

Max Fuchs

Ästhetisches Lernen und Lehren in Institutionen Diskurse – Themen – Zugänge

Werkstattbericht zur kulturellen Schulentwicklung 4/2011

Entwurf - Stand 01.04.2011

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort | 5 |
| Teil 1: Ästhetisches Lernen | 7 |
| 1. Problemstellung und Argumentationswege | 7 |
| 2. Anthropologische Grundlagen | 13 |
| 3. Kunst und Ästhetik | 22 |
| 4. Ästhetisches Lernen | 35 |
| 5. Die (ästhetisch) lernende Organisation | 49 |
| Teil 2: Ästhetisches Lehren | 59 |
| 6. Überblick | 59 |
| 7. Verhalten, Handeln, Tätigsein | 63 |
| 8. Was heißt Lehren | 73 |
| 9. Zur ästhetischen Dimension des Lehrens | 80 |
| Literatur | 83 |

Vorwort

Vermutlich würden die meisten Menschen, die man nach den wichtigsten pädagogischen Begriffen befragt, neben Erziehung, Bildung und Schule auch „Lernen“ benennen. Denn die verbreitetste pädagogische Profession ist die des Lehrers oder der Lehrerin, also eines Menschen, der Lernen ermöglichen oder vielleicht sogar bewirken soll. Und von denen gibt es über 650.000 in Deutschland. Und all dies findet in einer der fast 40.000 Schulen statt, die in wichtigen Konzeptpapieren „Häuser des Lernens“ genannt werden. Pädagogik als Wissenschaft ist wesentlich als Schulpädagogik entstanden, wobei – etwa bei Comenius – die Kunst des Lehrens, die Didaktik also, im Mittelpunkt stand. Letztliches Ziel dieser Anstrengungen war jedoch das Lernen der Kinder und Jugendlichen. Und auch heute dürfe es eine wesentliche Legitimation für das gut ausgebaute System der Erziehungswissenschaften sein, sich mit dem Lernen in allen Lebensphasen zu befassen.

Vor diesem Hintergrund muss es überraschen, dass offensichtlich die Erziehungswissenschaft entweder Probleme mit dem Lernen hat oder sich vielleicht doch nicht so sehr dafür interessiert, wie es den Anschein hat. Denn wie sonst kann man es erklären, dass man die „Deutungshoheit“ dafür, was „Lernen“ eigentlich ist, nahezu vollständig der (Lern-)Psychologie überlassen hat. Dies hat man so sehr getan, dass heute Bücher erscheinen, deren erklärtes Ziel in der Wiedergewinnung einer Deutungskompetenz für den eigentlich „einheimischen Begriff“ (Herbart) des Lernens durch die Pädagogik ist (Göhlich u.a. 2007).

Dass dies nötig ist, belegt ein Blick in beliebige Pädagogik-Bücher. Wer sich zudem über mögliche Texte zum Lernen informiert, erhält ein großes Angebot an Einführungen in die Lernpsychologie. Unter diesen dominieren verhaltenspsychologische Ansätze, die etwa in verbreiteten Definitionen des Lernens ihren Niederschlag finden. Demnach wird Lernen mit beobachtbaren Verhaltensänderungen in Verbindung gebracht.

In diesem Text sollen die Arbeiten zur Lernpsychologie natürlich auch berücksichtigt werden. Es interessieren mich jedoch vor allem *pädagogische* Zugänge zum Lernen.

Wenn wir eine Konzentration auf das ästhetische Lernen vornehmen, werden wir uns allerdings mit der Psychologie auseinandersetzen müssen. Denn gleichgültig, wie eng oder weit man das Attribut „ästhetisch“ fasst: In jedem Fall spielt die ursprüngliche Bedeutung als „sinnliche Erkenntnis“, also die enge Verbindung zu Wahrnehmung eine entscheidende Rolle. Und dies ist auf alle Fälle (auch) ein psychologischer Begriff. Hierbei wird es also darauf

ankommen, neben dem pädagogischen auch das ästhetische und kunsttheoretische Moment zu berücksichtigen.

Neben dem Diskurskomplex des Lernens und dem der Ästhetik, die bei einer Vermessung des Feldes des ästhetischen Lernens zu berücksichtigen sind, spielen weitere Debatten eine Rolle: Lernen, so viel soll bereits jetzt gesagt werden, wird als eine entscheidende Dimension der Welt- und Selbstverhältnisse der Menschen verstanden. Das heißt, bei der anthropologischen Bestimmung dessen, was den Menschen ausmacht, spielt seine lernende Haltung zu sich und der Welt eine wichtige Rolle. Diese anthropologische Grundlegung des Lernens muss also geleistet werden, auch um zu verdeutlichen, dass zum Lernen mehr gehört als die Anwendung raffinierter Methodentricks.

Mensch ist man jedoch nicht nur auf der eher abstrakten philosophischen Ebene: Wir sprechen über konkrete Menschen in konkreten gesellschaftlichen Kontexten, wobei ein Spezifikum des Lernens darin besteht, dass man es nicht delegieren kann. Das heißt, das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft spielt entschieden eine Rolle, wobei sich hierbei sofort Probleme im Hinblick auf Teilhabemöglichkeiten und Zugangschancen stellen. Lernen geschieht – es wurde eingangs bereits erwähnt – im Zuge der Moderne vermehrt in institutionellen Rahmungen. PISA hat dabei gezeigt, dass die Schule in Hinblick auf die von PISA gemessenen Leistungen weniger gut funktioniert als erhofft. Als erstes Fazit – auch für die Gliederung dieser Arbeit – ist also von einer Lokalisierung des ästhetischen Lernens in dem Fünfeck Ästhetikdiskurse, Lerndiskurse, Anthropologie, Soziale Geformtheit und Institution/Organisation auszugehen. Es gibt zudem eine Veranlassung, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des ästhetischen Lernens in den verschiedenen Kunstsparten nachzudenken.

In dem vorliegenden Text geht es dabei um eine erste Vermessung des Feldes, bei der die notwendigen und auch mit erheblicher Intensität erfolgenden Fachdebatten zu praktisch jeder der angesprochenen Fragen und Problemfelder an dieser Stelle nicht geführt werden kann: Es soll in der Vielfalt der Diskurse eine Konzeption herausgefunden werden, die gemessen an dem Stand der Debatten hinreichend tragfähig ist, um bei anstehenden praktischen Problemen eine Orientierung zu geben.

Dies gilt auch für den zweiten Teil des Textes, bei dem es um Lehren geht. Es werden einige Konzeptionalisierungen dieses Kernbereichs pädagogischer Professionalität zusammengestellt, wobei wiederum die institutionelle Rahmung die „Mesoebene“ also, eine wichtige Rolle spielt. Auch in diesem Teil geht es um eine erste explorative Sichtung, um einen „roten Faden“ in einem unübersichtlichen Feld zu identifizieren.

Teil 1: Ästhetisches Lernen

1. Problemstellung und Argumentationswege

Eine pädagogische Wiedereroberung des „Lernens“ arbeitet sich vor allem an der verhaltenspsychologischen Dominanz in der Lerntheorie ab. In der Pädagogik hat diese kritische Haltung zwar – wie oben angedeutet – im Mainstream keine große Rolle gespielt. Doch gibt es etwa in der phänomenologisch orientierten Pädagogik (Meyer-Drawe 1984, 2008, Lippitz 2003, Buck 1989) und auch in der entsprechenden Psychologenschule (z. B. Graumann in Braun/Holzcamp 1984¹) eine lange Traditionslinie, die bis auf Husserls Kampf gegen eine empiristische Psychologie zurückgeht und die in dem Grundlagenbuch „Phänomenologie der Wahrnehmung“ von Merleau-Ponty (1966) einen Höhepunkt hat.

Auch in der aktuellen Lernpsychologie, etwa in dem zunehmend auch in der Pädagogik rezipierten Buch „Lernen“ von Klaus Holzcamp (1993), spielt die Auseinandersetzung mit behavioristischen Ansätzen eine wichtige Rolle. Doch warum ist das der Fall? Nehmen wir aus einem verbreiteten Lehrbuch der Lernpsychologie (Winkel/Petermann/Petermann 2006, S. 12) die Definition:

„Lernen bezieht sich auf relativ dauerhafte Veränderungen im Verhalten oder den Verhaltenspotentialen eines Lebewesens in Bezug auf eine bestimmte Situation. Es beruht auf wiederholten Erfahrungen mit dieser Situation und kann nicht auf angeborene bzw. genetisch festgelegte Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (z. B. Müdigkeit, Krankheit, Alterung, Triebzustände) zurückgeführt werden.“

Was stört an dieser Auffassung? Zunächst einmal geht es um den Menschen als ein aktives Wesen. Lernen ist also nicht – wie in klassischen Modellen des Empirismus – das bloße Auffüllen eines zunächst als leer und passiv angesehenen Behälters (des Gehirns) mit Wissen nach dem Modell des Nürnberger Trichters. Lernen wird zudem mit Erfahrungen in Verbindung gebracht, immerhin ein etablierter Begriff, der auch in der Ästhetik eine wichtige Rolle spielt und auf den wir zurückkommen müssen. Lernen bewirkt zudem eine Veränderung im Menschen: Er kann nach dem Lernen anders (soveräner?) mit Situationen umgehen. All dies macht noch keine Probleme. Im Gegenteil: *Lernen kann hier durchaus als Weg der Lebensbewältigung verstanden werden, womit sich ein Anschluss an den Bildungsbegriff (Bildung als Lebenskompetenz; Fuchs 2008) ergibt.*

Ein Problem besteht allerdings darin, dass „Verhalten“ der Angelbegriff ist. „Verhalten“ ist etwas anderes als Handeln oder Tätigkeit, obwohl sich all diese Begriffe auf Aktivitäten des Menschen beziehen. Bei der Rede von Verhalten stellen sich sofort die Verbindungen mit

dem klassischen Behaviorismus her, der auf dem Grundmodell Reiz-Reaktion basiert. Menschliches Handeln hat jedoch Motive und Gründe (so vor allem Holzkamp 1993), ist eingebunden in Sinndeutungen der Situationen und geschieht unter Einbeziehung des ganzen Leibes (so die Phänomenologie). Verhalten, so Winkel u.a., Seite 12, ist beobachtbar, muss es sein, um objektiv überprüft werden zu können. Das heißt, die methodische Notwendigkeit einer Überprüfbarkeit bestimmt den Basisbegriff der Definition. Dies kann man zwar akzeptieren, doch hat man es mit einer erheblichen Reduktion von menschlicher Lebenstätigkeit zu tun. Der Verdacht, dass hier ein Modell vom Menschen verwendet wird, bei dem das meiste, das den Menschen ausmacht (nämlich sinnorientiert und motiviert sein Leben in kulturellen Kontexten gestalten zu wollen), nicht auftaucht. Ein ähnlich reduktionistisches Menschbild verwenden übrigens auch die Neurowissenschaften. Um bei der obigen Definition zu bleiben: Der Mensch kann etwa gute Gründe dafür haben, aufgrund von Kenntnissen, Einsichten und Wertungen *nicht* zu handeln. Aus einer Beobachterperspektive sind dann ein Nichthandeln aus Einsicht und ein Nichthandeln aus Dummheit nicht zu unterscheiden.

Dass man auch aus einer verhaltenspsychologischen Sicht zu gehaltvolleren Definitionen kommen kann, zeigte bereits Heinrich Roth im Jahre 1957, als er definierte:

„Pädagogisch gesehen bedeutet Lernen die Verbesserung oder den Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten. Lernen meint aber meist noch mehr, nämlich die Änderung bzw. die Verbesserung der diesen Verhaltens- und Leistungsformen vorausgehenden und sie bestimmenden seelischen Funktionen des Wahrnehmens und Denkens, des Fühlens und Wertens, des Strebens und Wollens, also eine Veränderung der inneren Fähigkeiten und Kräfte, aber auch der durch diese Fähigkeiten und Kräfte aufgebauten inneren Wissens-, Gesinnungs- und Interessensbestände des Menschen. Die Verbesserung oder der Neuerwerb muss aufgrund von Erfahrung, Probieren, Einsicht, Übung oder Lehre erfolgen und muss dem Lernenden den künftigen Umgang mit sich oder der Welt erweitern oder vertiefen.“ (H. Roth nach Arnold 2009, S. 31).

Was können wir bislang festhalten? Lernen hat etwas mit Lebensbewältigung zu tun. Lernen bezieht sich auf alle Dimensionen des Menschen, erfasst also nicht nur das Wissen und das Kognitive. Lernen hat etwas mit Erfahrungen zu tun. Es gibt auch aus dieser historischen Wissenschaftsentwicklung der Verhaltensforschung erheblich weiterentwickelte Konzeptionen. Ausführungen von H. Roth aus dem Jahre 1963 geben auch hier einen Anknüpfungspunkt. Er unterscheidet

1. „Lernen, bei dem das *Können* das Hauptziel ist, das Automatisieren von Fähigkeiten zu motorischen und geistigen Fertigkeiten.
2. Lernen, bei dem das *Problemlösen* (Denken, Verstehen, Einsicht) die Hauptsache ist.
3. Lernen, bei dem das *Behalten und Präsenthalten von Wissen* das Ziel ist.

4. Lernen, bei dem das *Lernen der Verfahren* das Hauptziel ist (Lernen lernen, Arbeiten lernen, Forschen lernen, Nachschlagen lernen usw.).
 5. Lernen, bei dem die *Übertragung auf andere Gebiete* die Hauptsache ist, also die Steigerung der Fähigkeiten und Kräfte (Latein lernen, um einen besseren Einstieg in die romanischen Sprachen zu haben).
 6. Lernen, bei dem der *Aufbau einer Gesinnung, Werthaltung, Einstellung* das Hauptziel ist.
 7. Lernen, bei dem das *Gewinnen eines vertieften Interesses* an einem Gegenstand das Hauptziel ist (Differenzierung der Bedürfnisse und Interessen).
 8. Lernen, bei dem ein *verändertes Verhalten* das Ziel ist“
- (Roth 1963, zitiert nach Seel 2000, S. 19).

Diese Überlegungen werden weiterentwickelt zu folgendem Verständnis von Lernen:

„Lernen zeichnet sich demnach durch folgende Merkmale aus. Es ist

- *aktiv*, da jede Informationsverarbeitung kognitive Operationen voraussetzt,
- *konstruktiv*, insoweit es mit der Konstruktion von Wissen und mentaler Modelle einhergeht,
- *kumulativ*, insofern es zum Aufbau komplexer und überdauernder Wissensstrukturen und Fertigkeiten beiträgt,
- *idiosynkratisch*, so dass keine zwei Personen jemals zu identischen Wissensstrukturen und mentalen Modellen gelangen,
- *zielgerichtet*, da es mit der Bewältigung von Anforderungen verknüpft ist, wie sie von der jeweiligen Situation an den Lernenden herangetragen werden. Dabei gilt: Eine Verbesserung der Lernfähigkeiten erfolgt durch die Einübung begrifflichen und prozeduralen Wissens im Kontext spezifischer Wissensbereiche. Lernen und Denken entwickeln sich in weitgehender Abhängigkeit von den Inhalten und Begriffen eines Wissensbereichs, wie sie in Lernsituationen enthalten sind. Diese schränken das Wissen ein, um bestimmten Zwecken und Zielen zu dienen“ (Glaser, zitiert nach Seel 2000, S. 22).

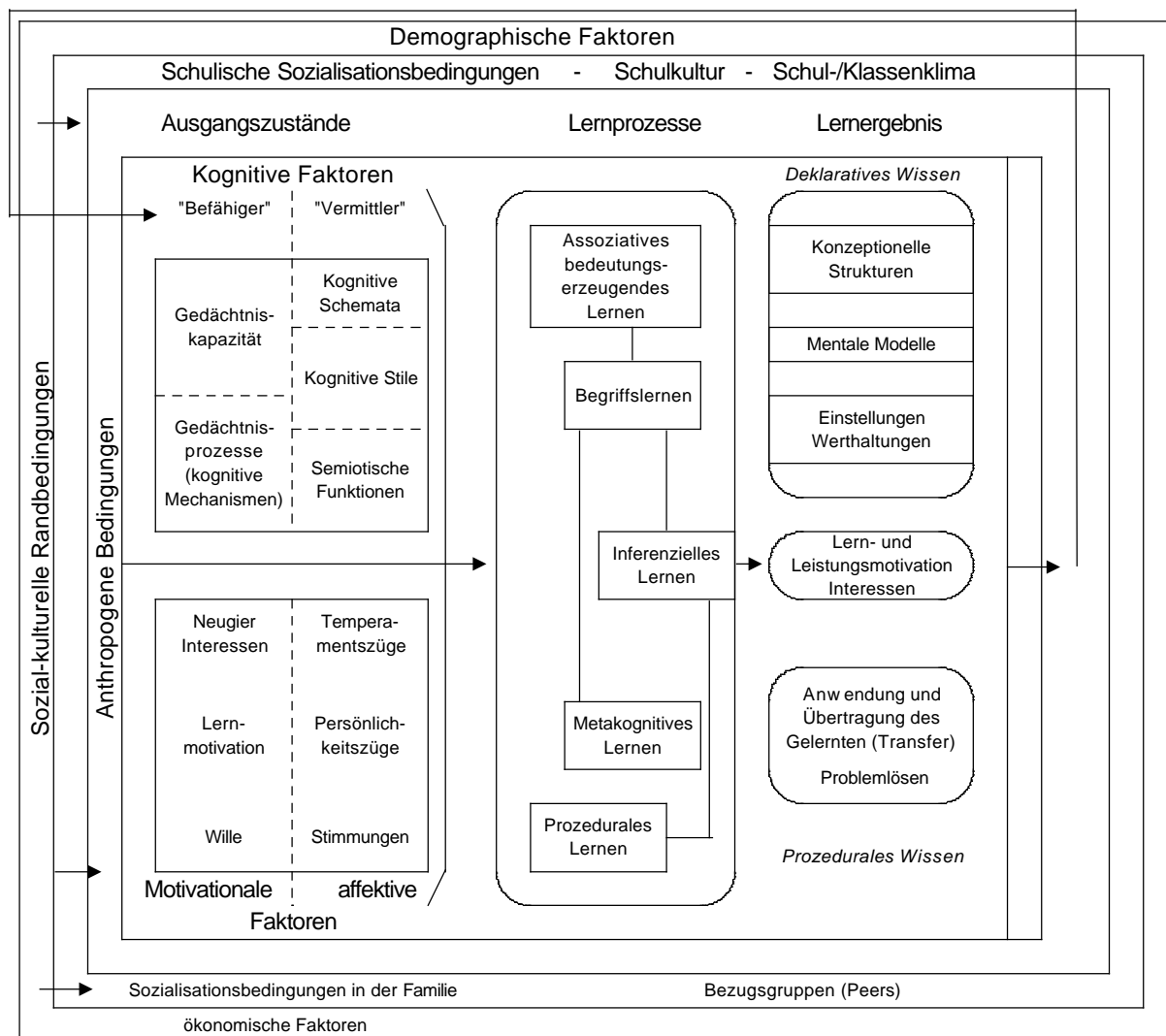
Dies wiederum weiterentwickelnd führt zu einem komplexen Schema (Abb.1).

Doch wann und warum lernen wir überhaupt? Man darf bei der Beantwortung dieser Frage durchaus auf die eigene Expertise als Lernender zurückgreifen. Zum einen lernt man, um Prüfungen zu bestehen. Diese wiederum sind nötig, um schulisch und später beruflich weiterzukommen. Gelerntes soll zudem helfen, kompetent Aufgaben zu bewältigen. Offensichtlich lernt man, weil man für die Lösung anstehender Probleme noch nicht genügend weiß oder kann. Lernen setzt also dann ein, wenn es einen Widerspruch zwischen erforderlichen und vorhandenen Handlungskompetenzen gibt. Nun geht man an die Lösung von Problemen nicht mit einem leeren Kopf heran: Jeder hat bei (fast) allen Problemen ein bestimmtes Vorwissen: Lernen steht also immer in einer Beziehung zu bereits Gelerntem. Zum einen kommt hierdurch eine Zeitdimension ins Spiel (Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft), zum anderen ist es oft genug der Fall, dass das vorhandene Wissen/Können nicht

bloß nicht ausreicht, um das anstehende Problem zu lösen: Es könnte auch falsch sein. Lernen heißt also nicht bloß stets „Erweiterung“, sondern oft genug auch Umlernen. Und man muss es stets selber tun. Die Betonung liegt dabei zum einen auf dem *selber*: Lernen ist nicht zu delegieren; zum anderen auf dem *tun*: Lernen ist Handeln.

Abb. 1

Rahmenkonzept menschlichen Lernens



(Quelle: Seel 2000, S. 27)

Als Ertrag einer Richtung lernpsychologischer Ansätze und einer pädagogischen Analyse des Phänomens des Lernens kommen Göhlich u.a. 2007, S. 17 auf folgende definitorische Bestimmung:

„Lernen bezeichnet die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten,

von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.“ (Göhlich u.a. 2007, S. 17).

Was können wir – auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen, weiterer Literatursichtungen und im Vorgriff auf spätere Darstellungen – über Lernen nunmehr sagen?

Abb. 2

Lernen ist

- Reiz-Reaktionszusammenhang
- Verhaltensänderung
- Erfahrung, besser: reflektierte Erfahrung
- Teil der Lebensbewältigung
- auf Lösung von Aufgaben und Problemen ausgelegt
- Erweiterungs- oder Umlernen
- eine Aktivität des ganzen Leibes
- Handeln
- sinnbezogen und erfolgt aus Gründen
- Auseinandersetzung mit Widerständen
- Reaktion auf eine Störung
- ein bedeutungsgenerierender und bedeutungsvoller Prozess der Erschließung wie Einschränkung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten (Meyer-Drawe 2008, S. 48)
- Erfahrungen über Erfahrungen zu machen
- Aneignung
- Subjektivieren von Objektivem
- Erfassen von Welt und Selbst
- Bedingung der Gestaltung von Welt
- Ergebnis einer Unzufriedenheit mit oder sogar Leidens an der Unzulänglichkeit des Jetztzustandes
- Teil der Subjektkonstitution
- Teil der Selbstkultivierung und Selbstgestaltung
- Ausloten von Existenz-Möglichkeiten
- „Modifikation synoptischer Übertragungsstärke“ (Spitzer)
- biographischer Transformationsprozess (Alheit)
- Konstruktion
- defensiv oder expansiv, d. h. trägt dazu bei, in bestehenden Strukturen besser zu funktionieren oder ist die Grundlage dafür, die Existenzbedingungen mit zu verändern (Holzkamp)
- notwendig zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit

Man wird es bemerkt haben, dass einige der angeführten Bestimmungsmomente des Lernens nicht systematisch entwickelt worden sind. So gesehen funktioniert die Auflistung als

„advanced organizer“, so der Lernpsychologe Ausubel, also eine Vorabformulierung des anvisierten Zieles.

2. Anthropologische Grundlagen

Der Mensch ist ein kulturell verfasstes Wesen. Dies bedeutet, dass er als Teil der Natur zwar auch Teil der Phylogenese des Lebendigen ist, es ihm allerdings gelingt, aus der Naturgesetzlichkeit der Evolution auszubrechen. In der Frühgeschichte nennt man die Zeit, in der dies geschah, Tier-Mensch-Übergangsfeld. Damit hat man zwar einen Namen für den Zeitabschnitt gefunden, weiß allerdings noch nicht, was exakt geschehen ist. Zur Zeit handelt es sich noch um eine black box, obwohl es intensive Forschungen dazu gibt, die konkreten Abläufe genauer zu bestimmen (Tomasello 2006, 2010). Was sich allerdings abzeichnen scheint, ist eine Bestätigung von theoretischen Konzepten, die bereits in den 1920er Jahren entwickelt wurden und die daher guten Gewissens als zumindest hoch plausible Konstrukte weiteren Überlegungen zugrunde gelegt werden können. Ich denke hier vor allem an die Arbeiten von Helmut Plessner (1976) und Ernst Cassirer (1990). Es mag durchaus als Bekräftigung dieser Annahme gelten, dass man in Debatten um ästhetisches Lernen oder zur kulturellen bzw. ästhetischen Bildung häufig auf diese Autoren zurückgreift. So hält Mattenklott (1998, S. 171) für die Theorie und Praxis ästhetischer Bildung vier Richtungen für besonders fruchtbar: Die Symboltheorie Ernst Cassirers und seiner Schülerin Susanne Langer; die psychoanalytische Symbolbildungstheorie von Winnicott; die phänomenologischen Forschungen zum Leib und zu den Sinnen (Plessner, Merleau-Ponty, Strauss etc.), die entwicklungspsychologischen Ansätze etwa von Howard Gardener. Dies deckt sich zum großen Teil mit den Referenzautoren von Aissen-Crewett (1998).

Zur Anthropologie des Lernens

Der Grundgedanke von Plessner (1976) besteht darin, dass es dem Menschen als einzigem Wesen gelingt, in eine „exzentrische Positionalität“ zu gelangen: Er tritt quasi virtuell neben sich und kann sich so zum Beobachter von sich selbst machen. Zentrale Konzepte ergeben sich hieraus (vgl. ausführlicher Fuchs 2008, 1999):

- Der Gedanke der Reflexivität auf der Basis einer so gewonnenen Distanz zur Unmittelbarkeit seiner Lebensvollzüge.
- Dadurch entsteht die Möglichkeit zur Bewusstheit, was wiederum die Grundlage für
- seine bewusste Lebensführung ist.
- Der Mensch ist hierbei Leib, also ganzheitlich in die Prozesse der Lebensgestaltung eingebunden.

Bereits aus dieser knappen Skizze wird deutlich, dass „Bildung“ als Entwicklung eines bewussten Verhältnisses zu sich, zu anderen, zur Natur und Kultur und zur Zeit sich quasi zwanglos diesen anthropologischen Thesen ergibt. Bildung ist so gesehen die menschliche Art und Weise der Lebensbewältigung, sie ist ein nicht endender Prozess und sie kann nur durch das Subjekt selbst geschehen.

Auch die Kategorie des Subjektes lässt sich so einführen. Zwar hat man weitgehend Abschied genommen von der Idee eines allmächtigen Subjektes, das umfassend die Bedingungen seines Lebens kontrolliert (Meyer-Drawe 1990). Doch bleibt eine hinreichend tragfähige Vorstellung einer auf eine Person bezogenen Handlungsfähigkeit, die das Subjekt hinreichend charakterisiert (Fuchs 2008, Reckwitz 2006). Die Erreichung einer Subjektivität als (relativer) Steuerungsfähigkeit der Bedingungen seines Lebens ist das zentrale Bildungsziel, sodass Bildung und Subjekt(ivität) aufs engste miteinander verknüpft sind. Dieser Prozess wird nicht passiv erlitten, sondern aktiv gestaltet: Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Kategorie der Tätigkeit (vgl. Teil 2). Tätigkeit lässt sich in „einfache Grundmomente“ unterteilen:

Subjekt – Mittel – Objekt

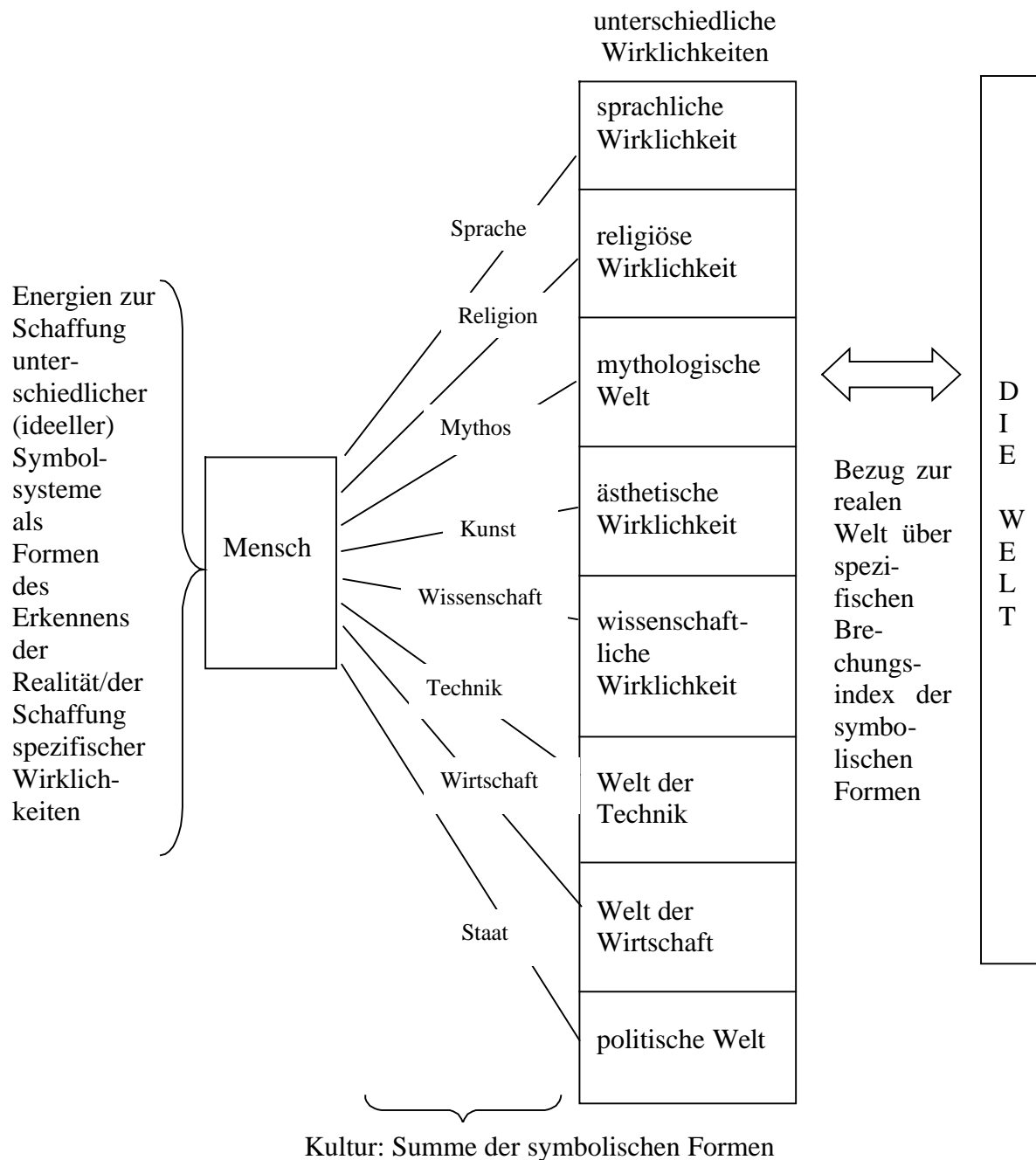
Es ergibt sich so als weiteres Element das Gegenüber des Subjekts, das zu bewältigende Objekt: Menschliche Tätigkeit hat ein Ziel, einen Gegenstand, nutzt verschiedenste Mittel und geschieht immer schon in einem sozialen Kontext, in einer kulturell aufgeladenen Situation. Ernst Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“ zeigt, wie der Mensch diesen Prozess der Selbst- und Weltaneignung gestaltet: Er „erfindet“ symbolische Formen des Weltzugangs (Sprache, Kunst, Politik, Wirtschaft, Technik, Mythos, Religion, Wissenschaft), die alle je eigene Bilder von der Welt, also spezifische „Wirklichkeiten“, zu produzieren gestatten. Alle symbolischen Formen erfassen die Welt als Ganzes, jede allerdings unter einem spezifischen Brechungsindex (Abb. 3)

Was hat dies mit Lernen zu tun? Man kann davon ausgehen, dass alle Verhältnisse des Menschen zu sich und zur Welt sich entwickeln müssen: Der Mensch hat grundsätzlich eine lernende Haltung zur Welt. Es lassen sich dabei drei „anthropologische Grundgesetze des Lernens“ identifizieren:

1. Der Mensch ist auf Lernen angewiesen, er ist lernbedürftig. Denn mit seiner Geburt hat er nahezu gar keine überlebensrelevante Kompetenzen.

2. Der Mensch ist auf Lernen hin angelegt, er ist lernfähig. Dies ist, wenn man so will, seine evolutionäre Mitgift.
3. Er lernt ständig und überall.

Abb. 3: Symbolische Formen als Weisen der Welterzeugung



Lernen hat also naturgeschichtliche Wurzeln. Lernen wird aber dann auch kulturgeschichtlich geformt (Scheunpflug 2001a und b); siehe aber auch die Studien zur Naturgeschichte des Psychischen im Kontext der kulturhistorischen Schule – Wygotski, Leontiew u.a. – und der Kritischen Psychologie – Klaus Holzkamp 1983).

Im Rahmen der Tätigkeitstheorie – und nicht nur dort – lassen sich weitere Prinzipien erkennen. Ein zentraler Mechanismus der Menschwerdung (phylo- und ontogenetisch) ist

- das Prinzip der Aneignung und Vergegenständlichung.

Dies meint, dass der Mensch Dinge (und Prozesse) so gestaltet, dass sie für sein Überleben relevant sind. Dies macht die „Bedeutung“ der Dinge und Prozesse aus. In den gestalteten Dingen und Prozessen ist dann – die vorgängige Erfahrung inkorporiert vergegenständlicht. Durch Gebrauch dieser Dinge – man denke etwa an den Gebrauch von Werkzeugen – eignet man sich das in dem Werkzeug geronnene Erfahrungswissen an, macht es „flüssig“ und so nutzbar für sich.

Aus diesem Prozess erklärt sich als weiteres Prinzip

- das Kumulative des Prozesses.

Es muss daher nicht jede Generation vom Nullpunkt an beginnen. Jeder wird in eine bereits gestaltete (was eben auch heißt: bereits mit Sinn und Bedeutung angefüllte) Umgebung hinein und nimmt quasi en passant das hier verkörperte (Überlebens-)Wissen in sich auf.

Im Hinblick auf das Lernen lässt sich aus diesen Überlegungen festhalten:

- Lernen hat Überlebensrelevanz in einem bestimmten kulturell definierten Milieu
- Lernen bezieht sich auf Wissen und Können und letztlich auf das Leben
- Lernen ist eng verbunden mit dem Leib in all seinen Dimensionen
- Lernen ist Tätigkeit.

Letzteres ist zu präzisieren (vgl. auch Teil 2). Der Mensch muss tätig sein Leben bewältigen. Es lassen sich so verschiedene Tätigkeitsformen unterscheiden: Arbeit, aber eben auch Spiel, Lernen, Soziales Handeln, politisches Handeln, ästhetisches Handeln.

Diese Kategorien lassen sich jedoch nur analytisch voneinander unterscheiden. Denn es ist jede Arbeitstätigkeit gleichzeitig ein sozialer Prozess, setzt politische Grundentscheidungen über Arbeitsteilung voraus (und bestätigt diese performativ), ein ästhetischer Prozess, und alles ist begleitet von der Unvermeidbarkeit des Lernens. Auch die Bereiche der Persönlichkeit (Kognition, Emotion und Motivation, Phantasie etc.) sind nur analytisch zu trennen (selbst falls es zutrifft, dass bestimmte Regionen des Gehirns sich auf bestimmte

Teilaufgaben spezialisiert haben). Dies betrifft auch die seit der Antike gewohnte Aufteilung des Mensch-Welt-Verhältnisses in

- Wissenschaft/theoretischer Zugang
- Ethik und Moral / praktischer Zugang
- Kunst und Ästhetik / ästhetischer Zugang.

Man kann – etwa in Anschluss an Kategorien von Kant – das folgende Modell (Abb. 4) betrachten.

Die Graphiken Abb. 5 und Abb. 6 fassen die Überlegungen zusammen:

Die Kritische Psychologie trifft eine auch in unserem Kontext nützliche Unterscheidung: Sie thematisiert Entwicklung und den Aspekt der Phylogenese (die naturgeschichtliche Gewordenheit der Bedingungen der Möglichkeit der Anthropogenese); die Anthropogenese sowie die von Menschen selbst gemachte Geschichte; die jeweils historisch konkreten gesellschaftlichen Umstände sowie die Ontogenese.

Subjektivität kann dabei als der jeweilige Anteil an den historisch-konkreten, gesellschaftlich vorhandenen Verfügungsmöglichkeiten zur Gestaltung des Lebens verstanden werden. Macht man einen Sprung von der Anthropologie zur Jetzt-Zeit, so lässt sich die Komplexität heutiger Subjektconstitution an der folgenden Graphik (Abb. 7) erkennen.

Abb. 4

Wirklichkeitskonstruktion

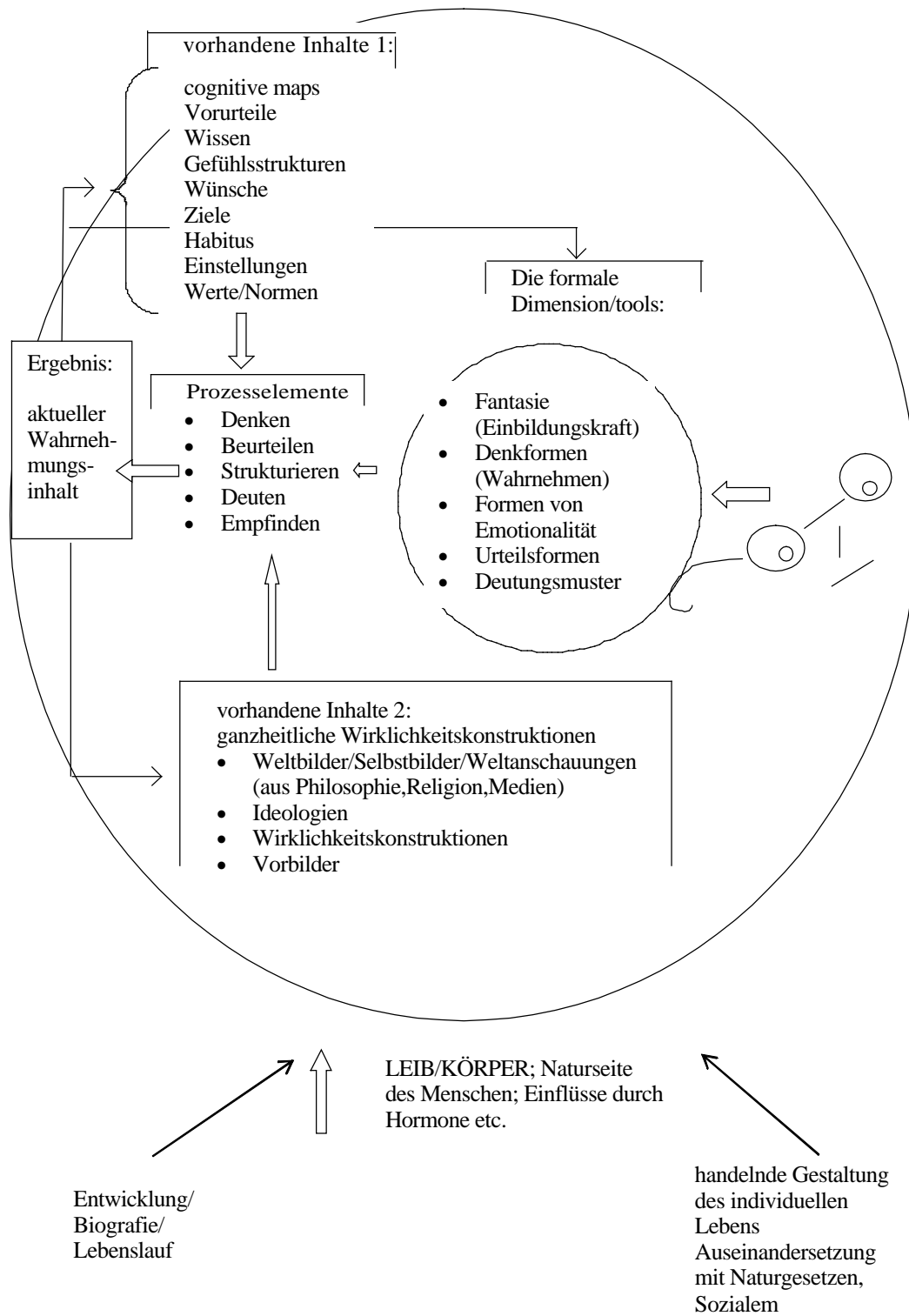


Abb. 5

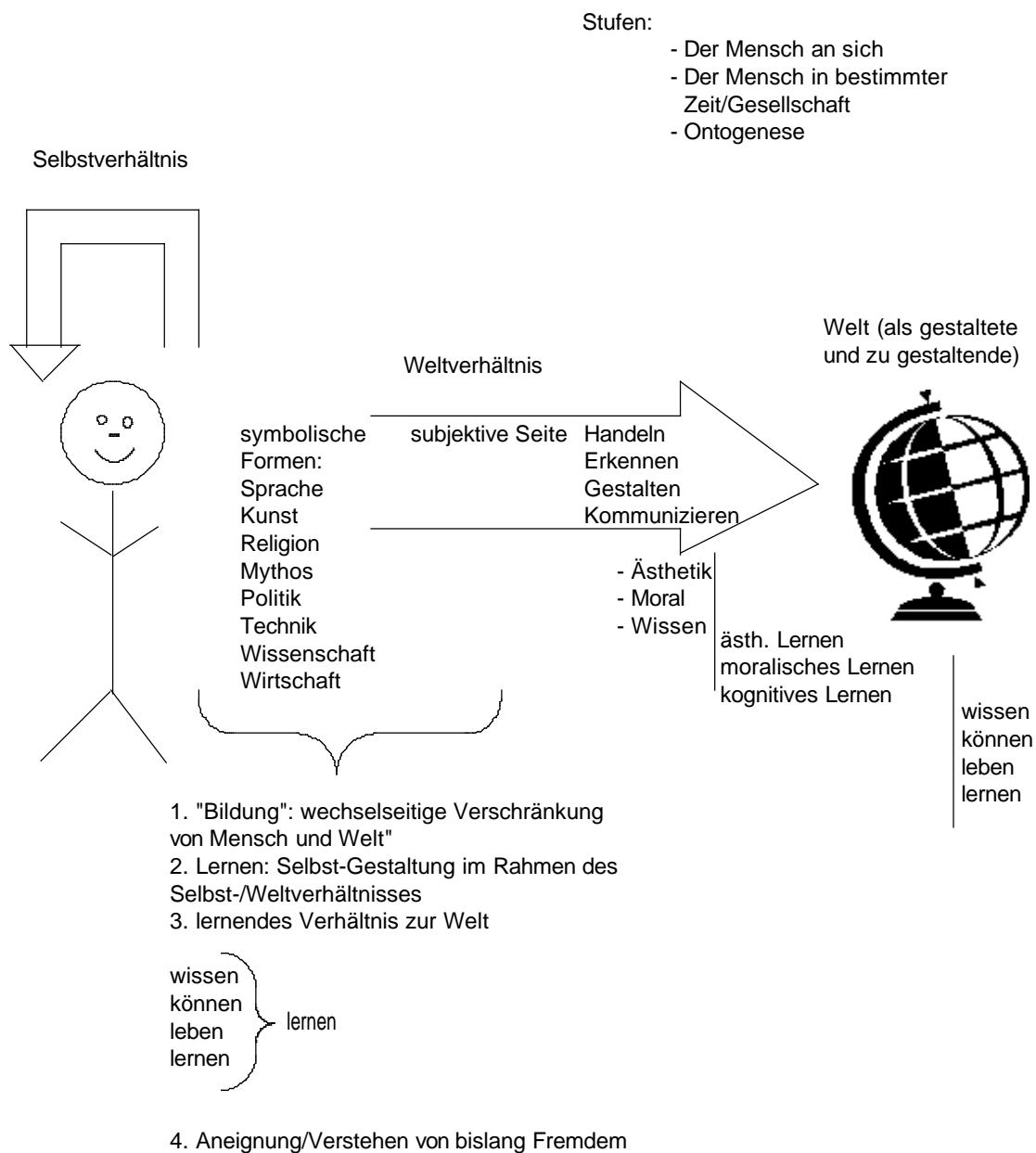


Abb. 6

Subjektivität - Leben - Welt

Zur Rolle (u. a.) der Künste bei der Gestaltung und Reflexion der Welt- und Selbstverhältnisse des Menschen

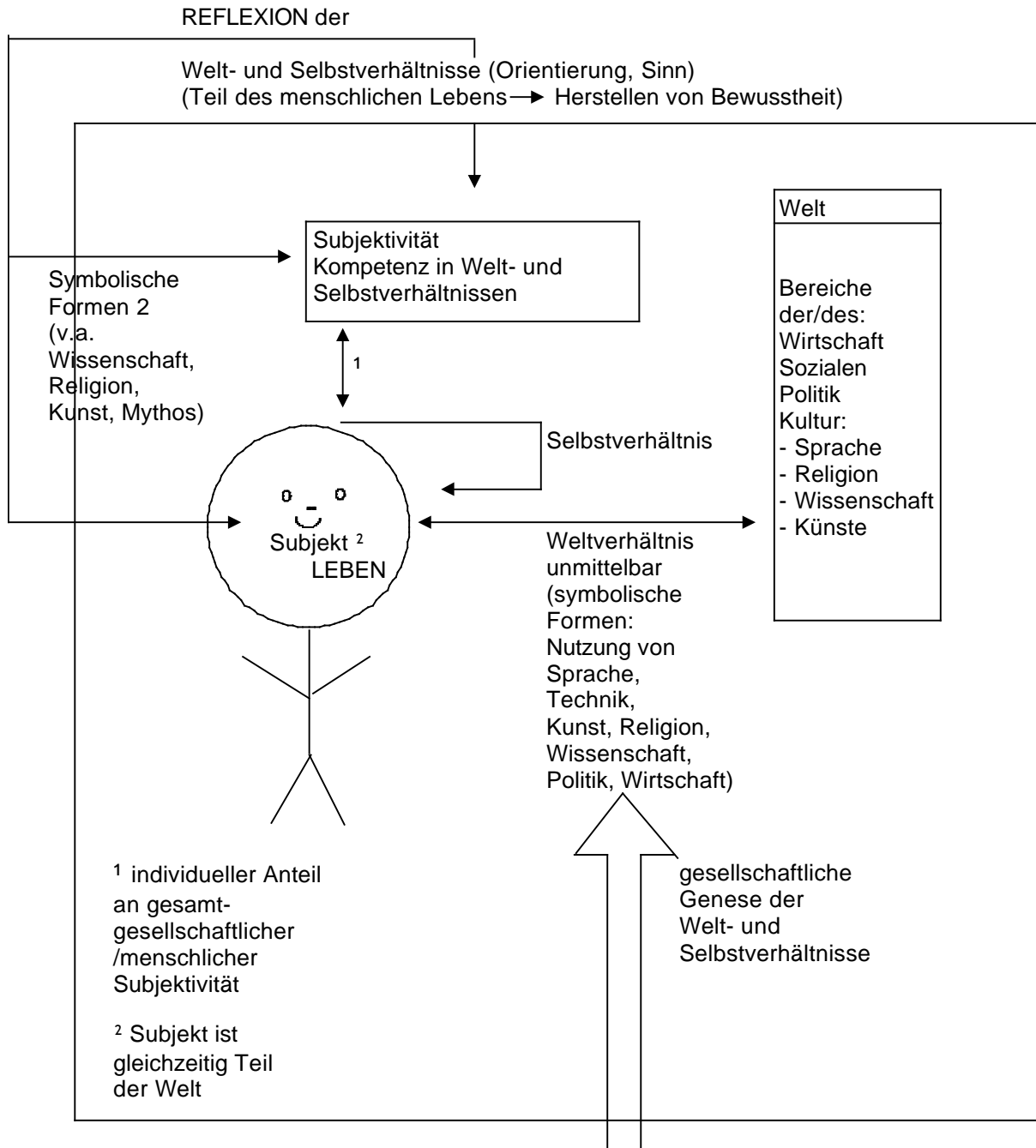
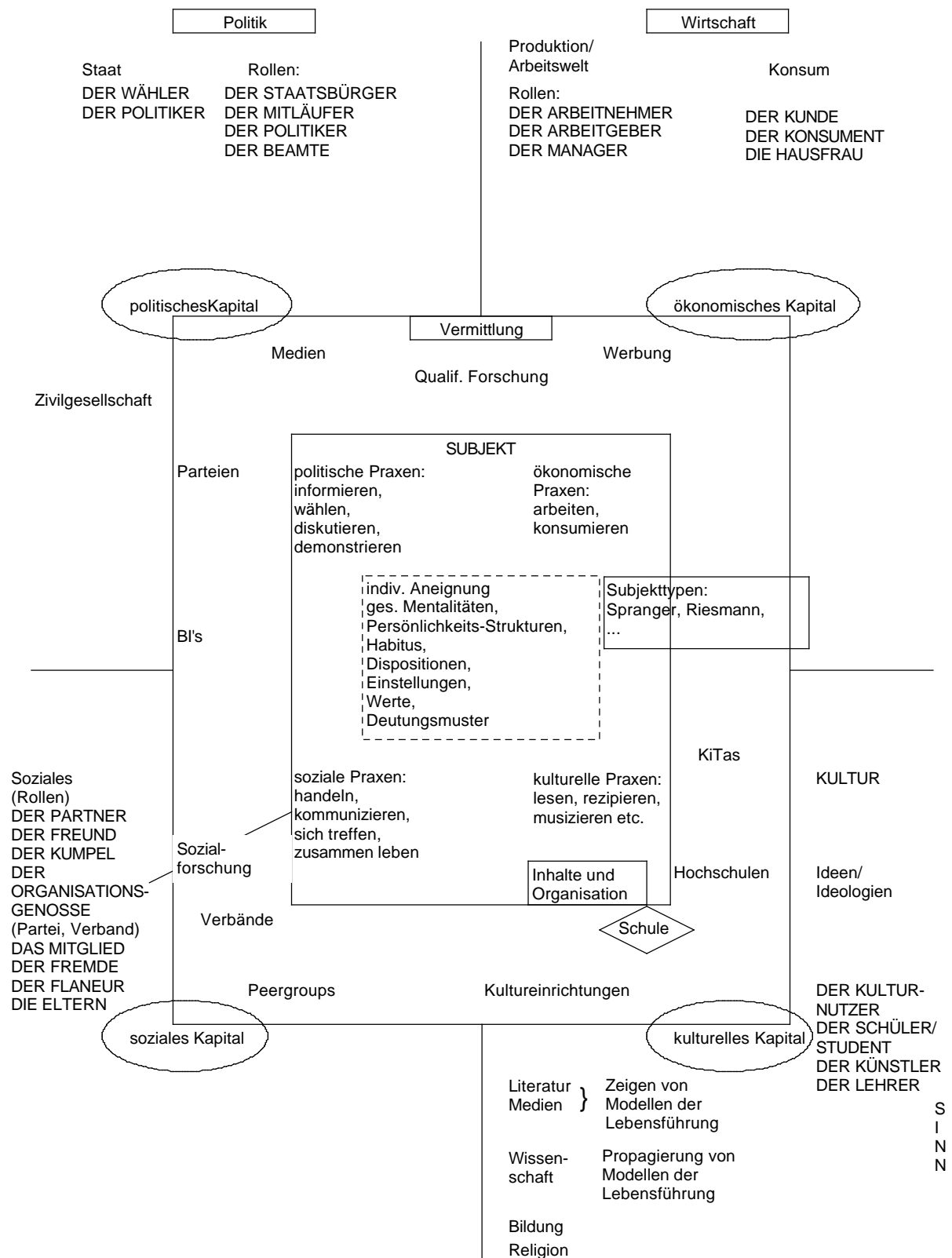


Abb. 7



3. Kunst, Ästhetik und die ästhetische Erfahrung

Grundbegrifflichkeit

Ästhetik als Disziplin gibt es erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts. A. Baumgarten hat sie – gegen den dominierenden kontinentalen Rationalismus gewendet – als Theorie der sinnlichen Erkenntnis eingeführt. Damit hat er Anschluss an die griechische Wortbedeutung „aisthesis“ gefunden. Natürlich werden Fragen der Kunstqualitäten, v.a. der Schönheit, seit der Antike diskutiert, doch nicht unter der Rubrik der Ästhetik (vgl. Fuchs 2011). Ebenso hat sich erst seit dieser Zeit die Autonomisierung der Künste vollzogen. Kunst war – v.a. auf der Grundlage des griechischen Begriffs der *techne* und seiner lateinischen Übersetzung der *ars* – eine „Kunst“ im Sinne eines regelgeleiteten Handelns. Es war also eher ein Begriff, der sich auf das Handwerk, die „mechanischen Künste“, bezog. Ein erster Kampf erfolgte daher, Künste (die bis Baumgarten jede für sich betrachtet werden) als *artes liberales*, als freie Künste zu betrachten, um aus den engen Vorschriften der Zünfte herauszukommen, die die mechanischen Künste organisierten.

Autonomisierung ist dabei ein durchgängiges Prinzip, wobei im antiken Griechenland zunächst die Künste die geistige Hegemonie hatten: Platon kämpfte für das Deutungsrecht der Philosophie gegen Homer und er kämpfte gegen die Künste in der Polis (Ausnahme Musik), obwohl er selber Schriftsteller von hohen Graden war. Es kämpften dann die Künste später gegen den einengenden Zunftzwang, dann gegen ihre (adligen) Auftraggeber. Mit der Durchsetzung des Marktes im 19. Jahrhundert gewann man diese Freiheit, doch entwickelte sich dann in den einzelnen Sparten das jeweilige System von Menschen und Institutionen, die es mit der Herstellung und Verbreitung von Kunst zu tun hatten (von der Ausbildung in den Kunstakademien über den Handel zu den Museen und Kritikern – hier am Beispiel der Bildenden Kunst). In diesen Kunstsystemen gibt es einen ständigen Streit zwischen den Beteiligten, wer die Definitionsmacht über Kunst hat. Künstler beteiligten sich an dieser Debatte zwar auch mit Diskussionsbeiträgen, vor allem aber performativ durch ihre eigenen Kunstproduktionen, die immer auch als Stellungnahme zum vorherrschenden Kunstbegriff verstanden werden kann. Die dichte Abfolge von Ismen spätestens seit der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts hat daher sowohl marktbedingte („Innovation“) als auch kunsttheoretische Gründe.

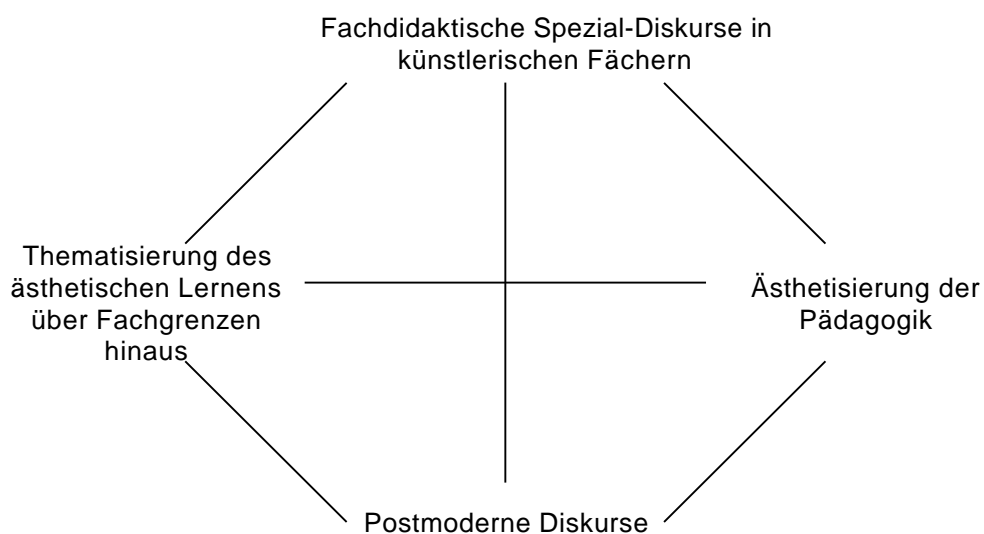
Für das ästhetische Lernen spielt diese hier nur grob skizzierte Entwicklung durchaus eine Rolle. Denn es geht bei all diesen Auseinandersetzungen darüber, was eigentlich Kunst ist,

auch um Qualitätsmaßstäbe: Das professionelle und selbstreflexive System Kunst ist ein hochrelevantes Referenzsystem auch für das ästhetische Lernen. Das heißt allerdings nicht, dass der Künstler als Rollenmodell oder die professionelle künstlerische Produktionsweise unmittelbar als Muster für pädagogische Prozesse dienen könnten. Denn die existentielle Unbedingtheit, mit der sich Künstler auf künstlerische Prozesse einlassen, ihre gesellschaftliche Funktionalität (sei es als Bohème oder als staatstragend), ihre Selbstaussbeutung, ihre Überschreitung von Grenzen sind pädagogisch zu reflektierende Dimensionen, die nicht (sofort) auf die Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen übertragen werden können. Zudem ist genau zu reflektieren, wie die Kunstideologien und hierbei vor allem kunstreligiöse Vorstellungen, die zum Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden sind (eben weil die Künste auch eine ideologische Rolle bei der Konstitution des – v.a. deutschen – Bürgertums spielten), zu berücksichtigen sind. Bis heute finden sich solche Ideologeme in zahlreichen Legitimationen von Kunstausgaben. Zu dieser Debatte gehört auch der Umgang mit dem schwierigen Konzept der Autonomie (vgl. zu allem Fuchs 2011). Es kann hier nicht – auch nicht in Grundzügen – eine Ästhetikkonzeption entfaltet werden. Allerdings ist festzustellen, dass in pädagogischen Kontexten eine durchaus elaborierte Ästhetik-Debatte geführt wird. Das betrifft zumindest vier Diskurse:

- Zum ersten werden in den Fachdebatten zu den einzelnen künstlerischen Schulfächern (Theater, Bildende Kunst, Musik, aber auch Literatur und Tanz) fachspezifische Ästhetikdiskurse geführt.
- Ästhetik als Reflexionsinstanz für *alle* Künste findet in meiner Wahrnehmung vor allem im Bereich der Grundschulpädagogik (Mattenklott 1998, Aissen-Crewett 1998) und in der Sozialarbeit (Jäger/Kuckhermann 19??) auf hohem Niveau statt.
- Neben der Ästhetik als Bezugsdisziplin für die spezialisierten Felder ästhetischen (musikalischen, bildnerischen, theatralen) Lernens gibt es seit den 1980er Jahren eine Debatte über Ästhetik als Dimension für die gesamte Pädagogik (Koch u.a.1994)
- Und schließlich gibt es mit der Postmoderne seit den 1970er Jahren eine Ästhetikdebatte in der Gesellschaftsdiagnose. Die Postmoderne kann geradezu als Ästhetisierung der Gesellschaftsdiskurse verstanden werden.

All diese Debatten sind zwar auch relativ autonom und haben z. T. eigene wichtige Referenzautoren. So spielt etwa Schiller eine zentrale Rolle in allen Pädagogikdebatten, die Postmoderne-Diskurse nehmen ihn dagegen kaum zu Kenntnis. Die Debatten sind allerdings auch lose miteinander gekoppelt (Abb. 8).

Abb. 8



Im folgenden sollen einige ausgewählte, pädagogisch relevante Themen aus der Ästhetik aufgegriffen werden.

1. Ästhetik im klassischen Verständnis als aisthesis hat es mit der sinnlichen Erkenntnis zu tun.

- Es geht hier um (auch erkenntnistheoretische und wahrnehmungspsychologische) Fragen der Sinne und der Sinnlichkeit des Menschen, ihre entwicklungsgeschichtliche Genese und ihre sozialgeschichtliche Formung (Wulf 1997).
- Es geht um den Status der Wahrnehmung und der verschiedenen Theorien dazu.
- Es geht um Fragen der Aufmerksamkeit, der individuellen Disposition der Wahrnehmung generell und speziell im Umgang mit ästhetischen Aspekten an Wahrnehmungsobjekten
- Es geht um die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Intellekt.

All diese Themen sind Gegenstand nicht nur des Ästhetik-Buches von Kant (Kritik der Urteilskraft), sondern auch seiner Grundlegung der theoretischen Erkenntnis (Kritik der reinen Vernunft).

In der Pädagogik hat dies dazu geführt, von „aisthetischem“ im Unterschied zu „ästhetischem“ Lernen zu sprechen.

Die Thematisierung der Sinne, also der Ausstattung des Körpers, das diesen in die Lage versetzt, in eine Erkenntnisbeziehung zur Welt (und zu sich) zu treten, ist ein Schwerpunkt in einer phänomenologischen Zugriffsweise: Es geht um den Leib (in

Abgrenzung zu dem physikalisch verstandenen Konzept des Körpers) in seiner Lebenswelt.

- Zu diesem Themenkomplex gehört auch die Frage, wie Erfahrungen zustande kommen (etwa durch Reflexion der Perzeption). Auch geht man von einem durchgängig reflexiven Charakter der Sinnlichkeit und der Erfahrungen aus: Man sieht eben nicht nur einen Gegenstand, sondern man erlebt sich hierbei auch als Sehenden und macht beim Sehen zugleich Erfahrungen über das Sehen.

Ingesamt bekennt sich heute kaum jemand zu dem Sensualismus, so wie in Locke (in Verteidigung der Sinne gegenüber ihrer Vernachlässigung im kontinentalen Rationalismus in Anschluss an Descartes) konzipiert.

- Zugleich gehört in diesen Kontext die Frage, wie sich Begriffe oder sogar die Kantschen „Kategorien“ entwickeln. Die vermutlich bekannteste, aber auch umstrittene Konzeption hat Jean Piaget vorgelegt. Andere Konzeptionen stammen etwa aus dem Umkreis der kulturhistorischen Schule (in Anschluss an Wygotski oder Leontiew). Diese Debatten sind hochrelevant für das ästhetische Lernen. Ein wichtiger Aspekt ist etwa, dass das wahrnehmende Subjekt keine passive Aufnahme fertiger äußerer Einflüsse erlebt, sondern aktiv an der „Produktion oder Konstruktion“ von Wahrnehmungen und Erfahrungen mitwirkt. Aktivität, Handeln oder Tätigkeit werden also – je nach theoretischer Orientierung – zu zentralen Kategorien. Ich bevorzuge die Kategorie der Tätigkeit, die weitere schon genannte Kategorien nach sich zieht: Aneignung und Vergegenständlichung, die „einfachen Momente“ Subjekt – Mittel – Objekt etc. (Als methodische Gliederungshilfe dient mir auch der Darstellung der Ästhetikdiskurse in Fuchs 2011, s. Abb. 9).

2. Ein zweiter Komplex betrifft das spezifisch Ästhetische am ästhetischen Lernen, speziell also die Frage, worin der Unterschied zwischen aisthetischem und ästhetischem Lernen besteht. Offensichtlich muss man sich hierbei genauer mit Bestimmungen des Ästhetischen befassen. Ich gebe einige Graphiken aus Fuchs 2011 wieder. Unter Nutzung des Tätigkeitskonzeptes kann man relevante Themen der Ästhetik wie in Abb.9 gezeigt zuordnen.

Abb. 9

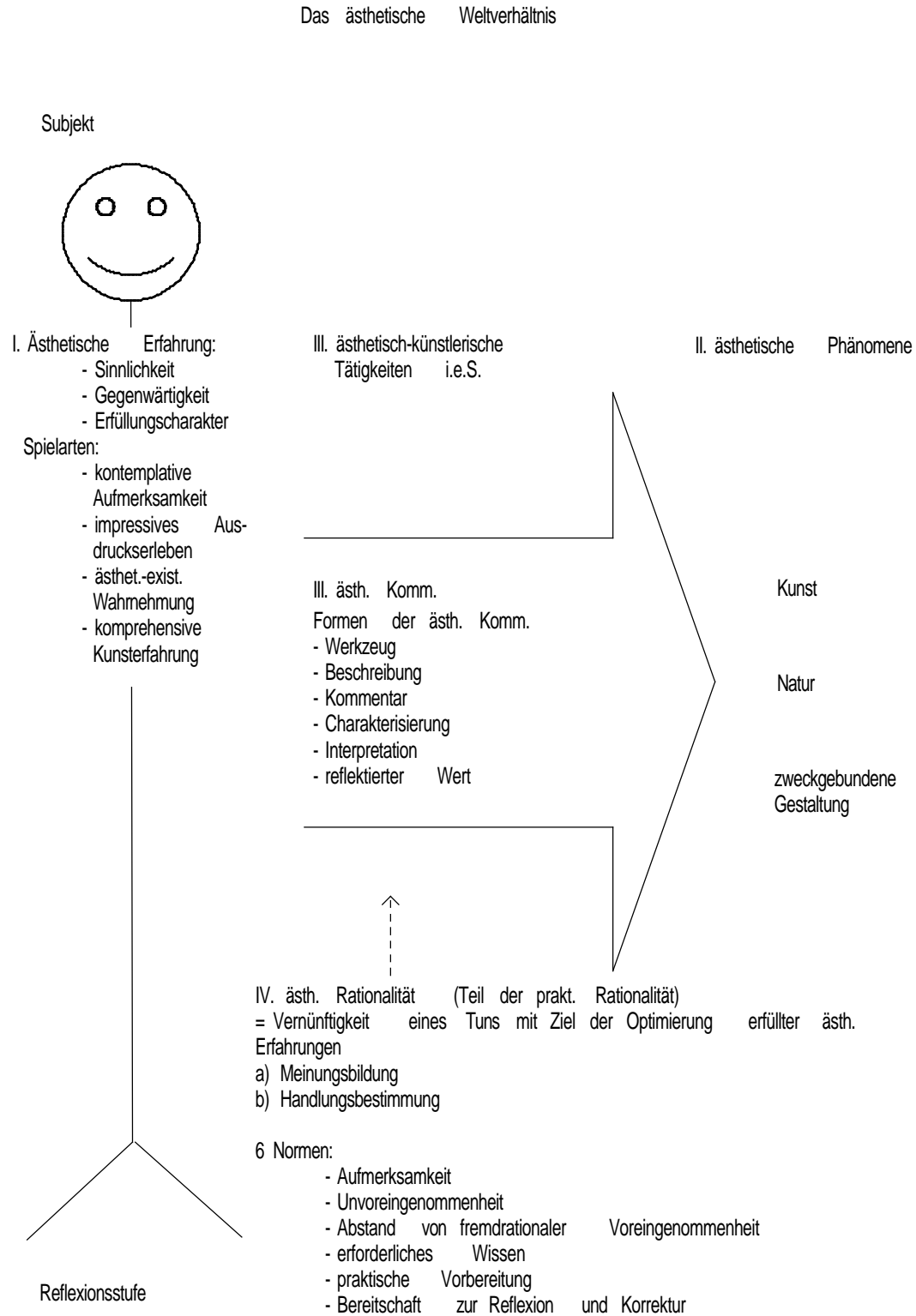
Annäherungen an die Ästhetik aus der Perspektive von Subjekt, Tätigkeit und Objekt

| | SUBJEKT (z. B. Kant) | TÄTIGKEIT (z. B. Dewey) | OBJEKT (z. B. Hegel) |
|---|--|---|--|
| Zentrale Kategorien bzw. Ästhetikansätze | <ul style="list-style-type: none"> • aisthesis i. S. von sinnlicher Erkenntnis • ästhetische Erfahrung • ästhetische Wahrnehmung • ästhetische Bewertung/ ästhetische Urteilskraft • Katharsis • Geschmack • ästhetisches Verstehen • Sinne (Auge, Ohr, Nase, Mund, Tastsinn) • ästhetische Rationalität • zwischen Subjekten: ästhetische Kommunikation • Spüren, Leib • Erfahren von Gegenständlichkeit • Menschen im Raum (Stadt, Haus), d. h. Relevanz von Architektur und Stadtplanung | <ul style="list-style-type: none"> • künstlerisch-ästhetische Praxis: Rezeption Produktion • Formung, Gestaltung (Poiesis) • Konstruktion • Bewegung in gestalteten Räumen • Dichten, Musizieren etc. als symbolische Tätigkeiten • „symbolische Arbeit“ (Willis) | <ul style="list-style-type: none"> • das KUNSTWERK • Geschichte der Künste (Kunst-, Literatur- etc. -geschichte) • Verkörperung/ Vergegenständlichung • ästhetische „Ontologie“ • Baukultur; geformte Gegenstände • Design, angewandte Kunst |
| | Rezeptionsästhetik | Produktionsästhetik | Werkästhetik |

Auf der Basis von Kleimann 2002 lässt sich das ästhetische Weltverhältnis erfassen wie in Abb. 10 gezeigt.

Abb. 10

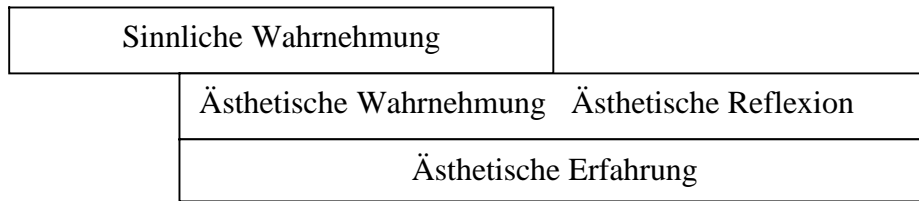
08/04



im Anschluss an Kleimann, B.: Das ästhetische Weltverhältnis. München: Fink 2002

Eine nützliche Unterscheidung nehmen die Graphiken 11 und 12 vor

Abb. 11 Ästhetische Erfahrung



Es lässt sich auf dieser Grundlage also folgende Beziehung herstellen (Abb. 13)

Abb. 13

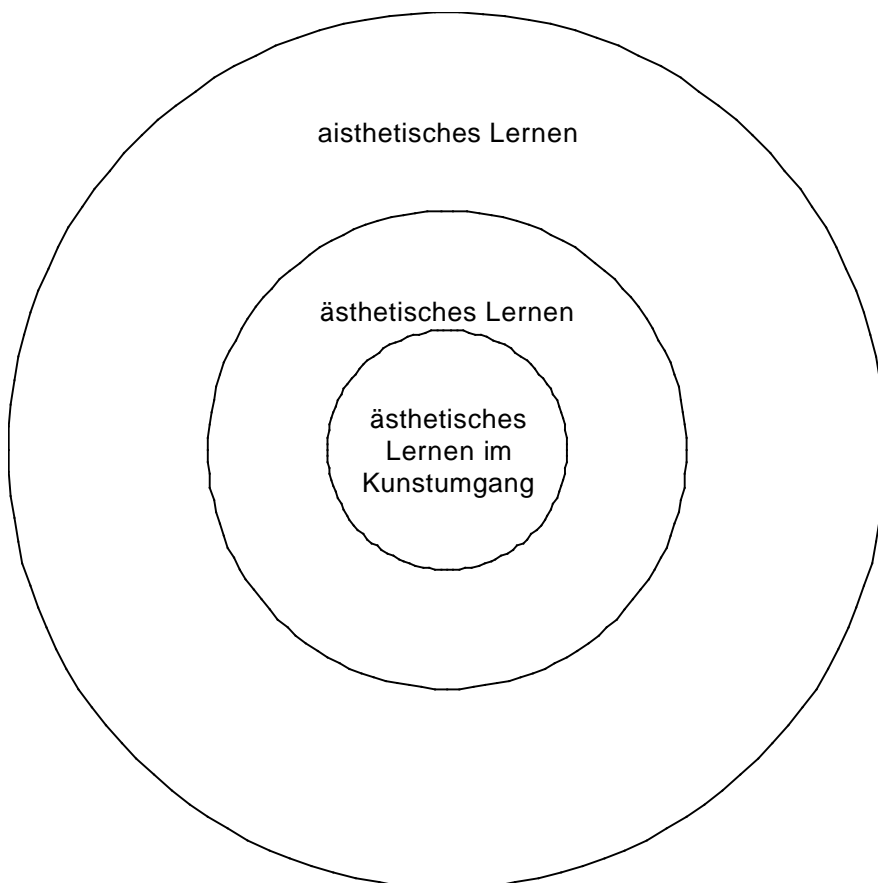
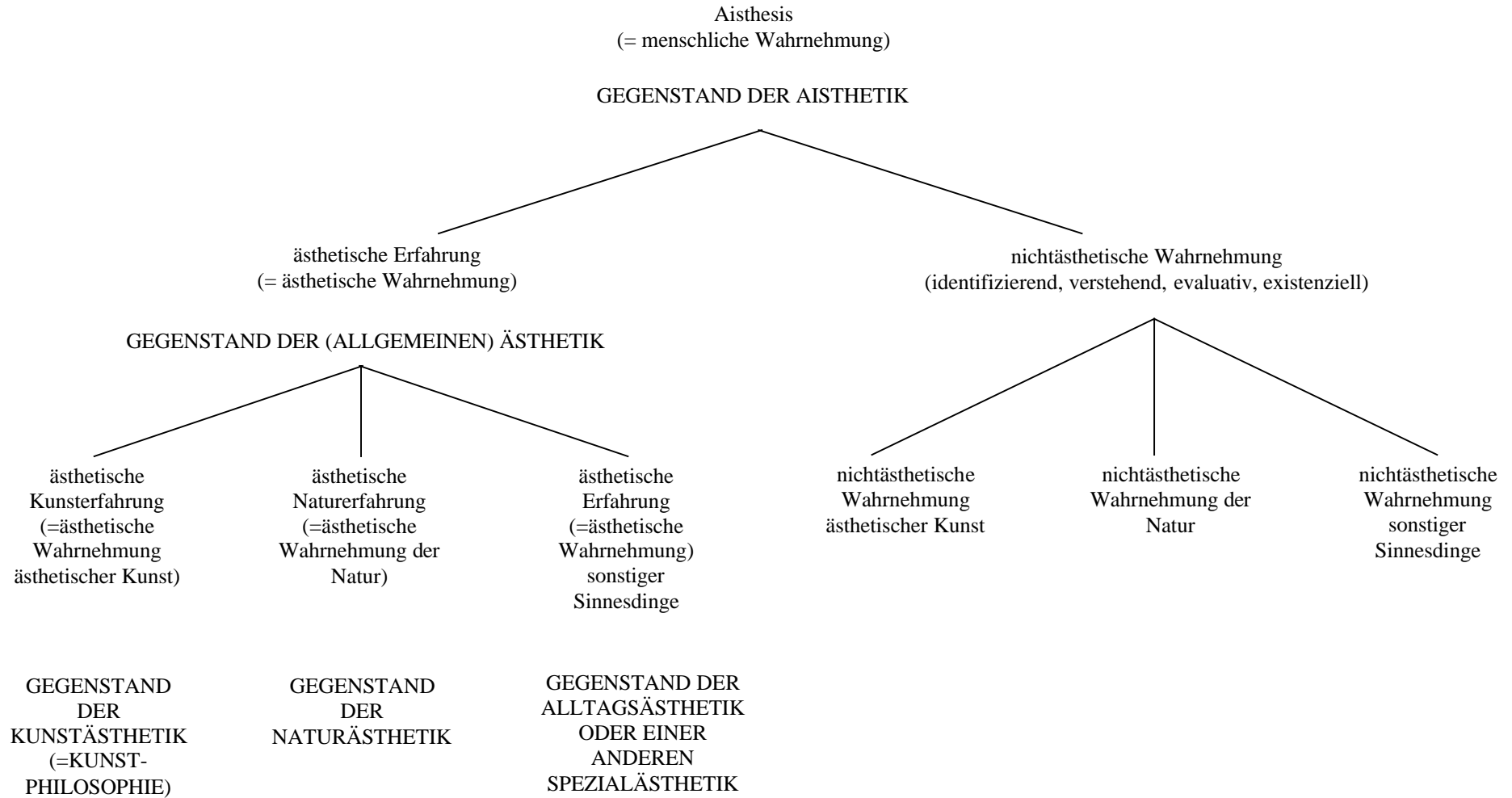


Abb. 12

Die unterschiedlichen Gegenstandsbereiche von Aisthetik, Ästhetik und Kunstästhetik



Am Beispiel der Reflexivität lässt sich das Spezifische einer kunstorientierten ästhetischen Weltwahrnehmung dadurch erklären, dass zu dem Aspekt der Perzeption und der Reflexion noch dazu kommt, dass man bei dem Umgang mit Kunst mit einer gewissen Vorerwartung auf den betreffenden Gegenstand oder Prozess zugeht: Man weiß, dass es sich um ein bewusst gestaltetes Objekt handelt, bei dem die (nicht eindeutig zu beantwortende) Frage erlaubt ist: Was hat sich der Künstler dabei gedacht? Man weiß zudem, dass der „richtige“ Umgang mit Kunst eine ästhetische Eingestimmtheit ist, also etwa die zeitweise Loslösung aus der Funktionalität des Alltags und eine damit verbundene Handlungsentlastung. Man darf neugierig darauf sein, wie der Künstler seine Selbst- und Weltwahrnehmung gestaltet hat. Ein Kunstwerk ist zudem ein gestalteter Kosmos für sich, sodass man nach den Gestaltungsprinzipien dieses Kosmos fragen kann.

All dies kommt in Vorstellungen und Zielen des ästhetischen Lernens zum Ausdruck, wenn – durchaus im Konsens – formuliert wird, dass es beim ästhetischen Lernen (also bei jeder Auseinandersetzung mit der ästhetischen Dimension von Wahrnehmungsobjekten) darum geht, ästhetische Erfahrungen (die entsprechend ermöglicht werden sollen) zu machen, ästhetische Reflexionen zu üben (also etwa Wert- und Qualitätsmaßstäbe zu entwickeln, anzuwenden, zu kommunizieren und ggf. zu revidieren).

Als eher assoziative Sammlung von Bestimmungen von Kunst, die jede für sich umfangreich begründet werden kann, mag die folgende Auflistung (Abb. 14) dienen.

Abb. 14 Was Kunst ist:

- das Allgemeine im Besonderen und Einzelnen
- das Unsichtbare im Sichtbaren
- das Gute und Wahre im Schönen
- das Soziale im Individuellen
- das Rationale im (scheinbar) Nicht-Rationalen
- das Objektive im Subjektiven
- das Geschichtliche im Gegenwärtigen
- das Kognitive im Wahrnehmbaren/Sinnlichen
- eine Möglichkeit, Kontingenz zu erleben
- eine Erinnerung des Einzelnen an die Menschheit („in ästhetischer Katharsis gelangt das partikulare Alltagsindividuum zum Selbstbewusstsein der Menschengattung“; Lucacs)

- gleich ursprünglich wie Sprache, Religion, Mythos, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik als symbolische Form (i. S. von Cassirer)
- eine Weise der Welt- und Selbstwahrnehmung
- eine Weise der Welt- und Selbstgestaltung
- Erleben von Freiheit (Kontingenzerfahrung/Möglichkeitswelten)
- Lust am Schöpferischen
- Umgang mit Symbolen (Das Symbol = Beziehung zwischen Sinnlich-Wahrnehmbarem und Bedeutung)
- Bedeutungsvielfalt (das „offene Kunstwerk“; Eco)
- auf der Seite des Subjekts: ästhetische Wahrnehmung (man weiß, dass es Bedeutung(en) gibt, man wird animiert zum Nachdenken über die Bedeutung(en), man ist entlastet, weil man nicht ein einzige („wahre“) Bedeutung herausfinden muss)
- eine Vielzahl von Kunstwirkungen, vielleicht sogar von Kunstfunktionen

Es liegt auf der Hand, dass sich ein pädagogisch interessierter Zugang zur Ästhetik vor allem dafür interessiert, was im rezipierenden und produzierenden Subjekt geschieht. Die zentrale Kategorie hierfür ist die der *ästhetischen Erfahrung*. Im Zuge der Entwicklung der Ästhetik und des Diskurses über das (Kunst- oder Natur-)Schöne kann man über die Zeiten eine Verschiebung des Interesses vom Werk zum Subjekt feststellen. Diese Entwicklung beginnt im 18. Jahrhundert, hat mit der „Kritik der Urteilskraft“ von I. Kant einen Höhepunkt, erhält zwar durch die objektorientierte Ästhetik Hegels eine Konkurrenz, aber bleibt seither zentral. Auch die Entwicklung einer psychologischen Ästhetik im 19. Jahrhundert, die Versuche einer empirischen Erfassung von Kunstaktivitäten verstärkt diese Subjektorientierung. Küpper/Menke (2003, S. 7f) beschreiben dies:

„ ‚Ästhetische Erfahrung‘ ist der Leitbegriff, der die Diskussion der Ästhetik seit ihrem bis heute nachwirkenden Neueinsatz in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts geprägt hat“. Dieser Ansatz ... „wendet sich ab von einem Bild in sich ruhender Gegenstände und hin zu den Prozessen der Aneignung, Beurteilung, Verwendung und Veränderung, die sich auf diese Gegenstände richten.“

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, genauer darüber informiert zu sein, was Erfahrung eigentlich ist (so die Frage des phänomenologisch orientierten Philosophen und Psychiaters Thomas Fuchs 2003).

Explizit spricht er von einer „Kunst der Wahrnehmung“. Zu dieser gehört es, ein „Gefühl für Stil, Charakter und Eigentümlichkeit der Dinge“ zu entwickeln. Eine pädagogisch relevante Schlussfolgerung zog seinerzeit schon Selle/Boehe 1986, als er über „ein Leben mit den

schönen Dingen“ schrieb und sich auch intensiv mit Design befasste. Wenn heute eine wichtige Forderung „Die Schule muss schön sein!“ lautet, so bezieht dies die Rolle des Leibes im gestalteten Raum ein, wobei Atmosphäre, Stimmung etc. – also die phänomenologischen Kernbegriffe, die kaum quantitativ erfassbar sind – relevant werden. Wahrnehmung, so Fuchs (a.a.O.) weiter, wird zur Kunst durch Können, was einen geübten Umgang mit den Dingen einbezieht. Nicht von ungefähr zitiert er das Beispiel eines Fischers (von M. Serre), der zeitlebens ohne Karte und Navigationsgeräte ausgekommen ist. Die Kategorie der Navigation (so bereits Röhl, etwas früher schon von H. Glaser vorgeschlagen) und der Orientierung, die der Sinne bedürfen, spielt eine Rolle (Stegmeier 2008).

Bemerkenswert seine Elemente der Erfahrung.

1. „Erfahrung erwirbt man durch *Wiederholung*. Denn sie bezieht sich nicht auf einmalige Ereignisse oder Erinnerungen, sondern auf das Wiederkehrende, Ähnliche, Typische; sie stellt einen Extrakt aus vielen Einzelerlebnissen dar.
2. Erfahrung resultiert somit aus erlebten *Situationen* – „Erfahrungen“ – d. h. unzerlegbaren Einheiten leiblicher, sinnlicher und atmosphärischer Wahrnehmung. Im Erlebnis des Meeres, des Windes, der Schiffsbewegung wirken Sehen, Hören, Tasten, Geruch, Gleichgewichtssinn u.a. synästhetisch zusammen. Die Analyse dieser Erfahrung in Einzelmomente führt nicht mehr zurück zum ganzheitlichen Wahrnehmungseindruck, der die Situation ausmacht.
3. Situationen sind zentriert auf den Leib: Der Erfahrene bewegt sich nicht im abstrahierten Raum der Landkarte oder der Geographie, sondern im Raum der „*Landschaft*“, strukturiert durch leibliche Richtungen, rechts und links, hier und dort, Nähe und Ferne, Zentrum und Horizont.
4. Die situative Einheit der Erfahrung schließt die Beweglichkeit des Leibes ein: „Erfahren“ ist eine *Tätigkeit*. Erst der Gestaltkreis von Wahrnehmungen und Eigenbewegung, von „Bemerken“ und „Bewirken“ vermittelt die persönliche Kenntnis der jeweiligen Materie und erlaubt schließlich den geschickten Umgang mit ihr.
5. Erfahren bedeutet andererseits auch ein *Erleiden*, nämlich Begegnung mit dem Fremden, Unbekannten, Anderen; daher hat sie es mit dem *Widerstand*, der Widrigkeit der Dinge zu tun. Erfahren ist, wer gelernt hat, Gegenkräfte zu überwinden oder ihnen auszuweichen, Umwege zu gehen, Hilfsmittel zu gebrauchen und Listen zu finden.
6. Dabei entwickelt der Erfahrene einen besonderen Sinn für Charakter, Stil und *Physiognomie* seines Gegenstandes. Seine Wahrnehmung wird einerseits reich an Unterscheidungen und Nuancen, andererseits erweitert sie sich oft um einen „siebten Sinn“, ein Gespür oder Vorgefühl, also eine intuitive, ganzheitliche Erfassung der Atmosphäre einer Situation.
7. Dieses Wahrnehmen, Wissen und Können des Erfahrenen ist immer nur unvollständig in Worte zu fassen. Als „*implizites Wissen*“ aktualisiert es sich im praktischen Vollzug, lässt sich jedoch in diskursiven oder axiomatischen Sätzen nicht hinreichend aussagen. Erfahrung kann daher auch letztlich nur durch Vorbild gelehrt und durch Nachahmung erlernt werden.

(Thomas Fuchs in Hanskeller 2003, S. 70f.).

Erfahrung entsteht durch Aktivität, hat eine zeitliche Dimension (sie wurde früher gemacht, um für später gerüstet zu sein), sie ist Abarbeiten an Widerständen („Widerfahrnisse“), sie

führt zu *intuitivem* Wissen und Können, zu implizitem Wissen. Genau dies thematisiert Pierre Bourdieu (1998) als praktischen Sinn, der durch Habitualisierung en passant in entsprechenden Situationen durch ständige Wiederholung („performativ“ und mimetisch, wie man sagen könnte) erworben wird. Es geht um das Leibgedächtnis, so wie es stark bei Tänzern ausgeprägt ist bzw. durch Tanzen gefördert wird. Erfahrung wird von Th. Fuchs in eine Nähe zur Intuition gebracht, wenn es bei rational nicht klar zu bewertenden Situationen zu Entscheidungen kommen muss. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Frage nach dem Verlust von Erfahrung (ebd., S. 81ff), wenn also der leibliche Kontakt mit der Welt verloren geht. Die Beispiele von Fuchs betreffen Entsinnlichung als Teil unserer kulturellen Entwicklung, die Präsentation der Welt nur noch durch Bilder, die szientifische Infragestellung der Lebenswelt – etwa in der Gerätemedizin. Es liegt auf der Hand, dass man diese Themenstellung vertiefen muss, da unsere Lebenswelt heute entschieden eine Medienwelt ist. Häufig werden – v. a. in der politischen Diskussion über Medien – Verbote ausgesprochen, was letztlich wenig mit dem Ziel zu tun hat, die Heranwachsenden handlungsfähig in unserer Welt, wie wir sie vorfinden, zu machen. Immerhin wichtig sein abschließender Hinweis: der homo sapiens ist der schmeckende Mensch, da das lateinische sapere wissen und schmecken bedeutet.

Immerhin ist der hier erneut begründete Appell zur Berücksichtigung der Ganzheitlichkeit der menschlichen Welt- und Selbstverhältnisse hochrelevant. Man erinnere sich: Descartes als Begründer der modernen Philosophie hat durch seine Zweiteilung in eine res extensa und eine res cogitans den Weg frei machen wollen dafür, dass der Mensch ohne theologische Bevormundung die Natur erforschen konnte. Immerhin war er Zeitgenosse von Bacon, Galilei und Kepler. Der Begründer der Phänomenologie, Edmund Husserl, von Hause aus Mathematiker (er hat bei Weierstrass, einem der führenden Mathematiker seiner Zeit, promoviert), hat sich zeit seines Lebens mit Descartes befasst. Denn recht bald nach Descartes begann nicht nur die „Mechanisierung des Weltbildes“ aufgrund der schlagenden Erfolge der „experimentellen Philosophie“ (so nannte man die Physik), es begann auch sofort die Kritik an szientifischen Verkürzungen dieser Weltzugangsweise, wenn sie auf andere als messbare Sachverhalte ausgedehnt wird. Es ist eine recht komplexe Diskurslage, in der mit der algebraischen und der geometrischen Methode gleich zwei Denk-Paradigmen vorlagen, die eine starke Ausstrahlung hatten. Selbst Newton verwendete die axiomatische Methode in der Darstellung seiner Ergebnisse, er zeigte nur einen alternativen Weg des Findens der ersten Prinzipien auf. Die Algebra brachte das Rechnen, den operativen Umgang mit kleinsten Partikeln ins Bewusstsein, ein konstruktivistisches Verfahren, das auch in der Philosophie

(etwa von Hobbes) aufgenommen wurde. Diese Idee reicht bis zu der These von Vico, dass der Mensch nur das verstehen kann, was er selbst gemacht hat. Vico übertrug diesen Gedanken auf die Geschichte, die erst so als verstehbar gedeutet wurde, weil sie der Mensch selbst gemacht hat (vgl. hierzu Fuchs 1984).

Husserl (1976) setzt sich in seinem letzten Werk, dem „Krisis-Buch“, mit den Verkürzungen auseinander, die die Anwendung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Methode in der kulturellen Entwicklung der Moderne mit sich gebracht hat. Dies ist der philosophische Hintergrund der Ausführungen von Thomas Fuchs. Als Ausweg aus dieser Verengung schlägt Husserl in seinem letzten, erst sehr viel später veröffentlichten Kapitel seiner Studie „Lebenswelt“ als deutungsreiche Kategorie vor. Seither arbeiten sich die Phänomenologen intensiv an solchen szientifischen Verkürzungen ab: Husserl an der empirischen Psychologie seiner Zeit, Merleau-Ponty ebenfalls, spätere Phänomenologen nehmen sich Piaget (seinen Lehrstuhlnachfolger) aufs Korn. Aktuell gibt es (m. E. auch notwendige) Streitschriften gegen die naturwissenschaftlichen Verkürzungen des menschlichen Geistes durch die Neurowissenschaften (s. etwa Meyer-Drawe 2008).

4. Ästhetisches Lernen

Auf der anthropologischen Ebene scheint alles geklärt zu sein: Der Mensch ist ein kulturell verfasstes Wesen. Er gestaltet sich und seine Umwelt. Hierzu dienen die symbolischen Formen, zu denen Kunst gehört. Ein ästhetischer Zugang ist im Rahmen der Philosophie nicht weiter begründungspflichtig, da er neben dem theoretischen und dem praktischen Zugang eine gleichberechtigte Rolle spielt. Wolfgang Iser (1996) hat schließlich – durchaus als Fazit der Entwicklungen in den letzten 200 Jahren – mit dem Konzept der transversalen Vernunft zwar auch die Besonderheit jedes der drei Zugänge zur Welt, aber eben auch ihren Zusammenhang dargestellt. Der Mensch ist zudem ein lernendes Wesen. Auch dies ist auf der anthropologischen Ebene unstrittig. Alle Dimensionen, sein Intellekt und seine Sinnlichkeit, seine Phantasie und sein Beurteilungsvermögen lassen sich in ihrer Genese verfolgen. Der Mensch ist zudem ein aktives Wesen. Nur durch Tätigkeit konstituiert er sich und gestaltet seine Welt. All dies lässt sich nunmehr zusammenführen in einem Konzept des ästhetischen Lernens. In Kapitel 2 wurden einige Bestimmungsmomente des hier verwendeten Lernkonzeptes verdeutlicht (Abb.15).

Insbesondere ästhetisches Lernen ist ein aktiver Vorgang, ist Konstruktion und Produktion, knüpft an (nicht nur) ästhetischen Erfahrungen an und ist erfahrungsoffen, ist ein Lernen mit allen Sinnen, berücksichtigt den Leib und seine lebensweltliche Eingebundenheit.

Ästhetisches Lernen kann über künstlerische Produkte geschehen, doch ist das Ästhetische als Gestaltetes in allen Wahrnehmungsobjekten auszumachen. Wie Schiller in seinem 22. Brief zur ästhetischen Erziehung schreibt: Eine Erziehung durch Kunst schlägt um in eine Erziehung zur Kunst, ein Gedanke, der bis hin zum „Wow-Faktor“ von Ann Bamford (2010) eine Rolle spielte: education through the arts oder to the arts. Es ist – wie vieles – eine bloß analytische Trennung, die – wenn man sie zu ernst nimmt – rein ideologisch wird. Ästhetisches Lernen meint also beides: Das Erlernen des Ästhetischen, etwa im Sinne der seinerzeit von Mollenhauer vorgeschlagenen „ästhetischen Alphabetisierung“ – durchaus an Gegenständen elaborierter Kunst, so wie er es in seinem Buch „Ästhetische Grundbildung“ (1996) gezeigt hat. Ästhetisches Lernen kann jedoch an jedem anderen Gegenstand geschehen: Das Ästhetische ist auf der Seite des Objekts eine überall vorzufindende Dimension.

Auch das ästhetische Handeln kann enger und weiter verstanden werden: enger, insofern es sich an dem klassischen Kunstkanon orientiert und etwa die künstlerische Praxis meint

(Singen und Musizieren, Theater spielen etc.). Es kann aber auch in einem weiteren Sinn als jegliche Form von Tätigkeit betrachtet werden.

Abb. 15



Auf der Seite des Subjekts ist vor allem die spezifische ästhetische Verfasstheit zu sehen: Das Eingestimmtsein auf Handlungsentlastung, auf die Neugierde auf und Freude an Gestaltungsprozessen, auf das Sich-Selbst-Erleben in ästhetischen Gestaltungsprozessen. Es ist kein Zufall, wenn Ästhetikkonzeptionen immer wieder auf das Subjekt zurückkommen: Auch die Gestaltung oder Erfassung von „Schönheit“ an einem Objekt verweist letztlich auf

die Fähigkeit des Menschen, diese zu erfassen oder sogar herzustellen und dabei Freude, Genuss oder Befriedigung zu empfinden. Der Mensch ist sich selbst beides zugleich, die größte Last und die größte Lust.

All diese Aspekte können m. E. nicht in einem rigiden verhaltenspsychologischen Ansatz erfasst werden. Es ist zudem kein Zufall, dass in einem Buch, das der Wiedergewinnung des Lernbegriffs durch die Pädagogik gewidmet ist (Göhlich u.a. 2007), solche Lernformen auftauchen, die speziell im ästhetischen Lernen eine Rolle spielen: Der Leib, das Performative und Mimetische, der Umgang mit sich und seiner Geschichte etc. Es ist auch kein Zufall, dass Vertreter einer nicht-behavioristischen Lerntheorie, etwa John Dewey, der mit seinem handlungs- und lebensweltorientierten Ansatz immer wieder neu entdeckt wird, sich auch intensiv mit Kunst befasst haben: Kunst als Erfahrung, die handelnd gemacht wird (Dewey 1980).

Die Künste scheinen zudem ein Erfahrungsfeld zu sein, an der das Genuine von Lernprozessen geradezu in Reinkultur zum Ausdruck kommt. So gibt es den wichtigen Hinweis darauf, dass Lernen nicht bloß ein kontinuierlicher Akt einer fortlaufenden Erweiterung ist, sondern man vielmehr immer wieder mit Hindernissen und Widersprüchen und auch mit der Notwendigkeit eines Umlernens konfrontiert wird: Lernen und Negativität gehören zusammen.

Zu einem zeitgemäßen Konzept von ästhetischem Lernen gehören auch solche Themen wie Üben oder Gedächtnis: Das Gedächtnis, so kann man sagen, ist unsere Verbindung zur Vergangenheit. Sofern Bildung auch die Entwicklung eines bewussten Verhältnisses zur Zeit ist, darf man das Gedächtnis nicht vernachlässigen. Gedächtnis hat jedoch – beim Einzelnen, vor allem aber auch in sozialen Kontexten – sehr viel mit Konstruktion und auch mit Macht zu tun. Und Üben ist kein verzichtbares lästiges Beiwerk, sondern Bedingung der Möglichkeit, Könnerschaft zu erwerben. Diese wiederum ist notwendig, wenn eine künstlerische Gestaltung ein wichtiges Kriterium von Kunst erfüllen soll, nämlich öffentlich gezeigt zu werden. Wenn ästhetisches Lernen ein Weg ist, Selbstwirksamkeit – also eigene Produktivität – zu erfahren, dann gehört die Herstellung von Öffentlichkeit dazu. Denn dies ist der Weg, Anerkennung zu erfahren.

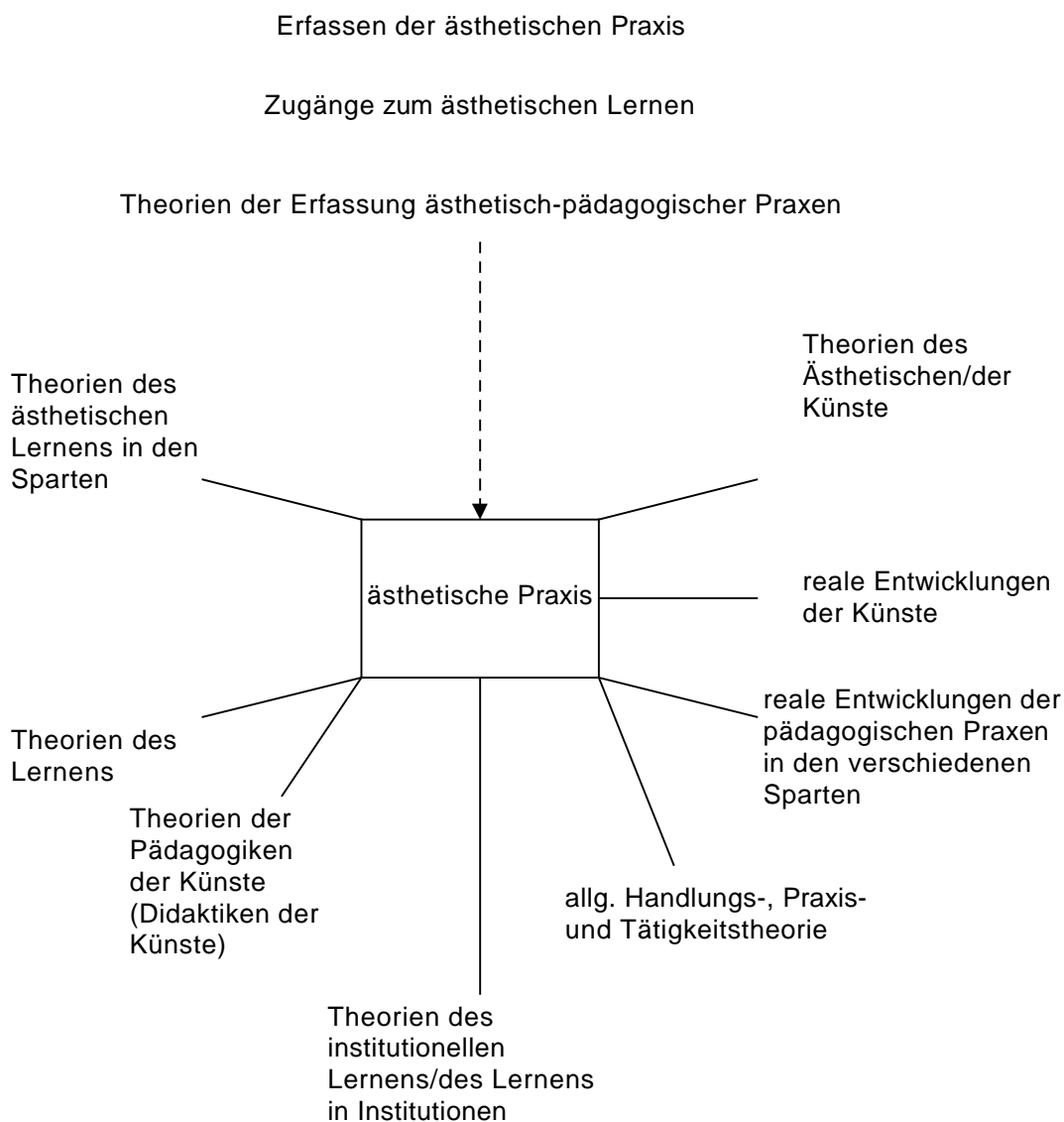
Betrachten wir einzelne Aspekte aus dem Komplex des ästhetischen Lernens etwas genauer.

1. Erfassen der ästhetischen Praxis

Um eine weitere Klärung des Konzeptes des ästhetischen Lernens vornehmen zu können, braucht man eine Vermessung des Feldes der ästhetischen Praxis. Die folgende Graphik

(Abb. 16) zeigt eine erste Topographie der relevanten Diskurslandschaft und der realen Entwicklungen, in die ästhetische Praxis und ihre Reflexion eingeordnet ist.

Abb. 16



2. Überblick über gängige Lerntheorien

Die folgende Abbildung gibt einige grundlegende Informationen über verbreitete psychologische Lerntheorien:

Abb. 17: Aussagen zu Lehren und Lernen aus der Sicht verschiedener Paradigmen

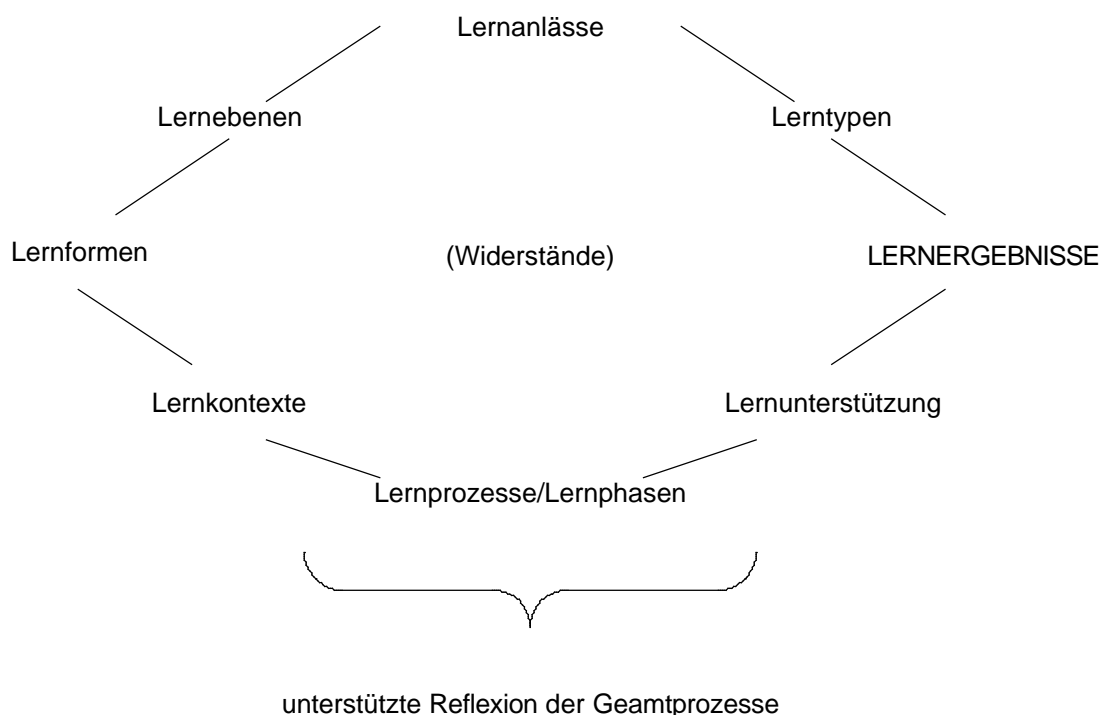
| KATEGORIE | BEHAVIORISMUS | KOGNITIVISMUS | KONSTRUKTIVISMUS |
|------------------|---|---|--|
| Gehirn ist ein | passiver Behälter | informationsverarbeitendes Gerät | geschlossenes System |
| Welt | ...kann nicht Gegenstand der Theorie sein | | ...existiert außerhalb des Bewusstseins |
| Wirklichkeit | ... ist die Lernsituation | ...bestimmt die Denkstruktur | Das Gehirn legt Welten fest, konstruiert sie |
| Wissen wird | abgelagert | verarbeitet | konstruiert |
| Wissen ist | ...eine konkrete Input-Output-Relation, ...die Lerngeschichte | ... ein adäquater interner Verarbeitungsprozess | ... mit einer Situation operieren zu können, ... nie abgeschlossen |
| Symbole sind | ... nicht Gegenstand der Theoriebildung | ... mentale Repräsentationen der objektiven Außenwelt | ... mentale Konstruktionen der subjektiven Innenwelt |
| Lernziele | richtige Antworten | richtige Methoden zur Antwortfindung | komplexe Situationen bewältigen |
| Paradigma | Stimulusresponse | Problemlösung | Konstruktion |
| Strategie | Lehren | Beobachten und helfen | Kooperieren |
| LehrerIn ist | Autoritätsperson | TutorIn | Coach, TrainerIn, SpielerIn |
| Feedback wird | extern vorgegeben | extern modelliert | intern modelliert |
| Interaktion | starr vorgegeben | dynamisch in Abhängigkeit des externen Lernmodells | selbstreferentiell, zirkulär, strukturdeterminiert (autonom) |
| Intelligenz | ... kann nicht Gegenstand der Forschung sein | ... ist die Fähigkeit zum Problemlösen | ... ist die Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten |

Quelle: Steinbach, Chr.: Pädagogische Psychologie 2003

3. Lernformen und Lernbereich – einige Unterscheidungen und Zusammenhänge

- a) Göhlich/Zirfass (2007) unterscheiden ähnlich wie Delors (1997) vier Bereiche: Wissen lernen, Können lernen, Leben lernen und Lernen lernen.
- b) Einen weiteren nützlichen Zusammenhang zeigt die folgende Graphik (Abb. 18), die bereits die institutionellen Kontexte der Lernprozesse einbezieht.

Abb. 18



- c) Einen weiteren Ordnungsversuch zeigt Abb. 19.

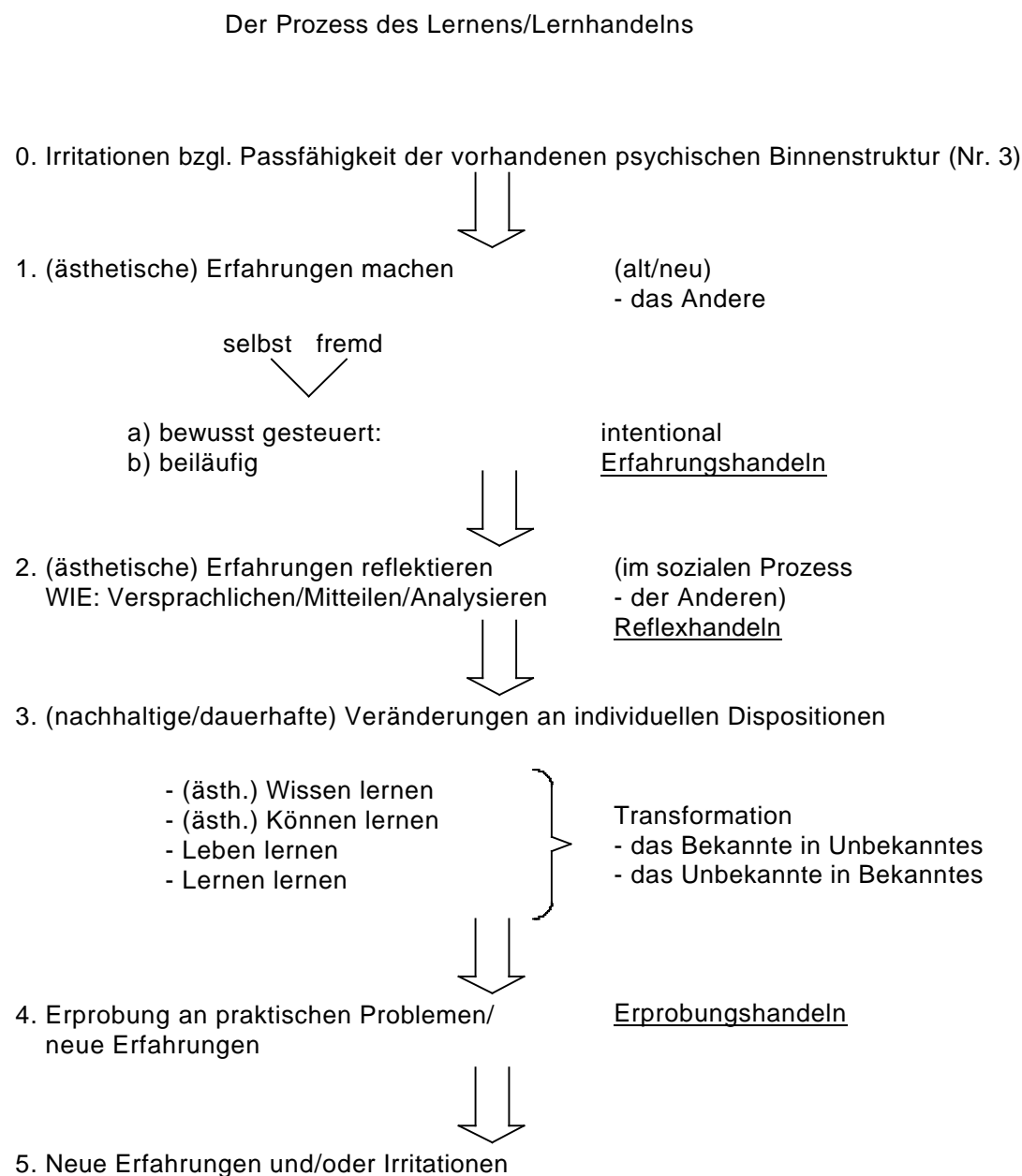
Abb. 19: Ordnungsschema Lernen

| alle | <u>Formen des Lernens</u> | In allen <u>Handlungsformen</u> | In den <u>Lernbereichen</u> | In verschiedenen <u>Lernorten</u> |
|--------|---------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---|
| | kognitiv | • herstellen | Können | Schulen |
| | emotional | • sprachlich kommunizieren | Wissen | außerschulische Orte |
| Lernen | sozial | • sich treffen | Leben | Orte des informellen Lernens (Familie, öffentliche Orte, Medien etc.) |
| | kreativ | - rezipieren | Lernen lernen | Betrieb |

4. Idealtypische Abfolge von Lernprozessen

Eine idealtypische Abfolge eines Lernprozesses kann wie in Abb. 20 modelliert werden.

Abb. 20



5. Ästhetisches Lehren – eine Zwischenbilanz

Der übliche „Lehr-/Lernkurzschluss“ (Holzkamp) versteht Lernen als Produkt des Lehrens. Zeitgemäße Theorien des Lernens nehmen zu dieser Vorstellung Abstand. Es bleibt aber dann die Frage, wie die Anleitung oder Ermöglichung von Lernen in intentional angelegten Settings überhaupt erfolgen kann. Was kann der Lehrer tun und

welche Professionalität braucht er dafür? Geht es bei dem ästhetischen Lernen darum, Erfahrungen zu machen – als Eigenwert und als Basis bzw. Gegenstand von weiteren Reflexionen –, dann ist eine zentrale Aufgabe in der Anleitung dieser Prozesse, solche Erfahrungen zu ermöglichen. Ein erster Schritt besteht dann in der Gestaltung eines anregungsreichen Milieus. Eine zweite Handlungsstrategie besteht darin, etwas zu zeigen, zu präsentieren (Prange 2005). Dies ermöglicht auf der Seite der Lernenden, Prozesse der Mimesis in Gang zu setzen. Wichtig ist zudem die Gestaltung der Atmosphäre. Besteht eine entscheidende Lernmöglichkeit darin, unter der Bedingung der Handlungsentlastung sich mit Gestaltung auseinanderzusetzen, dann hat dies Folgen für das Anleitungsverhalten: Denn eine solche Atmosphäre muss geschaffen werden. Dies bedeutet generell eine spezielle Haltung in der Anleitung: Anerkennung, Ermutigung, Animation.

Auch und gerade Prozesse der Selbstreflexion brauchen eine Atmosphäre des Vertrauens. Denn ästhetische Praxis (als Basis des ästhetischen Lernens) heißt immer auch: Entäußerung. Es kommen Dinge zum Vorschein – etwa Aspekte des intimen Selbst –, die man im Alltag normalerweise nur kontrolliert zur Sprache bringt.

Als Kernkompetenzen ästhetischen Lehrens kann man also bislang benennen (vgl. Teil 2):

- Zeigen
- Vorführen
- Animation/Ermutigung
- Anerkennen und Wertschätzen
- Atmosphäre schaffen
- auf der Basis einer zugewandten unterstützenden Haltung.

6. Horizonte ästhetischen Lernens

Ästhetisches Lernen kann sich eng abgegrenzt auf eine einzelne Situation beziehen, es kann aber auch zum Gestaltungsprinzip des ganzen Lebens werden. Es sind folgende Unterscheidungen denkbar:

- punktueller ästhetischer Lernen in zeitlich abgegrenzten Situationen
- ästhetischer Lernen in einem Schulfach: Fachdidaktik
- ästhetischer Lernen in einem (schulischen oder außerschulischen) Projekt
- ästhetischer Lernen als allgemeines didaktisches Prinzip in *allen* Fächern: Lehrkunst/Lernkunst

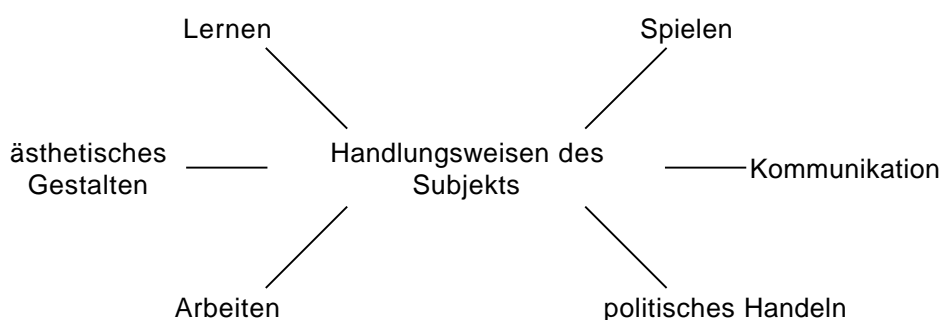
- ästhetisches Lernen als Organisationsprinzip für die gesamte Einrichtung (s.u.): die Kunst der Schule
- ästhetisches Lernen als Organisationsprinzip für alle pädagogischen Kontexte
- ästhetisches Lernen als Grundprinzip der Lebensgestaltung: (ästhetische) Lebenskunst; der Mensch als Ästhet.

7. Die gesellschaftlichen Kontexte ästhetischen Lernens

Der Mensch ist ein gesellschaftliches Wesen. Selbst seine Individualität kann er nur auf der Basis intersubjektiver Verhältnisse entwickeln. Bildung, so wurde es oben beschrieben, ist individuelle Aneignung je gesellschaftlich vorhandener Gestaltungskompetenzen der Lebensbedingungen. Diese Überlegung hat folgende Konsequenzen:

- a) „Die Gesellschaft“ kann entsprechend einer systemtheoretischen Zugangsweise in die Subsysteme Politik, Wirtschaft, Gemeinschaft und Kultur aufgeteilt werden. Der Einzelne muss handlungsfähig in jedem dieser Felder werden. Man spricht hier von politischer Sozialisation, Qualifikation, Allokation/Selektion und Enkulturation, so wie sie (im Anschluss an Fend) vor allem als Funktionsbeschreibung des öffentlichen Schulsystems beschrieben werden. All dies realisiert der Einzelne durch Handeln in verschiedenen Kontexten, bei dem alle Dimensionen seiner Persönlichkeit geformt werden (Abb. 21).

Abb. 21



Die Genese der jeweils in einer Gesellschaft benötigten/gewollten Form von Subjektivität wird dabei nicht dem Selbstlauf überlassen, sondern geschieht u.a. durch ein aufwendiges Bildungssystem. Im Zuge der Durchsetzung der Moderne wurde sowohl die für das geplante Lernen vorgesehene Lebenszeit als auch das System, das

dieses bewirken soll, immer weiter ausgebaut. Dabei geht es nicht nur um eine maximale Entwicklung von Begabungen: Der ganze Prozess muss in einem politischen Rahmen, d.h. unter dem Aspekt von Macht und Herrschaft gesehen werden. Wenn es heute in Deutschland erhebliche Probleme mit der Gewährung von Teilhabechancen gibt, wobei bestimmte Bevölkerungsgruppen in besonderer Weise benachteiligt werden, dann kommt darin dieser Machtaspekt deutlich zum Ausdruck.

Als ein Vorschlag, diese soziale und politische Dimension des organisierten Lernens zu begreifen, kann die Bildungs- und Kultursoziologie von Pierre Bourdieu zugezogen werden. Sein in unserem Zusammenhang zentraler Begriff bei der Produktion erwünschter Subjektformen ist der Begriff des Habitus. Insbesondere für das informelle Lernen liefert „Habitus“ ein gutes Konzept der Erklärung. Der Habitus erfasst die allgemeine Disposition zur Welt, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, so wie sie handelnd in den verschiedenen Alltagspraxen erworben und angewendet werden. Der Habitus stattet milieuspezifisch Menschen mit Kompetenzen zur Bewältigung ihrer lebensweltlich anstehenden Aufgaben aus. Interessant – aber bisher noch nicht hinreichend untersucht – ist der Zusammenhang zwischen expansivem Lernen (i.S. von Holzkamp) und der Habitusentwicklung (Bremer in Faulstich/Ludwig 2004, S. 263 – 274). Die von Bremer angesprochenen Probleme sind relevant: So entsteht der Habitus eher beiläufig im Alltagshandeln, sodass die Gefahr besteht, milieusprengende ästhetische Erfahrungen erst gar nicht machen zu können (eben weil sie nicht zum Alltag des Milieus gehören). Ein „lernender Weltaufschluss“ (Holzkamp) durch neue Dispositionen muss also anders als durch beiläufige Habitualisierung erworben werden. Ein Problem scheint auch zu sein, dass der Holzkampsche Ansatz stark kognitiv orientiert ist, wobei Bourdieus Praxisbegriff entschieden den Leib und das Lernen des Körpers einbezieht. Dies ist ein Grund dafür, dass insbesondere Tanz und Bewegungserziehung das Habitus-Konzept mit seinem Weg der „Inkorporierung“ eine wichtige Rolle spielt. Auch die symbolische Besetzung des Raumes, die Bourdieu in seinen frühen Studien in Nordafrika unternommen hat, verrät eine Nähe zur Phänomenologie von Merleau-Ponty.

Eine gute Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen liefert ein längeres Zitat von Fauser/Veith:

„Mit dem Begriff Bildung wird die selbsttätige und zunehmend reflexiv werdende Auseinandersetzung des Menschen mit seiner historisch überlieferten, gesellschaftlich und symbolisch strukturierten Umwelt bezeichnet. Dabei erscheint der Bezug zur Kultur als eine ebenso selbstverständliche wie notwendige Bedingung der Persönlichkeitsentwicklung. Bildung realisiert sich in der von Vernunft geleiteten Beschäftigung mit menschlichen Erfindungen. Diese sind in Form von Gebrauchsgegenständen, Institutionen und Symbolen kulturhistorisch inventarisiert. Über Sprache und Literatur, Wissenschaft und Technik, Philosophie und Ethik, Religion und Kunst werden sie tradiert.

Der Begriff des ästhetischen Lernens akzentuiert die sinnliche Dimension der Aneignung und Vergegenständlichung. In der menschlichen Sinnesausstattung sind jedoch nur die Grundmodalitäten der gegenständlichen Wahrnehmung festgelegt. Wir sehen Konturen, Farben und Muster, hören Geräusche und Töne, empfinden Wärme und Kälte, Berührung und Schmerz, riechen Düfte, schmecken Unterschiede zwischen süß und sauer, salzig und bitter und registrieren, wenn wir uns bewegen, sensible Gleichgewichts- und Richtungsänderungen. Eine verlässliche Auskunft auf die Frage, ob das, was wir dabei erleben, angenehm und schön ist oder als Missempfindung Abwehr provoziert, geben uns die Sinne nicht. Ganz offenbar steht die Kulturbedeutung eines Objekts im Zusammenhang mit den lebensweltlichen Praktiken von Gemeinschaften. Sie lassen sich also weder aus der neurophysiologischen noch aus der psychologischen Organisation der Wahrnehmungsprozesse alleine herleiten. Das Wahrnehmungssystem stellt sicher, dass wir in der Mannigfaltigkeit von Sinnesdaten die Welt als eine konstante Gegebenheit erkennen können. Es unterliegt jedoch durchaus Täuschungen.

Man lernt mit den Sinnen

In unsere Sinneswahrnehmungen mischen sich stets Erfahrungen und Vorstellungen, die wir im Medium kulturell definierter symbolischer Wissenssysteme und normativer Ordnungen begrifflich ordnen und reflektieren. Deshalb ist das, was die Menschen sehen, mehr als nur ein Produkt der sinnlichen Informationsverarbeitung. Psychologisch betrachtet, sind unsere inneren Bilder und Erlebnisformen gesellschaftlich imprägnierte subjektive Konstruktionen, die nur im Kontext bestimmter sozialer Praktiken sinnvoll und verstehbar werden. Die soziokulturelle Schematisierung der Sinne beginnt mit ersten Lebensäußerungen und verfestigt sich zu individuellen „Habitus“ (Bourdieu) noch bevor die Heranwachsenden ihre Welt begrifflich ordnen. Man lernt mit den Sinnen, wie die Gegenstände, mit denen man umgeht, in der Gemeinschaft, in der man lebt, gehandhabt, symbolisch gedeutet und wahrgenommen werden. In diesem elementaren, nicht auf physiologische und psychologische Struktureigenschaften des menschlichen Körpers reduzierbaren Sinn, strukturieren ästhetische Wahrnehmungsschemata unsere sinnlichen Erfahrungen und Vorstellungen von Welt, aber auch unser Selbstverständnis und Begriffe von Subjektivität und Reflexion. In der Regel wird die sozialisatorische Dimension von ästhetischem Lernen nicht thematisiert.

Wir sind intuitiv davon überzeugt, dass unser Geschmack und Bewegungsempfinden einer fiktiven Normalnorm entsprechen. Gleichzeitig jedoch wissen wir, dass die ästhetischen Maßstäbe, an denen wir uns orientieren, in Abhängigkeit von sozialen Lagen oder kulturellen Zugehörigkeiten stark variieren. Unter Pluralitätsbedingungen wird ästhetisches Lernen deshalb auch zur kulturellen Herausforderung. Denn in dem Augenblick, in dem wir begreifen, dass die sinnlichen Beziehungen zur Welt kulturell konfiguriert sind, werden wir uns des konstruktiven Charakters unserer eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen bewusst. Erst mit diesem Wissen wird das ästhetische Lernen kreativ und reflexiv – und zwar sowohl in Bezug auf den Lernprozess als auch auf die habitusbildenden gesellschaftlichen Praktiken. Man beginnt dem bloßen Augenschein zu misstrauen, stellt seine Sinneserfahrung

oder die sinnlichen Inszenierungen der anderen in Frage und sucht nach neuen Formen der Wahrnehmung und Präsentation. Insofern bilden sinnliche Erfahrungen den Ausgangspunkt und das Korrektiv von Lernprozessen, die weit über die ästhetische Dimension hinaus auch Lernen inspirieren“. Fauser/Veith 2011

8. Prinzipien des ästhetischen Lernens

Kern der kulturellen Bildungsarbeit ist der aktive oder rezeptive Umgang mit den Künsten. Ästhetisches Lernen wiederum ist die Art und Weise, wie kulturelle Bildung zustande kommt. In der Theorie und der Praxis der kulturellen Bildungsarbeit haben sich Prinzipien herauskristallisiert, die handlungsleitend bei Planung und Durchführung ästhetischer Lernprojekte helfen oder die zur Analyse einer stattgefundenen Praxis dienen können. Doch welches sind diese Prinzipien? Brigitte Schorn (2009) listet die folgenden auf:

- a) Ganzheitlichkeit: Kopf, Herz und Hand
- b) Selbstwirksamkeit
- c) Ästhetische und künstlerische Erfahrung
- d) Stärkeorientierung und Fehlerfreundlichkeit
- e) Interessenorientierung
- f) Partizipation
- g) Selbstgesteuertes lernen in Gruppen
- h) Zusammenarbeit mit Profis
- i) Öffentlichkeit und Anerkennung.

Nützlich für die Gestaltung ästhetischer Lernprozesse sind zudem die „Charakteristika der ästhetischen Erkenntnis“ von Aissen-Crewett (1998, S. 314). Sie formuliert diese Charakteristika auf der Grundlage ihrer begründeten Zielsetzung, dass „ästhetische Erfahrung“ das Ziel der ästhetisch-ästhetischen Erziehung ist (Kap. 6), die durch Symbole (i.S. von Cassirer und Langer) vermittelt wird (Kap. 7).

Die Wege des ästhetischen Lernens (Kap. 8)

- sind erfolgsbezogen und handlungsorientiert
- nah an den Dingen
- angewiesen auf Langsamkeit und Verweilen
- sowie auf Subjektivität und Affektivität
- und wenden sich der lebendigen Fülle des Einzelnen zu
- auf der Basis „denkender Sinne“.

Ästhetisches Lernen in diesem Sinne führt zur „gleichgewichtigen Ausbildung der sinnlichen und geistigen Kräfte des Menschen“ (Kap. 12) und hat als Ziel ästhetisch-ästhetische Erkenntnis.

Die oben angesprochenen Charakteristika sind in Abb. 22 zusammengefasst.

Abb. 22 Die Charakteristika der ästhetisch-ästhetischen Wahrnehmung und Erkenntnis aus didaktischer Sicht (Aissen-Crewett)

- Ästhetisch-ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis repräsentiert als *dynamisches Erkenntnisprinzip* den sinnlich wahrgenommenen und erfahrenen *Reichtum und Mannigfaltigkeit der Welt*.
- Ästhetisch-ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis nimmt die *subjektiven Wahrnehmungen und ästhetischen Erfahrungen* der Lernenden ernst und stellt insofern eine *Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt* her.
- Ästhetisch-ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis ist nicht individualistisch, sondern *konstitutiv auf Mitteilung und Mitteilbarkeit* angelegt und stellt insofern eine *Vermittlung zwischen Individualität und Allgemeinheit* her.
- Ästhetisch-ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis ist produktiv; sie ist ein *kontinuierlicher Prozess des Bildens von Wahrnehmungsstrukturen*.
- Ästhetisch-ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis lässt sich *nicht durch begriffliche Vorfestlegungen* einfangen und begrenzen.
- Dem ästhetischen Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Strukturierungsprozess liegt ein subjektiv-notwendiges Bedürfnis zugrunde, die ästhetisch wahrgenommene und erfahrene Mannigfaltigkeit und den Reichtum von Welterfahrung in einem System *stimmig zu machen, d. h. zu erkennen*.
- Ästhetisch-ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis ist eine notwendige *komplementäre Komponente* zum begrifflichen Denken und stellt insofern eine *Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft* her.

Daraus leitet sie die folgenden unterrichtspraktischen Maximen ab (Abb. 23).

Abb. 23 Konsequenzen für Unterrichtsziele und –mittel (Aissen-Crewett)

Die Umsetzung des Prinzips der ästhetisch-aisthetischen Wahrnehmung und Erkenntnis erfordert, soll sie im Unterricht gelingen, Konsequenzen für Unterrichtsmittel und -ziele. Ohne hier eine abschließende Erörterung liefern zu wollen, scheint mir die Ermöglichung oder Inszenierung folgender Gelegenheiten sinnvoll:

- Gelegenheit, die Kunst der Wahrnehmung zu praktizieren: Ästhetisch-aisthetische Erkenntnis setzt ästhetisch-aisthetische Wahrnehmung und Erfahrung voraus. Die Kinder sollten deshalb lernen bzw. ihnen sollte die Gelegenheit gegeben werden, mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu erkennen, und zwar ohne Festlegungen und Vorgaben.
- Gelegenheit, zu kreieren, zu erfinden, zu improvisieren: Die Gelegenheit für genuine Intuition, Improvisation und Kreativität auf seiten der Kinder ist im konventionellen Unterricht relativ selten anzutreffen. Wenn es richtig ist, dass viele der komplexesten Probleme, denen wir uns gegenübersehen, nicht mittels Messung, Kalkulation und logischer Deduktion gelöst werden können, ist es notwendig, dass Kinder Gelegenheit zu ästhetischen Erfahrungen haben, in denen inventive, intuitive Denkweisen gefordert und gefördert werden.
- Gelegenheit, Vorstellungen und Erfahrungen darzustellen: Wahrnehmen reicht nicht. Es ist ebenso wichtig, in der Lage zu sein, das, was man wahrnimmt, zu strukturieren, zu deuten, zu bewerten, darzustellen und zu kommunizieren. Hierzu sollte den Kindern vielfältige Möglichkeit gegeben werden.
- Gelegenheit, sich in genuinen Untersuchungen zu engagieren: Untersuchung bedeutet immer ein „Herausfinden“. Kindern sollte deshalb Gelegenheit gegeben werden, ohne Festlegungen, mit „offenem Ende“ Probleme zu identifizieren und Hypothesen aufzustellen, um Erfahrungen zu machen, diese zu sammeln, zu synthetisieren und zu analysieren, um hierdurch zu lernen, Hypothesen zu verifizieren oder falsifizieren, möglicherweise auch eine Theorie zu bilden und diese mit anderen Kindern zu diskutieren.

Durchaus kompatibel mit den Überlegungen von Aissen-Crewett sind die Ausführungen von Mattenklott (1998), die ebenfalls für die Grundschule gedacht sind.

Interessant sind in unserem Kontext die sechs von ihr identifizierten Gegenstandsbereiche

1. Der Leib und die Sinne
2. Elementare ästhetische Erfahrungen
3. Bauformen der Künste
4. Theaterkünste
5. Das Naturschöne
6. Zwischen Alltag und Kunst.

5. Die (ästhetisch) lernende Organisation

„Ästhetische Erfahrung“ als Grundbegriff

Es gibt einen breiten Konsens in den Diskursen des ästhetischen Lernens, dass eine zentrale Zielstellung darin besteht, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Der Erfahrungsbegriff ist dabei ein gut geeignetes Konzept, unterschiedliche disziplinäre Zugänge in Theorie und Praxis zu bündeln. Dies gilt v.a. dann, wenn man davon ausgeht, dass Erfahrungen auf dem Handeln des Subjekts basieren. Das Konzept der (handlungsbasierten) Erfahrung kann daher als – gar nicht so kleiner – gemeinsamer Nenner fungieren. Zur Erinnerung einige Hinweise, die die Anschlussfähigkeit des Erfahrungskonzeptes aufzeigen.

1. „Erfahrung“ ist zunächst einmal ein Begriff der Erkenntnistheorie. Es geht um Wissen, wobei „Erfahrung“ zugleich die Nähe dazu eröffnet, dass sich das Erfahrungswissen in der Praxis bewährt hat. Dies ist bereits an dem Wort selbst zu erkennen: Denn Erfahrungen macht man, indem man ganz praktisch durch (noch unbekannte) Gegenden führt. Man bewegt sich also, wird aktiv: Erfahrungen erarbeitet man sich aufgrund einer eigenen Tätigkeit. Es sind dann auch *meine* Erfahrungen: Erfahrungen beziehen sich auf Wissen aus einem radikalen Subjekt-Standpunkt. Beide Aspekte machen als philosophische Großtheorien etwa den amerikanischen Pragmatismus, v.a. die Philosophie von John Dewey (1980, 2010) interessant. Denn eine durch handelnde Praxis erworbene Erfahrung ist bei ihm das Bindeglied zwischen philosophischer Grundlage, Anthropologie, Erziehungswissenschaft und Kunst. Aber auch andere Ansätze, die Aktivität/Tätigkeit/Praxis (an dieser Stelle ist eine Differenzierung noch nicht notwendig) in den Mittelpunkt stellen wie etwa praxeologische Ansätze in Pädagogik, Psychologie oder Soziologie (um Namen beispielhaft zu nennen: D. Benner, Wygotski, Bourdieu) sind hier auf Anschlussfähigkeit zu überprüfen. Das Handeln des Menschen führt zwanglos dazu, dass der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit betrachtet werden muss. Sinnlichkeit spielt natürlich eine wichtige Rolle. Doch kann man gerade bei bewusster Tätigkeit das Denken nicht ausklammern. Man muss sehen, dass eine rigide Unterscheidung von Sinnlichkeit und Intellektualität nur als analytische Trennung vorzustellen ist: Stets sind bei allen menschlichen Aktivitäten alle Dimensionen seiner Person gefordert.

Insbesondere lässt sich über Erfahrungen nicht reden, ohne die sinnliche Seite des Erkennens zu thematisieren. Der englische Empirismus und Sensualismus, kämpfte im 18. Jahrhundert vehement gegen rationalistische Verkürzungen, die Descartes in seiner Philosophie begründet hat. Man sollte jedoch gerechtigkeitshalber bedenken, dass der Ansatz von Descartes ein emanzipatorisches Ziel verfolgte: Er wollte die Philosophie vom Diktat der Kirche und der Theologie befreien und der sich formierenden Naturwissenschaft Forschungsperspektiven

ermöglichen, etwa das ungehinderte Untersuchen von Naturgesetzen. Auch der englische Empirismus hatte gesellschaftliche Gründe, die damit zu tun hatten, dass England gegenüber dem Kontinent in politischer Hinsicht im 17. und 18. Jahrhundert erhebliche Fortschritte gemacht hat und sich daher andere weltanschauliche Probleme stellten (Fuchs 1984). Kant hat schließlich seinen Ansatz als Synthese von Empirismus und Rationalismus verstanden. In der Psychologie, gerade auch in der Wahrnehmungspsychologie, kommt man mit einer unvermittelbaren Entgegensetzung von Rationalismus und Empirismus nicht weiter. Piaget zeigte bereits, wie die bei Kant noch gesetzten Kategorien, die die sinnlichen Wahrnehmungen ermöglichen und sortieren, in ihrer Genese erklärt werden können. Und bei dieser Genese spielt das sinnliche Handeln des Menschen eine zentrale Rolle. Man erinnere sich: die „reflexive Abstraktion“, die die Basis abstrakter Begriffe ist, ist keine Abstraktion von Dingen (so wie in der Abstraktionstheorie von Aristoteles), sondern eine Abstraktion von Handlungsstrukturen. Klaus Holzkamp zeigte schließlich, wie im tätigen Umgang mit Dingen und Menschen Vorbegriffe und Begriffe entstehen, die wiederum das Prisma bilden, durch das hindurch Wahrnehmung gesteuert, strukturiert und auch gefiltert wird: Es gibt keine Unmittelbarkeit der sinnlichen Erkenntnis. Dies gilt natürlich auch im Ästhetischen. Denn unsere ästhetische Sozialisation führt dazu, dass sich Wahrnehmungs- und Bewertungsweisen herausbilden, die unsere Wahrnehmung formen. In unserem Zusammenhang kann man daher festhalten: Erfahrung ist ein Prozess. Sie geschieht zudem im Zusammenspiel von Geist und Sinnlichkeit. Sie kann auch zur Revision bereits gemachter Erfahrungen führen – zumindest sollte die Möglichkeit zu einer solchen Ergebnisoffenheit mitbedacht werden. Auch hier zur Erinnerung: Piaget stellt in seiner Entwicklungstheorie Entwicklung als Prozess der Akkomodation und Assimilation dar: In ein jeweils vorhandenes Erkenntnisinstrumentarium werden solange Wahrnehmungen integriert („Assimilation“), bis es zu Widersprüchen kommt. Überschreiten diese nicht integrierbaren Erfahrungen ein gewisses Maß, passt sich das interne Erkenntnisinstrumentarium an („Akkomodation“). Auch in dieser – von den Phänomenologen stets kritisierten Theorie (vgl. Meyer-Drawe 2008; Piaget war der Lehrstuhlnachfolger von Merleau-Ponty in Paris) – gibt es Widersprüche und Negativität, gibt es Dynamik.

In der Pädagogik hatte der Erfahrungsbegriff (und verwandte Begriffe wie der Begriff der Anschauung) immer schon einen festen Platz. Die tiefste Untersuchung hierzu stammt von Günther Buck (1989), der seinen Ansatz der Epagoge (des induktiven Vorgehens) darauf aufbaut. Aber auch Redewendungen wie „Schule als Erfahrungsraum“ bzw. die Kritik an der

Schule, dass sie zu wenig Platz für Erfahrungen lässt, zeigen dies (Duncker 1987; siehe auch die Schriften von Horst Rumpf).

Ästhetische Erfahrung ist auch – in den letzten Jahren verstärkt – ein Grundbegriff der Ästhetik. Dies hat damit zu tun, dass es erneut eine Verschiebung des Interesses vom ästhetischen Objekt (etwa dem Kunstwerk) hin zum Subjekt gegeben hat (Küpper/Menke 2003; Hanskeller 2003).

Nicht zuletzt weisen all diese Diskurse darauf hin, dass Lernen, Erfahrung und speziell auch ästhetische Erfahrung stets auf das Subjekt bezogen sind, das sie macht: Man braucht also ein hinreichend tragfähiges Konzept von Subjekt und Subjektivität, das Hypostasierungen der Subjektidee vermeidet, aber als Trägerin von Handlungsfähigkeit, von Gestaltungskompetenzen für das eigene Leben („Lebenskunst“), erkennbar bleibt (vgl. hierzu Fuchs 2008).

In Ergänzung zu den Funden und Erträgen aus dem letzten Kapitel gebe ich hier ein Zitat des Geographie-Dialektikers Jürgen Hasse (2001) wieder:

„Ästhetische Erfahrung ...

...ist in einem präintellektualistischen Sinne existentiell, weil sie über die Sinne im Leib verwurzelt;

... sensibilisiert für die Transversalität der Vernunft, weil im Ästhetischen als dem Anderen des Theoretischen Brückenköpfe des Verstandesbewusstseins angelegt sind;

... ist bipolar, weil sie Erkenntnisse über den Objekt- und Situationsbereich des Wahrgenommenen und über das Subjekt der Wahrnehmung vermittelt;

... konfrontiert das erkennende Individuum mit Subjektivität und verlegt die intellektual-kulturelle Abstraktionsbasis unter den Horizont der diskursiven Sprache;

... steht auf dem Boden der Sinnlichkeit und wird im Moment sprachlich vermittelnder Aussagen kommunizierbar;

... erschließt sich als unverfügbares Refugium mimetischer Weltbegegnung (trotz und entgegen kulturindustrieller Kolonisierungen).

Ästhetische Erfahrung bezieht sich auf das, was einem widerfährt, was im sinnlichen und vitalen Erleben zudringlich wird. Zur Erfahrung wird ästhetisches Erleben in seiner Verarbeitung im Bewusstsein, in der Rekonstruktion von Bedeutungen, die das Sinnliche und Leibliche im Leben spielen. Daran ist immer die naturphilosophische Reflexionsaufgabe geknüpft, das gattungsgeschichtlich entstandene Verhältnis zur Natur fragwürdig zu machen.“ (Hasse 2002).

Mit dieser Wortmeldung eines Geographiedidaktikers sind wir bei unserem Thema: der kulturellen Entwicklung von Schule, hier verstanden als umfassende Umsetzung des Prinzips des ästhetischen Lernens, angelangt. Dass die künstlerischen Fächer unmittelbar mit ästhetischem Lernen zu tun haben, ist selbstverständlich. Allerdings muss deutlicher werden, in welcher Weise ästhetisches Lernen in den verschiedenen Sparten gelingen kann, wie also die hier vorgestellten *allgemeinen* Prinzipien jeweils konkretisiert werden müssen. Ein

weiteres Feld ist das ästhetische Lernen in nichtkünstlerischen Fächern. Hierzu einige Hinweise:

- Im Fach Sport findet bereits jetzt Tanz als Teil des Curriculums seinen Platz. Die Verbindung mit ästhetischem Lernen ist der Umgang mit dem Körper. Beckers (1985) beansprucht sogar, dass der Sportunterricht der genuine Ort einer ästhetischen Bildung ist.
- Am Beispiel von Hasse (s.o.) kann gezeigt werden, dass Geographie (eben auch als sinnliche Erfahrung mit Landschaft und Raum) eine große Nähe zur Aisthesis hat. Immerhin spielte die ästhetische Erfassung von Landschaft durch Petrarca im frühen 14. Jahrhundert eine zentrale Rolle bei der kulturellen Vorbereitung und Konstitution der Moderne (gemeint ist die legendäre Besteigung des Mont Ventoux).
- In den Naturwissenschaften ist nur an Martin Wagenschein zu erinnern, der in seinem gesamten Lebenswerk an die sinnliche Seite der Naturwissenschaft erinnert hat.
- Geschichte und historisches Lernen gehörten ohnehin zu dem weiteren Bereich kultureller Bildung; man denke an Museen und Kindermuseen.
- In der Gesellschaftslehre gibt es mit der Soziologie als Bezugsdisziplin eine Wissenschaft, die spätestens im Zuge der Postmoderne-Debatten die ästhetische Dimension neu entdeckt hat.

Urväter dieser Disziplin wie Simmel zeigen, dass Soziologie sehr stark als Kultursoziologie betrachtet werden muss.

Diese Hinweise mögen genügen. Zudem zeigen viele Beispiele Möglichkeiten einer sinnvollen Einbindung des ästhetischen Lernens in alle Unterrichtsfächer. Damit hat man einen wichtigen Teilbereich – manche sagen (z.B. J. Oelkers), dass Unterrichtsentwicklung ohnehin der zentrale Bereich einer jeglichen Schulreform sein müsse – von Schulentwicklung bereits erfasst. Es gibt unter den 36.000 Schulen in Deutschland inzwischen zahlreiche Schulen, die sich in einen intensiven Entwicklungsprozess begeben haben (einige werden in Braun u.a. 2010 vorgestellt). Bevor weitere Überlegungen vorgestellt werden, will ich ein konkretes Beispiel vorstellen: die Steinwaldschule in Neukirchen.

„Kurz und knapp. Die Steinwaldschule

Die Schule: Integrierte Gesamtschule in Hessen

Profilschwerpunkt: Kulturelle Praxis, Musikklassen

Kooperationspartner: Staatstheater Kassel, Theater im Centrum (Kassel) Aktionstheater Kassel, Kunst- und Werkhof Großroppershausen, Xaris Dance Ensemble, Young Americans, Kulturverein „Kunst und Dunst“, Kulturnetzwerk weiterführender Schulen der Sparkassenkulturstiftung Schwalm-Eder

Unterrichtsstruktur: Fachunterricht, unterrichtsbezogene Projekte, Wahlpflichtkurse, Wahlkurse, fächer-, stufen- und schulübergreifende Formen von Projektarbeiten

Künstlerischer Fachunterricht: Musik, Kunst, Kreatives Schreiben, Theater, Tanz, neue Medien, Persönlichkeit Fördern

Kulturangebote im schulischen Pflichtbereich: Jährlich mindestens ein kulturelles Projekt und ein kulturelles Ereignis pro Jahrgang wie zum Beispiel Museums- oder Theaterbesuch. Laut Kooperationsvereinbarung mit dem Staatstheater darüber hinaus ein Projekt pro Jahrgang mit Aufführungsbesuch: im fünften Jahrgang Musik mit dem Orchester, im sechsten Jahrgang Darstellendes Spiel mit den Schauspielern, im siebten Jahrgang Kunst mit den Abteilungen Bühnenbild, Kostümbild oder Grafikabteilung; im achten Jahrgang Arbeitslehre und Werkstätten, im neunten Jahrgang Sport und Ballett; im zehnten Jahrgang Deutsch und Dramaturgie

Kulturangebote im freiwilligen Bereich: Tanz und Theater für die fünften bis zehnten Jahrgänge, Videowerkstatt, Kreatives Schreiben in den fünften und achten Klassen, Band, Fälscherwerkstatt

Räume für Kultur: Atrium als Theaterprobenraum, Theaterfachraum, Holzwerkstatt, Keramikwerkstatt, Metallwerkstatt

Drittelnorte: im Rahmen der Kooperationspartner in deren Räumlichkeiten, jedoch ansonsten keine direkten Möglichkeiten im ländlichen Einzugsgebiet.

Finanzierung: Budget der Schule, Kulturstiftung der Sparkasse, PWC, Bosch, Bürger Pro A, lokale Sponsoren.“

Für eine weitere Präzisierung des Konzeptes der „kulturellen Schulentwicklung“ siehe die beiden Werkstattberichte Fuchs/Braun 2010a und b.

Ein erster Ansatz, die Schule als gesamte Organisation zu entwickeln, stammt aus der Organisationstheorie (Weik/Lang 2005, Bd. 2, Kap. 8):

„*Kulturelles Lernen* hat seinen Ursprung in interpretativen Ansätzen des menschlichen Verhaltens und basiert auf der Auffassung, dass Organisationsmitglieder im Zeitablauf ein System intersubjektiv geteilter Bedeutungen (Konstruktionen der Wirklichkeit) entwickeln, die durch Artefakte wie z. B. Symbole, Metaphern, Rituale und Mythen, die wiederum durch Werte und Einstellungen getragen werden, vermittelt wird. Die Entwicklung dieser kulturellen Muster wird insbesondere auf der organisationalen und Gruppenebene des Lernens thematisiert.“ (ebd., S. 279).

In den beiden Werkstattpapieren (Fuchs/Braun 2010 a und b) wird das Ergebnis einer Sichtung relevanter Organisationstheorien vorgestellt. Dies soll hier nicht wiederholt werden. Ein Ertrag dieser Sichtung war, dass es zwar als vielleicht einflussreichstes Modell das auch mit internationalen Erfahrungen gesättigte Dortmunder Modell der Schulentwicklung gibt (verbunden mit dem Namen H.-G. Rolff), dass aber – gerade aufgrund der Rolle der kulturellen Dimension – andere Konzeptvorstellungen eher geeignet sind für unsere Zwecke. Man kann in Hinblick auf den Grad der Verbindlichkeit der Operationalisierung und Strukturierung des Entwicklungsprozesses die verschiedenen Ansätze der Schulentwicklung in einem Kontinuum, das von eher rigide bis offen reicht, einordnen wie folgt:

1. Straffe operationalisierbare einheitliche Leitlinien für alle Schulen
2. Flexibilisierung von Nr. 1 in Hinblick darauf, dass es verschiedene Pfade der Schulentwicklung gibt

3. Verzicht auf alle methodologischen Vorgaben
4. Einigung auf gemeinsames Ziel; Freigabe des Entwicklungsweges
5. Freigabe von Ziel und/oder Wegen, lediglich Schulung der Akteure in der Schule in Hinblick auf
 - Sensibilisierung für Entwicklungsprozesse/-notwendigkeiten
 - Sensibilisierung für Entwicklungschancen
 - Wahrnehmungstraining
 - Personalentwicklung der Lehrenden (etwa in Hinblick auf einen „anderen pädagogischen Blick“ (KNK).

Für ein geeignetes Konzept der Schulentwicklung wurden folgende Essentials festgehalten:

1. Leitkonzept Selbstkultivierung der Schule
2. Leitprinzip kulturelles Lernen, v.a. Prinzip des Ästhetischen Lernens, das wiederum auf dem Konzept der ästhetischen Erfahrung basiert
3. Partizipation und dialogisches Prinzip (Demokratie als Prinzip)
4. Systemischer Ansatz
5. Beobachtung, Reflexion, Selbstreflexion, Beobachtung des Beobachters, Prinzip der exzentrischen Positionalität
6. Change-Management
7. Anwendung kulturpädagogischer Prinzipien.

Ein weiterer Ertrag war das folgende Schema (Abb. 24).

Bereits der Bericht der Bildungskommission NRW hat dringend empfohlen, die Erkenntnisse der modernen Organisationsforschung bei der Schulentwicklung zu nutzen. Das dort formulierte „Leitbild“ von Schule kann so übernommen werden:

„Schule ist

- ein Ort, an dem alle willkommen sind, Lehrenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet,
- ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden,
- ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken,
- ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben,
- ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann,
- ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt.“

(Bildungskommission 1995, S. 86).

Abb. 24

Tabellarischer Vergleich: kulturelle Bildung der Person – Schulentwicklung

| Bildung des Subjekts | Entwicklung der Schule |
|--|---|
| (Selbst-)Bildung | (Selbst-)Kultivierung |
| (individuelles) Lernen im Zentrum | (organisationales) Lernen im Zentrum |
| Anthropologie der Person | Anthropologie der Schule |
| Aufgabe der Pädagogik = Lernunterstützung | Aufgabe der Moderatoren: dito |
| Person als Akteur | Schule als (kollektiver) Akteur |
| Vision: handlungsfähiger Mensch | Vision: Schule als erfolgreiches Unterstützungssystem für die einzelnen Schüler |
| Erkennbar an: gelingender Lebenskunst | Kern: Definition gelungenen Lernens |
| Der Einzelne als „System“ | Die Schule als System |
| Kultivierung der Selbstbeobachtung und Selbst-Reflexion | dito |
| Professionalisierung der Pädagogen | Professionalisierung der Moderatoren |
| als Lernunterstützer | |
| Kompetenznachweis Kultur als Ergebnis eines erfolgreichen dialogischen Beobachtungsprozesses | Zertifizierung/Gütesiegel als Ergebnis eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses (auf der Basis von unterstützter Selbstbeobachtung und Reflexion) |
| Der Einzelne als Akteur | Die Schule als Akteur |
| Die Akteure in mir | Akteursgruppe in der Schule Mikropolitik/Macht |
| Menschenbild | Organisationsbild |
| die Rolle von Mythen | |
| Art of living | Art of schooling |
| Art in life | Art in school |
| reichhaltiges Leben | anregungsreiche Schulkultur |
| Kunst als Notwendigkeit des Lebens | Kunst als Notwendigkeit des Schullebens |
| Bildung als Koproduktion | Schule als Koproduktion |
| Ziele der persönlichen Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Wissen-Lernen • Können-Lernen • Leben-Lernen • Lernen-Lernen | Ziele der Schulentwicklung dito sowie Katalog von Fend: institutionelles Lernziele <ul style="list-style-type: none"> • Glauben • Wissen • Können • Selbst- und Weltverständnis (ebenfalls sinnvoll auf Person und Institution zu beziehen). |

Trends in der Organisationsentwicklung thematisieren die Organisationskultur, nehmen Abschied von linearen Ursache-Wirkung-Zusammenhängen, bringen Akteurs- und Strukturansätze zusammen, nutzen interpretative Methoden.

„Uns hingegen erscheint es, so sehr auch wir uns eine Schule im Sinne einer lebendigen, lernunterstützenden Einrichtung wünschen und entsprechende Ansätze in jeder Schule begrüßen, sinnvoller, die einzelschulische Praxis als komplexe, spannungsreiche, aber auch

stets bereits in Bewegung befindliche kulturelle Wirklichkeit anzuerkennen und ihr ggf. durch Rückspiegelung der bereits in ihr stattfindenden Bewegung Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Wir verstehen Schulentwicklung als mustermimetischen Prozess. Aus dieser Sicht wird die jeweilige Schulkultur als Spiel fein gestalteter Wiederholungen bestimmter Muster sichtbar, wobei deren feine Gestaltung ein kreatives Potential birgt, das einerseits dem einzelnen schulischen Akteur die Mitwirkung an der schulischen Wirklichkeit – und damit nicht zuletzt individuelles Lernen – und andererseits der einzelnen Schule institutionelles bzw. organisationales Lernen, d. h. spezifischen Wandel hin zu einem lebendigen Haus des Lernens, ermöglicht.“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 155).

Damit wird auch die zentrale Methode deutlich: „Rückspiegelung“, also Reflexion.

Hier einige weitere Überlegungen. Können Organisationen lernen? Zunächst einmal können Menschen lernen. Organisationen bestehen aus Menschen, sodass über deren Lernprozesse sich auch die Organisation verändern kann. Dies deckt sich mit der Erkenntnis, dass zur Schulentwicklung Personalentwicklung (also v.a. Lehrerfortbildung) und Unterrichtsentwicklung gehören. Hierbei geht es darum, die Relevanz des Ästhetischen und seine Möglichkeiten – auch und gerade bei der genuinen Aufgabe der Schulfächer – aufzuzeigen. Es ist also zu belegen, dass man Mathematik, Naturwissenschaften und die Sprache – nicht zufällig sind es die PISA-Fächer – durch die Berücksichtigung der ästhetischen Dimension besser lernen kann. Gerade hierzu gibt es zahlreiche Wirkungsstudien v.a. im amerikanischen Raum (man gebe nur einmal „impacts of arts education“ in einer Suchmaschine ein).

Menschen sind es auch, die über Organisationsstrukturen, Abläufe, Rituale, über die Rolle und die Gestaltungsmöglichkeiten von Schule und Schulkultur unterrichtet werden, die also entsprechende Lernprozesse durchlaufen müssen. Auch hier gibt es zahlreiche Verfahren, wie dies gelingen kann (die von entsprechenden Moderatoren und Organisationsentwicklern auch genutzt werden). Soweit es Menschen (in Organisationen) betrifft, funktioniert die Anwendung des Lernbegriffs offenbar ohne Probleme. Doch klappt dies auch bei der Organisation als Ganzes? Kann eine Organisation Kompetenzen entwickeln, kann sie ihr Wissen erweitern, kann sie umlernen? Eine Organisation verarbeitet – wie der einzelne Mensch – Informationen und Wahrnehmungen aus der Außenwelt. Allerdings ist dies Informationsaufnahme und Verarbeitung organisiert, sodass man über das (zu gestaltende) Kommunikationsmanagement hier Veränderungen herbeiführen kann. In dieser Hinsicht ist also die Frage, ob Lernen von Organisationen möglich ist, zu bejahen.

Auch die Bearbeitung von internen bzw. von außen herangetragenen Problemen hängt nicht nur von der Kompetenz der Menschen, sondern von der Eignung der Organisation ab. Diese ist gestaltbar, sodass auch in dieser Hinsicht eine Organisation lernt. Ebenso sind Prozesse der

Selbstreflexion möglich. Das LQW-Verfahren (www.artset-lqw.de) funktioniert so über einen wechselseitigen Prozess der (angeleiteten) Selbstbeobachtung und der unterstützten (Selbst)-Reflexion.

Übertragen wir einige Elemente des ästhetischen Lernens auf die Organisation Schule. Kernbegriff ist der Begriff der ästhetischen Erfahrung. Die Schule als ästhetischen Erfahrungsraum zu organisieren, wird von vielen Schulen bereits organisiert. Dies beginnt mit der Gestaltung des Gebäudes und der Klassenräume, schließt aber auch die soziale Organisation, die Feste und Feiern, die Rituale des Alltags mit ein. Die Schule kann dann auch ästhetische Erfahrungen mit sich selbst machen, etwa wenn entsprechend gestaltetet Aktivitäten bewusst von allen Beteiligten wahrgenommen und positiv bewertet werden.

Die Schule kann von der Haltung ihrer Mitglieder sich öffnen für ästhetische Erlebnisse und für Überraschungen. Performativ lassen sich – bezogen auf die Gesamtorganisation – so auch ästhetische Maßstäbe (z.B. Standards die erfüllt sein wollen bei Ereignissen) entwickeln. Die Schule als Kulturort kann so in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden, sodass wiederum eine Rückkopplungsschleife entsteht, bei der es ein unterstützendes Feedback von außen gibt. Es lassen sich so alle Felder der BKJ-Qualitätsmatrix, v.a. die schulbezogenen Zeilen Meso-, Mikro- und Subjektebene systematisch danach untersuchen, wo und wie ästhetische Erfahrungen einbezogen werden können (Abb. 25).

Abb. 25

| Erstelldatum: 31.03.2009 | Strukturqualität Infrastrukturen / Ressourcen | Prozessqualität Organisationsentwicklung / Management | Ergebnisqualität Wirkungen / Output | Partizipative Evaluation Reflexion / Kritik |
|---|--|--|---|---|
| Theorieebene Konzeptionelle Grundlagen | <ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche Flankierung in Hochschulen, Verbänden, Stiftungen - Ressourcen für Konzeptentwicklung und Forschung (Studien, Projekte) | <ul style="list-style-type: none"> - Theoriebildung - Weiterentwicklung und Zusammenführung von Konzepten der Schulentwicklung und der Kulturellen Bildung | <ul style="list-style-type: none"> - Transferierbare Konzepte kultureller Schulentwicklung - Qualitätsstandards, Checklisten, Leitfäden, Instrumente | <ul style="list-style-type: none"> - Transfer von Praxiserfahrungen - Konzeptkritik - Kritische Reflexion theoretischer Grundlagen |
| Makroebene Politischer Rahmen / Öffentlichkeit | <ul style="list-style-type: none"> - Richtlinien, Erlasse, Förderprogramme der Länder und Kommunen - Rahmenvereinbarungen - Kommunale Bildungslandschaften | <ul style="list-style-type: none"> - Förder- und Unterstützungsprogramme in Ländern und Kommunen - Verortung innerhalb der Kommune - Verankerung in Bildungsnetzwerken - Qualifizierungsangebote für Lehrer und Fachkräfte | <ul style="list-style-type: none"> - Politische Unterstützung - Unterstützung durch Fachstrukturen und Verbände - Öffentlichkeitswirksamkeit - Nachhaltigkeit und Verstetigung | <ul style="list-style-type: none"> - Politische Forderungen - Stellungnahmen (Resolutionen, Positionen) - Empfehlungen zu Aus-, Fort- und Weiterbildung |
| Mesoebene Schule / Träger | <ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramme - Zeitstruktur - Organisationsform der Schule - Kooperationsstrukturen - Rechtsrahmen - Personalausstattung, Koordination - Bildungspartner - Finanzielle Ressourcen | <ul style="list-style-type: none"> - Gesamtkonzept zur kulturellen Schulentwicklung - Leitung und Zuständigkeiten - Teamentwicklung und kollegiale Beratung - Kommunikation und Dialog - Partizipation - Öffentlichkeitsarbeit | <ul style="list-style-type: none"> - Transfermöglichkeiten des Konzepts (Modellhaftigkeit) - Schulklima und Schulkultur - Vernetzung im Sozialraum - Qualifikation des Personals - Identifikation der Mitarbeiterinnen - Zufriedenheit der Eltern - Öffentlichkeitswirksamkeit | <ul style="list-style-type: none"> - Kritische Reflexion des Entwicklungsprozesses (intern und extern) - Kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisqualität - Evaluation |
| Mikroebene Lehr- Lernsituation / Interaktionen | <ul style="list-style-type: none"> - Personelle Ausstattung (Lehrer/innen, Künstler/innen, Kulturpädagogen/innen) - Raumausstattung - Materialausstattung, Mittel, Medien - Erreichbarkeit von Drittmorten | <ul style="list-style-type: none"> - Konzepte, Inhalte und Methoden der Kulturellen Bildung - Unterrichtsentwicklung - Stärkenorientierte Anerkennungsverfahren - Qualifizierung - Qualität von Unterricht und Angeboten | <ul style="list-style-type: none"> - Ästhetisch- künstlerische Qualität - Unterrichtsqualität - Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien - Öffentliche Darstellung | <ul style="list-style-type: none"> - Kontinuierlicher Fachdiskurs um geeignete Konzepte und Methoden - Kritische Bestandsaufnahme der Unterrichtsqualität und der künstlerischen Qualität |
| Subjektebene Das lernende Individuum | <ul style="list-style-type: none"> - Sozialisation - Bildungsbiografie - Erfahrungsorte - Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital | <ul style="list-style-type: none"> - Partizipation und Identifikation mit dem Prozess - Reflexion von Lernprozessen - Motivation, Mitgestaltung, Aneignung - Individuelle Förderung - Gestaltung von Beziehungen | Ziel / Vision: <ul style="list-style-type: none"> - Fachkompetenzen - Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen - Künstlerische Kompetenzen - Emanzipation - Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit - Schul- und Bildungslaufbahn = Lebenskompetenz | <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation der Kompetenzentwicklung (Kompetenznachweis Kultur) - Langzeitdokumentationen der individuellen Laufbahnen |

Teil 2: Ästhetisches Lehren (in Institutionen): theoretische Grundlagen

6. Überblick

Es hat sich heute die Erkenntnis durchgesetzt, dass Lernen eine Tätigkeit ist, die nicht delegiert, die auch nicht in einem linear-kausalen Verständnis von außen gesteuert werden kann: Lernen ist subjektives Handeln. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann aber das Problem, was Lehren – als eine Form äußerer Einflussnahme auf den subjektiv verlaufenden Lernprozess – eigentlich bedeuten kann. Denn das verbreitete Verständnis von Lehren als unmittelbares Bewirken von Lernen kann vor diesem Verständnis von Lernen nicht mehr gelten. Klaus Holzkamp (1993) bezeichnet dieses Alltagsverständnis von Lernen und Lehren als Lehr-Lern-Kurzschluss. In der Tat lässt sich zeigen, wie stark bis heute in pädagogischen Kontexten Lernen nur als Folge von Lehren begriffen wird.

Immerhin hat sich auch in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Unterteilung formales, nonformales und informelles Lernen durchgesetzt. Während das formale und nonformale Lernen in inszenierten Lernumgebungen, vor allem in pädagogischen Institutionen (aber nicht nur dort) stattfindet, ist das informelle Lernen das Lernen en passant. Es geschieht einfach dadurch, dass man sich in bestimmten Kontexten bewegt und sich dadurch Strukturen, Werte, Normen, Wissen und Verhaltensweisen aneignet.

Dies ist der Prozess, den Bourdieu Habitualisierung nennt. Studien, die allerdings wenig belastbar sind, gehen davon aus, dass etwa 80% unserer Lebenskompetenzen nicht durch formales, sondern durch nonformales und vor allem durch informelles Lernen, also in nicht professionell gestalteten pädagogischen Settings, erworben werden. Zu beachten ist allerdings hierbei, dass diese Unterteilung formal, nonformal und informell nicht identisch ist mit der Unterscheidung Schule/Außerschulisches. Vielmehr ist davon auszugehen, dass auch in der Schule als dem zentralen Ort des formalen Lernens in erheblichem Umfang nonformal und vor allem informell gelernt wird: In den Pausen, in der Art der Zeit- und Raumorganisation, durch die Architektur etc.

Offensichtlich geschieht das, was man Sozialisation und Enkulturation nennt, also die Hineinentwicklung des Einzelnen in gesellschaftliche und kulturelle Kontexte, vor allem über informelles Lernen. Dieser Bereich, der per Definition ohne professionelle Pädagogik auskommt, ist trotzdem pädagogisch zu analysieren. Denn natürlich sind soziale und räumliche Kontexte gestaltet – möglicherweise mit kommerzieller Absicht. Und natürlich lassen sich dann auch „Bildungs- und Lernwirkungen“ solcher Kontexte informellen Lernens

untersuchen. Nicht umsonst sprach man schon vor Jahrzehnten von „heimlichen Erziehern“ und meinte Verlage und Medien. Dies ist allerdings nicht Thema dieser Ausführungen. Hier geht es vielmehr um das intendierte Lernen, das in professionell gestalteten pädagogischen Settings – etwa in pädagogischen Institutionen und von pädagogischen Profis organisiert – stattfindet.

Es hat sich in diesem Zusammenhang eingebürgert, eine Makro-, Meso- und Mikroebene zu unterscheiden. Die Makroebene erfasst gesellschaftliche (z.B. gesetzliche) Vorgaben und Einflüsse, die Mesoebene bezieht sich auf die pädagogische Institution, die Mikroebene erfasst die zwischenmenschliche Interaktion, etwa zwischen Lehrer und Schüler. Diese Unterscheidung von Ebenen gestattet es, zwei oft als Alternative vorgestellte Zugangsweisen zu dem Handeln in bestimmten Kontexten als komplementäre, sich ergänzende Sichtweisen zu verstehen:

- die Perspektive der (objektiv vorgegebenen) Struktur oder des Systems (dies kann sich auf das gesellschaftliche Gesamtsystem, aber auch auf die Schule als System beziehen),
- die Perspektive der handelnden Akteure (Mikroebene).

Es geht also um eine sinnvolle Integration beider Ansätze. Eine solche Integration ist – gerade im Kontext der kulturellen Bildungsarbeit – notwendig. Denn in den kulturpädagogischen Diskursen lassen sich Schwerpunkte der Debatten identifizieren:

Es gibt recht ausgeprägte Debatten über das Konzept der kulturellen (künstlerischen oder ästhetischen) Bildung, wobei es die Natur des Bildungsbegriffs mit sich bringt, dass man sich hier auf einer hohen Abstraktionsstufe bewegt.

Es gibt zudem eine ausufernde Literatur, die sich mit der Beschreibung von Praxis befasst, meist ohne theoretische Reflexionsebene.

Kaum thematisiert wird hingegen, dass auch kulturelles (ästhetisches oder künstlerisches) Lernen in pädagogisch inszenierten Kontexten stattfindet. Dies gilt ohnehin für kulturpädagogische Einrichtungen. Es gilt sogar für offene Angebote in der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Diese Mesoebene wird jedoch kaum in ihrer Wirkung auf die pädagogischen Prozesse reflektiert. Man braucht daher eine Theorie kulturpädagogischer Institutionen. Greift man zu verbreiteten Handbüchern der Organisationstheorie, so wird man mit einer Vielzahl unterschiedlicher Zugangsweisen konfrontiert. So sind Organisationen Thema soziologischer, psychologischer, betriebswirtschaftlicher, politikwissenschaftlicher und in letzter Zeit auch pädagogischer Studien.

Während psychologische Organisationslehren naturgemäß das Verhalten der Menschen in Organisationen untersuchen (etwa die Mikroebene bearbeiten), finden sich in

sozialwissenschaftlichen Zugangsweisen beide Zugriffe: das Ausgeben von System/Struktur und die Fokussierung auf die Akteure und ihr Handeln. So beschreibt das verbreitete Handbuch (Weik/Lang 2005) im ersten Band handlungstheoretische Ansätze:

Sensmaking (Weick), Organisationskultur (Schein), organisationales Lernen und Mikropolitik auf der Grundlage philosophischer und sozialwissenschaftlicher Basistheorien (Rational Choice, Ansätze des Verstehens, Hermeneutik und Phänomenologie und Ethnomethodologie). Im zweiten Band werden strukturtheoretische Ansätze vorgestellt: Systemtheorie, institutionensoziologische Ansätze, Selbstorganisation, organisationale Transformation und Kontrolle auf der Basis der folgenden Theorien: Neomarxismus und kritische Theorie, Strukturalismus und Poststrukturalismus, Postmoderne und Theorie sozialer Systeme.

Alleine die Aufzählung zeigt, dass Organisationstheorie und das systematische Gestalten und Verändern von Organisationen inzwischen ausgesprochen elaboriert und theoretisch anspruchsvoll ist.

In der Schulentwicklung sind es (unter anderem) die Dortmunder Gruppe um ihren früheren Leiter Rolff und Helmut Fend, die die Komplexität dieser Debatte aus pädagogischer Sicht aufgearbeitet haben. Helmut Fend bezieht sie in seine in den letzten Jahren quasi als Fazit seiner mehrere Jahrzehnte dauernden Forschungstätigkeiten systematisch ein (Fend 2008, 2006a und b). Er erweitert seine stark am Strukturfunktionalismus (in Anlehnung von Parsons) orientierte frühere Theorie der Schule um die Berücksichtigung des Handlungsaspektes durch eine ausgeprägte Akteursperspektive, fasst also das System Schule (Mesoebene) sowohl als „korporativen Akteur im lokalen Umfeld“ (Fend 2006, Kap. 3) auf der Makroebene, aber auch als systemischen Zusammenhang schulischer Akteure auf. Die Mikroebene wird durch Einbeziehung von Theorie der verstehenden Soziologie (in der Folge von Max Weber) handlungstheoretisch erfasst. Als Theoriemodell zieht er den in der Politikwissenschaft entwickelten Ansatz eines „akteurszentrierten Institutionalismus“ zu, in dem er beide Dimensionen, die des Handelns und die des Systems, aufgehoben und integriert sieht.

Aufgabe des Bildungswesens ist „Humangenese“, wobei seine früheren Ansätze einer Identifikation gesellschaftlicher Funktionen (Qualifikation, Allokation/Selektion, Legitimation und Enkulturation) erhalten bleibt. Es geht um die Konstruktion der jeweils erforderlichen Subjektivität (in meinen Worten), um „Menschengestaltung“ (so Fend), bei der das Lernen eine zentrale Rolle spielt.

Die Arbeiten von Fend dürften die theoretisch komplexesten und empirisch gehaltvollsten Beiträge zur Theorie der Schule im gesellschaftlichen Kontext sein. Sie bilden damit auch eine Art Resonanzboden für andere Ansätze. Michael Göhlich (hier v.a. 2001), einer der Hauptvertreter einer pädagogischen Organisationsforschung, legt ebenfalls die Unterscheidung Struktur vs. Handeln zugrunde (und berücksichtigt überraschenderweise kaum die reichhaltige Literatur zur Organisationstheorie).

In einem systemtheoretischen Zugriff stellt er knapp die Entwicklung von philosophischen Vorläufern bis zu aktuellen systemtheoretischen Ansätzen dar. Im handlungstheoretischen Teil verfolgt er den Weg von Aristoteles über Thomas von Aquin und Kant bis zu Weber, Habermas, Bourdieu und Gebauer/Wulf.

Im Kontext des Lehrens ist dies hochrelevant, weil Lernen und Lehren in Institutionen hier im Mittelpunkt steht und pädagogische Professionalität somit auch bedeutet, pädagogische Praxis in einem organisatorisch-institutionellen Rahmen zu realisieren. Nun ist gerade an Theorien des Handelns kein Mangel, zumal gerade bei diesem Thema nicht bloß Zugangsweisen von unterschiedlichen Großtheorien hier möglich sind, sondern die Auffassung von Handeln stark von dem dahinter stehenden Menschenbild abhängt.

7. Verhalten, Handeln, Tätigsein: von der Philosophie zur pädagogischen Praxis

An Handlungstheorien ist kein Mangel. Dies liegt daran, dass es eine anthropologische Grundbestimmung des Menschen ist, handelnd sein Leben zu bewältigen. Natürlich spielt (heute) Kontemplation (als bewusstes Seinlassen des Handelns) eine wichtige Rolle. Doch braucht man eine hohe Sicherheit des Überlebens, um als Gruppe auf die produktive Tätigkeit Einzelner verzichten zu können. Tätig muss der Mensch die Natur domestizieren, tätig muss er sich und seine Gruppe organisieren, tätig muss er sich vorhandene Wissensbestände aneignen, tätig muss er vorhandenes Können üben. Selbst Meditation braucht „Techniken“ (!), die erlernt und geübt werden müssen: Geistiges Handeln ist ebenfalls eine Form von Tätigkeit.

Die philosophische Handlungstheorie findet sich in Moralphilosophie und Ethik, der „Praktischen“(!) Philosophie. Aber auch das Erkennen wird spätestens seit der Neuzeit als (handelnde) Konstruktion verstanden. Sprechen wird als Sprechhandeln verstanden, soziale Beziehungen werden unter der Überschrift des sozialen Handelns diskutiert. Ein wichtiger Schritt war der Übergang von Reiz-Reaktions-Theorien, bei denen Verhalten determiniert wird durch Reize, hin zu komplexeren Ansätzen. Handeln wird gegenüber Verhalten als reflektierte, bewusste, meist absichtsvolle Bewegung in Richtung auf ein Handlungsziel verstanden, für dessen Erreichung wiederum geeignete Mittel zur Verfügung stehen müssen. Ziel, Absicht, Intention, damit verbunden der Wille, das Ziel zu erreichen, woraus sich die Motivation zum Handeln ergibt, und schließlich die Auswahl geeigneter Mittel sind die Bestimmungsmomente des Handelns. Handeln geschieht dabei stets in einem sozial-kulturellen Kontext. Die kulturelle Dimension mag man auf gesellschaftlich vorhandene Handlungskompetenzen beziehen (die jeweils subjektiv – zumindest teilweise – anzueignen sind). Die soziale Dimension weist darauf hin, dass man stets gemeinsam mit anderen handelt. Selbst dort, wo scheinbar nur ein Einzelner am Werke ist, steht er in sozialen Beziehungen, da jeder Moment seiner Handlung (Ziel, Mittel, Kompetenzen etc.) in früheren Zeiten von anderen entwickelt worden ist. Handeln überwindet daher bereits in dieser Hinsicht Zeit und Raum. Anthropologisch handelt es sich hier um das Prinzip der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte (so Marx): Menschen gestalten aktiv ihre Umgebung, ändern sie mit ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Gegenstände anzufertigen, in denen diese dann vergegenständlicht sind. Der aktive Gebrauch der gestalteten Dinge führt – meist unbewusst – zur Aneignung der im Gegenstand vergegenständlichten Fähigkeiten. Daraus entsteht menschliche Entwicklung als kumulativer

Prozess, denn jede Generation kann so auf den Kenntnissen und Fähigkeiten der Alten aufbauen.

Handeln hat es stets mit subjektivem Sinn zu tun. Kaum eine Handlungstheorie versäumt es, auf die klassische Definition von Max Weber zurückzugreifen:

„Soziologie – soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. „Handeln“ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ (Weber 1970, S. 11).

Offensichtlich versucht Weber hier auch, den von Dilthey stark betonten Unterschied zwischen Erklären und Verstehen (und somit die Differenz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften) zu überbrücken. An Max Weber und Husserl schließen dann die Versuche der phänomenologischen Soziologie (Schütz) an.

Heute kann man Lernhandeln, Spielhandeln, soziales Handeln, Arbeitshandeln, Sprachhandeln etc. unterscheiden.

Nützlich ist die von Hannah Arendt (1960) in Anschluss an Aristoteles herausgearbeitete Unterscheidung von Arbeit, Herstellen und Handeln in ihrer Philosophie des tätigen (!) Lebens: der Vita Activa. Andere unterscheiden Praxis (= körperliches Handeln), Poiesis (Gestalten der physischen Welt) und theoretische Tätigkeit (= Erkennen und Denken; vgl. Göhlich 2001, S. 111ff). Wichtig ist, bei aller Konzentration auf den Einzelnen den sozialen Kontext und dessen Beeinflussung des individuellen Handelns nicht zu vergessen. Ohne an dieser Stelle ausführlich die Entscheidung begründen zu können, sehe ich in der Tätigkeitstheorie, so wie sie in einer eigenständigen Interpretation der Philosophie von Marx in der russischen kulturhistorischen Schule (Wygotski, Leontiew, Galperin, u.a.) entwickelt wurde und wie sie nach dem Ende des Ost-West-Konflikts geradezu einen Siegeszug weltweit antritt (Veer/Valsiner 1994). In Deutschland haben sich auf dieser Grundlage gleich mehrere, gelegentlich miteinander konkurrierende Ansätze (z.B. in Berlin, und in Bremen) entwickelt. Lernen (und Lehren) aus dieser Perspektive wird untersucht in dem Dreischritt: Phylo- und Antrhopogenese des Lernens, sozialhistorische Überformtheit, d. h. Berücksichtigung der konkret-historischen Rahmenbedingung und Ontogenese (Fichtner 2008). Damit sind zumindest die Makro- und die Mikroebene sowie die „biologischen Grundlagen des Lernens“ (Scheunpflug 2001 a und b) erfasst. Spätestens mit seinem Grundlagenbuch über Lernen hat Holzkamp (1993) auch die Rolle der Mesoebene, also der Institutionen einbezogen, interessanterweise unter Bezug auf die Disziplinierungstheorie von Foucault, wodurch der einschränkende Charakter der Institution betont wird. Die neuere – auch pädagogische –

Organisationsforschung (z. B. Göhlich u.a. 2005) betont neben diesem repressiven Aspekt auch den Aspekt der Ermöglichung durch Institutionen. Wir haben es also mit einer Dialektik von Ordnung und Freiheit zu tun (vgl. zur Anwendung auf Fragen der Schulentwicklung Rihm 2008). Göhlich (in seinem Vorwort zu Göhlich u.a. 2005) unterscheidet vier Ebenen, in denen Lernen und Lehren (verstanden als Lernunterstützung) thematisiert werden können, hier in Form einer Matrix (S. 17):

Abb. 26: Lernen und Lehren

| | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|
| | System | Handeln |
| Eigenaktivität | Lernendes System | Lernhandeln |
| Unterstützungshandeln | Lernunterstützungssystem | Lernunterstützungshandeln |

Einige Hinweise zu Theorien des Handelns und der Praxis

Die Entscheidung dafür, von dem Menschen als handelndem aktiven Wesen auszugehen, führt zu der Frage, welches der in der Überschrift genannten Konzepte ist (Handeln, Praxis etc.) der zentrale Grundbegriff? Immerhin haben die kurzen Hinweise (unter Bezug auf Göhlich 2001, Kap. 2) bereits gezeigt, dass es eine beachtliche Theorientradition bis in die jüngsten Tage hierzu gibt. Einige Ausführungen zu „Tätigkeit“ als Grundkategorie wurden vorgestellt. Hier will ich auf einige weitere prominente Ansätze hinweisen, bei denen ich davon ausgehe (ohne dies hier belegen zu können), dass sie anschlussfähig an die Tätigkeitstheorie sind. Manche unterscheiden sich in ihrem theoretischen Bezug voneinander, andere in der Frage, auf welcher Hierarchieebene das Individuum, die Gruppe oder der kulturelle Kontext in Erscheinung tritt. *In jedem Fall muss am Ende der Theoriearbeit der Einzelne im sozialen Kontext mit seinen biologischen Grundlagen und der gesellschaftlich-kulturellen Überformtheit erkennbar werden, der sein Leben aktiv auf der Basis eigener Willensentscheidungen gestaltet.*

Eine einflussreiche Theorielinie geht auf Kant zurück. Münch (1988) zeigt in seiner Rekonstruktion der „voluntaristischen Handlungstheorie“ von Talcot Parsons, wie stark dieser Theorieansatz Anleihen bei Kant macht: Analog zu dem transzendentalen Zugriff auf Erkennen, moralisches Handeln und ästhetisches Urteil, bei denen jeweils die Bedingungen der Möglichkeit ihres Stattfindens ausgelotet werden, lotet Parsons die Bedingungen der Möglichkeit sozialer Ordnung aus, die sich durch das Handeln des Menschen konstituiert und

perpetuiert. Dabei wird durchaus nachvollziehbar gezeigt, dass sich eine Tendenz zur Universalisierung und Harmonisierung bei der Betrachtung sozialer Ordnungen ergibt und immer wieder das idealtypisch gesehene Modell der amerikanischen Gesellschaft als Vorbild dient.

Foucault thematisiert das Handeln der Menschen unter der Perspektive der Macht, wobei bei ihm in den frühen Schriften der Aspekt der Disziplinierung und Unterordnung dominiert und – gerade bei der Analyse von Institutionen – deren Rolle als Ermöglichung von Freiheit vernachlässigt wird. In der Machttheorie seiner späteren Schriften wird diese Einseitigkeit zurückgenommen (vgl. meinen entsprechenden Aufsatz in Bockhorst 2011).

Der Strukturanhänger Parsons ist – so Münch (1988) in seiner Rekonstruktion – ein Anhänger Kants und ein Handlungstheoretiker. Offenbar sind bestimmte Gegensätze weniger dramatisch, als gelegentlich beschrieben. Letztlich kommt kein Handlungstheoretiker an der Erkenntnis vorbei, dass regelmäßige Handlungsabläufe zu Ordnungsstrukturen führen, die dann einen Rahmen für späteres Handeln darstellen. Und letztlich wissen auch die Strukturalisten, dass Systeme und Strukturen nur durch das Handeln der Einzelnen lebendig werden. Letztlich geht es also weniger um die Frage, ob man beide Dimensionen und Sichtweisen braucht – offensichtlich ist dies kaum zu bezweifeln, sondern es handelt sich vielmehr um die grundlagentheoretische Frage danach, was im Aufbau der Theorie Priorität hat. In unserem Anwendungszusammenhang, bei dem es nicht um die Grundlegung einer Sozialtheorie geht, lässt sich daher diese Fragestellung vernachlässigen. Interessant sind vielmehr solche Ansätze, die beide Sichtweisen, den Struktur- und den Handlungsaspekt, integrieren. In Hinblick auf Schule arbeitet Fend (2006) wie gesehen mit einem akteurszentrierten Institutionalismus. Auch neuere Theorieentwicklungen in der Sozialwissenschaft gehen von der Notwendigkeit der Integration beider Dimensionen aus.

John Dewey ist als politischer Philosoph zu nennen, bei dem das Handeln der Menschen sogar der philosophischen Schule („Pragmatismus“) den Namen gab. In Deutschland von Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (v.a. Spranger) lange als oberflächlicher Utilitarismus denunziert, hatten selbst diesem Ansatz nahestehende Erziehungswissenschaftler eine Scheu, sich dazu offensiv zu bekennen (z.B. Kerschensteiner; vgl. das Nachwort von J. Oelkers zu Dewey 2010). Dewey orientiert sich dabei eher an Hegel, während sein Co-Begründer des Pragmatismus Ch. S. Peirce sich an Kant orientiert. Es geht um aktive Lebensbewältigung, bei der auch Theorie ihre praktische Bewährungsprobe abzuliefern haben. Aktuell beziehen sich Shustermann, Rorty und Sennett explizit auf Dewey. Auch Gehlen stützte seine Anthropologie mit dieser Philosophie.

Pierre Bourdieu hat uns eine reichhaltige Praxistheorie hinterlassen. Der handelnde Mensch ist bei Bourdieu sowohl innen- als auch außengeleitet (Sandmann in Fröhlich/Rehbein 2009, S. 199ff.). Der Mensch ist mit seinem gesamten Körper in die Handlungslogiken der verschiedenen, für ihn relevanten Felder involviert und inkorporiert durch sein Handeln innerhalb dieser Strukturen, sodass sich sein spezifischer Habitus (als strukturierende Struktur) entwickelt: Habitus und Feld stehen in einem gewissen homologen Verhältnis zueinander. Sandmann identifiziert als wichtige Kennzeichen der Praxiskonzeption von Bourdieu Situationsgebundenheit, Körperlichkeit, Strukturiertheit, Unbestimmtheit.

Habermas (1981) wiederum legt in seinem Hauptwerk das „kommunikative Handeln“ seiner einflussreichen Sozialtheorie zugrunde. Der vielleicht ambitionierteste Versuch einer Handlungstheorie stammt von Reckwitz (2000/2006 und 2006), der Sozialtheorie als Kulturtheorie konstituiert und letztere als Theorie der Herstellung jeweils „passender“ Subjektivitätsformen modelliert (vgl. auch Fuchs 2008).

Seine Ausgangsfrage: „Was sind die spezifischen Praktiken, in denen die moderne Kultur Subjekte mit bestimmten Dispositionen, am Ende auch mit bestimmten kognitiven und emotionalen Innenwelten beständig hervorbringt?“ (Reckwitz 2006, S. 35). Als Bezugsautoren für seine Praxistheorie nennt er Bourdieu, Foucault, Giddens und Schatzki. Eine „Praktik“ ist eine „sozial geregelte, typisierte, routinisierte Form des körperlichen Verhaltens (einschließlich des zeichenverwendenden Verhaltens) und umfasst darin spezifische Formen des Wissens, des know how, des Interpretierens, der Motivation und der Emotion. Körperliches Verhalten, Wissen, Interpretationen, Regeln und Codes fügen sich in Praktiken zu einem Komplex zusammen, aus dem sich keines der Elemente herausbrechen lässt: Die Praktik ist weder nur Verhalten noch nur Wissen.“ (ebd., S. 36 f.).

Praktiken setzen Subjekte als Träger voraus. Dieses Subjekt ist nicht Denken, sondern Tun (39). Praktiken werden angeeignet und trainiert in spezifischen Feldern. Es entsteht eine innere Disposition zu Handeln, die Bourdieu als Habitus beschreibt (41). Diskurse sind dabei spezifische Praktiken (43). Soziale Felder mit ihren spezifischen Strukturen wiederum entstehen durch Verdichtung und Ballung von entsprechenden Praktiken. Reckwitz unterscheidet eine größere Zahl von Feldern, unter denen er für seine Analyse der Subjektkombination in den letzten 200 Jahren drei auswählt: das ökonomische Feld, das private Feld der persönlichen und intimen Beziehungen und das Feld selbstreferentieller Praktiken (53). Dass das Feld der Bildung und Erziehung Relevanz hat, erkennt er durchaus, verzichtet aber auf seine Analyse. Hier könnte also sein Ansatz produktiv fortgeführt werden, zumal es gehaltvolle Vorarbeiten zu dem Thema (z. B. Berg u.a. 1987) gibt. Einen ähnlichen

Weg schlägt Hörning (in Jaeger/Liebsch 2004, Bd. 1, 139ff: „Kultur als Praxis“) ein. „Soziale Praxis meint das Ingangsetzen und Ausführen von Handlungsweisen, die in relativ routinierten Formen verlaufen, Durch häufiges und regelmäßiges Miteinandertun bilden sich gemeinsame Handlungsgepflogenheiten heraus, die sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar werden lassen.“ (ebd., S. 141). Ich gehe daher von einer grundsätzlichen Kompatibilität der genannten Ansätze aus.

Ebenso sind andere handlungstheoretische Konzeptionen wie die von Piaget (vgl. Dux 2005) oder Dewey kompatibel (auch wenn man sich aus phänomenologischer Sicht sehr deutlich an Piaget abarbeitet; Piaget war der Nachfolger von Merleau-Ponty auf dem Psychologie-Lehrstuhl in Paris, was vielleicht einige harte Abgrenzungskämpfe erklärt).

Betrachtet man die Literatur, auf die sich Reckwitz und Hörning stützen, dann fällt eine angloamerikanische Dominanz auf (obwohl die Theorie des Sprachspiels des späten Wittgenstein eine wichtige Rolle spielt). Alle tätigkeitstheoretischen Ansätze in Anschluss an Wygotski werden nicht zur Kenntnis genommen, sind vermutlich noch nicht einmal bekannt, obwohl es – nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion – eine sich rasch verbreitende internationale Diskussion gibt. Immerhin gibt es vereinzelte Hinweise auf Marx bei Reckwitz sowohl in seiner Arbeitstheorie, v.a. aber in Hinblick auf die (tätigkeits- und praxisorientierten) Marxschen „Thesen zu Feuerbach“.

Göhling stützt seine handlungstheoretischen Überlegungen z. T. auf dieselben Autoren, bemängelt jedoch ohne weitere Begründung bei Bourdieu dessen kapitalismuskritischen Grundansatz. Es ist daher kaum verwunderlich, wenn bei aller Plausibilität seines Ansatzes eine gewisse Abstraktheit dadurch entsteht, dass politische Rahmungen kaum eine Rolle spielen. Hier verabschiedet sich die Erlanger Theoriearbeit m.E. ein wenig zu rasch von den Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion des Systems Schule, so wie es – in überarbeiteter Form – noch in den jüngsten Arbeiten von Fend eine Rolle spielt.

Die hier favorisierte Tätigkeitstheorie (des Lernens und Lehrens) kann wie folgt charakterisiert werden (nach Giest/Lompscher 2004):

1. „Anschauliches Bewusstsein entsteht aus der menschlichen Tätigkeit als spezifisch menschlicher Existenzweise.
2. Tätigkeit ist stets gemeinsame Tätigkeit. Tätigkeit hat einen Systemcharakter
3. Eine zentrale Rolle spielen die Mittel (Werkzeuge, Begriffe)
4. Zeichen und Bedeutungen sind Produkte gesellschaftlich-historischer Entwicklung
5. Die kulturhistorischen Existenzbedingungen realisieren sich durch soziale Interaktion und Kommunikation in gemeinsamer Tätigkeit.
6. Tätigkeit ist das Prinzip der Ontogenese

7. Es sind zwei Entwicklungszonen zu unterscheiden: die „Zone der aktuellen Leistung“ und die „Zone der nächsten Entwicklung“.

Daraus ziehen Giest/Lompscher die folgenden Schlussfolgerungen für Lernen und Lehren, hier als Originalzitat:

- „Lernen ist – wie auch Lehren – als jeweils spezifische Tätigkeit zu betrachten. Damit Lernen eine produktive Aneignung der Kultur ermöglichen kann, muss es selbst als Bestandteil der Kultur verstanden und schrittweise als Tätigkeit angeeignet, ausgebildet, d.h. die Lernenden müssen zum Lernen befähigt – nicht nur beim Lernen beobachtet, begleitet usw. werden.
- Jede Tätigkeit wird zu allererst durch ihren Gegenstand gekennzeichnet. Lerntätigkeit ist immer gegenstandsspezifisch, was u. a. die differenzierte Analyse von Lernanforderungen und -bedingungen mit Bezug auf die jeweils bereits vorhandenen, aber auch die noch nicht vorhandenen Lernvoraussetzungen bedeutet.
- Subjekt der Lerntätigkeit ist nicht schlechthin ein Individuum, sondern sind in soziale Strukturen eingebettete individuelle Lerner, die Anforderungen des Lerngegenstands und der Lernsituation gemeinsam bewältigen, deren Tätigkeit unter Bedingungen der Interaktion, Kommunikation, Kooperation vonstatten geht, was auch die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden sowie weiteren Beteiligten einschließt. Im Unterricht agiert immer ein pädagogisches Gesamtsubjekt.
- Inhalt und Qualität einer Tätigkeit wird vorrangig durch ihre Motive und Sinnbezüge bestimmt. Ohne gegenstandsbezogene Motive ist aktive, bewusste Lerntätigkeit nicht möglich. Deshalb kann Lerntätigkeit nicht einfach gefordert oder gar erzwungen werden. Lernmotive entstehen, wenn Lerngegenstand und -situation so gestaltet werden, dass sie für die Lernenden Persönlichkeitssinn gewinnen.
- Jede Tätigkeit wird durch konkrete Handlungen realisiert. Lernhandlungen sind die wichtigsten Mittel der Lerntätigkeit. Gegenständliche Lernmittel wirken als solche nur, wenn sie in die Struktur der Lerntätigkeit integriert werden. Die für die Aneignung konkreter Lerngegenstände erforderlichen Handlungen sind nicht voraussetzungslos verfügbar, sondern müssen durch Analyse des Lerngegenstands und Lernziels unter Beachtung der Lernvoraussetzungen bestimmt, und es müssen Bedingungen für ihre systematische Ausbildung und Anwendung geschaffen werden, was wiederum eigene Aktivität der Lernenden voraussetzt.
- In einem Lerngegenstand lassen sich Oberflächen- und Tiefenstrukturen unterscheiden. Darauf basieren die Wechselbeziehung von empirischem und theoretischem Verallgemeinern bei der Begriffsbildung und damit das Eindringen in die wesentlichen Merkmale und Relationen eines Lerngegenstands. Die Lehrstrategie des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten schafft Bedingungen, unter denen die Lernenden durch eigene aktive Einwirkung auf den Lerngegenstand Ausgangsabstraktionen gewinnen, die als Mittel des weiteren Eindringens in den Lerngegenstand genutzt und selbst schrittweise inhaltlich angereichert werden.
- Ein Lernender wird zum Subjekt seiner Tätigkeit, indem er sich diese Tätigkeit wirklich aneignet, was u.a. bedeutet, zunehmend selbständig Lernziele zu bilden, Lernhandlungen auszuwählen und gegenstands- und zielspezifisch einzusetzen sowie Lernverlauf und Lernergebnisse selbst zu kontrollieren, zu analysieren und zu bewerten. Bewusste Reflexion auf die eigene Tätigkeit muss bei den Lernenden angeregt und gefördert werden. Damit entwickelt sich auch Verantwortungsbewusstsein für die eigene Tätigkeit und Selbständigkeit ihrer Planung und Ausführung.
- Die Funktion des/der Lehrenden besteht – wie aus den vorangehenden Thesen ersichtlich – nicht in erster Linie darin, Wissen und Können an die Lernenden zu übermitteln

(obwohl auch das nicht ausgeschlossen werden sollte), sondern darin, gegenstands-, ziel- und lerneradäquate Tätigkeitssituationen zu schaffen und zu gewährleisten, entsprechende Tätigkeiten anzuregen, die Bewältigung der Lernanforderungen zu unterstützen und zu fördern, für die Aneignung und Entwicklung der Lerntätigkeit und dadurch für die Entwicklung der Lernenden zu sorgen – dies alles durch Gestaltung der pädagogischen Interaktion, Kommunikation und Kooperation mit den Lernenden.

- Nur der Unterricht ist gut (d. h. entwicklungsförderlich) – so Vygotskij – der der Entwicklung vorausseilt, d. h. sich nicht schlechthin auf die bereits voll ausgebildeten, sondern vor allem auf die gerade in Entwicklung befindlichen psychischen Funktionen und damit auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung orientiert und sich dabei auf die innere Logik der historischen Entwicklung des Denkens, des Sprechens usw. stützt, die in der Kultur materialisiert ist.“

Offensichtlich leitet dieser Ansatz eine Integration von System und Handeln.

Göhlich (2001, S. 155ff.) referiert und bewertet einige Ansätze, die pädagogisches Handeln – stets bezogen auf das Handeln pädagogischer Profis –konzeptionalisieren (Giesecke, Wellendorf, Masschelein u.a.). Von besonderem Interesse ist dabei der Ansatz von Bauer (1997) u.a. deshalb, weil Bauer Mitarbeiter des für die Schulforschung und -entwicklung einflussreichen Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung war (vgl. Fuchs/Braun 2011).

Im Mittelpunkt steht das „professionelle Selbst“ des Lehrenden (Werte, Überzeugungen, Handlungsrepertoire), bei dem sechs Dimensionen unterschieden werden:

- Organisation/Schule
- Momente der Muße
- Zeitmanagement
- Methoden entwickeln
- Hintergrundarbeit
- Arbeitsaufgabe

Das Handlungsrepertoire als zentraler Teil des „professionellen Selbsts“ kennt wiederum fünf Dimensionen:

- soziale Strukturbildung
- Interaktion
- Kommunikation und Interaktion
- Gestaltung
- Hintergrundarbeit

Diese differenzieren sich weiter aus:

Soziale Strukturbildung

- Selbstorganisation fördern
- Leitung und Führung
- Kleingruppen anleiten
- Regeln entwickeln
- Soziale Bindung fördern
- Gruppen moderieren

Interaktion

- Gefühle wahrnehmen
- Gefühle zeigen
- positives Klima schaffen
- Humor
- Spielen
- Aufwärmen/Abschließen

Kommunikation

- Kurzvortrag halten
- Diskussion leiten
- Feedback geben
- Fragen stellen
- Feedback empfangen
- Zuhören
- Visualisieren (was geäußert wurde)

Gestalten

- den Körper einsetzen
- Räume zweckentfremden
- Rituale schaffen
- Materialien erfinden
- Rollen darstellen
- den Clown spielen
- Rhythmen finden
- Figuren bilden

Hintergrundarbeit

- Organisieren
- Planen/Zeitmanagement
- Archivieren
- Material produzieren
- Ablegen
- Auswählen/Abrufen

Göhlich (ebd., S. 174ff) kritisiert an dieser Modellierung pädagogischer Professionalität einen Rückfall in „die Webersche Tradition zweckrationaler Handlungstheorie“, weil gelungenes pädagogisches Handeln als unmittelbare Folge pädagogischer Professionalität gesehen wird. Zudem wird Schülerhandeln ebenso vernachlässigt, vor allem in Momenten wie Störungen, Übergänge, Anfänge, Pausen etc.

8. Was heißt Lehren?

Nimmt man die inzwischen unstrittige These ernst, dass Lernen nur als subjektive Tätigkeit und nicht als bewusst produziertes Ergebnis eines Lehr-Handelns verstanden werden kann, dann ergibt sich zwangsläufig die folgende Erkenntnis:

Lehren kann nur als Unterstützungshandeln von Lernen verstanden werden. Lehren heißt dann, Lernen zu ermöglichen.

Die Aufgabenbestimmung ist komplexer und komplizierter, als man vielleicht meinen könnte. Denn die Schaffung von Umgebungen, die günstig sind für Lernen, hat mindestens die folgenden Dimensionen:

- Es sind die konkreten Voraussetzungen und die Lebensbedingungen der Lernenden zu kennen, also das, was die Berliner („lerntheoretische“) Didaktik die Analyse des Bedingungsfeldes nennt.
- Es sind die „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – etwa die gesetzlichen Vorgaben, aber es ist auch die spezifische gesellschaftliche Problematik – zu kennen.
- Es sind Kenntnisse über die Auswirkung der sozialen Gruppe, der zeitlichen Ordnung und des Ortes der Bildungseinrichtung im Sozialraum, sowie über die Auswirkung der Atmosphäre (räumlich und sozial) des Lernortes etc. nötig.
- Es ist nötig, die kulturelle und individuelle Relevanz der Inhalte beurteilen zu können.
- Kenntnisse über Lerntheorie und Gruppenverhalten, über Entwicklungs- und Lernpsychologie.
- Verfügen über ein Methodenrepertoire.

Diese Liste ließe sich fortführen, sodass am Ende deutlich wird, dass alle in der Allgemeinen und Fachdidaktik (ohnehin zu verstehen als Berufswissenschaft von Lehrenden) auftauchen müssen. Dies lässt sich nicht nur an gängigen Einführungen in die Didaktik ablesen, auch das „Handbuch Unterricht“ (Arnold u.a. 2009), das quasi das Berufswissen von LehrerInnen in Hinblick auf ihr Kerngeschäft Unterricht darstellt, bestätigt dies. So werden „Bedingungen und Kontexte des Unterrichts“ beschrieben (Schule als Institution, Schulsystem, Familie, Peers, individuelle Voraussetzungen), also Rahmenbedingungen, die der einzelne Lehrer kaum beeinflussen kann, die er aber kennen sollte, weil sie seinen „Möglichkeitsraum des Lehr-Handelns“ bestimmen. Das umfangreichste Kapitel befasst sich mit Methoden, mit der sozialen Gestaltung der Lernsituation, mit Arbeits- und Organisationsformen und mit Medien. Die menschliche Dimension wird durch Thematisierung des Schülers (Kognition und

Motivation, Herkunft etc.) und des Lehrers (Berufsrolle, Belastung) sowie die oft leidige Frage der Leistungsbeurteilung eingeholt.

Lohnenswert wäre es, sich mit der durch den Bologna-Prozess ausgelösten „Reform“ der Lehrerbildung und die in diesem Prozess formulierten „Standards für die Lehrerbildung“ (2004) der Kultusministerkonferenz in Hinblick auf das dort formulierte Lehrerbild anzusehen. Der im Handbuch vorgestellte Ansatz des Lehrerhandelns(!) formuliert die folgenden Grundannahmen(a.a.O., S. 463):

- „Lehrkräfte werden als autonom und verantwortlich Handelnde gesehen.
- Bei diesem Handeln gehen sie in der Regel zielgerichtet vor, d.h. sie verfolgen bestimmte Zwecke.
- Im Zuge dieses Handelns strukturieren die Lehrkräfte ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv..
- Bei all dem greifen Lehrkräfte auf Wissensbestände zurück. Diese im Laufe der Zeit aufgebauten kognitiven Strukturen können als professionelles Wissen bezeichnet werden, das reicher als nur Fachwissen ist.
- Das individuelle professionelle Wissen enthält auch überindividuelle gesellschaftliche Wissensbestände.“

An Wissensbeständen werden Inhaltswissen, curriculares Wissen, Philosophie des Schulfachs, pädagogisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen unterschieden (S. 465).

Offensichtlich wird in diesem Ansatz die kognitive Dimension des Lehrerhandelns stark hervorgehoben (als Studium der teachers's cognition als Teil der teacher's action; S. 462).

Es würde Sinn machen, diese kognitive Dimension des Handelns (Wissen lernen) zu erweitern um die weiteren Dimensionen des Lernens (Können lernen, Leben lernen, Lernen lernen), das dann auch die mimetische, emotionale, motivationale etc. Dimension des Handelns berücksichtigt, sodass Handeln vollständiger erfasst werden könnte. Denn der Lehrende agiert in pädagogischen Situationen als ganze Person, weshalb das auf Weinert zurückgehende Resümee auch erklärbar wird: „Lehrkräfte können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten.“ (zitiert auf S. 462). Als Zielvorstellung kann das in der us-amerikanischen Literatur diskutierte Modell des „reflektierten Praktikers“ (dessen (Selbst-)Reflexion sich auf die gesamte Person bezieht) dienen.

Die Gestaltung von Ermöglichungsbedingungen erfolgreichen Lernens erfasst u.a.

- Erfahrung im Umgang mit Differenzen
- Kommunikations- und Sozialkompetenz
- Selbstkompetenz

- Gruppenkompetenz
- Gestaltungskompetenz in Hinblick auf den Rahmen
- Inhaltskompetenz
- Methodenkompetenz

Lehren, so eine zu erweiternde Liste von Kennzeichen, heißt also (Abb. 27)

Abb. 27: Lehren heißt:

- Unterstützung von Lernprozessen
- Organisation/Steuerung von individuellen Lernprozessen
- Organisation/Steuerung des Lernens in Gruppen
- Ermöglichen von Erfahrungen
- tätig sein
- absichtsvolle Veränderung der mentalen Strukturen anderer
- Organisation/Führen von Gruppen
- Vormachen, Zeigen, Modell sein für andere, „Vorbild“ sein

Lehren ist:

- Inhalt/Gegenstand pädagogischer Berufe/Professionen
- Organisation von Rahmenbedingungen und Ressourcen des Lernens
- lernbar
- Gestaltung von anregungsreichen (Lern-)Milieus
- Beratung von Selbst-Lern-Prozessen
- Bearbeiten von Widersprüchen, Konflikten und Widerständen
- Einsicht in die Relevanz des zu Lernenden.

Speziell in Hinblick auf kulturelle Schulentwicklung wurde in der BKJ die in Teil I, Abb. 25 gezeigt Matrix entwickelt.

Ein anderer Strukturierungsversuch wurde von der Kinder- und Jugendstiftung vorgelegt (Abb. 28).

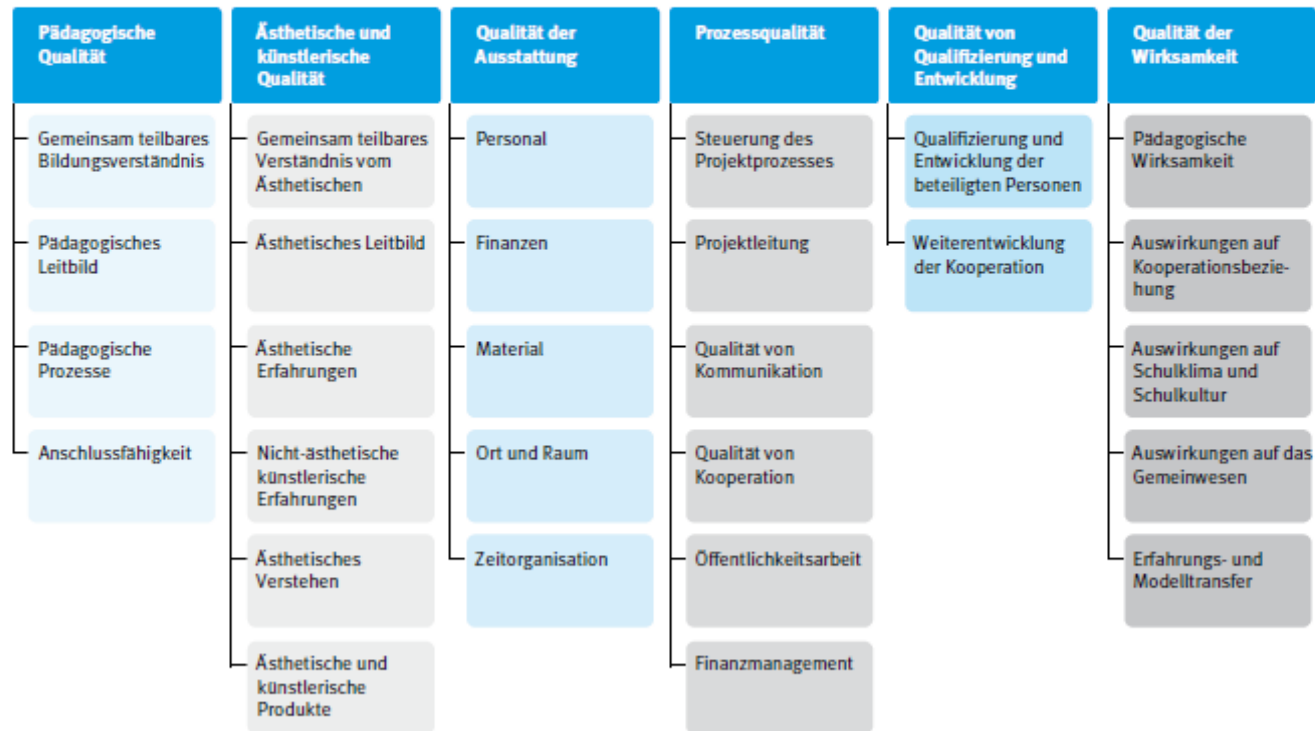
Man sieht, dass die untere Zeile der BKJ-Matrix den aktiven Lernprozess des Individuums in seinem Lernhandeln zeigt. Alle darüber liegenden Zeilen beschreiben Bedingungsfaktoren für gelingendes Lernen, gehören also im hier vorgestellten Verständnis zum Lehren.

Die Matrix formuliert damit auch ein Professionsprofil für Lehrende.

Abb. 28

Qualitätsrahmen für Kooperationen zur kulturellen Bildung an Ganztagschulen

Sich verständigen über...



Quelle: Thomas Busch: Gemeinsam Qualität entwickeln

Einen anderen Zugang zu dem Thema Lernen/Lehren wählt Göhlich 2001. Er unterscheidet vier Lernbereiche: Wissen lernen, Können lernen, Leben lernen, Lernen lernen und dies unter dem Aspekt der Mesoebene, der pädagogischen Institutionen. Bei der Unterstützungsleistung der Lehrenden unterscheidet er wiederum drei Aspekte: Stabilisieren, Aufklären, Anregen – durchaus in einer Nähe zu Hartmut von Hentigs pädagogischer Aufgabenbestimmung „Die Menschen stärken – die Sachen klären“, sodass sich folgende Matrix ergibt (Abb. 29; ebd. S. XX).

Abb. 29

Aspekte des Pädagogischen der Praxis pädagogischer Institutionen

| | | Stabilisieren | Lernen-Unterstützen (Auf)Klären | Anregen |
|--------|---------------|--|--|------------------------------------|
| Lernen | Wissen-Lernen | <i>Wissenslernen wird stabilisiert</i> | <i>Wissenslernen wird (auf)geklärt</i> | <i>Wissenslernen wird angeregt</i> |
| | Können-Lernen | <i>Könnenslernen wird stabilisiert</i> | <i>Könnenslernen wird (auf)geklärt</i> | <i>Könnenslernen wird angeregt</i> |
| | Leben-Lernen | <i>Lebenslernen wird stabilisiert</i> | <i>Lebenslernen wird (auf)geklärt</i> | <i>Lebenslernen wird angeregt</i> |
| | Lernen-Lernen | <i>Lernenslernen wird stabilisiert</i> | <i>Lernenslernen wird (auf)geklärt</i> | <i>Lernenslernen wird angeregt</i> |

Offensichtlich wird durch solche Festlegungen von Aufgaben und Anforderungen das Professionsprofil von Lehrenden bestimmt.

Terhart (2002, 106f.) zitiert eine Schweizer Studie über zwölf Standards in der Lehrerbildung:

1. „Zur Lehrer-Schüler-Beziehung: Ich habe gelernt, den Schülerinnen und Schülern (in jeder Situation, mit unterschiedlichen Mitteln) fördernde Rückmeldung zu erteilen.
2. Zu schülerunterstützendem Handeln: Ich habe den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verstehen) zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen gelernt.
3. Zu Disziplinproblemen und Schülerrisiken: Ich habe gelernt, wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit einen „Runden Tisch“ zu organisieren habe.
4. Zum Aufbau von sozialem Verhalten: Als Lehrer/Lehrerin habe ich in meiner Ausbildung gelernt, Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung von Schulkultur zu nutzen und sie in ihrer Auseinandersetzung mit der neuen Welt zu unterstützen.
5. Zur Lernprozessbegleitung: Ich habe gelernt, wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren können (Fehlerkultur aufbauen).

6. *Zur Gestaltung des Unterrichts:* Ich habe gelernt, die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig zu bestimmen und flexibel zu gestalten.
7. *Zur Evaluation und Leistungsmessung:* Ich habe gelernt, den individuellen Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen und transparent zu machen.
8. *Zum Medieneinsatz:* Ich habe gelernt, Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modelle) bereitzustellen und so einzusetzen, dass sie der Anschauung (nicht der Ablenkung) dienen.
9. *Zur Team-Arbeit der Lehrerschaft:* Ich habe gelernt, ein Berufs- und Schulleitbild mit zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren.
10. *Zur Öffentlichkeitsarbeit:* Ich habe gelernt, die Aufgaben der Schule an Elternabenden darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit einzubeziehen.
11. *Zum Kräftehaushalt der Lehrperson:* Ich habe gelernt, wie ich ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und verwirklichen kann.
12. *Zur Fachdidaktik:* Ich habe gelernt, den Aufbau der Fachinhalte additiv über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher zu strukturieren.“

Zum Vergleich gebe ich den KMK-Beschluss zu „Standards für die Lehrerbildung“ (2004) wieder. Als Grundsätze werden formuliert:

1. *„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung,* an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.“

Es werden die folgenden Kompetenzbereiche unterschieden:

„Kompetenz 1:

Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Kompetenz 2:

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Kompetenz 3:

Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Kompetenz 4:

Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Kompetenz 5:

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Kompetenz 6:

Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Kompetenz 7:

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Kompetenz 8:

Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Kompetenz 9:

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Kompetenz 10:

Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Kompetenz 11:

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.“

9. Zur ästhetischen Dimension des Lehrens

Ästhetisches Lehren kann verstanden werden zum einen als Ermöglichung ästhetischen Lernens, das wiederum nicht möglich ist, wenn nicht alle Dimensionen der Lernunterstützung in ihrer ästhetischen Qualität berücksichtigt werden. Ästhetisches Lernen basiert auf einer handelnd erworbenen ästhetischen Erfahrung. Offensichtlich kann diese nur dann erfolgreich und dauerhaft ermöglicht werden, wenn der Lehrende selber von der fördernden Qualität des Ästhetischen in seinen eigenen Lernprozessen überzeugt ist und sich diese bewusst gemacht hat. Eine ästhetische Gestaltungsdimension zu berücksichtigen heißt u.a. die Berücksichtigung der Sinnlichkeit des Menschen, und diese wiederum ist verankert in der Leiblichkeit des Menschen. Selbst in der abstraktesten Lernübung im Bereich der höheren Mathematik in der Oberstufe spielt diese körperliche Präsenz von Lehrenden und Lernenden eine Rolle. In meinem eigenen Studium hat es etwa durchaus eine Rolle für die Aufmerksamkeit bei Vorlesungen gespielt, ob der Professor still und stationär seine Folien am Tageslichtprojektor – und dies dann erzwungenermaßen in der linearen Abfolge des Foliendurchlaufs – dargestellt hat oder ob er in umfassendem Körpereinsatz die großen Wandtafeln verwendet hat, bei deren Nutzung die oft notwendige Herstellung von Querverbindungen zwischen dargestellten Wissens-elementen leicht möglich war: Es war auch eine körperliche Darstellung mathematischer Sachverhalte (für das Beispiel des Religionsunterrichts siehe Leonhard 2006).

Eine ästhetische Dimension hat die gegenständliche Gestaltung des Lernraumes, die Organisation des zeitlichen Erlebens (etwa im Sinne „geschlossener Gestalten“, wie es die Gestaltpädagogik lehrt), die sinnlich wahrnehmbare Form der Verteilung und Bewegung der beteiligten Menschen im Raum als Teil der verwendeten Sozialformen des Lernens. Ich selbst stehe in dem mir zur Verfügung stehenden Universitätsraum immer wieder vor dem Problem, Gruppenarbeit bei festgeschraubten Tischen und Bänken organisieren zu müssen. Ein simples Beispiel, das jedoch zeigt, wie groß der Einfluss der räumlichen Gegebenheiten auf Lehr-Lern-Situationen ist.

Inwieweit es möglich ist, eine nachvollziehbare praktische Handlungsrelevanz in allen Lernstoffen zu finden und auf sinnlich erlebbare Weise in Lehr-Lern-Situationen zu integrieren, ist eines der großen Probleme der allgemeinbildenden Schule. Es gehört geradezu zu den Strukturprinzipien von Schule, dass es eine Differenz zwischen der häuslichen und der schulischen Lebenswelt der SchülerInnen geben muss, dass es zudem eine Differenz zwischen unmittelbar und vermutlich erst zukünftig verwendbarem Wissen gibt, dass man es also stets mit einer behaupteten Relevanz für ein *späteres* Leben zu tun hat. Möglicherweise ist diese

behauptete Relevanz auch fragwürdig, weil sich bestimmte Wissensbestände des Lehrplans eher aus historischen Gründen oder aufgrund von Machtkonstellationen bei der Erstellung des Lehrplanes ergeben haben. Ein Problem besteht zudem darin, dass die Perspektive auf das zukünftige Leben bei immer mehr Jugendlichen zur Zeit eher negativ gesehen wird, sodass auch der Verweis auf später wenig Wirkung zeigt: Viele haben offenbar die Hoffnung auf ein sinnvoll zu gestaltendes Leben aufgegeben.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, die Chancen und Möglichkeiten des Ästhetischen – gerade bei der Herstellung einer „Lust am Leben“, einer „Vorfreude auf die Zukunft“ zu sehen. Auf allgemeiner Ebene liegen hier zahlreiche Texte vor (z. B. Fuchs 2008). Eine Präzisierung dieser allgemeinen Thesen und die Erarbeitung einer Art Methodologie muss weiteren Arbeiten vorbehalten bleiben. Zur Erinnerung: Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um ein Werkstattpapier als Zwischenergebnis dieses „work in progress“. Möglich ist es jedoch schon bei dem jetzigen Wissensstand, die Überlegungen zu (passenden) Theorien der Organisation und Institution (Fuchs in Braun 2011) auf das Handeln von Lernenden und Lehrenden zu beziehen. Neben der deutschsprachigen Literatur zu einem anderen Lernen und Lehren und zu einer kulturellen Schulentwicklung ist dabei die Berücksichtigung der (u.a.) englischsprachigen Literatur von Interesse, so wie sie etwa rund um die Initiative creative partnerships entstanden ist und in der Praxis erprobt wurde (Sefton-Green u.a. 2011; Fleming 2008, Thomson 2007, Banaji/Burn 2006). Insbesondere ist die dortige Unterscheidung von „Lehren von Kreativität“ und „kreativem Lehren“ hilfreich. Ist Lehre die Ermöglichung von Lernen, so muss – in Ergänzung des in Teil 1 Ausgeführten – die Erwartung an erfolgreiches Lernen der Maßstab für das Lehren sein. Einen konkreten Maßstab bietet das berühmte Project Zero der Harvard Universität (Seiler u.a., o. J.). Dieser Ansatz unterscheidet sieben Zwecke ästhetischen Lernens:

„Ästhetisches Lernen

- soll ein breites Spektrum an Dispositionen und Fähigkeiten entwickeln helfen, v.a. die Fähigkeit, kreativ zu denken und Verbindungen herzustellen
- soll künstlerische Techniken beinhalten, ohne dass diese Priorität haben
- soll ästhetische Bewusstheit entwickeln
- soll Wege aufzeigen, die Welt zu verstehen
- soll die Jugendlichen ermutigen, sich in der Kommune und bei sozialen Themen zu engagieren
- soll die Fähigkeit vermitteln, sich selbst auszudrücken
- soll den Jugendlichen helfen, sich als Individuen zu entwickeln.“

Der „reflektierte Praktiker“ als hier bevorzugtes Rollenmodell eines Lehrenden kann all diese Bestimmungen quasi als weitere Checkliste zur kritischen Selbstreflexion seiner Lehrpraxis nutzen.

Literaturverzeichnis

- Aissen-Crewett, M.: Grundriß der ästhetisch-aisthetischen Erziehung. Potsdam: Universität 1998
- Arendt, H.: Vita Activa - oder vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer 1960
- Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wieckmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009
- Bamford, A.:Der WOW-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann 2010
- Banaji, Sh./Burn, A.: The Rhetorics of Creativity: A Review of the Literature. London: ACE/cp 2006
- Bauer, K.-O.: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Weinheim/München: Juventa 1997
- Baumgart, F. (Hg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998
- Beckers, E.: Ästhetische Erziehung. Ein Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft. Sankt Augustin: Richarz 1985.
- Beckers, E./Hercher, J./Neuber, N. (Hg.): Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag 2000.
- Berg, Chr. u. a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.Bde.I-VI. München: Beck 1987 ff.
- Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz/UTB 2001.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand 1995.
- Bockhorst, H. (Hg.): KUNSTstück FREIHEIT. München: kopaed 2011
- Bollnow, O.F.: Mensch und Raum. Stuttgart usw.: Kohlhammer 1980
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.
- Bourdieu, P.: Praktische Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.
- Braun, K.-H./Holzkamp, K. (Hg.): Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. Frankfurt/M.: Campus 1984
- Braun, T. (Hg.): Lebenskunst lernen. München: Kopaed 2011
- Braun, T./Fuchs, M./Kelb, V.:Wege zur Kulturschule. München: Kopaed 2010
- Buck, G.: Rückwege aus der Entfremdung. München/Paderborn: Fink/Schöningh 1984.
- Buck, G.: Lernen und Erfahrung - Epagogik. Darmstadt: WBG 1989
- Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt/M.: Fischer 1990 (Original: 1944).
- Dawydow, W.: Die Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen 1977.
- Delors, J.: Lernfähigkeit - Unser verborgener Reichtum. Neuwied 1997.

- Dewey, J.: Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980 (Orig.:1934).
- Dewey, J. Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz 2010 (zuerst 1916, auf deutsch 1930)
- Duncker, L.: Erfahrung und Methode. Langenau-Ulm: Vaas 1987
- Dux, G.: Historisch-genetische Theorie der Kultur. Weilerswist: Velbrück 2005.
- Engel, B.: Spürbare Bildung. Münster: Waxmann 2004
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider 2004
- Fausser, P./Veith, H.: Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen. www.ganztaegig-lernen.org letzter Zugriff 31.01.2011
- Fellschers, J.: Pädagogik der Sinne. Essen: Die Blaue Eule 1991
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden. VS 2006a
- Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS 2006 b
- Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag 2008
- Fichtner, B.: Lernen und Lerntätigkeit. Berlin: Lehmann 2008
- Fleming, M.: Arts in education and creativity: a review of literature. London: ACE/cp 2008
- Fried, L.: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2002
- Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: Metzler 2009
- Früchtl, J.: Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: Kopaed 2008
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. Eine Einführung in die Ästhetik und Kunsttheorie für die Praxis. München: Kopaed 2011
- Fuchs, M. unter Mitarbeit von Tom Braun: Zur Konzeption und Gestaltung des kulturellen Schulentwicklungsprozesses. In: Braun 2011
- Fuchs, M./Braun, T.: Gestaltung des kulturellen Schulentwicklungsprozesses. Werkstattbericht 4/10. i.E. in Braun 2011
- Fuchs, M./Braun, T.: Zur Konzeption der kulturellen Schulentwicklung Werkstattbericht 3/10 i.E. in Braun 2011
- Fuchs, Th.: Was ist Erfahrung? In Hannskeller 2003, S. 69 ff.
- Galperin, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln: PRV 1980
- Giest, H./Lompscher, J.: Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur (leicht zu googeln; letzter Zugriff 15.03.2011)
- Göhlich, M.: System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz 2001

- Göhlich, M./Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz 2007
- Göhlich, M./Zirfas, J.: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer 2007
- Habermas, J.: Theorie der gesellschaftlichen Kommunikation. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.
- Hasse, J.: Ästhetische Bildung. Beitrag zum Symposium „Ästhetische Erfahrung“ des FB 16 der Universität Dortmund 2001
(www.fb16.uni-dortmund.de/kulturwissenschaft/symposion/hasse.pdf; letzter Zugriff 10.02.2011)
- Hauskeller, M. (Hg.): Die Kunst der Wahrnehmung. Zug: Die graue Edition 2003
- Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.: 1973³.
- Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt: Campus 1983.
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus 1993.
- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Haag: Nijhoff 1976
- Jaeger, F./Liebsch, B. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler 2004.
- Kleimann, B.: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung der grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink 2002.
- Koch, L.: Logik des Lernens. Weilheim: DSV 1991
- Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim: DSV 1994
- Koch, L.: Bildung und Negativität. Weinheim: DSV 1995
- Kossakowski, A. u. a.: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Köln: PRV 1977.
- Krieger, W.: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung. Bochum/Freiburg: projekt 2004
- Küpper, J./Menke, Chr. (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003
- Langer, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Mittenwald: Mäander 1979.
- Leonhard, S.: Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs. Stuttgart: Kohlhammer 2006
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Frankfurt/M.: Scriptor 1984
- Lippitz, W.: Differenz und Fremdheit. Frankfurt/M.: Lang 2003
- Mattenklotz, G.: Grundschule der Künste. Hohengehren: Schneider 1998
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter 1966.
- Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. München: Fink 1984
- Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim 1990
- Meyer-Drawe, K.: Diskurse des Lernens. München: Fink 2008

- Miebach, B.: Organisationstheorie. Wiesbaden: VS 2007
- Mitgutsch, K. u.a. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: Klett-Cotta 2008
- Mollenhauer, K.: Ästhetische Grundbildung. Weinheim: Juventa 1996.
- Münch, R.: Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcot Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- Plessner, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn: Cohen 1924
- Plessner, H.: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Bern: Francke 1953.
- Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: de Gruyter 1965.
- Plessner, H.: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Frankfurt/M.: S. Fischer 1970.
- Plessner, H.: Die verspätete Nation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.
- Plessner, H.: Die Frage nach der *Conditio humana*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976.
- Plessner, H.: Gesammelte Schriften, Bd. VII: Ausdruck und menschliche Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982.
- Plessner, H.: Gesammelte Schriften, Bd. VIII: *Conditio humana*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983.
- Plessner, H.: Macht und menschliche Natur. Gesammelte Schriften V. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003
- Plöger, W.: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. München: Fink 1986
- Prange, K.: Pädagogische Erfahrung. Weinheim: DSV 1989
- Prange, K.: Die Zeigestruktur der Erziehung. Schöningh: Paderborn usw. 2005
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne bis zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück 2006.
- Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück 2000.
- Rihm, Th.: Teilhabe an Schule. Wiesbaden: VS 2008
- Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelsen 2001.
- Scheunpflug, A.: Evolutionäre Didaktik. Weinheim/Basel 2001b
- Schorn, B.: Prinzipien kultureller Bildung integrieren. In: "Kulturelle Bildung" Nr. 3, Doppelausgabe 2009, S. 7ff.
- Schulz, W.: Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz 1997
- Seel, M.: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985.
- Seel, M.: Versuch über die Form des Glücks. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995.
- Seel, M.: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.
- Seel, M.: Ästhetik des Erscheinens. München/Wien: Hanser 2000.
- Seel, M.: Psychologie des Lernens. München/Basel: Reinhardt/UTB 2000

- Seel, M.: Phänomenologie des Lassens. Merkur, Heft 2, Februar 2002, S. 149 - 154.
- Sefton-Green, J./Thomson, P./Bresler, L./Jones, K. (eds.): The International Handbook of Creative Learning. Milton Park: Routledge 2011
- Seidel, St. u.a.: The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education. Cambridge: Harvard (Project Zero) o.J.
- Selle, G./Boehe, J.: Leben mit den schönen Dingen. Reinbek: Rowohlt 1986
- Silbereisen, R.K./Hasselkorn, M.(Hg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen usw.: Hogrefe 2008
- Stegmeier, W.: Philosophie der Orientierung. Berlin/New York: de Gruyter 2008
- Steinbach, Chr.: Pädagogische Psychologie. 2003.
- Thomson, P.: Whole school change: A review of literature. London: ACE/cp 2007
- Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006
- Tomasello, M.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010
- Veer, v.d.R./Salsiner, J. (eds.): The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell 1994
- Waldenfels, B.: Das leibliche Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000
- Waldenfels, B.: Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr 1972.
- Weik, E./Lang, R. (Hg.): Moderne Organisationstheorien 1 und 2. Wiesbaden GWV 2005
- Weinert, F.E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen usw.: Hogrefe 1996
- Welsch, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.
- Winkel, S./Petermann, F./Petermann, U.: Lernpsychologie. Schöningh/UTB: Paderborn 2006
- Wulf, Chr. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz 1997.
- Wulf, Chr. u.a.: Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden: VS 2007
- Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hg.) Pädagogik des Performativen. Weinheim/Basel: Beltz 2007
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer 1974.