

Pädagogische Ästhetik und Unterricht

NORBERT JÜDT

1. Einleitung

Der Ausgangspunkt für meine Annäherung an dieses Thema war Mitte der Achtzigerjahre eine berufliche Situation, die ich als dienstliche Notlage empfand: Das Kultusministerium Baden-Württemberg hatte durch eine neue Ausbildungsordnung für die Grundschullehrer die ästhetischen Fächer Bildende Kunst, Textiles Werken, Musik und Sport zum sogenannten *Musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich (MÄG)* zusammengefasst, im Bildungsplan für die Grundschulen jedoch die Trennung der Fächer beibehalten. Da ich für diese Fächerkombination als Fachbereichsleiter zuständig war, versuchte ich dieser lediglich bildungspolitisch motivierten (Fehl-) Konstruktion einen inneren Sinn abzugewinnen, in dem ich den Verwandtschaften zwischen den ästhetischen Fächern nachspürte (JÜDT 1995, 2003). Diese Gemeinsamkeiten bezeichnete ich (im Anschluss an Max KLÄGER¹) als *strukturelle Analogien* bzw. *analoge Gestaltungsprinzipien*. 20 Jahre später griff ich diese Untersuchungen wieder auf und brachte sie mit einem neurobiologisch fundierten Konstruktivismus (in Weiterführung eines Ansatzes von Kurt STAGUHN, 1972), sowie mit der philosophischerseits bereits vollzogenen Ausweitung des klassischen Ästhetikbegriffes (DEWEY 1934, BUBNER 1989, WELSCH 1996, 1999, BÖHME 2001, SEEL 2003) in Zusammenhang (JÜDT 2013, 2014).

1.1. Wachsendes Interesse von Pädagogen am Ästhetischen

Seit den 1980er Jahren ist überhaupt ein zunehmendes Interesse vieler Pädagogen am „Ästhetischen“ zu beobachten, und parallel dazu hat sich in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern eine Vielfalt „ästhetischer“, „künstlerischer“, „kultureller“ Praxiskonzepte und Theorieansätze entwickelt, insbesondere im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit, aber auch im staatlichen Bildungswesen (FUCHS/BRAUN 2015). Dort beschränkt sich „Ästhetik“ jedoch durchweg auf die ästhetischen Fächer und die »*ästhetische Alphabetisierung*« (MOLLENHAUER). Dass „Ästhetik“ demgegenüber auf eine sehr grundlegende Weise auch etwas mit allen anderen Fächern und mit der Gestaltung des zwi-

¹ Er benannte eine Reihe von »Strukturähnlichkeiten«. Sein einschlägiges Zitat: s. Jüdt 2013, Seite 18. Die Originalquelle ist mir leider verloren gegangen.

schenmenschlichen Beziehungsbereiches zu tun hat, bleibt außerhalb des Problemhorizontes. Im außerschulischen Bereich orientiert sich das Angebot weitgehend an den Künsten. Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten allerdings beginnt in der Ontogenese lange vor der Kunst.

1.2. Funktionalisierung ‚künstlerischer‘ Methoden zur Outcome-Steigerung

Die „Hauptfächer“ der Schule sind im Zuge einer globalisierungsbedingten Ökonomisierung zunehmend unter „Outcome-Druck“ geraten (BEICHEL/FEES 2007) und die Didaktik fördert in Rückwendung zu einem technokratischen Paradigma erneut den Glauben an die Allmacht der Methoden², mit denen der Output des Bildungswesens verbessert werden soll. Das dürfen dann gerne auch ‚ästhetische Methoden‘ (Methoden aus den ästhetischen Fächern) sein, wenn sie denn die Evaluationsergebnisse zu verbessern versprechen. Es gibt genügend Praxisbelege dafür, dass Lernerfolge tatsächlich zunehmen, wenn die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch kunstnahe Aktivitäten (aller Sparten) unterstützt werden. Umso mehr dann, wenn die Lehrkräfte mit ihrem Unterricht den Anforderungen gerecht werden, die das menschliche Wahrnehmungs- und Erkenntnis-system an die Vermittlung von Sachen stellt. Und das wäre ja *Ästhetik* im weitesten Sinne von *Aisthetik*. Aber ästhetische oder gar ‚künstlerische‘ Methoden zur Outcome-Optimierung zu funktionalisieren – das greift zu kurz, solange man an einem klassischen Bildungsbegriff festhalten möchte. Außerdem sollte man *ästhetische Methoden* unterscheiden von einer *Ästhetik der Methoden*. Bei Letzterem geht es um die Frage, inwieweit eine Me-

² Ich beobachte seit längerem ein „Pilotprojekt“, in dem eine fünfte Klasse unter der doppelten Klassenleitung einer Lehrerin und eines Lehrers (beide durch einschlägige Schulungen gut vorbereitet) nunmehr drei Jahre lang mit lauter neuen (oder nur neu benannten?) Methoden aus dem Repertoire des Konzeptes Gemeinschaftsschule *behandelt* wurde – mit einem verheerenden Ergebnis, sowohl im Blick auf die Leistung, als auch bezüglich des Verhaltens: Der Jahresdurchschnitt über alle Fächer, Schülerinnen und Schüler beträgt 4,5 – und sämtliche Fachlehrer geben in der Abschlusskonferenz ihre Weigerung zu Protokoll, im nächsten Schuljahr noch einmal in dieser Klasse zu unterrichten, die sie schlicht für unbeschulbar erklären. Selbst die beiden Klassenleiter möchten die Klasse nicht weiterführen. Was ist hier passiert? Von der Schulleitung wie von den betroffenen Lehrkräften wird als Ursache des Desasters die »ungünstige Zusammensetzung der Schüler« angegeben. Viele kleine Kommunikationsbeispiele (zwischen der Klassenleitung und den Schülern u.a.) legen jedoch nahe, das Problem nicht monokausal zu erklären, sondern zumindest eine entscheidende weitere Ursache darin zu vermuten, dass hier ein Methodenkonzept in blinder Gläubigkeit an dessen Selbstwirksamkeit auf eine Gruppe *angewendet* wurde, ohne die Schüler einfühlsam, transparent und mitbestimmungsoffen in diese Methoden hinein *mitzunehmen*. *Einfühlung* und *Transparenz* sind zwei genuin „ästhetische“ Begriffe, die diese Geschichte zu einem Beispiel für einen Aufgabenbereich pädagogischer Ästhetik machen: Fallanalyse unter besonderer Berücksichtigung derjenigen Kommunikationsmerkmale, die das *Atmosphärische* (wieder ein ästhetischer Begriff) im Umgang miteinander ausmachen.

thode auf positiv bewertende Resonanzen beim Lernenden stößt (,ästhetische Wahrnehmung‘) und wie weit die mit ihr einhergehenden Materialien und Organisationsformen ästhetisch gestaltet sind – *aisthetisch* = *wahrnehmungsgünstig* sowieso, aber auch *ästhetisch* im Sinne von *schön*.

1.3. Diffuse Fachbegrifflichkeit

Meine Durchsicht verschiedener Positionen zur Frage des Verhältnisses von Ästhetik und Pädagogik hat vor allem eines gezeigt: Die Verwendung der verschiedenen gängigen Begriffe aus der weiten Bedeutungswolke „des Ästhetischen“ und „des Künstlerischen“ ist eher diffus und wenig präzise.³ Hier herrscht Klärungs- und Abstimmungsbedarf – ein Beispiel für Fragestellungen, die eine normative Sparte Pädagogischer Ästhetik untersuchen müsste. Was wollen wir unter *Ästhetik*, *ästhetisch*, *Asthetik*, *aisthetisch*, *ästhetischer Wahrnehmung*, *ästhetischer Erfahrung*, *ästhetischer Wirkung*, *Kunst*, *künstlerisch* u.a. – möglichst konkreter als bisher – im pädagogischen Kontext verstehen?

2. Pädagogische Ästhetik

Was kann man sich unter *Pädagogische Ästhetik* vorstellen? Und wie weit sind solche Vorstellungen in welchem Interessentenkreis konsensfähig. Max FUCHS hat in verschiedenen Texten von (2014, 2015, 2016) sowie in seinem profunden Überblick einschlägiger Diskurse zur Rolle des Ästhetischen im Unterricht in diesem Band (Seiten ...) solche Fragen bereits ausführlich bearbeitet.

2.1. Ein virulentes Thema

Auch andere Disziplinen denken über Ästhetik im pädagogischen Kontext nach. Als Beispiel sei Christian ALLESCH herangezogen. Im letzten Kapitel einer Veröffentlichung von 2006 befasst er sich mit Forschungs- und Anwendungsfeldern einer *Psychologischen Ästhetik* als interdisziplinärem Projekt. In der betreffenden Auflistung von Anwendungsfeldern (*Ästhetik des Körpers*, *Umweltästhetik* u.a. bis zu *therapeutischen Anwendungsfeldern*) taucht die Pädagogik noch nicht auf. Dieses Feld wird in der Arbeit von 2006 nur einmal berührt, nämlich dort, wo er Wolfgang WELSCHs Plädoyer für einen »Übergang

³ Vgl. W. WELSCHS Ausführungen zur nicht systematisierbaren »Familienähnlichkeit« (Wittgenstein) der vielen Bedeutungsfacetten des Ästhetischen (Welsch 1996, S. 23 ff).

vom *Trennungs- zu einem Verflechtungsdenken*«⁴ referiert. In seinem neuerlichen Beitrag von 2016 hat ALLESCH die Lücke geschlossen, indem er »*psychologisch-ästhetische Überlegungen zu einer pädagogischen Ästhetik*« entfaltet. 2014 legt Max FUCHS den erwähnten Text mit dem Titel *Pädagogische Ästhetik – Vorüberlegungen und Materialien* vor und bezieht nun das Thema mit der Herausgabe des vorliegenden Buches enger auf den Unterricht. Parallel dazu und unabhängig davon entsteht zwischen 2010 und 2015 das *Karlsruher Konzept Pädagogische Ästhetik*. Solche Koinzidenzen mögen die gegenwärtige Virulenz des Themas *Pädagogik und Ästhetik* andeuten, aus der sich die Notwendigkeit ergibt, den bisherigen Diskurs zu systematisieren und durch entsprechende Forschungsprogramme weiterzuführen.

2.2. Pädagogische Ästhetik als interdisziplinäres Projekt

Die bisher bereits vorliegenden Konzepte ästhetisch orientierter Bildungsbemühungen können als Teilmengen einer umfassend als Wissenschaftsbereich verstandenen *Pädagogischen Ästhetik* betrachtet werden, denen allerdings außer einem systematisch-wissenschaftlichen Rahmen noch die entsprechende Akzeptanz in einer wissenschaftlichen Community fehlt. Erstaunlich ist für mich, dass die betrachteten Fundstellen des Begriffes *Pädagogische Ästhetik* durchweg in einem „faktenschaffenden Indikativ“ formuliert sind, so als ob eine solche bereits existieren würde. Natürlich tut sie das auch, sowohl in der Praxis wie im Diskurs. Aber hinlänglich etabliert wäre der Begriff m. E. erst dann, wenn zumindest an einer Universität ein Lehrstuhl für Pädagogische Ästhetik eingerichtet wäre. Ziel eines solchen Lehrstuhls müsste sein, dass sich die Pädagogen und die Künstler mit den Naturwissenschaftlern und den Philosophen an einen Tisch setzen mit dem Ziel, ihre Begrifflichkeiten zu synchronisieren,⁵ über vernünftige Bildungsziele nachzudenken und interdisziplinäre Forschungsprojekte zu generieren. Den wichtigsten Sinn einer solchen Kooperation sehe ich darin, Synergien zu gewinnen für die augenscheinlich immer schwieriger werdende Bewältigung der globalen Aufgabe einer Erziehung zum friedlichen Zusammenleben auf

⁴ Für WELSCH ist, nebenbei bemerkt, ästhetische Erfahrung »*eine Komplexion von Anschauung, Imagination und Reflexion*«, die er als »*poly-ästhetisch*« bezeichnet.

⁵ Als einen ersten kleinen Schritt in diese Richtung kann man vielleicht den von der bkj ausgerichteten Workshop *Auf dem Weg zu einer Pädagogischen Ästhetik – Fragen, Positionen, Aspekte* betrachten, der Anfang Juli 2017 in Berlin stattfand.

diesem Planeten. (Die Künste allerdings waren in diesem Zusammenhang schon immer ambivalent. Einerseits völkerverbindend: *Wo man singt, da lass dich ruhig nieder...* und andererseits propagandistisch manipulativ und kriegerisch: Die *Posaunen vor Jericho* als Kriegsmetapher - und auf die Menschenrechtsverbrecher mit einem Faible für klassische Musik wurde auch schon oft hingewiesen. Pädagogische Ästhetik sollte sich schon deshalb nicht allein von den Künsten her begründen. Vgl. auch JÜDT 2016)

Dass es überhaupt nur interdisziplinär geht, liegt schon allein an der prinzipiellen Angewiesenheit der Pädagogik auf Nachbardisziplinen. Allerdings wird die jüngste dieser Grundlagenwissenschaften, die *Neurobiologie*, von vielen Pädagogen noch mit spitzen Fingern angefasst. So kann man in Gesprächen mit Gehirnforschern hören, dass diese unter den Pädagogen nur wenige interessierte Gesprächspartner⁶ und sogar dezidierte Gegner vorfinden. Eine natürliche Folge davon ist, dass die (z. Z. öffentlich stark protegierten) Neurowissenschaften mittlerweile einschlägige und anthropologisch höchst relevante Leeräume innerhalb der Pädagogik mit eigenen pädagogischen Veröffentlichungen besetzt haben (SPITZER 2002, ROTH 2011). So wären eigentlich die Voraussetzungen für eine Kooperation durchaus günstig, gerade auch im Blick auf die Frage nach der Rolle des Ästhetischen, denn einige Gehirnforscher betätigen sich ja bereits auf einem Arbeitsgebiet mit der Bezeichnung *Neuroästhetik* (DRESLER 2009). Um den Gedanken eines einschlägigen Lehrstuhls jedoch mit nachhaltiger Überzeugungsarbeit in die Bildungspolitik wie auch in die universitäre Pädagogik einbringen zu können, bräuchte es m. E. eine Gesellschaft oder zumindest ein Netzwerk für Pädagogische Ästhetik. Aber auch ohnedies wird sich der Diskurs über die Verbindungen zwischen Pädagogik und Ästhetik inzwischen wohl mit einer ausreichenden Eigendynamik weiterentwickeln. Als ein Beitrag dazu sollen hier in aller Kürze einige Aspekte aufgezeigt werden, die bisher noch kaum in den Diskurs aufgenommen wurden. Sie charakterisieren im Wesentlichen das *Karlsruher Konzept Pädagogische Ästhetik* und skizzieren dieses somit kurzgefasst im Blick auf die Entwicklung von Unterricht.

⁶ wie z.B. den Leiter des Seminars für Pädagogik der Universität Tübingen, Ulrich HERRMANN (2006).

3. Ausgangspunkte

3.1. Pädagogische Praxiserfahrungen mit ästhetischen Methoden

Zunächst ist die Erfahrung der pädagogischen Praxis vielfältig und hinlänglich belegt, dass man mit Hilfe ästhetischer Methoden gerade in scheinbar ausweglosen Situationen (wie z.B. einer Rütli-Schule) erstaunliche Erfolge erzielen kann. Umso mehr können diese auch in nicht desolaten pädagogischen Verhältnissen genutzt werden – siehe das *Konzept Kulturschule*.

3.2. Ausweitung des Ästhetikbegriffes

Zweitens hat die Philosophische Ästhetik ihren Gegenstandsbereich und ihr Kunstverständnis seit der Mitte des 20. Jahrhunderts verändert und ausgeweitet und verhandelt heute nicht mehr nur über die Künste und das Schöne, sondern nimmt einerseits die Wahrnehmung insgesamt in den Blick, durch die sich sinnliche Erkenntnis überhaupt realisiert, und andererseits auch den neuen Leitbegriff für die Kunstrezeption wie auch für die ästhetische Erziehung bzw. Bildung: die *ästhetische Erfahrung*. Das korrespondiert sehr gut mit den Ergebnissen der neueren Gehirnforschung, ist aber nicht durch diese veranlasst.

3.3. Ausdifferenzierung oder Vertiefung der Anthropologie des Lernens

Drittens hat sich das anthropologische Wissen über die Basis unseres Lernvermögens durch die Neurowissenschaften stark ausdifferenziert und vertieft. So haben wir heute die naturwissenschaftlich-empirischen Beschreibungen derjenigen Prozesse zur Verfügung, die jeglicher Bildung auf der neurobiologischen Ebene als Möglichkeitsbedingung zugrunde liegen. Viele dieser Ergebnisse wie sie z. B. Manfred SPITZER (2002) detailliert darstellt, bringen zwar nicht mehr als eine Bestätigung alter didaktischer Weisheiten. Aber auch das ist in seinem Wert für die Pädagogik nicht zu unterschätzen: Einerseits, weil damit den heutigen Lehrergenerationen alte didaktische und erzieherische Prinzipien nicht mehr nur als gängige Berufsstandards, sondern mit wissenschaftlicher Begründung vorgestellt und abverlangt werden können; andererseits, weil genau dies die argumentative Sicherheit der Lehrkräfte stützen könnte. Und das benötigen sie heute mehr denn je angesichts vieler Eltern, die vor allem in der Grundschule, aber auch in den weiterführenden Schularten versuchen, Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule zu beeinflussen oder gar auszuhebeln. Dem müssten Lehrkräfte als Experten für Unterricht *und Erziehung (!)* mit profes-

sionellem Selbstbewusstsein entgegentreten können – aber in der Lehrerbildung sind Hilfen dazu ein großes Defizit. Die kümmert sich nach wie vor hauptsächlich um Fachinhalte,⁷ ein paar didaktische Prinzipien und dann um einen Blätterwald von allgemeinen und fachspezifischen Methoden – nicht aber um das, was ein *wirklicher* Erfolgsfaktor im Unterricht ist (erzieherisch wie leistungsbezogen), nämlich die Besinnung auf *gestaltete Interaktion* und atmosphärisch respektvolle Kommunikation.⁸ Beides ist Realisierung „des Ästhetischen im Unterricht“, das über eine Funktionalisierung ästhetischer Methoden im Fachunterricht im wörtlichen Sinne grundlegend hinausgeht.

4. Zwei grundlegende Erkenntnisse der Neurobiologie

Zwei Erkenntnisse der Gehirnforschung sind es, die meiner Überzeugung nach für den pädagogischen Bereich von fundamentaler Bedeutung sind: Das ist erstens die extrem *hochgradige Konstruktivität* und zweitens der Nachweis eines evolutionsgenetisch programmierten unauflösbaren Zusammenhangs zwischen Denken und Fühlen, zwischen *Kognition und Emotion*. Diese Fakten sind in der Lehrerschaft heute noch weitgehend unbeachtet und von der Pädagogik als universitärer Wissenschaft in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht noch kaum wahrgenommen, geschweige denn erschlossen. Die Behauptung einer fundamentalen Bedeutung dieser Merkmale ist natürlich eine steile These, die zu begründen ist. Das kann in diesem begrenzten Rahmen nur andeutungsweise geschehen. Genaueres findet man in *Bildung ist ästhetisch* (JÜDT 2014).

4.1. Hochgradige Konstruktivität

4.1.1. Unimodalität

Die hochgradige Konstruktivität beruht vor allem darauf, dass die gesamte Signalverarbeitung im Gehirn in einer frequenzmodulierten Einheitsprache abgewickelt wird. Die Außenweltreize (Licht, Schalldruck, mechanischer Druck, Temperatur, geruchs- und geschmacksauslösende chemische Moleküle) werden an den Interface-Membranen (Netz-

⁷ Obwohl gerade die Expertise der Lehrkraft in ihrem Fach als wesentlicher Faktor für Lernerfolg plausibel erscheint, ist die Wirksamkeit von Fachkompetenz empirisch nicht belegt (vgl. HATTIE 2013; S. 136 f.) – eine Feststellung, zu der ich aufgrund langjähriger Erfahrung als Lehrer und Lehrerbildner durch prägnante Gegenbeispiele ebenfalls gekommen bin, so war HATTIEs Ergebnis nicht wirklich überraschend für mich.

⁸ l.c. Seite 143.

haut, Cochlea, Hautnerven, Nasen- und Mundschleimhautnerven) in völlig gleichartige bioelektrische Schwingungen umgewandelt, die qualitativ nicht zu unterscheiden sind. Das heißt, sie kodieren lediglich die Intensität des Reizes, nicht aber die unterschiedlichen Auslöser und nicht die Sinnesqualitäten. Die sensorischen Perzeptionsfelder des Gehirns erhalten als Interpretationsgrundlage für die Konstruktion der Vorstellungen von der Außenwelt lediglich zwei Informationen: »*So und so viel (Intensität) an dieser Stelle meines Körpers (Lokalisierung)*« (VON FOERSTER, 2000). Die unterschiedlichen sinnesspezifischen Erlebnisqualitäten („Qualia“) werden erst in den betr. Rindenzellen beigefügt bzw. ausgelöst.

4.1.2. Gestaltbildungsprinzipien

Dieser Umstand erfordert einige Grundregeln, nach denen der kontinuierliche Datenstrom, der über unsere Sinnesorgane auf uns einströmt (man könnte damit alle 7 Minuten eine DVD füllen), so zu organisieren, dass daraus etwas Deutbares entsteht: Es muss sich anhand von Schwingungsdifferenzen aus einem Hintergrund herauslösen, zu einer Gestalt zusammenfassen und dann mit vorher bereits Bedeutetem abgleichen lassen. Das impliziert, aus Informationen, die nur zweidimensional vorliegen, eine dritte Dimension und damit eine Raumvorstellung zu konstruieren (womit für das künstlerische Gestaltungsprinzip der *Figur-Hintergrund-Relation* eine Grundlage geschaffen ist). Der Gehirnforscher Wolf SINGER nennt vier Merkmale, auf die hin die bioelektrischen Schwingungsmusterkomplexe ständig analysiert werden: *Kontinuität, Farbe, Bewegung, Nähe bzw. Entfernung*. Interessanterweise lassen sich diese Konstruktionsprinzipien so ausdifferenzieren, dass man alle sogenannten künstlerischen Gestaltungsprinzipien daraus ableiten kann. Das Prinzip *Farbe* erkennt dabei auch der ‚Anästhet‘ als künstlerisch relevant, ebenso das Prinzip *Bewegung*, zumindest im Blick auf Tanz/Ballett und Film. Weiteres kann hier nicht entfaltet werden (vgl. dazu JÜDT (2014)).

Zu einer möglichst deutlichen Klärung der Formen trägt auch eine Fähigkeit des neuronalen Wahrnehmungssystems bei, die als *laterale Inhibition* bezeichnet wird. Das ist die Fähigkeit, entlang der Grenzen unterschiedlicher Erregungsintensität (zum Beispiel auf der Netzhaut) die vorhandenen Differenzen so zu verstärken, dass die Kontinuität eines (zur Figur in sich selbst zurücklaufenden) Umrisses prägnanter hervortritt. (Dies wird etwa im Photoshop-RAW-Konverter von einer Funktion mit der Bezeichnung *Klarheit* simuliert.)

Für die Unterrichtsentwicklung geht es bei den Gestaltungsprinzipien um die Herstellung von Ordnungen und damit die Optimierung von *Wahrnehmungs-Prägnanz* auf allen Kanälen der Kommunikation: in der Rhetorik, bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien durch die Lehrkraft, wie auch von Lernergebnissen durch die Schüler (Plakate, Lerntagbücher, Portfolios, Lernkarteien, multimediale Präsentationen etc.) – kurz um das, was man als *pädagogisches Design* bezeichnen könnte. Auch im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung geht es um die Eingrenzung und Klärung wechselseitiger Positionen, Meinungen, Wert-Setzungen, um die eindeutige Formulierung von Erwartungen der Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler, um die Eindeutigkeit der Rollendefinition der Lehrkraft ihnen gegenüber. Da gibt es z.B. den erklärten „Laissez-faire-Kumpel“, der die institutionell vorgegebenen Rollenvorgaben zu verwischen und „strukturelle Gewalt“ zu leugnen sucht, und auf der anderen Seite den aufmerksam zugewandten Begleiter und Führer (!), der sich sehr prägnant gegenüber jeglicher Anbietung oder Übergriffigkeit abgrenzt (und auch Schüler davor in Schutz nimmt) und klare Forderungen durchsetzt, ohne jedoch seine verständnisvolle und warme Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufs Spiel setzen zu müssen. Solche Lehrkräfte bringen es fertig, den Gesamtnotenschnitt einer „laissez-faire-verlotterten“ Klasse von 4,3 innerhalb von zwei Schuljahren auf 2,3 anzuheben und die ehemaligen Chaoten als halbwegs zivilisierte und leistungswillige Berufsanfänger zu entlassen.⁹ Bei der Suche nach Antworten auf die erstaunte Kollegenfrage *Wie machst du das nur?* stößt man bald auf Merkmale, die oft auch bei Künstlern zu finden sind: sensibel und differenziert in der Wahrnehmung, erfahrungsoffen, neugierig-interessiert und zugewandt, fantasievoll-einfallsreich, emotional authentisch, schlagfertig und witzig in der Kommunikation, gestaltungsfreudig, nachhaltig durchsetzungswillig und jedenfalls unkonventionell. Leider gibt es von solchen Lehrkräften nicht genug, aber genügend, um diese persönlichen Berufserfahrungen als eine empirische Forschungshypothese vorzuschlagen.

4.1.3. Wahrnehmen als Urform des Denkens

Im Zuge des Wahrnehmens findet ein ständiges Wechselspiel von zwei komplementären Aktivitäten statt: In einer Richtung die immer feinere *Ausdifferenzierung* und *Untergliede-*

⁹ Ich habe solche Entwicklungen mehrfach beobachten können.

nung von gerade erst konstruierten und gedeuteten (= „erkannten“) Einheiten in neue Untereinheiten. Ich entdecke in einem Herbstlaubblatt bei genauerem Hinsehen (entspricht einer *Annäherungsbewegung*) immer differenziertere Farbnuancen und Formdetails; und in der Gegenrichtung bewirkt die Vernachlässigung von feinen Unterschieden (entspricht einer *Entfernungsbewegung*) die Erzeugung größerer Wahrnehmungseinheiten: Nachdem ich das Laubblatt in seinen vielen Facetten detailliert wahrgenommen habe, trete ich zurück, fasse aus größerer Distanz die Vielheit der Blätter zur Krone eines Laubbaums zusammen und ordne ihr z.B. die Durchschnittsfarbe *Rostgelb* zu.

Diese Grundbewegungen des Wahrnehmens, das *Differenzieren* und das *Generalisieren* bei der Musteranalyse der Wahrnehmungsprozesse sind gleichzeitig die Urformen der beiden gegenläufigen Denkbewegungen auf einem Kontinuum von Unterbegriffen zu immer allgemeineren Oberbegriffen (und umgekehrt), zwischen *Konkretion* und *Abstraktion*, zwischen *Verallgemeinerung* und *Spezifikation*, wie wir sie in der Begriffsbildung kommunizierbar machen (vgl. JÜDT 2013, S. 147). *Differenzierung* und *Generalisierung* sind wiederum auch künstlerische Gestaltungsprinzipien, die bei entsprechend konsequenter Anwendung Kategorien künstlerischer Stile (*figurativ – abstrakt*) markieren.

4.1.4. Die Verwandtschaften zwischen den Künsten

Schließlich begründet die uncodierte Frequenzmodulation auch die innere Verwandtschaft der verschiedenen Kunstsparten. Ebenso, wie der Computer für die Analyse und die Produktion *visueller* Ereignisse dieselbe binäre Einheitssprache verwendet wie für Analyse und Produktion *akustischer* Ereignisse, realisiert auch unser neuronales Erkenntnis- und Steuerungssystem das Bild, die Skulptur, den Tanz, den Klang mit ein und derselben Einheitssprache, die sich erst in den sensorischen Projektionszentren lediglich phänomenologisch (d.h. nicht messbar) ausdifferenziert. Und jeder neue Lerngegenstand wird als multisensorischer Komplex abgespeichert, eingebettet in eine assoziative Wolke mit allen emotional-bewertenden Konnotationen aller tangierten Sinneskanäle – geradezu eine Aufforderung dazu, die seit den 80er Jahren zunehmend zu beobachtenden multiästhetischen Experimente, verbunden mit einer Aufwertung der Nahsinne (Vgl. z.B. ROSCHER 1976, BECK/WELLERSHOFF 1989, SELLE 1990 u.a.), Unterrichts- und Schulprojekte auf Grundlage der Kenntnis analoger Gestaltungsprinzipien in allen Kunstsparten systematisch weiterzuentwickeln.

4.2. Die Zwangskoppelung von Kognition und Emotion

Das andere für die Pädagogik fundamentale Merkmal unseres Wahrnehmungs- und Erkenntnisystems ist die unauflösbare evolutionsbiologisch gefestigte Koppelung von Kognition und Emotion: *Jede* Wahrnehmung erzeugt eine *sachbezogene, denotative* Erkenntnis. Aber gleichzeitig wird auch eine *emotionale Bewertung* dieses Eindrucks ausgelöst und *mit* abgespeichert. Diese subjektiven Bewertungen liefern – was KANT noch anders gesehen hat – *ebenfalls Erkenntnisse*: nämlich *über das erkennende Subjekt* selbst. Der klarblaue Sommermorgenhimmel bringt mir die denotative Erkenntnis: *Ein sonniger Tag, kein Regen zu erwarten*. Gleichzeitig aber *geht mir das Herz auf – herrlich der Anblick dieser makellos klaren Bläue!* Ich überlasse mich diesem Eindruck, Freude durchströmt den ganzen Körper, ich gerate in einen *ästhetischen Zustand*, der für einen Moment mein ganzes Bewusstsein ausfüllt. Das verstehen wir unter einer *ästhetischen Wahrnehmung* im engeren Sinne. Wenn ich dann anfangs über solche ästhetischen Wahrnehmungen nachzudenken, komme ich zu Erkenntnissen über mich, z.B. dass ich *diesen* Gegenstand lieber mag als *jenen*; dass ich Wahrgenommenes genießen kann, weil es ein wohltuendes Gefühl auslöst usw. Dieses Nachdenken macht die ästhetische Wahrnehmung zu einer *ästhetischen Erfahrung*. (*Unauflösbare Koppelung* besagt auch, dass Objekt- und Selbsterkenntnis im Vollzug des Erlebens nicht getrennt sind und hier nur begrifflich-analytisch unterschieden werden.) Die Kommunikation darüber mit anderen zeigt mir, dass diese Präferenzen subjektiv sind und andere mir dabei keineswegs beipflichten müssen – die Wurzel für die ethische Forderung nach Toleranz.

Auf den Unterricht bezogen heißt das: Diese ästhetisch-emotionalen Bewertungen (positiv oder negativ, anziehend oder abstoßend) entscheiden beim Lernen darüber, was den Lernenden die weitere Beschäftigung mit dieser Sache wert ist. Zwar gibt es meterweise kluge Bücher über Motivation. Legt man demgegenüber den „didaktisch-interaktischen“ (JÜDT 2013) Fokus auf diese Stelle, braucht man sie eigentlich nicht mehr: Der Esel, den man zum Brunnen geprügelt hat, wird nur trinken, wenn er Durst hat – oder wenn er mir einen Gefallen tun möchte. Deshalb (u.a.) brauche ich eine gute Beziehung zu ihm, nur dann kann ich möglicherweise die Gefühle verstehen, die ihn hindern zu trinken. Und dann muss ich eine andere Lösung *mit* (!) ihm aushandeln. Traditionellerweise werden emotionale Reaktionen im Bildungssystem allerdings übersehen, bewusst übergangen oder gar sanktio-

niert. *Jetzt reiß dich mal zusammen. Dein Gefühl tut jetzt hier gar nichts zur Sache!* In Wirklichkeit aber bringt *nur* das Gefühl den Lernenden zur Sache – und im Idealfall hält ihn die Lust am kognitiven Fortschritt ein Leben lang daran fest. Das ist die bisher übergangene *Ästhetik in allen Fächern*. Durch ästhetische Methoden können wir den Esel manchmal zum Brunnen locken und brauchen die Prügel nicht. Aber er trinkt trotzdem nur, wenn *ihm* (!) das Wasser schmeckt!

5. Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung

Das hat für die Unterrichtsentwicklung die Konsequenz, ein verändertes Interaktionsverhalten beim Zugang zu neuen Stoffen (und auch sonst) anzustreben: Jede Schülerin und jeder Schüler muss den Raum (und ggf. auch den Anstoß) bekommen, seine persönliche (ästhetische!) Bewertungsreaktion zu artikulieren und zu klären. Was Lehrkräfte in der Ausbildung stattdessen lernen, ist der langfristig vergebliche Versuch, eine Mahlzeit geschmackvoll anzurichten, auf die keiner Appetit hat, und sie so zu servieren, dass sie trotzdem zum Essen verführt – und dann beißen sie hinein, verziehen den Mund und spucken es wieder aus. Günstigenfalls ist dann die Lehrkraft nur gekränkt, ungünstigenfalls verhängt sie wütend Strafen und hat eine weitere Bestätigung dafür, dass Schülerinnen und Schüler etwas sind, wogegen man kämpfen muss.

Eine weitere Konsequenz ist die Notwendigkeit, das ästhetische Empfinden vom Kindergarten an gezielt zu entwickeln (Lehrkräfte in dieser Hinsicht „nachreifen“ zu lassen, ist sicher schwieriger!) Die genetisch vorhandenen Grundgefühle der Aversion und der Attraktion („Appetition“) müssen kulturalisiert, d.h. kontextuell ausdifferenziert werden. Das wiederum bedeutet, Gefühle in virulenten Situationen sprechbar zu machen: die *Semantisierung von Gefühlen* (vgl. STENGER 2012). Dazu braucht es Anlässe, dazu braucht es Vokabeln, und dazu braucht es vor allem ästhetisch empfindsame, empathische Lehrkräfte, die ein echtes menschliches Interesse an ihren Schülerinnen und Schülern haben und dies auch auf eine weder überwältigende, noch verführende, dafür aber sensibel-respektvolle Weise kommunizieren können.

6. Schlussbemerkung

Die Berücksichtigung der neurobiologischen Grundlagen des Lernens eröffnet erstens die Möglichkeit, die Begriffe der Wortfamilie *ästhetisch* für einen didaktischen Kontext präzi-

ser zu fassen; zweitens den Bildungsbegriff auf eine (im weit gefassten Sinne) ästhetische Basis zu stellen; drittens damit die Unterrichtsentwicklung neu zu fokussieren und von der traditionell sachlastigen Didaktik (endlich – nachdem das *Jahrhundert des Kindes* vorbei ist!) zu einer personenzentrierten *Interaktik* (JÜDT 2013, S. 458) zu gelangen mit der Folge, die gesamten „neuen Lernkulturen“ nicht als Behandlungsinstrumentarium zu verwenden, sondern als Angebote für junge Menschen, die in erster Linie spontan *emotional* reagieren und eben *nicht* sachlich; und viertens schließlich die Kultivierung des Emotionalen (*innerhalb* der selbstverständlich nach wie vor notwendigen Erziehung zur Sachlichkeit) hoffähig zu machen. Und nicht zuletzt wird *alles*, was wir mit ästhetischer Empfindsamkeit und Reflexion tun, qualitativ besser.

7. Literaturhinweise

- ALLESCH, Christian G. (2006): Einführung in die psychologische Ästhetik. Wien: Wiener Universitätsverlag WUV (Reihe UTB 2773).
- ALLESCH, Christian G. (2016): *Psychologisch-ästhetische Überlegungen zu einer pädagogischen Ästhetik*. In: FUCHS, Max/BRAUN, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- BECK, Johannes/WELLERSHOFF, Heide (1989): SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag GmbH & Co.
- BEICHEL, Johann J. (1993): Brückenschlag Primarstufe. Interdisziplinäre Konzeptionen und Modelle einer schulartenübergreifenden Musikerziehung. Bruchsal: Verlag der Buchhandlung Günter Majewski.
- BEICHEL, Johann J. (2007): Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BEICHEL, Johann/FEES, Konrad (Hrsg.) (2007): Bildung oder Outcome. Leitideen einer standardisierten Schule im Diskurs. Freiburg: Centaurus Verlag & Media.
- BEICHEL, Johann J. (2010): Ästhetische Bildung als Potenzialentfaltung und Kulturererschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BÖHME, Gernot (2001): Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Wilhelm Fink Verlag.
- BUBNER, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- DEWEY, John (1958/1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. stw 703.
- DRESLER, Martin (Hrsg.) (2009): Neuroästhetik. Kunst – Gehirn – Wissenschaft. Leipzig: Seemann Verlag.
- ENGELN, Eva-Maria: Emotionen als Lernprozesse. In: FREVERT Ute/WULF Christoph (Hrsg.): Die Bildung der Gefühle. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 16, S. 41–52. Wiesbaden: Springer VS.**
- VON FOERSTER, Heinz et al. (2000): Einführung in den Konstruktivismus. 5. Aufl. Oldenburg: Serie Piper 1165.
- FUCHS, Max (2012): Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München, kopaed.**
- FUCHS, Max (2014): Pädagogische Ästhetik. Vorüberlegungen und Materialien. Wuppertal: Typoskript.
- FUCHS, Max/BRAUN Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- HATTIE, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 136 f.
- HERRMANN, Ulrich (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- JÜDT, Norbert (1994): Integrative musisch-ästhetische Elementarerziehung. In: Praxis – Materialien – Planung Grundschule 2. Lieferung A4, II 1994, S. I/1–I/54. Villingen: Neckar Verlag.
- JÜDT, Norbert (2003): Ästhetische Elementarerziehung zwischen Integration und Fächerung – oder: mit Widersprüchen leben. In: SEMINAR PFORZHEIM (Hrsg.): Anregungen für die Lehrerfortbildung. S. 97-108. Villingen: Neckar-Verlag.
- JÜDT, Norbert (2013): Ästhetik und Lehrerbildung – Ein ästhetisch orientierter Beitrag zum Diskurs *Gute Lehrer – gute Schulen*. Karlsruhe: KIT-Bibliotheksserver, <http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/1000034156>].
- JÜDT, Norbert (2014): Bildung ist ästhetisch. Schüler und ihre Lernprozesse wahrnehmen, Kontakt und Kommunikation gestalten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.**
- JÜDT, Norbert (2016): Ästhetische Erziehung als Erziehung schlechthin? Schiller umdeuten - Ansätze zu einer pädagogischen Ästhetik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ROSCHER, Wolfgang (1976): Polyästhetische Erziehung. Klänge – Bilder – Texte – Szenen. Köln: DuMont Schauberg Verlag.
- ROTH, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- SEEL Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- SELLE Gert (Hrsg.) (1990): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag rowohlts enzyklopädie kulturen & ideen 506.
- SPITZER, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- STAGUHN, Kurt (1972): Didaktik der Kunsterziehung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.
- STENGER, Ursula (2012): Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit.** In: FREVERT Ute/WULF Christoph (Hrsg.): Die Bildung der Gefühle. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 16. Wiesbaden Springer VS, Seite 25–39.
- WELSCH, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Verlag Philipp Reclam jun. Reclam 9612.
- WELSCH, Wolfgang (1999): Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.