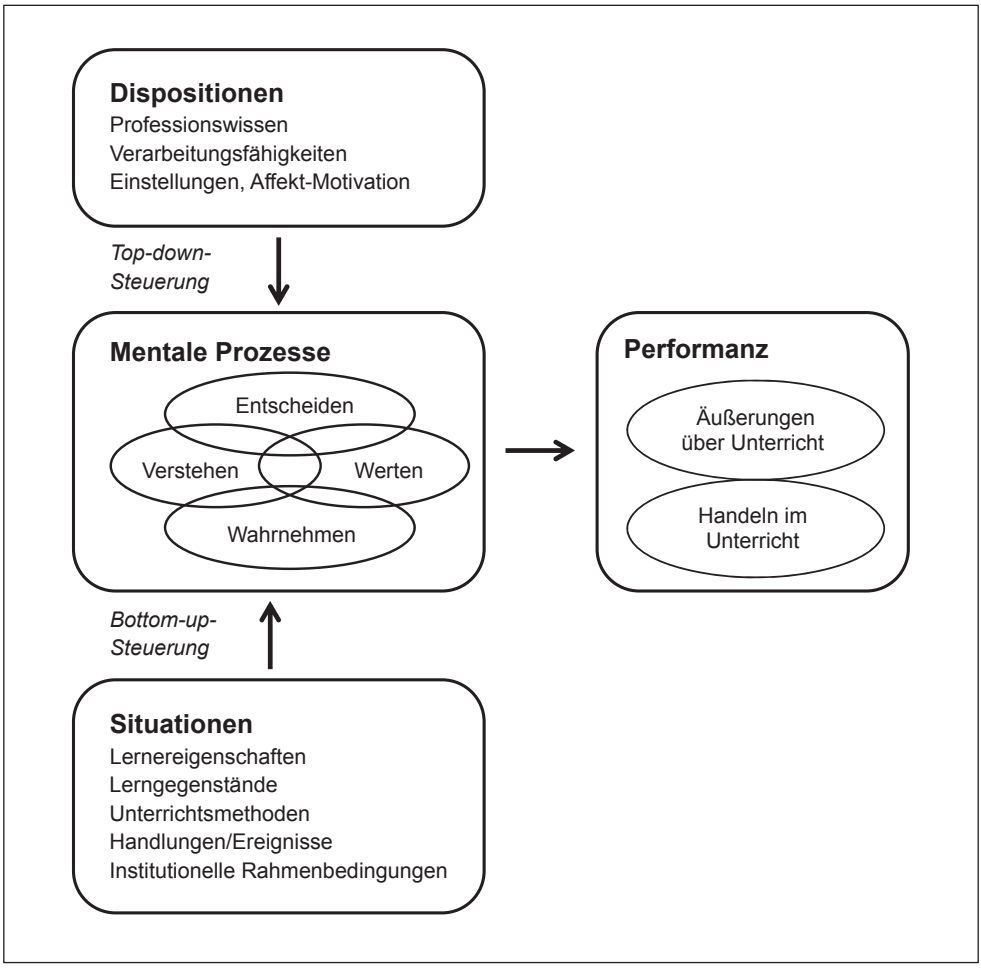



*Abb. 2: Kognitive Verarbeitung von beobachtetem Unterricht*

Zuletzt sei das terminologische Verhältnis zwischen Prozessen mentaler Situationsverarbeitung und Lernprozessen bestimmt. Unter Lernprozessen verstehen wir solche Formen der mentalen Verarbeitung, bei denen sich mindestens ein Faktor auf der Seite der Dispositionen im Sinne eines Zugewinns verändert – das Wissen, die Einstellungen oder die Verarbeitungsfähigkeiten. Im fallanalytischen Abschnitt erheben wir *nicht* den Anspruch, mit Hilfe dieses Lernbegriffs unterscheiden zu können, ob der rekonstruierte Lernprozess eine Einstellungsveränderung in Bezug auf ein bereits vorhandenes Wissen ist oder ob das Wissen selbst zunimmt oder ob sich sogar die Verarbeitungsfähigkeit der Unterrichtsbeobachtung entwickelt. Unser Anliegen im fallanalytischen Teil ist die theoretische Unterscheidung und empirische Rekonstruktion mentaler Prozesse, die sich bei einer Aktivierung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen ereignen.

## 3. Das Zusammenwirken mentaler Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung

Wissen, Überzeugungen, Affekt-Motivation, Wahrnehmungs-, Interpretations-, und Entscheidungsfähigkeit können auf der Seite der Handlungs- und Urteilsdisposition von Lehrkräften als distinkte Teilkonstrukte von Lehrerkompetenz beschrieben und erforscht werden. Gerade deshalb ist es erforderlich, ihr Zusammenwirken im mentalen Apparat zu beschreiben. Solche mentalen Prozesse wurden in anderen Feldern bereits empirisch untersucht und theoretisch modelliert. Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie liefern hierzu generalisierbare Erkenntnisse, die geeignet sind, das PID-Modell weiter auszuschärfen und sowohl die theoretische Modellierung als auch die empirische Untersuchung von Professionskompetenz präziser zu rahmen.

### *3.1 Top-down- und Bottom-up-Steuerung der Wahrnehmung*

Es gilt in der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie als unbestritten, dass der *Wahrnehmungsprozess* keine ausschließlich daten- bzw. reizgesteuerte Verarbeitung darstellt, sondern in erheblichem Maße wissensbasiert verläuft (Anderson, 2007, S. 182–184; Goldstein, 2015, S. 7–9; Schoenfeld, 2011, S. 25–27). Eine Situation erscheint einem Wahrnehmenden vertraut, weil er sie in ein aktiviertes (Erfahrungs-)Wissen einordnen und als Variante von schon Bekanntem erleben kann. Damit werden ferner bestimmte Erwartungen (s. u.) an die wahrgenommene Situation geweckt. Die Bedeutung der Top-down-Verarbeitung im Wahrnehmungsprozess zeigt sich schon in dem Einfluss, den sie auf die Aufmerksamkeitsfokussierung hat: Das in einer Situation aktivierte *Wissen* bestimmt mit, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird, und die Aufmerksamkeitsfokussierung wiederum bestimmt, welche Aspekte der konkreten Situation überhaupt Teil weiterer Wahrnehmung werden (Goldstein, 2015, S. 128).

Der Prozess der Aufmerksamkeitsfokussierung verläuft dabei keinesfalls zwingend bewusst ab (Anderson, 2007, S. 127), sondern wird von dem bestehenden konzeptuellen Wissen (Schemata) und/oder episodischen Wissen (Skripts) gesteuert. Dieses bestimmt, „what people perceive and interpret – much of the time without their being aware of it“ (Schoenfeld, 2011, S. 15). In der kognitiven Psychologie werden unter *Schemata* Aspekte wiederkehrender Situationen, Merkmale vertrauter Objekte oder Eigenschaften von Institutionen und Personen-Typen verstanden (Anderson, 2007, S. 186–192). Im Gegensatz zu diesem nicht-prozesshaften, konzeptuellen Wissen umfassen *Skripts* Muster wiederkehrender oder stereotypischer Handlungssequenzen (Anderson, 2007, S. 192–195). Skripts stellen den Niederschlag einer in der Praxis durchgeführten *oder* erlebten Handlung dar, werden also beispielsweise in der jahrelangen eigenen Schulerfahrung erworben (vgl. Blömeke, Eichler & Müller, 2003, S. 107). Die Top-down-Steuerung der Wahrnehmung erklärt, weshalb erfahrene Personen ihre Aufmerksamkeit eher auf perzeptuelle Merkmale der Tiefenstruktur einer Situation lenken können als weniger erfahrene Personen, deren Wahrnehmung häufig auf Oberflächenmerkmale ge-

richtet ist (Anderson, 2007, S. 349; Goldstein, 2015, S. 131–132). Erfahrene Personen wissen, worauf in einer bestimmten Situation zu achten ist.

### *3.2 Modi spontaner Verarbeitung – Aktivierung von Handlungsroutinen*

Die spontane Einordnung des Wahrgenommenen in das bestehende Wissen führt zum *Verstehen* oder, wie es in der Wahrnehmungspsychologie heißt, zum *Erkennen* (Goldstein, 2015, S. 7), das sich unwillkürlich als ein mentales Ereignis einstellt. Wie bereits für die perzeptuellen Prozesse dargestellt, ist auch der Prozess, der zu diesem Ereignis hinführt, stets zugleich wissens- und wahrnehmungsgesteuert (Bottom-up- und Top-down-Verarbeitung): Eine wahrgenommene Situation wird verstanden bzw. erkannt, indem sie gemäß dem vorhandenen Wissen verarbeitet werden kann. Wahrnehmungspsychologische Studien weisen darauf hin, dass der Einfluss der Top-down-Verarbeitung zunimmt, je komplexer die zu verstehende Situation ist (Goldstein, 2015, S. 8–9), da die Menge an Informationen ohne eine starke Top-down-Fokussierung nicht verarbeitet werden kann.

Zugleich mit dem Verstehen stellen sich *Erwartungen* an den Fortgang der Situation ein, die die Selektion und die Einordnung (das Verstehen) des fortlaufend Wahrgenommenen steuern, indem im Rückgriff auf abstrahiertes Wissen Voraussagen gemacht werden können (Anderson, 2007, S. 183). Allerdings liegt gerade infolge dieser erwartungsgesteuerten Verstehensprozesse auch ein spontanes Missverstehen nahe. Studien weisen nach, dass Probanden Default-Werte von aktivierten Schemata und Skripts wahrnehmen und verarbeiten, obwohl sie gerade nicht Teil der Situation sind. Dieses Phänomen wird als „psychologische Realität“ (Anderson, 2007, S. 185) aktivierter Schemata und Skripts bezeichnet, die solange als gegeben angenommen werden, bis sie explizit ausgeschlossen werden. Dass die Wahrnehmung dann blind für die eigentliche Situationsspezifik ist, liegt nahe und wurde in Experimenten zur Aufmerksamkeitsfokussierung eindrucksvoll nachgewiesen (Goldstein, 2015, S. 138–140). Irritation im Verstehensprozess tritt auf, wenn die Wahrnehmungsdaten nicht gemäß dem Wissen verarbeitet werden können und daher die Einordnung nicht oder nur partiell gelingt bzw. wenn mehrere Varianten des Skripts konkurrieren. Im Falle der Irritation werden alternative Skripts aktiviert, mit denen eine Verarbeitung gelingt, oder die mit dem Gefühl des Erstaunens verbundene Erkenntnis stellt sich ein, dass etwas so noch nicht Erlebtes vorliegt.

Das in Schemata und Skripts organisierte Wissen über Unterricht als eine soziale Praxis ist eng mit Überzeugungen verbunden und besitzt normative Komponenten: Werturteile über das, was *normal* ist, und ihnen zugrunde liegende *Werte,* „die sich auf wünschenswerte Zielzustände oder Verhaltensweisen beziehen, die situationsübergreifend wirken, [und] die Auswahl und Bewertung von Verhalten, Ereignissen oder Objekten leiten“ (van Holt, 2013, S. 20; ausführlich Bilsky, 2009, S. 47). Die Überzeugungen von richtigem und falschem Handeln und richtigem und falschem Wissen sind mit positiven und negativen Emotionen verbunden und bringen es mit sich, dass das Wahr-

genommene nicht nur spontan verstanden (oder partiell verstanden, missverstanden), sondern auch spontan gewertet wird. Schoenfeld, der extensiv die Rolle von „beliefs, values, tastes, and preferences“ (Schoenfeld, 2011, S. 29) im Verstehens- und Entscheidungsprozess von Lehrer/innen untersucht hat, weist einen starken Einfluss des subjektiven Werts nach, der einem Schema oder Skript zugeschrieben wurde (vgl. Schoenfeld, 2011, S. 29). Schoenfeld geht sogar so weit, zu behaupten, dass man das „in-the-moment decision making“ einer Person verstehen könne, wenn man ihre subjektiven Werte kenne: „Thus, if you understand people’s subjektive valuations you can make sence of their decision making.“ (Schoenfeld, 2011, S. 17)

Spontane Wertungen des Verstandenen sind allerdings anfällig für Verzerrungen und Erwartungseffekte etwa in Folge von nicht adaptierten Skripts, Vorurteilen und Stereotypen (van Holt, 2013, S. 24). Analog zu dem (mitunter problematischen) Einfluss der wissensbasierten Wahrnehmung beeinflussen die Wertungen des Verstandenen die anschließenden Handlungen. Der zur Vermeidung von solchen Verzerrungen wiederholt vorgebrachte Imperativ „werte nicht sofort“ ist insofern nicht angemessen formuliert, als er die Verlaufslogik der skriptgeleiteten Verarbeitung von wahrgenommenen Handlungen und Handlungsfolgen verkennt: Einstellungen und Wertungen sind dergestalt mit dem Wahrnehmungsprozess verschmolzen, dass ihre Unterdrückung die skriptgeleitete Wahrnehmung und das Verstehen beeinträchtigen kann. Angemessen sind vielmehr Aufforderungen, das Verstehen zu revidieren, spontane Wertungen zu reflektieren und bewusste Werturteile erst dann zu fällen, wenn man zu angemessenen Interpretationsurteilen gelangt ist. Dafür müssen „eventuell willentlich die Effekte automatischer Prozesse zurückgedrängt und überformt werden“ (van Holt, 2013, S. 24).

Auch die *Entscheidungen,* die im Anschluss an das Verstehen einer Situation getroffen werden, sind von dem Vorwissen bzw. den Erfahrungen der Akteure abhängig.

> Decision making and resource access are largely automatic when people are engaged in well practiced behavior. […] [W]hen people perceive a situation as being of a familiar type, they have a ‚default‘ set of expectations that guide their […] actions. (Schoenfeld, 2011, S. 16)

In der Situation der Beobachtung eigenen Unterrichts sind Beobachter als Agierende vielfach dergestalt eingebunden, dass ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten durch ein Skript begrenzt sind. Wenn sie das Wahrgenommene automatisch verstehen und werten, ergeben sich daraus auch – im Fall der Eindeutigkeit und spontanen Gewissheit – automatisch bestimmte Handlungsoptionen, die weniger Entscheidungen im Sinne der bewussten Wahl zwischen vorgestellten Alternativen sind als vielmehr eine routinierte Weiterführung eines vertrauten und mit positiven Emotionen verbundenen Skripts. Aufgrund von Erfahrungen mit entsprechenden Situationen haben die Agierenden (angemessene) Reaktionen bzw. Handlungsroutinen gespeichert, die sie abrufen können (Anderson, 2007, S. 406): „People function as effectively as they do because much of what they do is well practiced and thus does not demand a great deal of conscious or explicit decision making to carry out“ (Schoenfeld, 2011, S. 17).

Wenn eine große Anzahl an Variationen eines Skripts automatisch abrufbar ist, dann kann der Handelnde eine situationsangemessene Handlungsroutine abrufen. Wird aber auf ein vertrautes Standardskript zurückgegriffen, das nicht adaptiv für die Situationsspezifik ist, dann tritt auf, was mit Margolis als „tacit blindness“ (1990, S. 129) bezeichnet werden kann, die einer reflexiven Brechung bedarf (Neuweg, 2001, S. 344). Fehlende Erfahrungen bzw. das Ablösen der Wahrnehmung und Interpretation von einem unmittelbaren Handlungsdruck kann hier zu einem Abbruch der spontanen Verarbeitungskette zwischen Verstehen, Werten und Aktivieren einer Handlungsroutine führen und den im vorigen Abschnitt beschriebenen Prozess in Gang setzen, bei dem Wahrnehmung und Interpretation auf dem Wege einer Reflexion von Praxis auf das Wissen und die Überzeugungen zurückwirken können. Erst wenn nicht nur das Wahrscheinliche und Erwartbare wahrgenommen und verarbeitet wird und schlechtestenfalls die Wahrnehmung der Situation dem Wissen angepasst wird, sondern der Blick für das Besondere der Situation geöffnet ist, besteht die Möglichkeit, dass das Erfahrungswissen wachsen und die professionelle Kompetenz zur adaptiven Handlungsentscheidung sich entwickeln kann (Goldstein, 2015, S. 111–118; vgl. Schoenfeld, 2011, S. 28–29). Anders ausgedrückt: Es sind Veränderungs- und Ergänzungsprozesse, die zur Ausbildung variantenreicher Schemata und Skripts hinführen.

### *3.3 Modi reflektierender Verarbeitung – bewusste Handlungsentscheidungen*

Die Modi einer reflektierten Verarbeitung sind allerdings weder als höherwertig zu bezeichnen noch führen sie grundsätzlich zu anderen Handlungsentscheidungen: Die Modi einer reflektierten Verarbeitung unterscheiden sich von der spontanen Verarbeitung allein im Grad der Bewusstheit der vollzogenen Interpretations-, Wertungs- und Entscheidungsprozessen. Ferner darf man die Modi spontaner und reflektierender Verarbeitung nicht dergestalt missverstehen, dass eine reflektierte Verarbeitung eine – mit Schön (1983) gesprochen – „reflection on action“ voraussetzt, wohingegen die spontane Verarbeitung grundsätzlich unter Handlungsdruck, also *in action* stattfindet. Die spontane Verarbeitungskette *in action* kann mit Schön als „knowing in action“ (Schön, 1983, S. 50–52) bezeichnet werden, die immer mit der oben beschriebenen Gefahr einhergeht, dass eine Situation nur im Rahmen dessen verarbeitet wird, was in einem Skript als normal gewertet wird. Mit zunehmendem Abstandnehmen zum Fluss der Verarbeitungskette geht *knowing in action* in *reflection in action* über, womit die Modi reflektierender Verarbeitung einsetzen, die aber noch unter Handlungsdruck ausgeführt werden. *Reflection on action* setzt die Aussetzung des Handlungsdrucks voraus. Aber auch in einer solchen Situation ist es möglich, dass – wie oben beschrieben – mit Handlungsroutinen reagiert wird, d. h., dass ein spontaner Verarbeitungsprozess abläuft. Mit der Unterscheidung zwischen spontaner und reflektierender Verarbeitung soll deutlich gemacht werden, dass grundsätzlich zwei Modi im Prozess der professionellen Unterrichtwahrnehmung zu unterscheiden sind.

Wie lassen sich die beiden Modi der Verarbeitung definitorisch so voneinander abgrenzen, dass der Übergang von einem zum anderen Modus analytisch bestimmt werden kann? Einen Übergang vom spontanen zum reflektierten Verarbeitungsmodus sehen wir immer dann als gegeben an, wenn in mindestens einer der folgenden Komponenten mentaler Verarbeitung ein modaler Wechsel erfolgt, nämlich ein Wechsel …

- von der Fähigkeit, eine Situation ohne bewusste Steuerung wahrzunehmen, zu der Fähigkeit, eine Situation gezielt zu beobachten, um ihre Vielschichtigkeit wahrnehmen zu können;
- von der Fähigkeit, das Wahrgenommene spontan zu verstehen, zu der Fähigkeit, Verstehensmöglichkeiten bezüglich ihrer Situationsangemessenheit zu beurteilen und das Wahrgenommene bewusst zu interpretieren;
- von der Fähigkeit, beim Verstehen spontane Erwartungen an den Fortgang der Situation zu aktivieren, zu der Fähigkeit, Vermutungen und Vorhersagen bewusst zu entwickeln;[1]
- von der Fähigkeit, das Wahrgenommene spontan zu bewerten, zu der Fähigkeit, ein Werturteil darüber zu treffen, ob das wahrgenommene Handeln den situativ relevanten Handlungszielen oder Wertmaßstäben angemessen ist;
- von der Fähigkeit, auf der Grundlage des situationsbezogenen Verstehens und Wertens spontan Handlungsroutinen zu aktivieren, zu der Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen zu treffen.

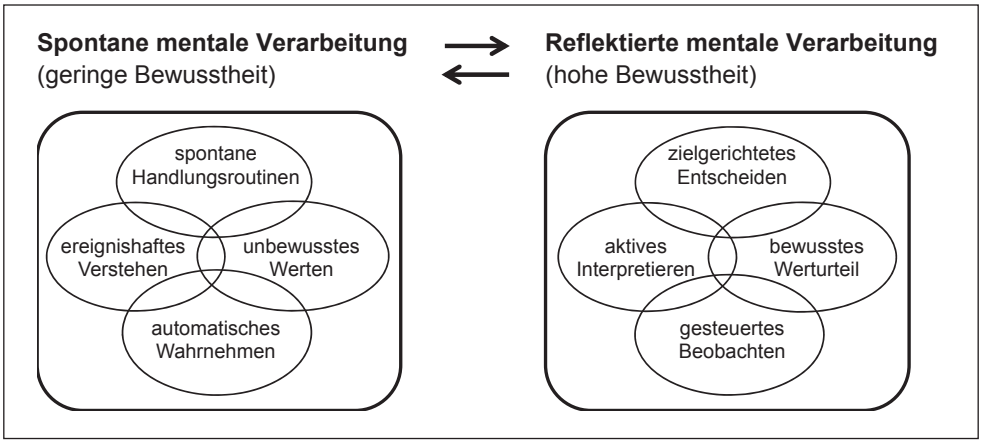



*Abb. 3: Unterschiedliche Modi der mentalen Verarbeitung*

1 In unserer Darstellung der mentalen Verarbeitung in Abb. 2 und 3 führen wir Erwartung und Vorhersage nicht eigens auf, weil sie im Unterschied zu den anderen Komponenten kein notwendiger Bestandteil jeder Unterrichtsbeobachtung sind.

Die reflektierenden Verarbeitungsmodi sind nicht leichthin als höherwertig zu bezeichnen. Denn es sind die spontan angemessenen Verarbeitungsprozesse, die effektives Handeln in der Situation möglich machen, weil sie mit einer geringeren perzeptuellen Beanspruchung einhergehen: Es werden weniger Wahrnehmungskapazitäten genutzt (Goldstein, 2015, S. 142–143). Wegen des geringeren cognitive loads (Anderson, 2007, S. 120) bei automatisierten Prozessen kann parallel Aufmerksamkeit auf weitere Merkmale der Situationen gerichtet werden. Die reflektierenden Verarbeitungsmodi hingegen gehen mit einer hohen kognitiven Belastung einher, die unter Handlungsdruck nicht ohne (starke) Aufmerksamkeitsfokussierung möglich ist. Professionelles Handeln erfordert die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die jeweilige Herausforderung und zugleich die Fähigkeit, bei unerwarteten Ereignissen und hinzukommenden Herausforderungen zusätzliche Wahrnehmungskapazitäten zu nutzen, um den Fokus wechseln zu können.

Das Ziel der Entwicklung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung kann also nicht darin bestehen, immer im reflektierenden Modus Unterricht wahrzunehmen. Das Ziel besteht vielmehr darin, dass eine Situation spontan angemessen verstanden und gewertet wird, um situationsadäquate Handlungsroutinen anstelle nicht-adaptiver Standardskripts aktivieren zu können. Diesem Ziel liegt die folgende theoriebasierte Annahme zugrunde: Wer über variantenreiche Skripts von Unterrichtsprozessen verfügt, kann im spontanen Verarbeitungsmodus mit größerer Wahrscheinlichkeit situationsadäquate Entscheidungen treffen als jemand, der nur über wenige Skripts verfügt.

Aus der bisher referierten Theorie leiten wir weiterhin die Vermutung ab, dass in der Lehrer/innenbildung variantenreiche Skripts und Schemata über reflektierende Verarbeitungsmodi und deren Verankerung im weiterführenden praktischen Handeln[2] aufgebaut werden können. Aus den kognitionspsychologischen Erkenntnissen von Anderson, Goldstein und anderen lässt sich folgende – hier formelhaft ausgedrückte – Erwerbslogik als zumindest *eine* mögliche Verlaufsform ableiten: Das Aufbrechen automatischer Verarbeitungsketten mit dem Ziel der Verbesserung professioneller Unterrichtswahrnehmung geht zuerst mit einer hohen kognitiven Belastung und Aufmerksamkeitsfokussierung im reflektierenden Modus einher und führt in einem zweiten Schritt zu einer automatischen, wenige kognitive Ressourcen bindenden Verarbeitungskette zurück, die wiederum Aufmerksamkeitskapazitäten für andere Aspekte der Situation eröffnet.

Das Transkript der in Teil 4 folgenden Fallanalyse ist so gewählt, dass es unsere Hypothesen zum Aufbau variantenreicher Skripts veranschaulicht und die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellte Theorie mentaler Prozesse der Unterrichtsbeobachtung illustriert. Die Gelingensbedingungen der Lernsituation, die zu einem erfolgreichen Aushandlungsprozess der Studierenden geführt haben, werden dabei nicht explizit in den Blick genommen. Der Fokus wird dezidiert auf die ablaufenden mentalen Prozesse der Unterrichtswahrnehmung gelenkt, die sich in der Auseinandersetzung von drei

2 Im Rahmen fachdidaktischer Begleitseminare in schulpraktischen Studien ist dies in einer unterrichtspraktischen Berücksichtig und Erprobung von in der Reflexion gewonnenen Einsichten möglich.

Studentinnen mit einem Unterrichtstranskript aus dem Literaturunterricht zeigen. Wir behaupten damit nicht, dass die Prozesse in anderen Fällen vergleichbar verlaufen. Eine entsprechende Prüfung an weiteren Fällen mit der Möglichkeit einer Bestätigung, Falsifikation oder Modifikation unserer Annahmen steht noch aus. Beide Modi sind aus der Perspektive der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie als feste Bestandteile von professioneller Unterrichtswahrnehmung anzusehen und beide Verarbeitungsmodi sind also in der Lehrer/innenbildung auszubilden. Und dieses Ziel „setzt den konkreten Fall, die praktische Situation, voraus, an der gelernt wird." (Neuweg, 2001, S. 362)

## 4. Mentale Prozesse der Unterrichtswahrnehmung am Beispiel

Die der Analyse zugrundeliegenden Daten sind im Sommersemester 2016 in einem literaturdidaktischen Begleitseminar im Rahmen schulpraktischer Studien aufgezeichnet worden. Bei der Erhebungssituation handelte es sich um eine universitäre Lernsituation, die im speziellen Kontext des Seminars der Förderung der Verarbeitungsfähigkeit zur Unterrichtsbeobachtung diente und auf Aushandlungsprozesse der Studierenden in einem kommunikativen Kleingruppensetting hin angelegt war. Dass die ablaufenden Prozesse nicht zwingend jenen entsprechen müssen, die in einer individuellen, d. h. einer *nicht* auf kommunikativen Austausch gerichteten Situation bei einem einzelnen Individuum ablaufen, sondern ggf. erst im Aushandlungsprozess emergieren, erscheint im Hinblick auf das Ziel der Darstellung vertretbar. Gegenstand der transkribierten Unterrichtsstunde ist die Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch" von Wolfgang Borchert, über die in einer 7. Hauptschulklasse ein Unterrichtsgespräch geführt wurde.[3]

Bei dem Setting handelt es sich um eine Reflexion der Praxis, wobei die Seminarteilnehmer von unmittelbarem Handlungsdruck entbunden sind. Prozesse der spontanen Verarbeitung laufen jedoch trotzdem ab – wenn auch durch den Seminarkontext in sehr viel geringerem Maße als vermutlich in einer realen Handlungssituation. In einem forschungsmethodisch probaten inferenziellen Verfahren wird von Äußerungen einer Person auf die dahinterliegenden mentalen Prozesse geschlossen, die notwendig vorangegangen sind (vgl. Grzesik, 2005, S. 375).[4] Mit der Fokussierung auf ablaufende

3 Das Transkript stammt aus dem Beitrag von Eva Fischer „… also der Mann will glaube ich den Jungen ablenken". „Nachts schlafen die Ratten doch" von Wolfgang Borchert in einer 7. Hauptschulklasse und ist im Rahmen einer Untersuchung der Frankfurter Arbeitsgruppe um Valentin Merkelbach entstanden, die literarische Gespräche zum Gegenstand hatte (vgl. Fischer, 1995).

4 Damit ein solcher Auswertungsprozess wissenschaftlichen Ansprüchen empirischer Sozialforschung entspricht, wurde ein ausführliches Kodiermanual entwickelt. Der vorliegende Beitrag bietet nicht den Raum, dieses darzustellen, denn die Analyse dient hier vorrangig der Illustration der entwickelten Theorie zu mentalen Prozessen der Unterrichtswahrnehmung. Eine Darstellung und Begründung der Auswertungsmethodologie ist für weitere Publikationen geplant.

mentale Prozesse geht die Rekonstruktion derjenigen Unterrichtsskripts einher, die im Moment der Unterrichtswahrnehmung aktiviert werden.

### *4.1. Spontane Verarbeitung des Unterrichtsgesprächs*

Der Prozess der Unterrichtswahrnehmung hat im vorliegenden Fall mit dem Lesen des Unterrichtstranskripts begonnen. Folgende Aufforderung zielt im Anschluss darauf, die spontanen Verarbeitungen der Studierenden zum Gegenstand der Verständigung zu machen, indem sie ihre (emotionalen) Reaktionen verbalisieren: *Was ist Ihnen beim Lesen spontan durch den Kopf gegangen? Welcher Moment des Gesprächs erscheint Ihnen besonders bemerkenswert?* Der Arbeitsauftrag greift die Erkenntnis auf, dass jeder reflektierenden Bearbeitung immer eine spontane und unwillkürliche Verarbeitung vorausgeht (Kahneman, 2012, S. 37–40), die aufgrund unserer kognitiven Unfähigkeit, sie auszuschalten, produktiv aufzugreifen ist. Die spontane Verarbeitung stellt die Basis der reflektierenden Verarbeitung dar, sodass ihr Einfluss nicht zu gering eingeschätzt werden darf.[5]

S4: Also (-) GANZ komisch fand ich schon mal den Anfang (-). Das war so öh- […] FANGT doch mal irgend [wo an.]
S5: [Genau.][6]
(Zeile 1–3)

S4 zeigt sich spontan irritiert von dem Einstieg der Lehrerin im Transkript und wird von S5 bestätigt. Als „komisch“ empfinden beide die bloße Aufforderung der Lehrerin, „fangt doch mal irgendwo an“. Dieser vollkommen offene Einstieg lässt sich für die beiden Studierenden vermutlich nicht in ihr mentales Skript eines gesprächsförmigen Literaturunterrichts einordnen. Mit der Einordnung „komisch“ wird die negative emotionale Grundierung der wahrgenommenen Abweichung bzw. Irritation von einem zugrunde liegenden Skript markiert. Eine solche emotionale Reaktion indiziert im Verständnis der dargestellten kognitionspsychologischen Theorie eine entsprechende negative Wertung der Situation, die weitere Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse beeinflusst. Gegensätzlich ist die spontane Verarbeitung der Unterrichtssituation durch S6.

S6: Ja aber ich- Also ich hab schon öfter so Vorlesegespräche GEFÜHRT und ä:hm- (-) -tatsächlich ist das son klassischer Einstieg […] Man HOFFT dass natürlich

5 Das Ausdrücken einer spontanen Verarbeitung hat einen anderen Status als die spontane Verarbeitung im Handlungsvollzug. Im Seminarkontext ist die spontane Verarbeitung allerdings nur über den Umweg der nachträglichen Verbalisierung einzufangen.

6 Wörter in Majuskeln verweisen auf eine betonte Sprechweise, Wörter in eckigen Klammern auf ein gleichzeitiges Sprechen von mehreren Personen.

(-) von selbst die Kinder irgendwie (erstmal überhaupt-) […] -irgendwie Gedanken (-) ÄUSSERN. Erste Eindrücke (-) was weiß ich also-
S5: Mhm.
S6: WAS geht in mir vor
(Zeile 10–16)

Für S6 ist der Einstieg nicht irritierend, denn sie kann auf eigene Erfahrungen mit eben solchen Gesprächssituationen zurückgreifen und den Einstieg entsprechend als typisch für ein bestimmtes Handlungsmuster gesprächsförmigen Literaturunterrichts wahrnehmen. Denkbar wäre es, dass die Äußerung der Studentin S6 an dieser Stelle eine fachdidaktische Schulmeinung widerspiegelt, die S6 in ihrer eigenen Lehrerfahrung bestätigt sieht. Zugleich sind es aber gerade der Verweis auf eigene Lehrerfahrungen und die Tatsache, dass sie sich spontan nicht irritiert zeigt und die Situation positiv wertet, die den Schluss nahelegen, dass S6 nicht bloß auf einer Schulmeinung der Fachdidaktik aufbaut, sondern die ausdrücklich erwähnte Lehrerfahrung mental als Handlungsskript repräsentiert ist.

Die drei Studentinnen kommentieren nicht nur den offenen Gesprächseinstieg, sondern auch den weiteren Verlauf des dokumentierten Gesprächs, der von einem fast vollständigen Verzicht auf inhaltliche Lenkung gekennzeichnet ist. Die Lehrerin lässt das Gespräch laufen, indem sie die Schülerinnen und Schüler gemäß der Reihenfolge ihrer Meldung aufruft und so gut wie keine eigenen Gesprächsimpulse setzt. Dadurch entsteht eine Reihung von Verstehensäußerungen und teilweise kühnen Vermutungen zu unterschiedlichen Aspekten der Erzählung Borcherts. S4 bezeichnet ihre spontan wertende Reaktion auf diese Gesprächsführung ausdrücklich als emotional grundiert:

S4: […] ich hatte irgendwann das Gefühl dass es irgendwie so einfach- (-) -wilde SPEKULATIONEN sind die jetzt irgendwie d:a- […]
S5: Ja. Also es ging ja in ne Richtung die irgendwie nicht mehr STRUKTIERT war finde ICH.
S4: […] Es war ZU offen dann doch.
(Z. 23–29)

Die Einordnung als „wilde Spekulation“ und „zu offen“ verweist auf die enge Verknüpfung von Vorstellungen über eine normale Gesprächssituation mit positiven und negativen Emotionen. S6 hingegen wertet auch das ungelenkte Laufen-Lassen des Gesprächs positiv:

S6: Ja (-) findest du? (--) Ich find das tatsächlich ziemlich cool-
(Z. 48)

Dass der offene Gesprächseinstieg und der ungesteuerte Gesprächsverlauf jeweils einheitlich negativ oder positiv bewertet werden, lässt sich unserer Einschätzung nach darauf zurückzuführen, dass die Studentinnen hier bestimmte Verlaufsmuster (Skripts) ak-

tivieren, denen sie die einzelnen wahrgenommenen Situationen spontan zuordnen und die mit negativen oder positiven Emotionen verbunden sind.[7] Wenn es sich so verhält, müsste ihnen der Verlauf als folgerichtig erscheinen und das Verstehen eines kohärenten Zusammenhangs müsste sich einstellen. Dass S6 die lenkungsfreie Gesprächsführung im Anschluss an den offenen Eingangsimpuls positiv wertet, könnte damit zusammenhängen, dass ihr ein solcher Zusammenhang aus der Vorerfahrung „Vorlesegespräche" vertraut ist, auf die sie bereits zu Beginn des Gesprächs hinweist. S4 und S5 aktivieren möglicherweise ein anderes Skript, das eine Generalisierung anderer Erfahrungen (vermutlich Lehr- oder Lernerfahrungen der Schulzeit) ist und das konträre Erwartungen an einen ‚normalen' Ablauf einer Unterrichtseinheit zum Umgang mit Erzählungen umfasst. Die spontane Wertung des Einstiegs als „komisch" und des weiteren Verlaufs als „zu offen" (S4 und S5, Z. 1 und Z. 29) ließe sich dann auf eine Abweichung von der eigenen Vorerfahrung zurückführen; die konträre Bewertung des Einstiegs als „klassisch" und des Fortgangs als „cool" (S6, Z. 48) auf eine Bestätigung der anderen Vorerfahrung.

### *4.2. Explikation und Begründung des spontanen Verstehens*

Den weiteren Umgang der Studierenden mit ihren spontanen Wertungen interpretieren wir als eine Bestätigung unserer Annahme, dass hier eine skriptgeleitete Verarbeitung des Wahrgenommenen erfolgte. In dem untersuchten Reflexionsgespräch setzt ein Prozess ein, in dem die Studierenden (a) ihr spontan aktiviertes Wissen bzw. ihr Standardskript auf dessen Situationsangemessenheit prüfen, (b) das spontan Verstandene bewusst interpretieren und darauf aufbauend (c) ein Werturteil treffen, das den situativen Kontext der Unterrichtssituation aufgreift, anstatt nur die Abweichung bzw. Erfüllung des vermeintlich Normalen spontan zu werten. S5 begründet ihre Kritik am Laufen-Lassen des Gesprächs mit dem Hinweis auf Schüleräußerungen, die gemessen am Wortlaut der Erzählung falsch sind:

> S5: Also IRGENDWANN ging es einfach- (1) Kamen PUNKTE die irgendwie (--) NICHT- (-) Also wos (1) ei- (-) hoffentlich eigentlich KLAR war dass nicht s:o- (-)-der Fall war.
> (Z. 34–36)

7 Möglicherweise sind die im Gedächtnis der Studentinnen als Skripts repräsentierten Handlungssequenzen mit „subjektiven Theorien" verbunden, die wie Skripts „handlungsleitende Kognitionen" sind, aber „komplexe Überzeugungen des Individuums zu grundlegenden Fragen des Lehrens und Lernens" beinhalten (Blömeke et al., 2003, 108). Ob dies der Fall ist und in welchem Verhältnis die rekonstruierten Skripts gegebenenfalls zu subjektiven Theorien der Studierenden stehen, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht rekonstruieren (zu methodischen Herausforderungen der Rekonstruktion von subjektiven Theorien siehe Wagner, 2016, S. 12–13).

S5 vermisst eine Richtigstellung solcher Äußerungen und drückt ihre emotionale Grundierung dieser Beobachtung aus: „hoffentlich eigentlich klar"; S4 stimmt zu und kritisiert, dass der Text stattdessen bereits interpretiert wird:

> S4: Also (--) Ich find halt (-) man geht so schnell auf ne- […] -also auf ne DEUTUNGSEBENE (-) Bevor überhaupt so mal- Also klar was findet ihr bemerkenswert an der Geschichte. Das is natürlich so interes- ein interessanter EINSTIEG- (-) Aber dass man schon richtig auf die DEUTUNGSEBENE geht- (1,5) -finde ich der Sprung irgendwie sehr GROSS. Dazwischen hätte ich gedacht dass man erstmal (halt) noch den INHALT ZUSAMMENFASST (-) Und DANN wenn man sowas macht mit das ist der OPA- (-) -dann irgendwie auch am TEXT guckt ja wieso kann das SEIN und so.
> (Z. 40–47)

Die Studentinnen begründen ihre Kritik an der Gesprächsführung damit, dass die Verstehensäußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht unverzüglich am literarischen Text geprüft werden, und dass die Lehrerin Interpretationen zulässt, bevor eine solche Prüfung erfolgt. Das aktivierte Skript gesprächsförmigen Literaturunterrichts der beiden Studentinnen 4 und 5 – es soll hier Skipt A genannt werden – umfasst allem Anschein nach wenigstens die folgenden Merkmale für den Umgang mit Kurzgeschichten: ($A_1$) Strukturierung des Verstehens- und Interpretationsprozesses durch die Lehrperson, ($A_2$) Kleinschrittigkeit der Verstehensentwicklung, ($A_3$) gemeinsame Inhaltssicherung und ($A_4$) textnahes Arbeiten/Gegenstandsorientierung. Diese Merkmale steuern mit größter Wahrscheinlichkeit bereits die spontanen Prozesse des Wahrnehmens, Verstehens und Wertens. Im Reflexionsprozess explizieren die beiden Studentinnen dann die Merkmale eines – für sie – normalen Literaturgesprächs, interpretieren die Situationen des wahrgenommenen Gesprächs als davon abweichend und begründen so ihr Werturteil über das, was sie an der Unterrichtssituation vermisst oder bemängelt haben.

Auch S6, die das offen geführte Gespräch spontan positiv wertet, begründet ihr Urteil, indem sie die Merkmale des von ihr für „klassisch" gehaltenen Skripts expliziert und damit das Wahrgenommene interpretiert.

> S6: Also ähm- […] -öh (-) hab gedacht dass es (ähm) ein SCHÖNER Einstieg ist um einfach erstmal dieses- (-) -das EIGENE INTERPRETIEREN in Gang zu bringe OHNE (--) ä:hm großartig erstmal- ZUSAMMENFASSEN Fragen klären (-) Also es ist wirklich so die Schüler können erstmal (-) von SICH aus LOSLEGEN -und es ist eben (-) SEHR SEHR offen. Klar natürlich machts nicht alles SINN was die sagen. Aber darum gehts ja AUCH. Das ist ja auch (-) Teil des literarischen LERNENS- (-) -einfach damit UMZUGEHEN (-) was für die- also Interpretieren LERNEN ne? Das ist ja auch ne Sache die man erstmal irgendwie (--) LERNEN muss.
> (Z. 49–57)

S6 hebt die Aspekte positiv hervor, die S4 und S5 kritisch sehen, und deutet den Verweis auf nicht-gegenstandsangemessene Verstehensleistungen als Weg des Interpretieren-Lernens. Deutlich wird auch in dieser Äußerung die mit der positiven Wertung verbundene Emotion: Der Einstieg wird als „schön" bezeichnet. An dieser Stelle ist die Beschaffenheit des Skripts von S6, das die spontane und auch die reflektierende Verarbeitung bis zu diesem Zeitpunkt deutlich top-down bestimmt, klarer fassbar. Das – hier so bezeichnete – Skript B umfasst zumindest die folgenden Merkmale: ($B_1$) Schülerorientierung, ($B_2$) Ergebnisoffenheit, ($B_3$) Verstehen und Interpretieren als offener Suchprozess, ($B_4$) Wertschätzung individueller Verstehensleistungen.[8]

Die Studentinnen setzen ihre unterschiedlichen Interpretationen und Bewertungen nicht rein konfrontativ gegeneinander, sondern versuchen, die jeweils andere Sichtweise nachzuvollziehen, um auf diese Weise die eigene zu begründen. Sie konzedieren wechselseitig, dass die *Wahrnehmung* der anderen Seite zwar richtig ist, beharren aber auf der eigenen *Interpretation* und *Bewertung.* So konzediert S4, dass die offene Gesprächsführung der Lehrerin auf den ersten Blick auch positiv wirken kann:

> S4: Erstmal denkt man ja so ja ist ja auch ganz NETT […] wenn die Lehrerin nicht immer die ganze Zeit hinterfra:gt
> (Z. 21–23)

Die Studentin betont im Anschluss an dieses Zugeständnis, dass die zunächst „nett" wirkende Form der Gesprächsführung jedoch aufgrund der zu großen Offenheit zu Spekulationen führt. Auf genau diesen inhaltlichen Punkt bezieht S6 einige Äußerungen später ihrerseits eine wahrnehmungsbezogene Konzession, die wir oben schon zitierten: „Klar natürlich machts nicht alles SINN was die sagen" (Z.49–59). Auch diese Studentin beharrt dann aber auf dem eigenen Skript, indem sie argumentiert, dass gerade das Verfehlen des Sinns in Schüleräußerungen ein Lernanlass sein kann.

Zwar gehen die drei Studentinnen an diesen Stellen der Aushandlung bewusst mit ihren spontan aktivierten Skripts um und können bestimmen, was ihr Verstehen der Situation lenkt und wodurch ihre Wertungen beeinflusst sind. Die Aushandlungen zeigen jedoch auch, welche mentale Anstrengung es bedeutet, ein skriptgeleitetes Verstehen zu revidieren bzw. situativ zu adaptieren und spontane Wertungen in begründete Urteile zu überführen. Eine notwendige Voraussetzung dafür scheint die soeben aufgezeigte Bereitschaft zu sein, ein abweichendes Situationsverstehens als wahrnehmungskonform und in sich schlüssig zu verstehen, auch wenn man es selbst nicht teilt. Dadurch wird die Möglichkeit einer grundlegenden Revision der Wahrnehmung, Interpretation und Wertung eröffnet.

---

8 Andere Mitschnitte der Seminararbeit zeigen vergleichbare Strukturen, sodass man davon ausgehen kann, dass die beiden hier herausgearbeiteten Skripts je nach individuellen Erfahrungen typisch für die Wahrnehmung, Interpretation und Gestaltung von Unterricht durch Studierende sind.

### *4.3. Nachdenken über zugrundeliegende Handlungsziele*

Die Realisierung dieser Möglichkeit hängt von hinreichenden Bedingungen ab. In unserem Beispiel ist dies die Besinnung auf ein tiefer liegendes normatives Konstrukt, das beide Skripts als ein gemeinsames Prinzip verbindet. In ihrer Reaktion auf die Forderung, Gesprächsunterricht stärker zu lenken, eröffnet S6 den Blick auf ein solches Prinzip, indem sie dazu anregt, die spezifischen Kontextbedingungen aufzugreifen, um zu entscheiden, was eigentlich das *Ziel* des diskutierten Unterrichtsgesprächs ist. Davon seien das Vorgehen und mithin auch die Beurteilung der Lehrerinnenhandlungen abhängig:

S6: Also das ist halt auch schwierig (1,5) Man kann sie ja nicht (--) dazu NÖTIGEN ne? Also so- Das ist halt die FRAGE was du WILLST. Wenn man- wenn man die -wenn man ne BESTIMMTE INTERPRETATION der GESCHICHTE MÖCHTE- und genau weiß worauf es HINAUSLAUFEN soll DANN sollte man das so machen. Aber das ist halt SEHR LENKEND.
(Z. 70–74)

Der Rückgriff auf ein situatives Handlungsziel, auf ein Stundenziel oder auf ein generelles Ziel des Literaturunterrichts kann der entscheidende Gesichtspunktpunkt sein, von dem aus man die bedingte und damit relative Angemessenheit eines anderen Skripts anzuerkennen vermag: Lenkung sei dann angemessen, wenn man auf eine Interpretation hinaus will, zu der man die Lernenden kleinschrittig hinführen möchte, so argumentiert S6 mit relativer Anerkennung der anderen Position.

In unserem Fallbeispiel müssen die beiden anderen Studentinnen, um reziproke Anerkennung leisten zu können, zunächst einmal nachvollziehen, welches Unterrichtsziel das von S6 positiv gewertete Skript überhaupt angemessen erscheinen lässt:

S4: Aber wieso will man die Interpretation schon am STUNDENANFANG- […] also GANZ am ANFANG haben? EINDRÜCKE ja. Aber INTERPRETATION? (1) Dann ist ja alles schon VORWEGGENOMMEN. Was MACHT man den Rest der Stunde wenn jeder seine Interpretation da hinge-
[…]
S6: Es gibt (auch) noch andere Möglichkeiten damit WEITER zu arbeiten. Dann AUCH mit (so einer falschen Interpretation) (2) Also ich fand das- (---) Also NATÜRLICH (-) ich weiß was ihr MEINT. Aber ich finde das ist auch ne Möglichkeit (von ner) Geschichte zu gehen.(--) Ä:hm ist halt eben die Frage was das ZIEL des Ganzen ist.
(Z. 75–84)

Die Äußerung von S4 zeigt, dass sie unmittelbar kein situatives Handlungsziel finden kann, das bereits zu Beginn der Stunde eine Interpretation zweckmäßig macht. Für S4 scheint es eine Handlungsroutine zu sein, dass eine Interpretation am Ende des Verste-

hensprozesses steht und nicht Ausgangspunkt sein kann. Anders S6, die in ihrem Skript die Möglichkeit einer Weiterarbeit mit falschen Interpretationen kennt und dies für zielführend hält.

Das Nachdenken über die zugrunde liegenden Unterrichtsziele und die wechselseitige Anerkennung der relativen Angemessenheit beider Skripts bilden für die drei Studentinnen unseres Beispiels nun die Grundlage für eine Kombination ihrer divergenten Skripts, indem sie die Ziele beider Skripts in eine zeitliche Folge bringen.

S4: Also vielleicht HÄTTE sie irgendwie- Wenn man sagt n KOMPROMISS. Sie fängt damit AN (1) Und dann hätte sie vielleicht- Irgendwie hätte man so einen Punkt haben müssen wo man das einmal so AUFFÄNGT und KLÄRT.
[…]
S6: Das sehe ich ÄHNLICH ä:hm (--) dass das äh (das eigentlich) natürlich dieses-Gerade so FRAGEN klären und so- Das kommt (-) natürlich zu kurz wenn man zumindest weitergehend arbeitet. Aber ich finde NICHT dass das unbedingt (-) also ERSTES kommen muss-
S5: Nee das STIMMT.

S6 schließt die gemeinsame Rechtfertigung ‚ihres' Scipts B ab, indem sie ein weiteres Argument für die Orientierung an der Subjektivität des literarischen Verstehens formuliert, unmittelbar daraufhin aber selbst die Berechtigung des anderen Skripts A hervorhebt:

S6: Aber KLAR. So- man SOLLTE nochmal FRAGEN klären zum Schluss und nochmal irgendwie (-) das Ganze-
S4: Ja: Vielleicht wenn man so merkt da war jetzt- Okay DA war jetzt irgendwie was ga:anz (-) äh GROSSES- (-) was irgendwie jetzt nicht so passt.
S6: Genau.
S4: Aber klar (-) an sich- Jeder liest das ja ANDERS und DEUTET es anders das ist ja-
S5: Deswegen ist DIE Reihenfolge eigentlich ganz gut. Dass man zuerst die DEUTEN lässt- Weil wenn ich- Wenn die Lehrerin jetzt gesagt hätte ja so-und-so ist die GESCHICHTE- das-und-das läuft und die Person ist das-und das- dann hätten die gar keine MÖGLICHKEIT mehr ihre eigenen Gedanken-
S4: Ja.
S5: rauszulassen ja.
S6: Eigenvorstellungen fehlen dann.
(Z. 86–114)

Die gemeinsame Interpretation versetzt die Studentinnen in die Lage, ein bewusstes Werturteil über die Unterrichtssituation zu fällen, das abwägend die Leistungen der komplementären Handlungsskripts A und B aufnimmt. Ferner dringen die Studentinnen zu einer begründeten Handlungsalternative vor, indem sie beide Skripts bestimmten

Teilzielen zuordnen, die im Unterricht sequenziell verbunden werden sollen. Das Teilziel, dass die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Verstehen artikulieren sollen, wird nun weder normativ überhöht noch als Ausdruck einer mangelhaften Leistung abgetan, sondern als sinnvolle erste Phase der Textarbeit angesehen. Gleichzeitig wird betont, dass das andere Teilziel, die Klärung grundlegender Textzusammenhänge, für ein gegenstandsangemessenes Verstehen nicht wegzudenken ist und situationsangemessen einzufordern sei, wenn das Gespräch Unverstandenes an den Tag fördert und nicht aus sich heraus zu dessen Klärung führt. Als ein Ergebnis des Reflexionsgesprächs kann man festhalten, dass die Studentinnen die partielle Angemessenheit beider Skripts anerkennen und zur Operationalisierung dieser Einsicht die Abfolge zweier Gesprächsphasen vorschlagen.[9]

## 5. Ergebnis und offene Fragen in hochschuldidaktischer Perspektive

Mit Hilfe der in Abschnitt 1 und 2 vorgenommenen Unterscheidungen konnte in Abschnitt 3 an einem Einzelfall der folgende Verarbeitungsprozess rekonstruiert werden: Ein konträres Situationsverstehen führt als Moment der Irritation dazu, dass die Studentinnen in reflektierende Modi der Wahrnehmung und Situationsverarbeitung wechseln. Dabei werden die jeweiligen automatischen Verarbeitungsketten (Skript A und B) aufgebrochen. Dies bringt die Studentinnen dazu, ihr spontanes Verstehen und Werten zum Gegenstand der Reflexion zu machen, indem sie die wahrgenommene Situation nun bewusst interpretieren und bewerten. Die schematische und spontane Top-down-Einordnung weicht einer bewussten und situationsspezifischen Entscheidung. Der zu beobachtende Lernprozess der drei Studentinnen besteht darin, dass sie das jeweils andere Skript, das sie zunächst negativ bewerten, partiell positiv umwerten und ihre diesbezügliche Überzeugung ändern. Weiterhin kennzeichnet den Lernprozess eine Kombination der beiden Skripts, d. h. eine Umordnung des gemeinsamen Wissensbestands. Die re-

9 Die entwickelte Handlungsalternative könnte man abweichend mit Lindow und Wieser (2013) als einen Versuch bezeichnen, unauflösliche Antinomien des Lehrer/innenhandelns zu bewältigen. Im Sinne der „Autonomieantinomie“ nach Helsper (2000) sollen „Schüler(innen) eigenständig eine Lesart entwickeln“, obwohl zugleich im Unterricht „textadäquat interpretiert“ werden müsse (Lindow & Wieser, 2013, S. 403). Während die Studentinnen in unserem Beispiel einen Phasenwechsel von der offenen Ideensammlung zur genauen Textarbeit vorschlagen, untersuchen Lindow und Wieser den Vorschlag einer Lehrerin, Schüler/innen durch Elementarisierung und Vereinfachung der Texterarbeitung eigenständig zu einer angemessenen Interpretation gelangen zu lassen. Dabei trete jedoch die „Sachantinomie“ gemäß Helsper in aller Schärfe hervor, nämlich die paradoxe „Notwendigkeit […], Schüler(innen) in ihrem Verstehensprozess eines literarischen Textes unterstützen zu müssen, ohne die Komplexität des Textes reduzieren“ zu dürfen. Da jeder Lösungsversuch „letztlich neue Spannungen“ produziere, sei die „prinzipielle Unauflösbarkeit“ antinomischer Spannungen gegeben (Lindow & Wieser, 2013, S. 403). Wir meinen hingegen, dass die in beiden Fällen erkennbaren Spannungen nicht-antinomischer Art sind, da sie in sequenzierten Unterrichtsphasen widerspruchsfrei ausgeglichen werden können (vgl. Heins, 2018, S. 40).

flektierende Verarbeitung führt also zu einer Veränderung, Ergänzung oder zumindest Neubewertung bestehender Skripts. Dieser Prozess geht mit einer hohen kognitiven Belastung einher, weil die Verständigung ein Nachvollziehen der aktivierten Skripts des jeweils anderen voraussetzt. Ob die beobachtete Veränderung ein nachhaltiger Lernprozess innerhalb einer Schulung professioneller Wahrnehmung ist, hätte durch eine Folgeuntersuchung mit denselben Probandinnen ermittelt werden können.

In drei weiteren Punkten sind keine sicheren Erkenntnisse, sondern nur Vermutungen möglich, die sich als offene Fragen für die Forschung, aber auch für alltägliche Beobachtungen in der Lehre formulieren lassen.

(1) Auf der alleinigen Grundlage des Protokolls lässt sich nicht erkennen, ob die Studentinnen das *Wissen* um das jeweils andere Skript erst in der Gesprächssituation erwerben oder schon zuvor darüber verfügten. Ebenso wenig kann man beurteilen, ob sich die *Fähigkeit* des Situationsverstehens verändert hat oder ob die Studierenden über die Fähigkeit bereits verfügten und sich ausschließlich ihre *Einstellung* zu dem jeweils anderen Skript und dessen Bewertung ändert. Eine Aufgabe künftiger Forschung besteht darin, die Dispositionskomponenten Wissen, Kompetenzen und Einstellungen differenziert erkennbar zu machen mit dem hochschuldidaktischen Ziel, diesbezügliche Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Studierenden genauer beschreiben und planen zu können.

(2) Offen ist weiterhin die Frage, ob es neben dem rekonstruierten Irritationsmoment *Dissens zwischen Beobachtenden* weitere Formen der – auch individuellen – Irritation gibt, die Lernprozesse initiieren. Dies könnte der Fall sein, wenn bestimmte Situationsaspekte einem vertrauten Verarbeitungsskript entsprechen, während andere Aspekte ihm deutlich widersprechen. Eine Aufgabe künftiger Forschung besteht darin, solche Formen explorativ und experimentell zu untersuchen, um die Lerngegenstände gezielt auswählen und Lernprozesse entsprechend planen zu können.

(3) Offen ist schließlich die eng an die beiden zuvor genannten Desiderate anknüpfende Frage, welche methodischen Arrangements der Hochschullehre dazu geeignet sind, Irritiationsmomente zu erzeugen und Lernprozesse zu provozieren. Dies betrifft die Form der Darbietung von Unterrichtssituationen ebenso wie die Aufgabenstellung im Seminar und den Umgang mit Situationen, in denen intendierte Irritationen nicht eintreten.

**Literatur**

Anderson, J. R. (Hrsg.) (2007). *Kognitive Psychologie* (6. Aufl.). Berlin: Spektrum Akadem. Verl.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–53). Münster u.a: Waxmann.

Bilsky, W. (2009). „Werte“. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 46–52). Göttingen: Hogrefe.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3–13.

Blömeke, S., Eichler, D., & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft, 31*(2), 103–121.

Goldstein, E.B. (2015). *Wahrnehmungspsychologie: Der Grundkurs. Lehrbuch.* (9. Aufl.). Berlin: Springer.

Fischer, E. (1995). „… also der Mann will glaube ich den Jungen ablenken“. „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert in einer 7. Hauptschulklasse. In H. Christ, E. Fischer, C. Fuchs, & V. Merkelbach (Hrsg.), *„Ja aber es kann doch sein …“. In der Schule literarische Gespräche führen* (S. 178–201). Frankfurt am Main: Lang.

Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch, 23*(44), 27–60.

Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In E. Cloer, D. Klika, & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim: Juventa.

Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken* (10. Aufl.). München: Siedler.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H.J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Expertise.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lindow, I., & Wieser, D. (2013). Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. *Zeitschrift für Germanistik 2*(2), 390–404.

Margolis, H. (1990). *Patterns, thinking, and cognition: A theory of judgment.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Neuweg, G.H. (2001). Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (2. Aufl.). *Internationale Hochschulschriften: Vol. 311.* Münster: Waxmann.

Schoenfeld, A.H. (2011). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. Studies in mathematical thinking and learning.* New York: Routledge.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* London: Temple Smith.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–21.

van Holt, N. (2013). Psychologische Werttheorien. In G. Rippl & S. Winko (Hrsg.), *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte* (S. 19–24). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Wagner, R.F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Abstract:** Based on theories of cognitive and perceptual psychology, the article proposes a model for describing mental processes in which teachers perceive, interpret, evaluate, and make related decisions. The processes are understood as the activation of dispositions, knowledge, attitudes and processing skills. The model describes both the processing of what is perceived according to an existing mental disposition and those processing processes in which dispositions are changed. Furthermore, it distinguishes between a spontaneous and a reflected processing mode. The developed theory is illustrated with a case study using student statements on a teaching transcript. The case study shows how students activate, explain, justify and modify divergent prior knowledge on the situation of "class discussion on literature" in a process of mutual dialogical recognition.

**Keywords:** Lesson Observation, Literature Class, Noticing, Mental Processes, Teacher Education

**Anschrift der Autoren**

Dr. Jochen Heins, Universität Hamburg,
Projekt ProfaLe ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung', Literaturdidaktik,
Bogenallee 11, 20144 Hamburg, Deutschland
E-Mail: Jochen.Heins@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Thomas Zabka, Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4),
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: thomas.zabka@uni-hamburg.de

# Besprechungen

*Markus Rieger-Ladich:* **Bildungstheorien. Zur Einführung.** Hamburg: Junius, 2019. 232 Seiten, EUR 14,90 (ISBN: 978-3-96060-304-7).

Gegenstand der hier zu besprechenden und soviel sei vorneweg klargestellt – insgesamt gelungenen – Einführung von Markus Rieger-Ladich ist nicht eine systematische Bildungstheorie, die eine klar konturierte theoretische Konzeption der Bildung ausformuliert und gegen andere Theorienentwürfe verteidigt, sondern sind vielmehr Bildungstheorien im Plural. Dieser Fokus auf eine Pluralität von Theorien ist einmal dem Einführungscharakter des Buches geschuldet, das eben in unterschiedliche Theorieentwürfe einführen will, aber auch der metaethischen sowie wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Selbstpositionierung und Orientierung des Autors. Er geht davon aus, dass es „kein Telos in der Rede von Bildung" gebe und dass weder „Einigkeit in der Bestimmung des Begriffs zu erzielen, noch eine solche bei der Identifikation der entscheidenden theoretischen Referenzmodelle herzustellen" sei (S. 23). In wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Hinsicht folgt er den Vorgaben und ‚Lektionen' u. a. feministischer Wissenschaftstheoretiker_innen (z. B. Haraway), die von der grundsätzlichen sozialen Situiertheit, Machtförmigkeit und Standpunktabhängigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion ausgehen, welche folglich auch auf den von ihm in seiner Einführung vertretenen Standpunkt angewendet werden (S. 18)[1]. „Ähnlich wie auch die Geschichte des Bildungsbegriffs nicht abgeschlossen ist und immer wieder umgeschrieben wird, kann es auch keine Bildungstheorie geben, die, von einem Feldherrenhügel aus, souverän die Wissensbestände sichtet und dann eine letztgültige, autorisierte Fassung liefert. Wenn wir die Lektionen der feministischen Wissenschaftskritik und der *Postcolonial Studies* beherzigen, scheint es ratsam, sich von solchen Allmachtsphantasien zu verabschieden; Positionierung und Objektivierung sollten daher nicht länger gegeneinander ausgespielt werden" (S. 19–20). Akteure im wissenschaftlichen Feld werden als „hochgradig involviert betrachtet: Sie sind keine neutralen, unbeteiligten Beobachter dessen, was sie in ihren Forschungen zum Gegenstand machen" (S. 9). Diese theoretischen und empirischen Annahmen über die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis und ihrer Hervorbringung eines in Denkkollektiven (Fleck) eingebundenen Erkenntnissubjekts und die genuin agonale Struktur des wissenschaftlichen Feldes seien jedoch nicht per se als Manko zu verstehen, sondern können als „erkenntnistheoretische Chance" verstanden werden, die es erlaubt, „die Wahrheitsspiele in ein neues Licht zu tauchen" (S. 11), und es zugleich notwendig macht, die Prämissen, von denen man ausgeht, zu reflektieren, transparent zu machen und zu begründen (S. 20). Rieger-Ladichs eigener Standpunkt zeichnet sich alles in allem durch einen starken Fokus auf unterschiedliche, dem eigenen Anspruch nach, kritische Theorien der Bildung aus, die die ‚dunkle Seite' der Bildung im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Positionierungskämpfe untersucht. Das wissenschaftstheoretische Hintergrundprogramm wird so gewissermaßen auch auf den Gegenstand der Einführung angewendet in dem Sinne, dass ein individualistisch und souverän konzipiertes Bildungssubjekt verabschiedet wird und man sich stattdessen auf die tradierten Illusionen der Autonomie (Meyer-Drawe), die problematische Rolle von Bildung als Medium gesellschaftlicher Distinktion und Herrschaft und auch die vielen nachweisbaren

1 Haraways vor 31 Jahren publizierter, einflussreicher Beitrag ist viel zitiert, aber auch viel kritisiert worden. Diese ‚situierte' Kritik bleibt bei Rieger-Ladich leider gänzlich ausgespart.

Formen der sozialen Involviert- und Standpunktgebundenheit von Bildungstheoretikern konzentriert.

Rieger-Ladich stellt in seiner in sieben Hauptkapitel gegliederten Einführung zunächst ein breites Spektrum an klassischen bildungstheoretischen Ansätzen vor, angefangen mit u. a. Platon, Meister Eckhart und Montaigne über Humboldt, Schleiermacher und Dewey bis hin zu Vertretern älterer kritischer Theorie (Horkheimer, Adorno, Heydorn). Im Anschluss widmet er sich in durchgehend konzisen und an keiner Stelle mäandernden Analysen, die auch die sozial eingebetteten biographischen und gesellschaftspolitischen Kontexte der Theorieproduktion miteinzubeziehen versuchen, u. a. den Arbeiten von Bourdieu, Stuart Hall, Rancière, Spivak, Foucault und Butler. Es gelingt Rieger-Ladich dabei jeweils spezifische Aspekte von Bildung konstellativ zu rahmen und im Lichte seiner Theoriekommentare zu akzentuieren und zugleich als generelle Problemvorgaben der Bildungstheorie in den Blick zu nehmen.

Aufbauend auf den Darstellungen der einzelnen Positionen und Theorietraditionen skizziert er drei Herausforderungen aktueller Bildungstheorie, die er entlang von Begriffspaaren (Aktivität/Passivität; Ereignis/Struktur; Individualität/Kollektivität) rekonstruiert, wobei er dafür votiert, die damit bezeichneten, manchmal einseitigen theoretischen Perspektivierungen auf Bildung zu vermeiden und dem „verführerischen Glanz binärer Unterscheidungen zu widerstehen“ (S. 186). Zum Ende der Einführung stellt er dann noch drei neuere Theorieentwicklungen („Forschungsstile“) vor, die allesamt in unterschiedlicher Weise ermöglichen sollen, Bildungsprozesse und -praktiken auch empirisch zu erforschen und aus seiner Sicht wegweisend für das interdisziplinäre Feld Bildungstheorie- und Bildungsforschung sind. Hierzu zählt er Ansätze der Praxeologischen Bildungsforschung, der Transformatorischen Bildungstheorie sowie kulturwissenschaftlich inspirierte Bildungstheorien.

Die einzelnen Analysen der Positionen und die Rekonstruktionen der Problemvorgaben der theoriegeleiteten empirischen Forschung sind durchweg sehr gut lesbar und ihre systematische Zusammenstellung ist auch in didaktischer Hinsicht wohlkomponiert und übersichtlich. Rieger-Ladich baut immer wieder Querverweise zwischen den einzelnen Theorieansätzen und -traditionen ein und führt den Leser souverän und kenntnisreich durch die bunte und unübersichtliche Welt der Bildungstheorien.

Bei allem verdienten Lob der vorgelegten Einführung seien den Usancen entsprechend an dieser Stelle dennoch einige kritische Anmerkungen und Rückfragen genannt. Zunächst scheint es mir nicht vollständig klar zu sein, was aus den eingangs genannten wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Weichenstellungen eigentlich folgt, da das Faktum der eigenen Situiertheit (Geschlecht, Hautfarbe, Klasse, Milieu oder welcher Form auch immer) mit Bezug auf die Beantwortung epistemologischer und epistemischer Fragen in systematischer, methodologischer und geltungstheoretischer Hinsicht doch streng genommen letztlich irrelevant ist und auch sein sollte (zumindest sofern man Epistemologie nicht nur im alltagssprachlichen Sinne als ‚Weltsicht‘ versteht, wie es manchmal im Kontext feministischer und postkolonialer Theorie Usus ist)[2]. Bietet eine solche epistemische Selbstpositionierung nicht eine Steilvorlage für mehr oder minder heruntergekommene Formen einer epistemischen Identitätspolitik, die statt intersubjektiv nachvollziehbare Gründe zu nennen, mit der eigenen ‚Identität‘ Erkenntnispolitik auf Kosten von systematischer und begründeter wissenschaftlicher Erkenntnis betreibt? ‚Ich persönlich sehe das so und so und dies oder dieses oder jenes ist der Fall, weil ich Hintergrund X habe‘, ist schließlich unter keinen Umständen eine angemessene *epistemische* und *epistemologische Begründung.* Solche rhetorischen Manöver eignen sich allenfalls dazu, eine Position gegen

2 Vgl. hierzu: Conrad, S. (2016): *What is Global History?* Princeton: Princeton University Press; Siegel, H. (2017): *Education's Epistemology.* Oxford: Oxford University Press; Drerup, J. (2019): Global Citizenship Education, Global Educational Injustice and the Postcolonial Critique. *Global Justice. Theory-Practice-Rhetoric,* 12(2).

Kritik zu immunisieren und sich von epistemischen Begründungspflichten zu entlasten, d. h. gerade nicht zu begründen. Auch deshalb bleibt es ebenfalls eher unklar, was eigentlich konkret in systematischer Hinsicht daraus folgen könnte, dass es den großen ‚Feldherrenhügel', von dem aus Bildungstheorie betrieben werden könnte, nicht mehr gibt bzw. nie gegeben hat. Heißt dies, dass wir alle auf unseren eigenen kleinen Hügeln (oder Hügelchen) sitzen, auf denen wir zwischen Münster, Würzburg und Tübingen unsere eigenen kleinen theoretischen Fürstentümer errichten, darüber hinaus aber kaum eine sinnvolle Kontroverse zwischen den Denkkollektiven möglich ist? Und kann es nicht auch problematisch sein, allein die agonalen und machtgetränkten Aspekte der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion über Bildung in den Blick zu nehmen? Dies gilt insbesondere, weil eine solche Sichtweise ja durchaus eine performative Komponente haben kann und man dann am Ende guten Gewissens nur noch Machtpolitik unter dem Mantel der Machtkritik betreiben kann, da dies ja ohnehin der postulierten Struktur des Felds angemessen ist. Und kann nicht der Verweis auf die Situiertheit und Begrenztheit der eigenen Perspektive – dessen Entlastungseffekte Rieger-Ladich konzediert (S. 20) – nicht auch eine Legitimation dafür sein, die Grenzen des eigenen Denkkollektivs als die Grenzen der eigenen Welt zu betrachten, um sich so sozusagen einzubunkern im eigenen Diskurssilo und es sich mit den üblichen Gewährsmännern und -frauen gemütlich zu machen (Foucault, Butler etc.)? Wird das nicht irgendwann langweilig? Man fragt sich auch, wer eigentlich heute noch die kritisierten Konzeptionen eines souveränen Bildungssubjekts vertritt? Handelt es sich hier nicht eher um eine ‚Strohmann'-Position, die man dann beliebig dekonstruieren kann, um der eigenen Position Plausibilität zu verschaffen? Und wäre es bei aller legitimen Kritik an der Tyrannei der Dualismen (Amy Gutmann) und binären Codierungen (Heteronomie/Autonomie etc.) nicht sinnvoll, sich auch genauer anzuschauen, was mit diesen Begriffen in den einschlägigen internationalen Debatten eigentlich gemeint ist, statt sie als bloße Chiffre für ‚Irgendetwas' zu nehmen? Und warum werden bei aller ebenfalls berechtigten Kritik von Pseudouniversalismen nicht auch die konstruktiven, normativen Theorien gewürdigt, die diese Probleme ja durchaus berücksichtigen und auch machtkritisch bearbeiten (z. B. Stojanov, der im Literaturverzeichnis genauso wenig vorkommt, wie die gesamte aktuelle Debatte in der analytisch orientierten Philosophy of Education)? Es fällt schließlich auf, dass Rieger-Ladich zwar dafür votiert, den eigenen theoretischen Standpunkt transparent zu machen und zu begründen, er dann aber weder eine systematische Analyse des Begriffs der Bildung vorlegt, noch die Werturteile, die sich allenthalben in der Einführung finden, systematisch begründet. Das mag dem Denkstil der herrschaftskritischen Theorietraditionen geschuldet sein, die Rieger-Ladichs Standpunkt zu Grunde liegen, ein Standpunkt allein aber ist noch kein Argument, geschweige denn eine angemessene Begründung.

Soweit zur Kritik vom Feldherrenhügel(chen) aus, die nicht im mindesten in Frage stellen soll, dass Rieger-Ladich eine gut les- und nachvollziehbare Einführung verfasst hat, die allen Interessierten empfohlen werden kann.

Prof. Dr. Johannes Drerup
Vrije Universiteit Amsterdam
Faculty of Behavioral and Movement Sciences
Educational Studies
Van der Boechorststraat 7
1081 BT Amsterdam, the Netherlands
E-Mail: johannes.drerup@vu.nl

*Ralf Koerrenz/Karsten Kenklies/Hanna Kauhaus/Matthias Schwarzkopf:* **Geschichte der Pädagogik.** Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2017. 322 Seiten, EUR 22,99 (ISBN: 9783825245245).

Das Genre „Geschichte der Pädagogik" kämpft mit dem Vorwurf, wenig mehr als Personengeschichten in national enggeführtem Fokus zu präsentieren. Doch Koerrenz, Kenklies, Kauhaus und Schwarzkopf verstehen ihre Geschichte der Pädagogik als „Einladung

zu einer Reise in die Fremde“ (S. 8), die Unbekanntes wie Irritierendes biete und deren Ziel es sei, Geschichte als Reflexionsinstanz und Lerngegenstand zu nutzen (S. 9). Appellierend wird die Leserin, der Leser auf die Abhängigkeit des eigenen „wissenschaftlich-pädagogischen Selbstverständnisses“ (S. 9) von der umgebenden Kultur aufmerksam gemacht und angehalten, alles in Frage zu stellen. Auch die „Historische Pädagogik“ sei immer nur ein Punkt in der Zeit, von dem abhängig ist, was als Pädagogik definiert werde und wie die „gegenwärtig gültige Geschichte der Pädagogik“ (S. 10, Hervorhebung im Original) aussehe.

Verdeutlichen wollen die Autoren und die Autorin, dass Geschichtsdarstellungen einem Perspektivismus unterliegen. Im eigenen Werk lasse sich „Perspektivität“ (S. 10) in vierfacher Weise finden: a) in der Auswahl von geschichtlichen Ereignissen, b) ihrer Bewertung, c) der didaktischen Aufbereitung und d) in der Individualität der Autoren und der Autorin.

Insbesondere c) fällt auf, sobald man das Buch durchblättert: Es sind viele Bilder, Marginalien und sonstige grafische Elemente vorhanden. Bisweilen erscheinen sie etwas redundant, wenn etwa die im Fließtext erläuterten fünf Säulen des Islam zusätzlich als Merksatz, Abbildung und Marginalien vorkommen (S. 82–86). Die meisten Bilder aber sind illustrativ, indem sie beispielsweise zeigen, welche Auswirkung die Zwangsbeschulung indigener Kinder in kanadischen Internaten hatte: ihre Familien zelteten vor dem umzäunten Schulgelände (S. 206).

Auf 322 Seiten bietet das Werk sieben Kapitel, die von der Antike, über das Mittelalter, die frühe Neuzeit (2 Kapitel) bis zur Moderne (3 Kapitel) reichen. So weit, so wenig überraschend an und für sich. Neu ist aber die Orientierung der Kapitelüberschriften, neben den Epochen, auch an politisch-gesellschaftlichen Großereignissen der (Welt-)Geschichte, wie der Bill of Rights oder der Gründung der UNO, anstatt an den üblichen Verdächtigen (Klassiker oder Klassikerinnen).

Neben den sieben Hauptkapiteln finden sich „Einleitende Orientierungen“, ein Abschlusskapitel sowie ein differenzierter, gezielt durchsuchbarer Apparat mit Quellenverzeichnis, Bildquellen und einem Register – unterteilt nach Personen, Sachen und Werken. Hervorzuheben sind die vielen Querverweise der Kapitel untereinander, eine einfach gehaltene Sprache mit Erläuterungen von Fach- und Fremdwörtern. Didaktisch komponiert ist ferner der gleiche Aufbau der Kapitel, die alle mit – nur reproduktiven – Testfragen enden (das ist stimmig zu den eigenen Ansprüchen, möglicherweise aber eine vertane Chance auf weiterführende Fragen, die Interesse und Nachforschungsgeist wecken könnten). Quellenzitate, deren Seitenangaben etwas versteckt nur im Quellenverzeichnis zu finden sind, werden in eine modernere Sprache übersetzt und erläutert, was sich selbst beim nur 40 Jahre alten Forum „Mut zur Erziehung“ schon lohnt (S. 262).

Koerrenz u. a. bezweifeln (b) eine absolut wertfreie Darstellung von Geschichte und „überlassen … es den Lesern und Leserinnen, sich selbst mit den Darstellungen und ihren implizit enthaltenen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen“ (S. 11). So diskutieren sie zum Abschluss von Themeneinheiten offen Für und Wider, womit die Möglichkeit des Hinterfragens gegeben wird (exemplarisch bei den Franckeschen Stiftungen, S. 141–143).

Die Bewertung geschichtlicher Ereignisse beginnt fraglos mit ihrer Auswahl (a). Diesem Punkt sind mehrere Seiten in der Einleitung und verstreute Abschnitte im Text gewidmet. Um Ereignisse als pädagogisch zu erkennen, müsse ein Konzept von Pädagogik vorhanden sein: Pädagogik wird von Koerrenz u. a. definiert als *absichtsvoll gesteuertes Lernen.* Autodidaktisches, selbstreflexives Lernen sei gleichzusetzen mit Bildung – von außen gesteuertes Lernen gleichbedeutend mit Erziehung (S. 16). Darüber hinaus gehe es um Lernen „in direkter Begegnung oder durch vermittelnde Medien oder Strukturen“ (S. 12, 293). Eine weitere Differenzierung der Begriffe Erziehung und Bildung wird nicht vorgenommen, Sozialisation kommt nicht vor. Auf Überschriftenebene dominiert der Erziehungsbegriff, inhaltlich dagegen der Lernbegriff. Im Resümee mündet der Lernbegriff dann sogar in „globales Lernen“, welches in Auseinandersetzung mit dieser Geschichte der Pädagogik „eröffnet“ werde und damit „Globale Bildung“ ermögliche (S. 294). Das wirft bei der Rezensentin mehr Fragen auf, als an der Stelle

beantwortet werden. Der Begriff „Erziehungswissenschaft“ kommt übrigens ausschließlich im Zusammenhang mit dem Einfluss der 68er-Bewegung auf die Geistes- und Sozialwissenschaften vor (S. 258). Geleitet von diesem Pädagogikverständnis wollen Koerrenz u. a. auf historische Episoden blicken, in denen pädagogische Grundfragen und -probleme sozial-, real- oder ideengeschichtlich fassbar werden, eingebunden in die je herrschenden anthropologischen Ideen und gesamt-kulturellen Entwicklungen (S. 13). Ein weiteres Auswahlkriterium ist der bis heute andauernde Einfluss von Ideen oder Artefakten (S. 157).

Mit diesem Konzept von Pädagogik beginnt die vorliegende Geschichte der Pädagogik rund 1 200 Jahre vor der christlichen Zeitrechnung in der Hochkultur Mykenes, deren Weitergabe von Kulturtechniken den Schluss zulasse, dass dort Erziehung und Erziehungsziele im „elementaren Sinne“ (S. 16) zu finden sind. Das Kapitel widmet sich „Lernwegen von Menschen“ (S. 53) in einem weiten Verständnis. An Homers Epen werden etwa „pädagogische Szenen“ (S. 21) und „Modelle des Erwachsenseins“ (S. 25) hervorgehoben. Neben griechischer und römischer Antike, der Trennung von Judentum und Christentum werden unter Rückgriff auf Jaspers’ Konzept der Achsenzeit die Entwicklungen im Hinduismus, Buddhismus, Konfuzianismus und Taoismus vorgestellt.

Das zweite Kapitel deckt den Zeitraum bis zu Kolumbus’ Entdeckungsreisen ab und erläutert (wie auch die folgenden Kapitel) die enge Verbindung von Religion und Pädagogik institutionell an Kloster-, Dom- und Hochschulen sowie die pädagogischen Implikationen von Scholastik, Humanismus und Mystik. Fokussiert werden Christentum und Islam als Motoren und Katalysatoren von Lehr-Lern-Institutionen und Kultur – mit je eigenen Lernmodellen.

Das dritte Kapitel stellt die Frühe Neuzeit bis zur Bill of Rights dar. Erziehung in Reformation und Gegenreformation leiten über zu Comenius’ Pädagogik, die – wie andere Themen – in die größeren weltgeschichtlichen Zusammenhänge, hier den Dreißigjährigen Krieg, eingebettet ist. Das mit der Entdeckung der „Neuen Welt“ und ihrer einhergehenden Missionierung verbundene pädagogische Denken, die daraus entstehenden Utopien – wie die des „edlen Wilden“ – werden wiederum am Lernbegriff orientiert betrachtet. Die geografischen Entdeckungen und Erfahrungen mit (für die europäische Welt) neuen Kulturen – ein Novum gegenüber dem bisherigen textbasierten Lernen – werden als Beginn des erfahrungsgesättigten Lernens und zugleich des Fortschrittsglauben gedeutet, mithin als Wegbereiter empirischer Methoden (S. 123–124). Diese Perspektive wird fortgeführt mit „Erziehung an den Grenzen der Menschen- und Bürgerrechte“ – also dem Umgang europäischer weißer Männer mit Menschen, die weder weiß noch männlich (und erwachsen) sind, wie es sich u. a. am Roman „Robinson Crusoe“ zeige. Der Umgang mit anderen Ethnien ist ebenfalls zentral für das Unterkapitel „Koloniale Kultivierung – Pädagogik als Assimilation und Vernichtung“ (S. 199–206). Der Blick über den europäischen Tellerrand hinaus wird beibehalten, indem weltpolitische Entwicklungen (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948; Weltgipfel 1992) und das Entstehen einer *globalen* Jugendkultur durch das Medium Musik betrachtet werden.

Daneben werden die bekannten historischen Stationen wie Aufklärung, Philanthropen, Reformpädagogik, Erziehung in Diktaturen und Erwachsenenbildung nicht vergessen. Aber der Umgang mit den „Klassikern“ bzw. Personen ist anders als in anderen Geschichten der Pädagogik. Ein Blick in das Namensregister zeigt ungewöhnliche Nachbarschaften: Zwischen Hecker und Herbart findet sich Jimi Hendrix, und vor Hecker könnte auch noch George Harrison stehen, der im Text vorkommt, hier aber fehlt (genauso Bob Geldorf). Die aus dem 20. Jahrhundert gewohnte Liste der Top Ten von Personen ist bis auf Fichte und Fröbel vollständig.[1] Im Schlusskapitel

1 Vgl. dazu Winklers Untersuchung von 40 Geschichten der Pädagogik und ihrem mehrheitlich übereinstimmend genannten Personal (S. 153): Winkler, M. (1994): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In Horn, K.-P., & Wigger, L. (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 141–168.

findet sich dann ein typischer Reflex unserer Disziplin, doch noch einen Klassiker als Gewährsmann heranzuziehen und zu zeigen, dass schon Herbart 1806 wusste, was heute noch gilt.

Trotz der individuellen Regie jedes Kapitels (die erkennbar ist, um noch etwas zu d) zu sagen) bleibt der Gesamteindruck, dass das Werk einen guten, zusammenhängenden Einblick in die letzten 3 000 bis 4 000 Jahre pädagogisch relevanter Geschichte der Menschheit (bis 1992) gibt. Es bietet für das Genre begrüßenswert ungewohnte Geschichten und dürfte von der Aufmachung her speziell Studierende ansprechen, weiterhin – das sehen Koerrenz u. a. selbst so (S. 13) – aber mit europäisch-abendländischem Fokus auf Geschichte und für europäische Verhältnisse schon gewohnter Rezeption zentral- und ostasiatischen Wissens. Eingedenk der Legitimationsprobleme der Historischen Bildungsforschung insgesamt, bleibt der Aufruf bestehen, vergleichende Studien (auch aus anderen kulturellen Perspektiven) und vor allem Forschungsergebnisse zu rezipieren oder herzustellen.

Dr. Anne Hild
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: ahild@uni-goettingen.de

*Andreas Kempka:* **Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 278 Seiten, EUR 29,90 (ISBN 978-3-7815-2227-5).

Das Buch von Andreas Kempka gehört in den Kontext der empirischen Wissenschaftsforschung. Mit dem Haupttitel „Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft“ wird angezeigt, dass es um die Frage der Abgrenzbarkeit der Erziehungswissenschaft als einer Teildisziplin des modernen Wissenschaftssystems von anderen Teilen dieses Systems geht. Da durch Forschung generiertes, theoretisches Wissen ein herausragendes Erkennungsmerkmal wissenschaftlicher Disziplinen ist, setzt die Frage nach der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft an diesem Merkmal an: Verfügt die Erziehungswissenschaft über einen Kernbestand an Wissen, der die Basis für ihre kommunikative Reproduktion und Weiterentwicklung in Forschung und Lehre bildet?

Man könnte geneigt sein, die Frage nach der Identität der Erziehungswissenschaft in die Tradition der Auseinandersetzung um die Eigenständigkeit der Erziehung und ihrer Theorie zu stellen. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass der Autor eine Aussage zu einem wie auch immer zu fassenden Wesen der Erziehung macht und das erziehungswissenschaftlich relevante Wissen in Abhängigkeit von der Behandlung dieses Wesenskerns als identitätsstiftend markiert. Anstelle eines solchen prinzipienorientierten wird jedoch ein empirischer Ansatz verfolgt. Dieser Ansatz sieht vor, für die Erziehungswissenschaft zu prüfen, ob sie faktisch mit einer gemeinsamen Wissensbasis operiert und eben dadurch einen sachlich integrierten Kommunikationszusammenhang schafft, der ihre Identität ausmacht.

Aber wo bzw. an welchen Medien könnte eine empirische Untersuchung ansetzen, um eine die Identität verbürgende Wissensbasis dingfest zu machen? Die These ist, dass sich wissenschaftliche Disziplinen in ihren Lehrbüchern spiegeln. Aus dieser These erwächst die Aufgabe, das in den Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft dargestellte Wissen daraufhin zu untersuchen, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang es einen gemeinsamen Kern enthält. Für die Bewältigung dieser Aufgabe wird ein indirektes Verfahren in Anschlag gebracht: Nicht die referierten Inhalte selbst bilden den Gegenstand der Untersuchung, sondern die referenzierten Quellen, auf deren Grundlage die jeweilige Darstellung erfolgt. Im Untertitel des Buches heißt es deshalb: „Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang“.

Was wäre bei den Medien noch möglich gewesen – eine Analyse von Zeitschriften oder Handbüchern? Zeitschriften und Handbücher sind, wie Kempka im 2. Kapitel ausführt, nur bedingt geeignete Analysekandidaten. Abgesehen davon, dass sie aktuelle und

auch vorläufige Erkenntnisse thematisieren und damit über eine in der scientific community längerfristig geteilte Wissensbasis hinausgehen, kommt der auf die manuelle Dateneingabe angewiesene bibliometrisch-netzwerkanalytische Zugang wegen der Menge der bei diesen Medien anfallenden Informationen an eine Grenze. Lehrbücher erhalten aber auch aus theoretischen Gründen den Vorzug vor Zeitschriften und Handbüchern. Diese Gründe werden im 3. Kapitel versammelt, das – nicht ganz passend mit „Lehrbuchtheorie" überschrieben – Theorien über die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen (Stichweh), Denkstile (Fleck) und Paradigmen (Kuhn) vorstellt. Kempka zieht die betreffenden Theorien heran, um zu zeigen, dass Lehrbücher nahezu übereinstimmend als funktional für die Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses eingestuft werden und dass sie diese Funktion offenbar nur deshalb erfüllen können, weil sie die Fragestellungen, die Theorien, die Terminologie und die Problemlösungsmuster, die in einer Disziplin mehr oder weniger unstrittig sind, zur Vermittlung bereithalten.

Das 4. Kapitel begründet die Kriterien, die bei der Eingrenzung eines für die Analyse auszuwählenden Korpus erziehungswissenschaftlicher Lehrbücher zur Anwendung gekommen sind. Sie betreffen allgemeine Lehrbucheigenschaften, wie z. B. das Vorliegen in Buchform oder in elektronischer Form, die systematische oder didaktische Gliederung, den Verwendungszweck (Lehre), den Adressatenkreis (Studenten) und die Wissenschaftlichkeit. Sie betreffen weiterhin die disziplinäre Einschlägigkeit. Diese wird konstatiert, wenn die gesamte Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft den Gegenstand bildet. Demnach kommen Bücher, die sich vorrangig mit den Teildisziplinen, der Geschichte der Pädagogik, den Klassikern etc. befassen, nicht in die engere Auswahl. Ein dritter Satz an Kriterien berücksichtigt die Möglichkeiten des bibliometrisch-netzwerkanalytischen Zugangs; er bedingt den Ausschluss von Sammelwerken, mehrbändigen und fremdsprachigen Lehrwerken sowie früheren Auflagen eines Lehrbuches. Die Anwendung dieser Kriterien führt zur Auswahl von 16 deutschsprachigen Lehrbüchern, die als Monographien, (zwischen 1997 und 2014 in letzter Auflage) publiziert worden sind (5. Kapitel).

Das Herzstück des Buches bildet das 6. Kapitel – das Herzstück, weil es mit der Erklärung des bibliometrisch-netzwerkanalytischen Zugangs (S. 51–65) und der kritischen Erörterung der Frage nach der Validität der zu erwartenden Befunde (S. 65–90) den Schlüssel zu einem tieferen Verständnis der vorgestellten Untersuchung liefert. Der erste, methodische Teil erläutert die Modellierung einer Datenbank für bibliographische Daten, die Verschlüsselung der Daten, ihre Vernetzung zum Zweck der späteren Abfrage und das für die Generierung sowohl quantitativer als auch qualitativer Befunde geeignete Abfrageverfahren (Quellcodes). Da die in den Lehrbüchern referenzierte Literatur den Hauptgegenstand der Analyse bildet, besteht die Datenbank aus mehreren Dateien, in denen vor allem Daten zu den publizierenden Personen, deren Autorschaft in Bezug auf bestimmte Texte, die bibliographischen Merkmale der publizierten Texte und die Referenzen bzw. Zitationen niedergelegt sind. Die Dateien sind teilweise miteinander verknüpft, um verschiedene Arten der Abfrage zu ermöglichen, die für die Untersuchung von Bedeutung sind. Im zweiten Teil des Kapitels geht es um die Validität der mit dem bibliometrisch-netzwerkanalytischen Verfahren zu generierenden Befunde. Den Ausgangspunkt bilden bestimmte Grundannahmen der deskriptiven Bibliometrie über den Zitiervorgang, z. B. dass Zitate einem tatsächlich gelesenen Text entnommen sind, eine fremde wissenschaftliche Leistung würdigen, geeigneten Quellen entstammen und in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem zitierenden Text stehen (S. 69–71). Dass diese Annahmen keineswegs unproblematisch sind, erörtert Kempka im Rekurs auf verschiedene, allerdings erst ansatzweise ausgearbeitete Theorien zu motivationalen und strukturellen Bedingungsfaktoren des Zitiervorgangs. Dabei kommen mehrere, den Grundannahmen widersprechende Phänomene, wie z. B. die Selbstzitation, das prestigeträchtige Zitieren, das konspirative wechselseitige Zitieren und das kritische Zitieren zur Sprache. Kempka kann zur Verteidigung der deskriptiven Bibliometrie anführen, dass einige Probleme, die

sich üblicherweise mit der Praxis des Zitierens verbinden, im Fall von Lehrbüchern eher randständig sind, bei großen Datenmengen statistisch kaum ins Gewicht fallen oder – wie im Fall der Selbstzitation – kontrollierbar sind; für andere Probleme wird eine fallspezifische Diskussion der Validitätsfrage – unter Berücksichtigung der verschiedenen Theorien des Zitiervorgangs als „Interpretationsmöglichkeiten" – in Aussicht gestellt (S. 81).

Das 7. Kapitel präsentiert auf einhundert Seiten die Ergebnisse der mit den Mitteln der deskriptiven Bibliometrie durchgeführten Lehrbuchanalyse. Die Beantwortung der Ausgangsfrage nach dem Wissenskern der Erziehungswissenschaft geschieht in fünf teilweise aufeinander aufbauenden Unterkapiteln. Die ersten beiden dieser Kapitel stellen die Ergebnisse der quantitativen Analyse vor. Die nachfolgenden drei Unterkapitel behandeln personale, formale und thematische Gemeinsamkeiten des zuvor quantifizierten Wissenskerns. Zunächst zur quantitativen Analyse: Die wichtigsten Parameter sind Seitenzahlen, Zeichenzahlen und daraus ermittelte Normseiten, Referenzen (bibliographische Verweise auf ein Dokument), Texte (Referenzen abzüglich der unveränderten Mehrfachauflagen eines bestimmten Dokuments) und Autoren. Die Vermessung der Lehrbücher mithilfe dieser Parameter ergibt einen komplexen statistischen Befund, der sich aus Mengenangaben, Mittelwerten, Rangordnungen, Spannweiten, Schiefen, Häufigkeitsverteilungen und Kopplungswerten etc. zusammensetzt. Es entsteht ein äußerst heterogenes Bild. Sowohl bei den Normseiten (158 bis 692) als auch bei der Anzahl der Referenzen (68 bis 1020) und der Anzahl der Texte (62 bis 927) treten sehr große Unterschiede hervor. Die Diskrepanzen im Umfang der Lehrbücher führen zu der Vermutung, dass eine große Schnittmenge gemeinsamen Wissens nicht zu erwarten ist (S. 108). Und tatsächlich, lediglich 13,3 Prozent der Gesamtmenge distinkter Texte (n = 4144) erfährt eine Zitation in mehr als 2 Lehrbüchern; und sogar nur 0,31 Prozent werden in mehr als sieben Lehrbüchern zitiert. Die vertiefende Analyse in den nachfolgenden Unterkapiteln gibt zu erkennen, um welche Werke, Autoren und Kernthemen es sich in diesem schmalen Überschneidungsbereich handelt: Die am häufigsten zitierten Publikationen sind Brezinkas *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* und Blankertz' *Geschichte der Pädagogik*. Darüber hinaus findet sich ein Kernbestand an Autoren, der mit mehreren Werken präsent ist und deshalb eine überdurchschnittlich häufige Nennung erfährt. Zu ihm gehören u. a. Brezinka, Klafki, Mollenhauer, Benner und Fend (S. 152). Thematische Gemeinsamkeiten betreffen die Behandlung von Grundbegriffen und Hautströmungen der Erziehungswissenschaft. Erziehung, Bildung und Sozialisation werden mit einer Ausnahme in allen Lehrbüchern behandelt. Vergleichbares gilt für die Hauptströmungen. Es folgen detaillierte Angaben zu den von den Lehrbuchautoren genutzten Medienarten, der Nutzung fremdsprachiger Quellen, der Frauenquote unter den Referenzautoren und dem Entstehungszeitraum der referenzierten Werke. Für die meisten Ergebnisse werden passende Daten aus anderen Untersuchungen bzw. Quellen berichtet, um eine vergleichende Perspektive zu eröffnen. Einige dieser Daten, das gilt insbesondere für die bibliometrischen Werte zu den Lehrbüchern der Psychologie und Soziologie, sind – ohne dass das Methodenkapitel darüber berichten würde – offenbar von Kempka selbst erhoben worden.

Das dem Ergebnisteil folgende Fazit dient der Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Befunde. Kempka greift, wie zum Ende des Methodenkapitels angekündigt, für bestimmte Punkte noch einmal die Validitätsfrage auf, um kritischen Einwänden gerecht zu werden. Darüber hinaus befasst es sich mit möglichen Ursachen für den zentralen Befund eines nur sehr kleinen lehrbuchübergreifenden Wissenskerns und er vergleicht die erhobenen Merkmale erziehungswissenschaftlicher Lehrbücher mit Kuhns Aussagen über Lehrbücher der Naturwissenschaften. Dem Fazit und der anschließenden Zusammenfassung des Buches folgt ein umfangreicher Anhang mit sehr gut erklärten Tabellen, einem Verweisungsapparat und – wie bei dem gewählten Thema nicht anders zu erwarten – einer vorbildlichen Bibliographie.

Das Buch über die „disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft", das auf Kemp-

kas an der TU-Dortmund angenommener Dissertation beruht, beeindruckt vor allem als Darstellung einer konsequent durchgeführten empirischen Untersuchung zu den Quellen des Lehrbuchwissens der Erziehungswissenschaft. Die methodisch anspruchsvoll durchgeführte Studie und die Präsentation der Befunde im umfangreichen 7. Kapitel mögen dem einen oder anderen hinsichtlich der Ausreizung statistischer Auswertungsmöglichkeiten zu verspielt erscheinen; dies ist jedoch kein Einwand, wenn man Wert auf ein beweiskräftiges Vorgehen legt. Es lohnt sich, dem Autor bei seinen Auswertungen bis ins Detail zu folgen und auch manche „Nebenrechnung" nachzuvollziehen. Spätestens in der Abschlussdiskussion der Thesen erweist sich noch einmal die Fruchtbarkeit des bibliometrisch-netzwerkanalytischen Zugangs. Ein wenig enttäuschend, aber durchaus zu verkraften ist, dass der Haupttitel des Buches eine Auseinandersetzung zunächst mit der Forschung zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft erwarten lässt, während es insgesamt doch eher um Lehrbuchtheorie geht. Dem Haupttitel hätte es entsprochen, das vorhandene Wissen über den Zustand der Disziplin zu referieren und im Anschluss hieran die eigene Fragestellung zu begründen. Stattdessen wird der Zustand der Disziplin eher beiläufig in der Einleitung problematisiert. Die eigentliche Leistung Kempkas besteht denn auch darin, die Grundzüge einer die Erziehungswissenschaft betreffenden Lehrbuchtheorie ausgearbeitet zu haben: Der Begriff des Lehrbuchs erfährt eine Operationalisierung und es wird ein empirisch gut begründetes System von Aussagen vorgelegt. Zweifellos sind diese Aussagen mittelbar auch für die Forschung zur Disziplinentwicklung von Bedeutung. Dass das Buch dies eher andeutet als expliziert, wird seinen wissenschaftlichen Mehrwert gleichwohl nicht schmälern: Eine ausgezeichnete Arbeit, die zum gewissenhaften Lesen einlädt und nach weiterer Forschung verlangt!

Prof. Dr. Manfred Lüders
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Professur für Schul- und Grundschulpädagogik
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt, Deutschland
E-Mail: manfred.lueders@uni-erfurt.de

*Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Uwe Sandfuchs (Hrsg.):* **Handbuch Interkulturelle Pädagogik.** Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018. 606 Seiten, EUR 39,99 (ISBN 978-3-8252-8697-2).

Das Handbuch wendet sich, so die Herausgeber/innen in ihrer Einleitung, an alle, die sich im Studium, in der Praxis oder in der Forschung mit den Folgen von sprachlicher, kultureller und sozialer Diversität für Erziehung und Bildung befassen. Somit versteht sich das Hand- bzw. Lehrbuch als Orientierungshilfe für Studierende der Lehrämter sowie aller erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge. Es richtet sich ebenso an Erziehungswissenschaftler/innen, an Wissenschaftler/innen der relevanten Nachbardisziplinen sowie an Pädagog/innen in den einschlägigen Arbeitsfeldern.

Wie die Herausgeber/innen darlegen, hat sich die Interkulturelle Pädagogik (IKP) in den letzten Jahrzehnten als eigenständige Fachrichtung oder Subdisziplin (je nach Sichtweise) etabliert. *Grosso modo* wird als Entstehungszeit der IKP mit dieser Bezeichnung zumindest aus deutscher Perspektive die Periode ab Mitte der 1980er Jahre festgelegt. (Die westeuropäische und internationale Entstehungsgeschichte, die erheblich frühere Entwicklungsschritte aufdecken würde, wird im Handbuch ausgeklammert). Diskussionen über die Beschulung von Migrantenkindern, pädagogische Ansätze sowie Versuche, die pädagogische Praxis unter den Bedingungen der migrationsbedingten Heterogenität zu gestalten, gab es vorher auch; aber bis in die 1960er Jahre galt die Aufgabe der Beschulung von Migrantenkindern und anderer,

auch nationaler Minderheiten, als Sonderproblem, das spezifische Lösungsansätze hervorrief. In Deutschland kursierte in den 1970er Jahren unter dem Etikett „Ausländerpädagogik“ (das wichtige Stichwort fehlt in der Einleitung, wird aber im Beitrag von Marianne Krüger-Potratz über „Interkulturelle Pädagogik“ genannt) eine Art Wegbereiter der IKP, bei dem jedoch noch die sonderpädagogische, defizitorientierte Sichtweise bestimmend war. Pointiert formuliert sie für die gegenwärtige und prospektive Bedeutung der IKP: „Das Gegenstandsfeld der Interkulturellen Pädagogik ist das der Erziehungswissenschaft“ (S. 190).

Als Begründungszusammenhang für die Bedeutung der in der Erziehungswissenschaft inzwischen etablierten Richtung IKP nennen die Herausgeber/innen das Phänomen der „Migration als Teil der Europäischen Integration“ und als „Element des Globalisierungsprozesses“, das nicht nur Bildungsinstitutionen, sondern auch alle gesellschaftlichen und politischen Felder verändert: Wohnen, Arbeit, Gesundheit, Freizeit, Kultur. Seit den 2000er Jahren seien daher interkulturelle Fragen und Diskurse auch von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sowie von den Sozial-, Geistes- und Sprachwissenschaften, Rechtswissenschaften und Medizin aufgegriffen und bearbeitet worden.

Einen prominenten Platz nimmt bei der Begründung der Bedeutung der IKP, ebenso wie der Vorläufermodelle, das Thema der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Zu Recht heben die Herausgeber/innen hervor, dass die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (2001) international vergleichend den Zusammenhang zwischen Lesekompetenzen und dem sozio-ökonomischen Hintergrund belegt und dabei die besonders ungünstige Lage der Schüler/innen mit Migrationshintergrund angemessen beleuchtet. Nicht zuletzt nach bzw. dank der PISA-Studien sei es (erstmals 2006) zu einer nationalen, indikatorengestützten Berichterstattung in Deutschland gekommen, im Rahmen derer das Thema der unzureichenden Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit familiärer Migrationsgeschichte zum Tragen kommt.

Vor diesem Hintergrund werden, so die Leitidee des Handbuches, „von allen Mitgliedern der Gesellschaft, von Nichtgewanderten wie von Migrantinnen und Migranten, von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, interkulturelle Fähigkeiten verlangt. Interkulturelles Lernen soll befähigen, das Zusammenleben mit Vernunft, Verständnis und Toleranz zu gestalten (…). Die Fähigkeit, in Situationen von Verschiedenheit angemessen zu handeln, setzt Kenntnis und Wissen voraus, aber ebenso die Motivation und den Willen zu solchem Handeln.“ (S. 11). Solche Fähigkeit gehöre zu den professionellen Basiskompetenzen.

An dem Handbuch haben sich etwa 150 Verfasser/innen mit über 100 Beiträgen beteiligt. Im Einklang mit der Feststellung, dass interkulturelle Fragestellungen und Diskurse nicht Monopol der IKP sind, sondern inzwischen mehrere Richtungen und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft sowie die Nachbardisziplinen interessieren, ist das Spektrum der Beitragenden multidisziplinär. Mit nur zwei Ausnahmen (deren Funktion aber nicht primär darin besteht, Einblicke in internationale Diskurse zu ermöglichen) sind die Beitragenden ausschließlich aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der Intention der Herausgeber/innen entsprechend spiegelt das Werk vorwiegend eine Einführung in die aktuelle *State of the Art* der IKP mit dem Schwerpunkt auf deutsche Diskurse wider. Allerdings wird oft auf Autor/innen, Forschungsergebnisse, theoretische Konzepte und Diskurse aus englischsprachigen Ländern und vor allem aus den Nachbardisziplinen Soziologie, Anthropologie (usw.) rekurriert. Dies ist unumgänglich, um die Entstehungsgeschichte und Komplexität der interkulturellen Forschungsfelder zu erfassen und aktuelle Entwicklungen der Begriffe und analytischen Modelle sichtbar zu machen. (Am Rande sei daran erinnert, dass so gut wie alle begrifflichen, wissenschaftlichen und politikbildenden Debatten und Diskurse zu Multikulturalität/Multikulturalismus, Interkulturalität, Diversität, einen anglo-amerikanischen Ursprung haben).

Entsprechend der Feststellung, dass interkulturelle Sachverhalte und Diskurse alle Bereiche der Gesellschaft durchdringen, ist das Handbuch außergewöhnlich breit angelegt,

und das ist eine seiner Stärken. Es umfasst sieben Sektionen: *1. Grundlagen und Diskurse, 2. Interkulturalität in den Nachbarwissenschaften, 3. Interkulturalität als Gegenstand der Erziehungswissenschaft, 4. Interkulturelle Fragestellungen in Politik und Recht, 5. Räume und Institutionen interkultureller Bildung und Erziehung, 6. Interkulturelle Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Schule, 7. Personal: Handlungsfelder und Qualifizierung.*

Die Unterteilung der sieben Sektionen ist wiederum sehr detailliert und durchdacht. Die Sektionen 1. und 2. (S. 17–180) sind der Erklärung einschlägiger Grundbegriffe wie (unter anderen) Kultur, Ethnizität, Integration – Inklusion, Interkulturelle Kompetenz und Grunddiskurse wie (unter anderen) Interkulturalität – Multikulturalität, Transkulturalität oder Diversity (Sektion 1). Beachtlich ist der Beitrag von Regina Römhild (S. 17–23), in welchem der Begriff Kultur meisterlich re- und dekonstruiert wird. Zum heutigen Stand der Neudefinition von „Kultur" (ein oft als Container einer statischen, ethnischen oder nationalen Gruppenzugehörigkeit missverstandener Begriff) schreibt die Autorin: „Diversität lässt sich dann als Produkt dieser kulturellen Praxis verstehen: hergestellt in der tätigen Auseinandersetzung mit zugeschriebener Differenz sowie den daraus entstehenden materiellen Benachteiligungen und sozialen Ungleichheiten" (S. 22). Auf der gleichen Linie legt Wolfram Stender aus soziologischer Sicht den Finger auf ein chronisches Übel der IKP: „Interkulturelle Pädagogik gerät immer dann in die Ethnisierungsfalle, wenn sie die Erkenntnisse der rassismuskritischen Forschung ignoriert und Ethnizität volkstümelnd als vorgesellschaftliche Größe missversteht (…). Aus der Perspektive kritischer Gesellschaftstheorie lässt sich die weltweit zu beobachtende Tendenz der Ethnisierung gesellschaftlicher Verhältnisse als Symptom missglückter Globalisierung deuten. Sollte dies zutreffen, dann wäre (…) die Ent-Ethnisierung sozialen Handelns eine der wichtigsten sozialen Maximen einer (selbst-)reflexiven Interkulturellen Pädagogik" (S. 36–37). In Sektion 2. präsentieren sich dreizehn Nachbarwissenschaften bzw. spezifische Forschungsgebiete oder Schwerpunkte (zum Beispiel „Mehrsprachigkeit" und „Cultural Studies und Postkolonialismus"), womit dokumentiert wird, dass die Beachtung der interkulturellen Fragestellungen weit über die IKP hinausreicht.

Im Beitrag von Viola B. Georgi wird der Begriff „Diversity" (der ebenso gut „Diversität" genannt werden kann, da die Bedeutung identisch ist) erörtert, der auch in seiner Extension *„Super-diversity"* die zunehmende Ausdifferenzierung der Gesellschaft beschreibt. Als Urheber des auch dank seiner genialen Einfachheit viel zitierten Ausdrucks gilt seit 2006 der britische Soziologe Vertovec – wieder ein nicht mehr ganz neuer Input aus der englischsprachigen Forschung. Hier deute sich laut Georgi an, „dass Diversity – zumindest vorübergehend – ein neues und wichtiges Forschungsparadigma in der Analyse immer komplexer werdender Gesellschaften sein kann" (S. 66).

Positiv und befruchtend fällt auf, dass im Handbuch nicht nur die herkömmlichen Handlungsfelder Pflichtschule und vorschulische Erziehung einbezogen sind, in denen sich die Problematik der sprachlichen Bildung und der Bildungsbeteiligung besonders deutlich manifestieren und die für Bildungserfolg oder Scheitern sich als entscheidend erweisen. Vielmehr sind auch außerschulische Handlungsfelder adäquat repräsentiert; eines von vielen Beispielen dafür ist der Beitrag der Soziologin Uta Klein „Hochschulen: Internationalisierung und Diversity". Auch Handlungsorte der informellen Bildung sowie alle Aspekte und Rahmenbedingungen der Sozialisation – bis hin zum zunehmend relevanten Thema der bikulturellen Partnerschaften und Ehen – sind Gegenstand von zahlreichen Beiträgen.

Repräsentiert das Handbuch den Stand der Forschung und der Diskurse, wie es ein Handbuch für sich gewöhnlich in Anspruch nimmt? Ja und nein. Sicher ist es ein großes Verdienst, das Thema „Interkulturelle Pädagogik" so breit aufgestellt zu haben, wie es in den bisher erschienenen Hand- und Lehrbüchern selten der Fall gewesen ist. Damit wird eine Horizonterweiterung dokumentiert und gefördert, die dem epistemologischen und für die Praxis folgenreichen Fehler der Fixierung auf eine statische Idee von Kultur entgegenwir-

ken soll. Durch die multidisziplinäre Anlage wird zudem plausibel gezeigt, dass IKP kein Nischenprodukt und kein modischer Name für Ausländerpädagogik ist. Vielmehr ist Interkulturalität (mit den damit verwandten Begriffen bis hin zu „Diversität"), so wird argumentiert, ein Forschungsparadigma, das den Bedingungen von Bildung und Erziehung in der Gesellschaft der Gegenwart und wohl auch der Zukunft (zumindest der nicht allzu fernen) gerechter wird als eine monokulturell konzipierte wissenschaftliche Lesart in den jeweiligen Disziplinen. Andererseits ergibt sich aus dem Vergleich der Beiträge, dass IKP in anderen Teilgebieten oder Richtungen der Pädagogik sehr wohl wahrgenommen wird, so etwa – man möchte sagen naturgemäß – in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, wie der Beitrag von Sabine Hornberg und Hans-Georg Kotthoff treffend darstellt. Aber mitunter (oder mehrheitlich?) scheint IKP doch als spezialisiertes Gebiet für eine bestimmte Gruppe von Menschen verstanden zu werden. In ihrem Beitrag aus Sicht der Schulpädagogik schreiben Beate Wischer und Matthias Trautmann: „Trotz zahlreicher Schnittmengen zur Interkulturellen Pädagogik waren und sind Migration und Kultur im Prinzip weder ein eigenständiger Reflexionsanlass noch zentrale Themen der Schulpädagogik". (S. 202). Mit anderen Worten: Die oft wiederkehrende Feststellung von interkulturellen Pädagog/innen (auch im Handbuch), IKP sei eine Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft und der Bildung schlechthin, ist wohl noch nicht überall angekommen und schwebt im Limbus zwischen Postulat und selbstverständlicher, definitiver Anerkennung, welche die gesamte Disziplin Erziehungswissenschaft in dem Sinne modernisiert, dass die sozio-kulturelle Komplexität der Gegenwart von ihr erkannt und anerkannt wird.

Ein weiterer Aspekt kommt im Handbuch insofern zu kurz, als der Stand der Forschung darin nicht widerspiegelt wird: Das Thema der Vielfalt der Religionen im Bildungsprozess wird in vier Beiträgen aus verschiedenen Blickwinkeln erläutert und vermittelt ein Bild über den Stellenwert dieser Thematik in der deutschen Diskussion und Bildungslandschaft (was natürlich ein Ergebnis der nationalen Geschichte und der daraus abgeleiteten und machbaren Politiken ist), jedoch ohne über die im erweiterten Rahmen (zum Beispiel international) diskutierten und praktizierten Optionen Auskunft zu geben.

Schließlich darf ein durchgängiger, grundsätzlicher Widerspruch nicht unterschätzt werden. Der Begriff Diversität wird zwar in der Sektion 1 „Grundlagen und Diskurse" gebührend gewürdigt, doch in der Sektion 3 „Interkulturalität als Gegenstand der Erziehungswissenschaft" wird der Übergang von der IKP zu einer Bildung in/für Diversität und Pädagogik der Diversität nur gestreift. Die mögliche Schlussfolgerung, dass IKP unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen und vor dem Hintergrund der Fortschritte der sozialwissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung zu kurz greift, wird nur flüchtig im Beitrag von Hans-Joachim Roth mit der Überschrift „Interkulturelle Bildung als allgemeine Aufgabe von Bildung" angesprochen. Er schreibt: „Diversity Education wäre der besser passende Ausdruck" (S. 241), wobei er sich auf einen eigenen Text von 2010 bezieht.

Diese Zurückhaltung ist kaum zu rechtfertigen, da das Paradigma der Diversität als gewiss nicht brandneues Instrument zur Beschreibung der gegenwärtigen, in vieler Hinsicht heterogenen Gesellschaft (wohlgemerkt nicht nur infolge Migration) nicht nur auf der Prämisse des Zusammenlebens und der Wechselbeziehungen „von Kulturen" international bekannt ist. Diese Entwicklung ist nicht nur in den Sozialwissenschaften und in bestimmten außerschulischen Handlungsfeldern (zum Beispiel in der Erwachsenenbildung) zu beobachten, sondern hat auch in deutschsprachigen Ländern erziehungswissenschaftliche Schriften im Sinne einer Pädagogik der Diversität hervorgebracht. Ungeachtet dessen sind alle Beiträge, die auf verschiedene Aspekte von IKP eingehen, auf der stillschweigend angenommenen Prämisse gegründet, dass es nun einmal „verschiedene Kulturen" gibt. Damit wird ungewollt der Eindruck eines hartnäckigen Festhaltens am inzwischen bis zur Genüge kritisierten essentialistischen Kulturbegriff vermittelt. Das Handbuch heißt denn auch „Interkulturelle Pädagogik". Dies mag im Hinblick auf den Wiedererkennungs-

wert sehr sinnvoll sein, da der Begriff IKP inzwischen bei vielen potenziellen Leser/innen wenigstens als Stichwort bekannt ist. In gewisser Weise kann jedoch gesagt werden, dass zumindest in Teilaspekten, aber auch hinsichtlich der Überwindung einer eng verstandenen IKP, das Handbuch hinter dem Forschungsstand hinterherhinkt. Das mag ein Effekt der Dyssynchronie (liegt es an der zeitlichen Diskrepanz der jeweiligen Entstehungszeit?) zwischen den zahlreichen Beiträgen des voluminösen Bandes sein, es kann aber auch als Zeichen dafür gedeutet werden, dass die Diskussion in Teilen einer selbstreferentiellen, nationalen, deutschsprachigen Logik verhaftet bleibt. Auf einer anderen Ebene sei am Rande vermerkt: Ein Quäntchen mehr philologische Genauigkeit bei der Verarbeitung und Darstellung der reichhaltigen, weiterführenden Literaturangaben hätte nicht geschadet. Dennoch: Es handelt sich um ein empfehlenswertes, sehr brauchbares Instrument, das auch gerade durch die angesprochenen Lücken und Widersprüche zu weiterer Forschung anregen kann, sofern die genannten Inkongruenzen als solche erkannt werden.

Prof. em. Dr. habil. Cristina Allemann-Ghionda
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

# Pädagogische Neuerscheinungen

Aktaş, Ulaş/Gläßer, Thomas: Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 304 S., EUR 34,95.

Benz, Jasmin: Deutsch als Zweitsprache lehren lernen. Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 272 S., EUR 34,95.

Bleckmann, Paula/Lankau, Ralf (Hrsg.): Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 183 S., EUR 29,95.

Boger, Mai-Anh: Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage, 2019. 425 S., EUR 24,00.

Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 232 S., EUR 24,95.

Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 478 S., EUR 49,95.

Erdmann, Nina: Lehrjahre. Biographische Auseinandersetzungen im Kontext dualer Ausbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 314 S., EUR 39,95.

Felser, Axel: Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften: eine explanative Studie. Münster: Waxmann, 2019. 275 S., EUR 34,90.

Frielingsdorf, Volker: Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 480 S., EUR 29,95.

Gottfried, Lara M.: Politisches Lernen mit Concept Maps: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 2019. 248 S., EUR 34,90.

Greubel, Stefanie/Schieren, Jost (Hrsg.): Kinder, Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogische Haltung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 212 S., EUR 24,95.

Guhl, Anton F.: Wege aus dem „Dritten Reich“: die Entnazifizierung der Hamburger Universität als ambivalente Nachgeschichte des Nationalsozialismus. Göttingen: Wallstein, 2019. 477 S., EUR 49,00.

Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 459 S., EUR 49,95.

Jahr, David/Kruschel, Robert: Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 466 S., EUR 39,95.

Kanitz, Katharina: Schulische Sozialisation, Anerkennung und Männlichkeit. Einzelfallbezogene Rekonstruktion und Diskussion zur Benachteiligung in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 240 S., EUR 29,95.

König, Alexandra: Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 402 S., EUR 34,95.

Köpcke, Jessica L.: Zwischen inspiration porn und Mitleid. Mediale Darstellung und Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 236 S., EUR 29,95.

Kulmus, Claudia: Altern und Lernen: Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter. Bielefeld: wbv, 2018. 254 S., EUR 47,90.

Lex-Nalis, Heidemarie/Rösler, Katharina: Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 224 S., EUR 29,95.

Lindenhayn, Nils: Die Prüfung: zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Wien: Böhlau, 2018. 303 S., EUR 45,00.

Lübeck, Anika: Schulbegleitung im Rollenprekariat: zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden: Springer VS, 2019. 337 S., EUR 54,99.

Maier, Andrea S.: Geometrisches Begriffsverständnis von 4- bis 6-jährigen Kindern in England und Deutschland. Münster: Waxmann, 2019. 427 S., EUR 44.90.

Maßmann, Alexandra: Einflussfaktor subjektives Alter: Effekte auf die Teilnahme an und die Bewertung von Weiterbildungen. Bielefeld: wbv, 2018. 169 S., EUR 42.90.

Mattig, Ruprecht: Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 363 S., EUR 29,95.

Meier, Carolin: Webbasierte Leseförderung in der Grundschule am Beispiel von Antolin: eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung. Berlin: Peter Lang, 2019. 537 S., EUR 89,95.

Pott, Annika: Diagnostische Deutungen im Lernbereich Mathematik: Diagnostische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden für sonderpädagogische Förderung und den Primarbereich. Wiesbaden: Springer Spektrum, 2019. 503 S., EUR 64,99.

Rhein, Katharina: Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 359 S., EUR 24,95.

Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 238 S., EUR 29,95.

Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph: Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 148 S., EUR 26,95.

Schäfer, Andy: Die Alternativlosigkeit von Bildung. Zur Dialektik der Bildung im Neoliberalismus. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 259 S., EUR 34,95.

Schäfer, Gerd E.: Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 356 S., EUR 24,95.

Schweder, Marcel (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 268 S., EUR 29,95.

Sierck, Udo: Macht und Gewalt – Tabuisierte Realitäten in der Behindertenhilfe. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 148 S., EUR 16,95.

Staats, Martin: Problem – Jugend – Sexualität. Die Wahrnehmung von Jugendsexualität durch Fachkräfte in der Heimerziehung. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. 478 S., EUR 49,95.

Weitkämfer, Florian: Lehrkräfte und soziale Ungleichheit: eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS, 2019. 377 S., EUR 54,99.

Weskamp, Stephanie: Heterogene Lerngruppen im Mathematikunterricht der Grundschule: Design Research im Rahmen substanzieller Lernumgebungen. Wiesbaden: Springer Spektrum, 2019. 339 S., EUR 59,99.

Birgit Althans / Nika Daryan / Gabriele Sorgo / Jörg Zirfas (Hrsg.)
**Flucht und Heimat**
Sondierungen der pädagogischen Anthropologie

2019, 272 Seiten
broschiert, € 34,95
ISBN 978-3-7799-3680-0
Auch als E-Book erhältlich

Dieser Band sondiert das Begriffspaar „Flucht" und „Heimat" aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. In Zeiten sehr erhitzter politischer und gesellschaftlicher Debatten erinnert er daran, dass sowohl „Flucht" als auch „Heimat" von jeher zu den anthropologischen Konstanten – von Ruhe, Geborgenheit und Sesshaftigkeit auf der einen und von Bewegung, Offenheit und Nomadentum auf der anderen Seite – gezählt werden können. Beide Begriffe lassen sich in vielfältiger Weise, etwa politisch, sozial, kulturell und psychologisch, verstehen und verwenden. Beide Begriffe sind ambivalent: Heimat wird nicht nur ersehnt und Flucht nicht nur beklagt. Und dennoch erscheinen sie im Rahmen menschlicher Entfaltungs- und Bildungsprozesse notwendig zusammenzugehören.

**Aus dem Inhalt:**

- Heimat und Beheimatung
- (E )Migration, Postkolonialiät und Transkulturalität
- Flucht, Entheimatung und Heimatlosigkeit

**www.juventa.de**

BELTZ JUVENTA

Kerstin Mayrberger
**Partizipative Mediendidaktik**
Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung

2019, 242 Seiten
broschiert, € 19,95
ISBN 978-3-7799-3692-3
Auch als E-Book erhältlich

Die partizipative Mediendidaktik steht für ein Modell einer kritisch-konstruktivistischen Mediendidaktik. Sie fokussiert die Gestaltung partizipativer Lernumgebungen am Beispiel des Hochschulkontexts und unter den Bedingungen der Digitalisierung.

**Aus dem Inhalt:**

- Mediendidaktik – (Hochschul-)Lehre zeitgemäß gestalten
- Mitmachnetz, Medien und Digitalisierung im Kontext der Mediatisierung
- Hochschulen als Bildungsorganisation und -institution
- Medienbezogene Handlungsfähigkeit von Lehrenden und Lernenden im Hochschulkontext
- Partizipation, Beziehungen und Offenheit in der Didaktik
- Theoretischer Kontext einer partizipativen Mediendidaktik
- Ansatz einer partizipativen Mediendidaktik

**www.juventa.de**

BELTZ JUVENTA

Den Problemen des wissenschaftlich-technischen Zeitalters kann nicht mit Verzicht auf Technik und Wissenschaft, sondern nur mit mehr Wissenschaftlichkeit und verbesserter Technik begegnet werden, gerade auch in der Pädagogik.

**Aus dem Inhalt:**

- Drei oder vier Arten, dieses Buch zu lesen
- Bernfeld: Rationalisierung der Erziehung
- Makarenko: Pädagogische Produktion
- Dewey: Die Organisation von Demokratie als Lebensform
- Pädagogik auf dem Weg zur Wissenschaft

Volker Schubert
**Der Pädagoge als Ingenieur**
Erziehungswissenschaft bei Bernfeld, Makarenko und Dewey

Edition Erziehungswissenschaft
2019, 264 Seiten
broschiert, € 29,95
ISBN 978-3-7799-6013-3
Auch als E-Book erhältlich

**www.juventa.de**

BELTZ JUVENTA

Peter Hammerschmidt /
Kirsten Aner / Sascha Weber
**Zeitgenössische Theorien Sozialer Arbeit**
2., durchgesehene Auflage 2019
232 Seiten
broschiert, € 19,95
ISBN 978-3-7799-6026-3
Auch als E-Book erhältlich

Was ist Soziale Arbeit? Der Band bietet Studierenden und Lehrenden einen strukturierten und verständlichen Überblick über die Theorien der Sozialen Arbeit, die seit den 1960er Jahren formuliert wurden.

**Aus dem Inhalt:**

- Soziale Arbeit als Theorie der Jugendhilfe
- Soziale Arbeit als Instanz sozialer Kontrolle und Agentur sozialer Innovationen
- Soziale Arbeit als tertiäre Erziehung
- Soziale Arbeit als Herrschaftssicherung
- Soziale Arbeit als „revolutionäre Praxis"
- Soziale Arbeit als „vergesellschaftete Sozialisationsarbeit"
- Soziale Arbeit als Hilfe zur Lebensbewältigung
- Soziale Arbeit als Rekonstruktion von Subjektivität
- Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession
- Soziale Arbeit als Inklusionsvermittlung
- Soziale Arbeit als stellvertretende Deutung
- Nutzertheorie Sozialer Arbeit
- Theorie Postmoderner Sozialer Arbeit

**www.juventa.de**

BELTZ JUVENTA

Im Praxisbuch wird am Beispiel eines konkreten Interviews gezeigt, wie mit Hilfe der QDA-Software f4analyse die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von rekonstruktiver Forschung verbessert werden kann.

**Aus dem Inhalt:**

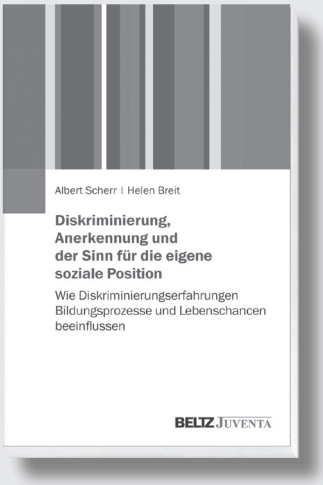
- Hinführung zur rekonstruktiven Grounded Theory
- Interpretationsschritte mit f4-Analyse
- Lehreinheiten zur Vermittlung der rekonstruktiven Grounded Theory mit f4analyse
- Schlussbemerkungen zum Aufwand und Ertrag der rekonstruktiven Grounded Theory

Irene Somm / Marco Hajart
**Rekonstruktive Grounded Theory mit f4analyse**
Praxisbuch für Forschung und Lehre

Reihe: Grundlagentexte Methoden
2019, 122 Seiten
broschiert, € 14,95
ISBN 978-3-7799-6110-9
Auch als E-Book erhältlich

**www.juventa.de**

BELTZ JUVENTA




Albert Scherr / Helen Breit
**Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position**
Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen

2019, 260 Seiten
broschiert, € 24,95
ISBN 978-3-7799-6131-4
Auch als E-Book erhältlich

Auf der Grundlage biografischer Interviews werden Diskriminierungserfahrungen dargestellt. Aufgezeigt wird, wie die Betroffenen ihre Erfahrungen deuten und bewältigen sowie welche Auswirkungen dies hat.

**Aus dem Inhalt:**

- Relevanz und Fallstricke der Forschung über Diskriminierungserfahrungen
- Theoretische Grundlagen der Analyse von Diskriminierungserfahrungen
- Fallanalysen zu Diskriminierungserfahrungen
- Legale Diskriminierung, alltägliche Diskriminierungserfahrungen und Bildungsverläufe bei jungen Geflüchteten

**www.juventa.de**

BELTZ JUVENTA

**Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Juventa · Weinheim und Basel**

**Anschriften der Redaktionsmitglieder:**

**Verantwortlich:** Prof. Dr. Marcelo Caruso (geschäftsführender Herausgeber), Stefan Johann Schatz, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel.: +49 30 2093 1790, E-Mail: zfpaed.ewi@hu-berlin.de

Prof. Dr. Sabine Andresen, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main. Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043. Prof. Dr. Roland Merten, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07737 Jena. Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich.

*Manuskripte werden als Word-Datei an die Redaktion erbeten. Manuskripthinweise finden sich auf www.beltz.de. Die Hinweise können auch bei der Redaktion angefordert werden. Die Manuskripte durchlaufen ein Double-blind-peer-review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachter_innen (ein_e Herausgeber_in, ein_e externe_r Gutachter_in), die über Annahme oder Ablehnung entscheiden.*

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa. Bibliografische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an institutionelle Bezieher EUR 174,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 199,00 + Versandkosten. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an Privatpersonen EUR 104,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 129,00 + Versandkosten. Ermäßigter Preis für Studierende EUR 74,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 99,00 + Versandkosten. Versandkosten: Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 29,95 (2 Hefte, portofrei).

Als private_r Abonnent_in können Sie neben der Printausgabe der Zeitschrift auch eine **digitale Version** per E-Mail als PDF erhalten. Dieses Angebot ist im Abonnement enthalten und berechtigt Sie zur privaten Nutzung, d. h. zum Speichern auf Ihren persönlichen Geräten und zum Ausdrucken für Ihren Bedarf, nicht aber zum Verteilen über Server oder zur Weitergabe von gedruckten oder elektronischen Kopien. Damit Sie die digitale Version erhalten können, benötigen wir Ihre E-Mail-Adresse.

Wenn Sie Interesse an einer institutionellen Nutzung mit Mehrfachzugang haben, wenden Sie sich bitte an den Beltz Medien-Service, Tel.: (0 62 01) 60 07-3 30, E-Mail: medienservice@beltz.de.

**Druck und Bindung:** Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza.
**Satz:** text plus form, Dresden.
**Anzeigenverwaltung:** Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Telefax: 06201/6007-9331. E-Mail: anzeigen@beltz.de
**Fragen zum Abonnement und Einzelheftbestellungen:** Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: medienservice@beltz.de

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247