

Werke und Prozesse künstlerischer Bildung im Blick der Forschung: Über den methodologisch organisierten Verlust der „Objekte“ - und ihre Wiederentdeckung am Beispiel der Musik

von **Christian Rittelmeyer**

Erscheinungsjahr: 2015

Stichwörter:

**Ästhetische Erfahrung | Bildungsbegriff | Kunstkritik | musikalische Bildung | Sprachanalytische
Ästhetik | Wirkungsforschung | Grundlagenforschung**

Abstract

Die Wirkungen der künstlerischen Bildung werden weltweit erforscht, wobei allerdings selten die konkreten Tätigkeiten in den Blick kommen – abstrakt ist häufig von „arts education“, „Drama Group“, „Einübung eines Musicals“ usw. die Rede. Man kann jedoch keine fundierten Forschungserkenntnisse gewinnen ohne eine genaue bildungstheoretisch orientierte Phänomenologie dessen, was unter dem Titel der künstlerischen Tätigkeiten tatsächlich passiert. Am Beispiel der Musik und unter Rückgriff auf Methoden der sprachanalytischen Ästhetik wird herausgearbeitet, wie eine solche bildungstheoretisch begründete Phänomenologie beschaffen sein könnte.

Warum Forschung?

Die weltweite Konzentration des Bildungswesens auf die sogenannten PISA-Kompetenzen (Lesekompetenz, Naturwissenschaft, Mathematik) bzw. auf die MINT- oder STEM-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik; Science, Technology, Engineering, Mathematics) hat zu einer Marginalisierung der künstlerischen Schulfächer geführt, die zunehmend kritisiert wird. Die international ausgerichteten Kongresse der *Unesco* in Lissabon (2006) und Seoul (2010) zur Rehabilitierung der *arts education* sind als vielleicht deutlichstes Zeichen einer Gegenbewegung zu sehen. Aber auch in einem wegweisenden Papier der deutschen *Kultusministerkonferenz* wurde im Jahr 2007 betont (und 2013 nochmals bekräftigt): „Die Kultusministerkonferenz betrachtet die kulturelle Bildung als einen

unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Kulturelle Bildung ... vermittelt kognitive und nichtkognitive Kompetenzen; sie trägt zur emotionalen und sozialen Entwicklung und zur Integration in die Gemeinschaft bei. Kinder und Jugendliche müssen daher intensiver als bisher an Kultur herangeführt werden.“ (Sekretariat der KMK 2007/2013)

Solche Feststellungen stehen in einem internationalen Zusammenhang von Argumenten, die von einer gleichwertigen Rolle künstlerischer Tätigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ausgehen, neben den mathematischen oder naturwissenschaftlichen Lernfeldern (ausführlich dazu Rittelmeyer 2014a, 2014b). Diese Überzeugung teilen offenbar auch viele Menschen, die nicht wissenschaftlich oder politisch mit solchen Fragen befasst sind – so stimmten beispielsweise in einer repräsentativen Meinungsumfrage des Forschungsinstituts HarrisInteractive aus dem Jahr 2005 in den USA 93% der Befragten der Aussage zu, dass die Künste entscheidende Beiträge für eine umfassende Erziehung der Kinder leisten. Eine weitere Befragung zur *Musik* im Jahr 2007 erbrachte das Ergebnis, dass 70% jener U.S.-Bürger, die Musikunterricht in der Schule besucht hatten, sich durch diese künstlerische Erfahrung für ihr weiteres Leben bereichert fühlten, 47% der Befragten vermuteten, durch musikalische Bildung auch in ihren beruflichen Fähigkeiten gefördert worden zu sein (z.B. hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz, ihrer Kreativität beim Problemlösen, ihrer Zielstrebigkeit bei der Erledigung von Aufgaben oder ihrer Arbeitsdisziplin, vgl. dazu Rittelmeyer 2012c: 92ff.).

Es ist erkennbar, dass in solchen Aussagen wie auch in dem eben zitierten KMK-Text nicht nur die Förderung der kulturellen bzw. künstlerischen Bildung erwartet wird, mit dieser Bildungsform werden vielmehr auch sehr weitgehende Wirkungsvermutungen verbunden, die ebenso *außerkünstlerische* Fähigkeiten und Fertigkeiten betreffen. Die naheliegende Frage, ob solche Erwartungen mit guten Gründen formuliert werden können, hat neben weiteren Motiven sicher entscheidend dazu beigetragen, die Forschung auf diesem Gebiet voranzutreiben. So hat das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) zwei wichtige kritische Überblicke zur sogenannten Transferforschung im Bereich musikalischer Bildung initiiert und publiziert (Bundesministerium 2007/2009). Die *Universität Erlangen* hat, unterstützt durch dieses Ministerium, eine Bestandsaufnahme der Forschungen zur kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990 vorgelegt (es geht dabei um über tausend Arbeiten). Die Datenbank ist bisher leider noch nicht öffentlich zugänglich, siehe jedoch Liebau 2013. Das BMBF hat darüber hinaus in den letzten Jahren auch drei große internationale Forschungskongresse zur kulturellen Bildung in Berlin (2013), Bonn (2013) und Düsseldorf (2014) ermöglicht, von denen bisher leider nur der erste dokumentiert ist (Bundesministerium 2013). Mit Unterstützung der deutschen *Mercator-Stiftung* und der *OECD* haben Ellen Winner, Thalia R. Goldstein und Stéphan Vincent-Lancrin versucht, einen kritischen und umfassenden Überblick über die weltweite Wirkungsforschung im Bereich der künstlerischen Bildung („arts education“) zu geben (Winner et al. 2013). Wie erscheinen in dieser umfangreichen Forschungsszene nun die eigentlichen Objekte des Interesses, die Prozesse und Werke kultureller Bildung?

Eine Vorbemerkung scheint mir sinnvoll zu sein. In Deutschland wird häufig verächtlich auf die sogenannten Transferuntersuchungen geblickt, weil man davon ausgeht, dass hier eher abseitigen instrumentellen Überlegungen gefolgt wird, die mit der eigentlichen ästhetischen Bildung nichts zu tun haben. Solche kritischen Einstellungen sind im Hinblick auf viele Probleme der Transferforschung, die gleich zu besprechen sein werden, nachvollziehbar. Eine *prinzipielle* Kritik an der Erforschung „außerfachlicher“ Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten ist jedoch irreführend, denn sie übersieht, dass diese außerfachlichen Wirkungen

in sämtlichen Kerncurricula der künstlerischen Fächer, aber auch in der fachdidaktischen Literatur und in den eingangs erwähnten KMK-Erklärungen behauptet bzw. gefordert werden. Aber sie beruht auch, wie mir scheint, auf einer *ungenügenden Phänomenologie künstlerischer Tätigkeiten*. Dass eine derartige Phänomenologie für jede anspruchsvolle Forschungsarbeit, die künstlerischen Erfahrungen gerecht werden soll, methodologisch notwendig ist, kann an einem prototypischen Beispiel der „traditionellen“ Wirkungsforschung verdeutlicht werden.

Prozesse und Gegenstände in der Wirkungsforschung

Abbildung 1 zeigt den verbreiteten Typus der empirisch-statistischen Wirkungsforschung (komplexere Methoden, die weitere Variablen wie den sozioökonomischen Status und die Bildungsaspiration der Eltern, das Geschlecht der Kinder, künstlerische Vorerfahrungen usw. einbeziehen, beispielsweise in Gestalt sogenannter Pfadanalysen oder Regressionsgleichungen, sind mit dem gleichen Problem behaftet, das ich an dieser einfachen Variante demonstrieren möchte). In diesem Experiment geht es darum, dass Kinder (nehmen wir an: im Alter von 12-13 Jahren) im Zeitraum von 6 Monaten außerhalb der Schule eine besondere künstlerische Schulung erhalten: Eine Gruppe beschäftigt sich mit einem Theaterprojekt, eine zweite betätigt sich musikalisch in Gestalt von Keyboard-Übungen, eine dritte hat keinen künstlerischen Zusatzunterricht, beschäftigt sich aber mit sportlichen Spielen; sie dient als Kontrollgruppe. Die Kinder wurden nach Zufallsprinzipien auf die drei Gruppen aufgeteilt, um den gruppenspezifischen Einfluss weiterer unerkannter Wirkungsfaktoren auszuschließen. Zu Beginn und am Ende des Experiments werden per Test die Kreativitätswerte gemessen. Die Grafik zeigt, dass diese nach dem Experiment in den beiden künstlerischen Gruppen wesentlich höher ausfallen als zu Beginn, während die Kontrollgruppe diesbezüglich in etwa gleiche Ausgangs- und Endwerte erreichte.

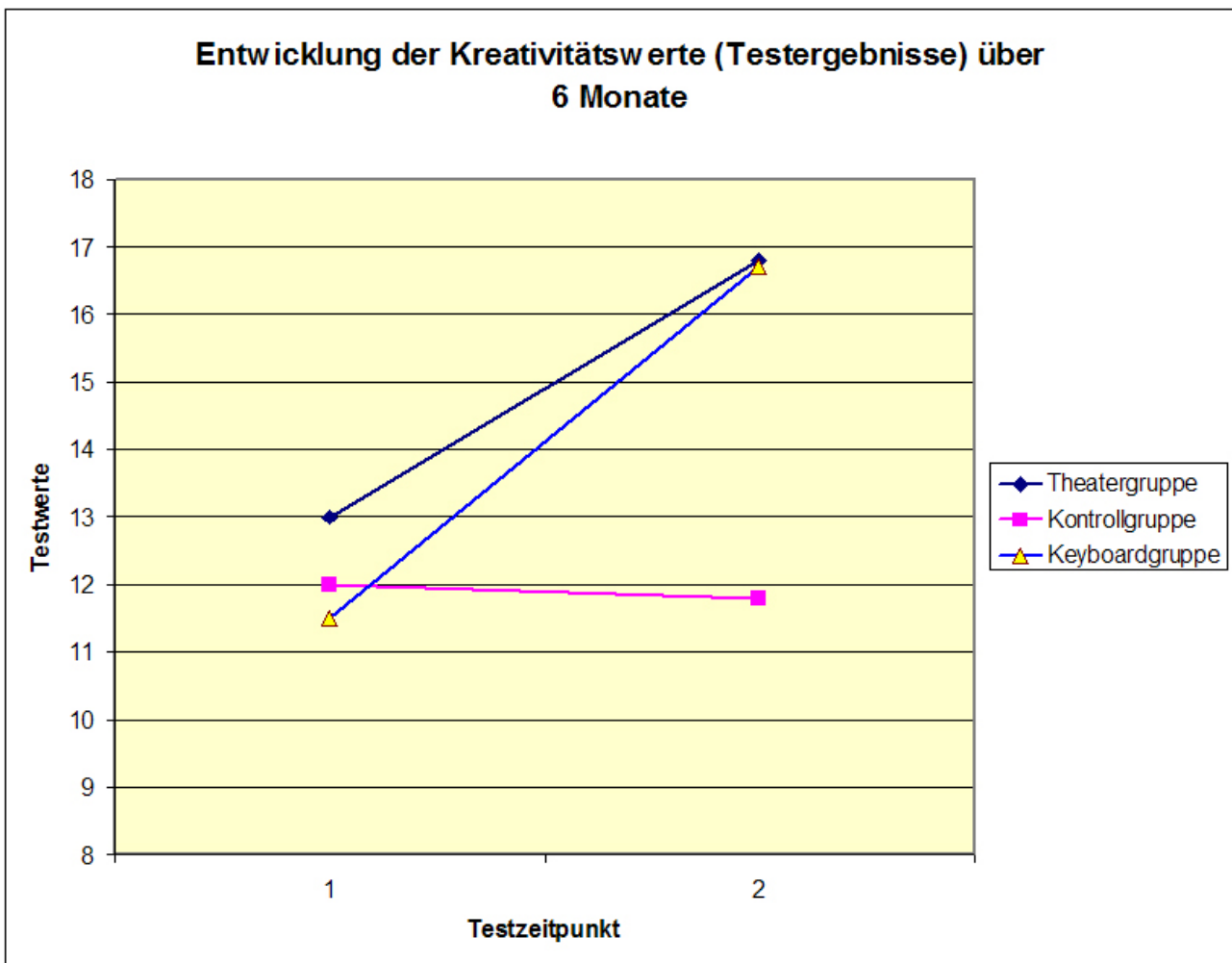


Abbildung 1

Ich möchte hier nicht auf eine Reihe von methodischen Fragen eingehen, die sich im Hinblick auf solche Experimente stellen (z.B. die Güte des Tests betreffend oder die Frage, ob man solche Einzelstudien schon sinnvoll interpretieren kann; vgl. ausführlich dazu Rittelmeyer 2015b). Man würde die Resultate des Versuchs üblicherweise so interpretieren, dass sich hier eine kreativitätsfördernde Wirkung der musikalischen und theatralen Übungen zeigte. Ein in der Fachliteratur gelobtes, aber auch kritisch diskutiertes Beispiel für derartige Studien ist das Experiment Glenn Schellenbergs, vgl. Schellenberg 2004. Worauf es mir jedoch ankommt: In dem fiktiven, aber prototypischen Bericht über das Experiment wird mit keinem Wort erwähnt, was genau in der Theater- und Musikgruppe gemacht wurde. Spielten die Kinder beispielsweise in der Keyboard-Gruppe über 6 Monate hinweg immer die Tonleiter hoch und runter, übten sie den „Flohwalzer“ oder gar Beethovens bekanntes Klavierstück „Für Elise“? Es bedarf keiner ausgeprägten Gedankenkraft für die Einsicht, dass die möglichen bildenden Wirkungen dieser verschiedenen *Prozesse und Werke* sehr unterschiedlich sind. Und warum gerade ein Keyboard als Instrument – nicht Gesang oder Flöte oder Harfe? Worauf wird die Aufmerksamkeit und das künstlerische Gefühl jeweils gelenkt, wenn man dieses oder jenes Instrument spielt? Und wie erlebten die Kinder, was sie taten? Gibt es Unterschiede der verschiedenen denkbaren Theater- oder Musikerfahrungen hinsichtlich ihrer ästhetischen Qualität? Und was bedeuten die in bildungstheoretischer Hinsicht? Was ist „künstlerisch“, was

„unkünstlerisch“? Es ist typisch für die wohl überwiegende Zahl empirisch-statistischer Forschungen, dass wir darüber nichts erfahren – abstrakt ist von „Theater“, „Drama Group“, „arts education“ usw. die Rede.

Das eben genannte Forschungsbeispiel dürfte deutlich machen, dass wir in der Wirkungsforschung zunächst *phänomenologische Analysen der potentiellen Bildungsgehalte* künstlerischer Tätigkeiten benötigen – ich möchte sie *bildungstheoretische Strukturanalysen* nennen. So zeigt beispielsweise *Abbildung 2* musizierende Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Wettbewerbs der Kasseler Musiktage 2013.



Abbildung 2 (@ Juana Nelle mit freundlicher Genehmigung)

Wenn man beispielsweise genauer betrachtet, welche Leistungen durch das Musizieren in einem Quintett herausgefordert werden, kommt man auf Qualitäten wie das genaue Hinhören auf die Artikulationen der jeweils anderen Mitspieler, auf das räumliche Orientierungsvermögen (von der Geigenspielerin aus sitzt vorn das Publikum, rechts der Cellospieler, links die Klarinettenspielerin, hinten sitzen die Gitarrenspieler etc.), auf das Feingefühl für die prosodische Qualität des Instrumentespiels (es soll nicht nur technisch, sondern auch emotional beeindrucken). Um das Zusammenspiel und die Notenlektüre zu bewältigen, wird eine Fähigkeit herausgefordert und geübt, die gegenwärtig in der Psychologie häufig diskutiert wird, da sie in bestimmten Teilgruppen U.S.-amerikanischer Schülerinnen und Schüler zunehmend vermisst wird: die *executive attention*, d.h. eine Form der Aufmerksamkeit, die alles für die gegenwärtige Aufgabe Unwichtige aus dem Aufmerksamkeitsfeld ausblendet und nur auf die anstehende Aufgabe konzentriert ist (dazu z.B. Posner et al. 2008). Das legt nahe, hier auch entsprechende Lernerfahrungen oder Bildungswirkungen zu vermuten, die als intellektuelle, soziale oder emotionale Fähigkeiten über das unmittelbar Künstlerische hinaus bedeutsam sind. Ob das tatsächlich der Fall ist, kann man allerdings nur durch empirische Studien – in diesem Fall sogenannte Transferuntersuchungen – feststellen. Aber diese Studien sind auch erst sinnvoll, wenn sie auf solchen Strukturanalysen möglicher Lernerfahrungen basieren.

Wie steht es nun in dieser Hinsicht mit den sogenannten *qualitativen Studien*? Wird der potentielle Bildungsgehalt von Prozessen und Objekten hier reflektiert? Dazu wieder ein Beispiel. Reed W. Larson und Jane R. Brown von der University of Illinois untersuchten die Lernprozesse während der schulischen Einübung eines Theaterstücks an einer High School (Larson/Brown 2007). Über drei Monate hinweg, in denen 14- bis 17jährige Jugendliche ein *Musical* einübten, wurden diese alle 14 Tage nach ihren Erfahrungen, Problemen, Lernerlebnissen usw. befragt. Auch die Eltern der Jugendlichen wurden interviewt, das Theatergeschehen wurde darüber hinaus auch beobachtet. Die Forscher werteten die Befragungs- bzw. Interviewergebnisse dann nach bestimmten Kriterien der qualitativen Sozialforschung aus. So erhielten sie ein sehr detailliertes Bild der von den Jugendlichen selber erlebten Lernfortschritte und -inhalte. Sie interessierten sich in diesem Fall jedoch nicht – wie ein Großteil der Transferforscher – vorrangig für *kognitive* Leistungen, sondern für die Frage, ob sich die *emotionale Intelligenz* der Beteiligten qualitativ weiterentwickelt hatte und mit welchen besonderen Erfahrungen in der konkreten Theaterarbeit diese emotionale Bildung zusammenhing. Das Theater, so die Erwartung der Autoren, bietet besondere Möglichkeiten einer emotionalen Kultivierung, es bietet besondere „kulturelle Werkzeuge“ (cultural tools) zur Ausbildung der emotionalen Intelligenz an.

Im Verlauf der Beobachtungen wurde deutlicher, dass es einige stetig wiederkehrende Typen emotionaler Beteiligung gab, die als Lernfelder für diese Qualität gelten können – z.B. *Unzufriedenheit* (etwa mit Rollenzuteilungen), *Befriedigung aus Erfolgen ziehen* (etwa durch die fehlerfrei gesprochene Rolle), *Ärger und Stress* (etwa unter dem Zeitdruck, das Theaterstück rechtzeitig „fertig“ zu haben), das Erleben des *langfristigen Bogens emotionaler Beteiligung* mit einem Höhepunkt kurz vor, während und kurz nach der Aufführung, *Angst und Frustration* (z.B. vor Beginn der öffentlichen Aufführung wegen eines „Blackouts“). Die Interviewbeispiele geben einen intimen Einblick, wie sich diese emotionalen Konstellationen im einzelnen Jugendlichen manifestieren und welche individuellen Folgen dies für den „emotionalen Haushalt“ und seine Gestaltung hat. Insgesamt gibt dieser qualitative Forschungsansatz einen sehr lebendigen Einblick in das Lerngeschehen einer Theaterproduktion, lässt aber – wie die Autoren auch betonen – die Frage noch offen, ob es dabei um repräsentative Lernsituationen geht und ob der beobachtete Effekt, d.h. der Zugewinn an emotionaler Intelligenz, langfristig weiterbesteht.

Hier wird also dem *Erfahrungsprozess* während der Produktion wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt als im vorhergehenden Typ von Forschungsarbeiten. Das Theaterstück als „ästhetisches Objekt“ bleibt aber auch in diesem Forschungsbericht verborgen. Welche besonderen Bildungswirkungen kann man vom Mitspiel in dem konkreten Musical *Les Misérables* erwarten? Die Autoren konzentrieren sich ersichtlich auf den Erlebnisprozess der Schülerinnen und Schüler, nicht aber auf das – darauf zu beziehende – ästhetische Objekt und seine Struktureigentümlichkeiten. Dieses Problem ist auch für zahlreiche weitere sogenannte *qualitative Studien* kennzeichnend (wobei schon Feststellungen etwa eines Zuwachses an sozialen Fähigkeiten *quantitativer* Natur sind und sofort die genauere Frage nach dem Ausmaß dieser Veränderung provozieren, also quantitative Untersuchungen verlangen). Wie kann aber nun eine bildungstheoretische Strukturanalyse beschaffen sein, die Ausgangspunkt der Frage sein muss, welche Wirkungen sinnvoll erwartbar sind und wie man methodisch reflektiert ein komplexes Versuchs- oder Erhebungsdesign gestalten sollte? Ich habe einige Beispiele aus Musik, bildender Kunst und Architektur an anderen Stellen beschrieben und möchte hier eine spezifische, bisher nicht erörterte bildungstheoretische Figur vorstellen, die auf *musikalische* Erfahrungen bezogen ist (vgl. Rittelmeyer 2012a:141ff., 156ff; Rittelmeyer 2014c, Kapitel 4). Dabei steht das *musikalische* Thema *exemplarisch* für die Frage nach einer

bildungstheoretischen Analyse des künstlerischen Tuns überhaupt, die in jedem Forschungsvorhaben reflektiert werden sollte.

Wie kann aus den Satzgliedern „musikalische“ „Bildung“ ein schlüssiger Begriff werden?

Ich wurde kürzlich vom *Hessischen Landesverband im Verband deutscher Musikschulen* aufgefordert, eine Einführung in den Bildungsbegriff zu geben. Hintergrund ist eine deutlichere bildungstheoretische Fundierung der Musikschulen, die sich nicht mehr nur als Lernorte für das Instrumentenspiel und Singen, sondern auch als allgemeinbildende Institutionen verstehen wollen (Grundsatzprogramm 2013). Um den Bildungsbegriff gibt es in der Erziehungswissenschaft allerdings eine ausgedehnte und kritische Diskussion, die uns jedoch nicht davon abhalten sollte, die Frage nach der bildenden Wirkung des Musizierens zu stellen. Wie mir scheint, gibt es mindestens vier Wege, sich einen umfassenden und anschaulichen *Begriff der Bildung* zu erarbeiten: Die Auseinandersetzung mit der *Geschichte des Bildungsbegriffs*, die Analyse der Botschaften, die in sogenannten *Bildungsromanen* zu finden sind, die Auswertung *biografischer Berichte* über wichtige Bildungserfahrungen bzw. -erlebnisse und eine exemplarische Analyse verschiedener *symptomatischer Definitionen* des Begriffs (Rittelmeyer 2012b). Dabei zeigt sich, dass man zunehmend in eine Art Wanderschaft durch diese facettenreiche Landschaft verschiedenster Bildungsmotive gerät: Hier wird der authentische Begriff einer „Bildungslandschaft“ ersichtlich, eines geistigen, seelischen und auch körperlichen Orientierungsfeldes, das die Wanderer inspiriert, ohne im traditionellen Sinne definierbar zu sein (ausführlich ist dies dargestellt in Rittelmeyer 2012a). Diese Bildungslandschaft ist von der sogenannten „Lernlandschaft“ zu unterscheiden, von der heute vielfach die Rede ist: Der letztgenannte Begriff bezeichnet ein räumlich und thematisch mehr oder minder umfangreiches *gestaltetes* Lernmilieu, während sich die Erfahrungen in der „Bildungslandschaft“ und somit auch die Bildung nur eingeschränkt didaktisch in Regie nehmen lassen.

Verfolgt man die Geschichte des Bildungsbegriffs und seiner Wurzeln außerhalb der deutschen Sprache, dann ist beispielsweise auf Platons Vorstellung eines auch in seiner äußeren Erscheinung plastisch bildbaren Menschen (*euplastos*) hinzuweisen, wobei das Äußere Ausdruck einer inneren Seelenkultur ist. Diese innere Bildung ist wiederum in Ciceros Idee der *cultura animi* angesprochen, vermutlich ein Ursprung auch des mit dem Bildungsbegriff immer verbundenen, ihm aber nicht gleichzusetzenden Kulturbegriffs (vgl. Rauhut 1985). Die von Shaftesbury betonte „innere Formierung“ als Bildungsmerkmal, die noch im italienischen *formazione* als Bezeichnung für Bildung fortlebt, und zahlreiche andere Erörterungen der menschlichen Bildung bis hin zu Nietzsches Kritik am Bildungsbürgertum sind in den modernen Bildungsbegriff eingegangen, schon sie machen die Rede von „Bildungsstandards“ obsolet, die sich in Wahrheit nur auf messbare Lernerfolge oder Fähigkeiten beziehen kann.

Während die *historische Rekonstruktion* des Bildungsbegriffs und die Sichtung von *Definitionen* des deutschen Wortes *Bildung* etwa in Werken Hegels, Humboldts, Schleiermachers bis hin zu Klafki oder Adorno, Bollenbeck oder der erziehungswissenschaftlichen Lexikon-Literatur eher theoretische und häufig abstrakte Figuren vorführt, nicht eigentlich *Bildungslandschaften*, in die ihre Facetten dennoch eingehen, bieten *Bildungsromane* häufig sehr anschauliche Bilder und Situationsbeschreibungen der *Bildung*. Und wenn wir – hier die Spur verschiedener *Definitionen* von *Bildung* verfolgend – Aleida Assmanns Schrift zur Geschichte des Bildungsbegriffs konsultieren, werden wir aufmerksam gemacht auf die Opposition von

Bildung und Ausbildung. Während Ausbildungen, so die Autorin, als Vielheit bestehen, lasse sich „Bildung“ nicht in den Plural setzen – sie trete vielmehr als Ergänzung und Korrektiv neben das gezielte Erwerben von Spezialwissen und Sachkompetenz. „Die Bildungsidee stellt den Kontrapost dar zur Tendenz wachsender Spezialisierung und Fragmentierung des Wissens. Sie erinnert daran, dass es nicht nur darauf ankommt, was man *kann*, was man *weiß*, sondern auch darauf, wer man *ist*. Wer über der Fachausbildung diese Dimension der Menschenbildung vernachlässigt oder ganz vergisst, galt früher als Banause, später als Fachidiot... Der Bildungsbegriff changiert zwischen utopischem Ideal und politischem Programm. Ihn als rein deskriptiven Begriff einer Sozialgeschichte einzusetzen heißt, die Innenbeleuchtung des Phänomens, die im Begriff selbst wirksame Energetik zu unterschätzen.“ (Assmann 1993:9).

Im besagten Vortrag habe ich nun neben diesem hier knapp zitierten Exkurs in die Geschichte des Bildungsbegriffs, in biografische Berichte und Bildungsromane eine bestimmte *Definition* von *Bildung* hervorgehoben und die Frage gestellt: Was hat dieser Begriff mit einer ästhetisch durchgestalteten *Musik* zu tun? Sollte gerade diese *ästhetische Gestaltung* wesentliche Motive aus solchen Momenten der *Bildung* enthalten? – Es geht bei dem Beispiel um eine Passage aus Friedrich Hegels *Philosophie des Rechts*. Dort heißt es: „Unter gebildeten Menschen kann man zunächst solche verstehen, ...die ihre Partikularität nicht herauskehren, während bei ungebildeten Menschen gerade diese sich zeigt, indem das Benehmen sich nicht nach den allgemeinen Eigenschaften des Gegenstandes richtet. Ebenso kann im Verhältnis zu anderen Menschen der Ungebildete sie leicht kränken, indem er sich nur gehen lässt, und keine Reflexionen für die Empfindungen der Anderen hat.“ (Hegel 1972:73, III, § 187, Zusatz).

Und in Hegels „Philosophischer Propädeutik“ lesen wir:

„Die *Mannigfaltigkeit der Kenntnisse* an und für sich gehört zur Bildung, weil der Mensch dadurch aus dem *partikulären* Wissen von unbedeutenden Dingen der Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebt... Das Gegenteil davon, dass man nicht zu urteilen weiß, ist, dass man *vorschnell* über alles urteilt, ohne es zu verstehen... Ein gebildeter Mensch weiß zugleich die *Grenze seiner Urteilsfähigkeit*.

Ferner gehört zur Bildung der Sinn für das *Objektive in seiner Freiheit*. Es liegt darin, dass ich nicht mein besonderes Subjekt in dem Gegenstande suche, sondern die Gegenstände, wie sie an und für sich sind, in ihrer freien Eigentümlichkeit betrachte und behandle, dass ich mich ohne einen besonderen *Nutzen* dafür interessiere. – Ein solch uneigennütziges Interesse liegt in dem *Studium der Wissenschaften*, wenn man sie nämlich um ihrer selbst willen kultiviert. Die Begierde, aus den Gegenständen der Natur Nutzen zu ziehen, ist mit deren Zerstörung verbunden. – Auch das Interesse für die *schöne Kunst* ist ein uneigennütziges. Sie stellt die Dinge in ihrer lebendigen Selbstständigkeit dar.“ (Hegel 1927:83f., II, §42).

Hegel betont hier verschiedene – jedoch zusammengehörende – Facetten des Bildungsbegriffs (zu diesen und weiteren Erläuterungen siehe Rittelmeyer 2012a:85ff.). Dem ersten Zitat zufolge besteht Bildung darin, seine partikularen (oder individuellen) Interessen nicht allein zum Maßstab des Handelns zu machen, sondern sich dabei auch auf einen überpersönlichen, objektiveren, vernünftigen Orientierungsrahmen zu beziehen. Ein Beispiel: Im Jahr 1992 gab es heftige Debatten in den Medien über die sogenannte Briefbogen-Affäre des damaligen Wirtschaftsministers und Vizekanzlers. Mit dem Briefkopf seines Ministeriums hatte er Handelsketten eine Pfandmünze für Einkaufswagen empfohlen, die von der Firma eines Verwandten hergestellt wurden. Unter dem Druck der öffentlichen Kritik an dieser – im wahren Sinn des Wortes – „Vetternwirtschaft“ musste der Minister zurücktreten. Wenig später beschäftigte die

sogenannte Putzfrauen-Affäre des damaligen Verkehrsministers die Öffentlichkeit, dessen Ehefrau ihre Reinigungskraft mit staatlichen Geldern für Dauerarbeitslose bezahlte – er trat jedoch nicht von seinem Ministeramt zurück, erst weitere Affären beendeten dann seine politische Karriere. Der zuvor erwähnte, inzwischen zurückgetretene Wirtschaftsminister indessen bekundete laut Medienberichten seinen Ärger über den Kollegen – da hätte ja auch er nicht zurücktreten müssen.

Im Hegelschen Sinne sind dies Beispiele für ein ungebildetes Verhalten: Beide Minister setzten ihre Privatinteressen (ihre Partikularität) über die geltende Rechtsnorm, handelten also nicht vorrangig mit Blick auf das Gemeinwohl und die Regeln, die ihrem Amt von der politischen Gemeinschaft vorgegeben sind. Und wenn der Wirtschaftsminister auf die ungebildete Uneinsichtigkeit seines Kollegen im Verkehrsministerium mit der Bemerkung reagiert, dann hätte auch er sich so stur verhalten können, dann heißt das im Klartext: Wenn du gegen Regeln deines Amtes verstößt, dann kann ich das auch tun. Dem Minister fehlt hier also das im zweiten Hegel-Zitat wiederholte Merkmal der Bildung: Der Sinn für die Objekte in ihrer freien Selbständigkeit (z.B. für die rechtsförmigen, aber auch ethischen Grenzen des ministerialen Handelns), ohne ein subjektives Interesse. Der in dieser Situation und diesem Teilbereich *Gebildete* indessen würde sagen: Es ist vollkommen gleichgültig, was andere tun – ich habe ein Fehlverhalten gezeigt, d.h. mich nicht auf den objektiven, juristisch kodifizierten Standpunkt des Gemeinwohls gestellt, sondern meine partikularen, singulären Interessen zum Handlungsmaßstab gemacht – und deshalb die richtige Konsequenz des Rücktritts gezogen.

Erneut ist nun zu fragen: Wie führen solche Überlegungen zu einem bildungstheoretisch begründeten Begriff der *musikalischen Bildung*?

Ich wähle, um diese Frage hier wenigstens in Gestalt einer Modellüberlegung zu beantworten, einen kleinen Umweg. Er führt über die heute weitgehend vergessene, in den 1970er Jahren aber viel diskutierte *sprachanalytische Ästhetik* (Bittner/Pfaff 1977). In ihr geht es um die Frage, welche Vorstellungen über das Ästhetische den Äußerungen insbesondere sogenannter Kunstexperten zu entnehmen sind, also beispielsweise den Zeitungstexten von Kunstkritikern. Diese empirisch orientierte Forschungsrichtung könnte man als eine neuere Variante der von Gustav Theodor Fechner so genannten „Ästhetik von unten“ bezeichnen, die ja ausdrücklich gegen eine idealistisch überhöhte philosophische Ästhetik gerichtet war, gegen diesen „Riesen mit thönernen Füßen“ (Fechner 1876, vgl. als modernes Pendant die „experimentelle Ästhetik“: Augustin et al. 2008). Die sprachanalytische Ästhetik war in der Tat ursprünglich gegen den „Essentialismus“ der vorherrschenden philosophischen Ästhetik gerichtet, d.h. gegen die Suche nach einem „Wesen“ des Ästhetischen (Zimmermann 1980:97ff.). Die Grundfragen dieser speziellen Forschungsmethode sind aber gleichwohl für *jede* Theorie des Ästhetischen interessant: Welche mehr oder minder bewussten Bewertungsmaximen artikulieren Menschen, wenn sie über ästhetische Gegenstände *urteilend reden und schreiben*? Wenn die meist unerkannten Regeln des Redens über ästhetische Phänomene aufgedeckt werden können, sind auch sie unter Umständen aufklärend in Diskurse über den Sinn des Ästhetischen im menschlichen Bildungsprozess zu berücksichtigen. Für die hier entwickelte Gedankenfigur wäre besonders zu fragen: Lassen sich Gemeinsamkeiten z.B. der zitierten Ausführungen Hegels und ihren *expliziten* Maximen mit den *impliziten* Maximen der „Kunstexperten“ auffinden? Einige Beispiele sollen das Gemeinte verdeutlichen.

Ein Klavierkonzert des Pianisten Kit Armstrong im Rahmen der „Thüringer Bachwoche 2014“ wurde in einem Prospekt mit dem Hinweis auf die „mühele, rasante, präzise und intensive“ Vortragsart dieses Künstlers angekündigt. Das sollen natürlich Qualitätshinweise sein. Hier wie in anderen Beispielen wird jedoch deutlich, dass jeder einzelne dieser Begriffe Qualitätsurteile nicht möglich macht: Ein „rasantes Spiel“ kann zu schnell und überladen wirken, „Müheleigkeit“ kann langweilig oder routiniert wirken, „präzise“ kann auch ein unkünstlerisch, aber technisch gekonnt spielender Pianist vortragen. Ein Vertreter der sprachanalytischen Ästhetik, Frank Sibley, hat derartige von Kunstkritikern verwendete Termini als „ästhetische Begriffe“ bezeichnet, allerdings mit der Absicht, deren *unbestimmten* Status herauszustellen: „Das eine Gedicht hat Stärke und Kraft wegen der Regelmäßigkeit von Metrum und Reim; ein anderes ist wegen des regelmäßigen Metrums und Reims monoton und lässt Schwung und Kraft vermissen ... Keine noch so vollständige Beschreibung, selbst unter Verwendung der für Anmut charakteristischen assoziierten Termini, stellt es außer Frage, dass etwas anmutig ist, so wie durch eine Beschreibung außer Frage gestellt werden kann, dass jemand faul oder intelligent ist“ (Sibley 1977:93).

Ich vermute, dass es gerade diese entdeckte Unbestimmtheit der jeweils verwendeten „ästhetischen Termini“ war, die zur Beendigung der sprachanalytischen Forschungen führte: Offenbar waren Regeln für das ästhetische Urteilen nicht wirklich präzise aus den Expertenurteilen zu extrahieren. Damit geriet auch die darauf bezogene Theorie ästhetischer Urteile weitgehend in Vergessenheit. Mir scheint jedoch, dass man zu jener Zeit nicht die richtigen Fragen stellte – sie nun zu stellen, könnte zu einer Rehabilitierung dieser Forschungsdisziplin, aber auch zu neuen Forschungsparadigmen beitragen. Was mit diesem Hinweis gemeint ist, soll am Beispiel der „musikalischen Bildung“ verdeutlicht werden. Liest man nämlich die eben genannte Kunstkritik mit der Frage nach den für die ästhetische *Anmutung des besprochenen Werks grundlegenden Eindrücken und impliziten Bewertungsmaximen*, dann entsteht ein eher positives Bild, das sich vom Eindruck einer mühsamen, lahmen, unsauberen und langweilig wirkenden Darstellung deutlich abhebt. Es geht in einer solchen Kunstkritik ersichtlich um bestimmte Kultivierungsmerkmal, die hier als solche des künstlerischen Werks durch eine bestimmte Rhetorik plausibel gemacht werden sollen. Das wird in den folgenden Beispielen noch deutlicher.

Über die Geigerin Isabelle Faust lesen wir in der Wochenzeitung „DIE ZEIT“: Sie „zieht bei Bach nicht vom Leder, sondern beschwört seine Gedankenkraft“. Bachs sechs Sonaten und Partiten für Soloigeige sollen zögernd beginnen, „auch Isabelle Faust zögert. Vielleicht hat noch nie jemand so schön gezögert auf diesem Ton, so nachdenklich und unbelastet zugleich. Gerade als man sich über die Länge zu wundern beginnt, verrät ein kleines Aufblühen, dass es weitergeht, und im Weitergehen schwingt dann schon unendliche Melodie mit. Kein verklebtes Legato ... Vibrato ist ein sparsam eingesetztes Gestaltungsmittel, Verzierungen werden improvisiert, Phrasen verdeutlicht – das alles aber mit einer Geschmeidigkeit, mit der eine neue Ebene erreicht wird zwischen ‚Correctness‘ und Freiheit“ (Hagedorn 2012).

Welchen Maximen, welchen Regeln, welchen Wertvorstellungen folgt der Kunstkritiker, vermutlich ohne dass ihm diese bewusst sind? Die ästhetische Qualität der performativen Präsentation wird offenbar darin erblickt, dass die Musik nicht „heruntergespielt“, sondern durch die Interpretin in ihrem geistigen Gehalt, ihrer kompositorischen Intention vorgeführt wird: Sie kehrt nicht ihre interpretatorische „Partikularität“ (im Hegelschen Sinne) hervor, vielmehr achtet sie „die Eigenschaften des Gegenstandes“, sie zeigt ein künstlerisches Taktgefühl dem Werk gegenüber. – Nachdenklich und doch unbelastet, zum richtigen Zeitpunkt zögernd und wieder „aufblühend“, weder in sklavische Korrektheit noch in Willkür der

Interpretation verfallend – man kann leicht erkennen (vor allem, wenn man sich die jeweiligen Gegensätze zu jedem der Attribute vorstellt), dass es hier um bestimmte, freilich sehr individuell artikulierte *Kultivierungsmerkmale des Menschen* geht, die an der Art dieser musikalischen Realisation empfunden werden. Sie werden jedoch im ästhetischen Wahrnehmen der Darbietung nicht begrifflich aufgefasst, sondern im Erleben einer raschen Folge musikalischer Ausdrucksgestalten, der das begreifende Denken nicht folgen kann, intuitiv gefühlt. Eben dies versucht der nachträglich rekonstruierende Rezensent mit einer bestimmten bildhaften Rhetorik zu umschreiben. Aber ob auch wir als Leser dieser Passage das Werk genau so erleben würden, muss offen bleiben – der Musikrezensent beweist nichts, obgleich sein Sprachduktus das nahe legen möchte, sondern schlägt vor, worauf man beim Hören dieser Musikinterpretation achten sollte. Es ist also eine wahrscheinlich nicht als solche reflektierte *deiktische* Rede: Sieh doch dieses Stück einmal so an und prüfe, ob du dann in gleicher Weise in einen Zustand ästhetischer Anregung kommst. Auf komplexe Weise werden die erwähnten *epistemischen und ethischen* Kriterien durch das Kunstwerk artikuliert, aber nicht „auf den Begriff gebracht“. Immanuel Kants Vermutung, dass eine solche ästhetische Wahrnehmung nicht denkbar ist ohne eine schon ausgebildete „sittliche“ Gefühlskultur, wird hier vielleicht anschaulich (Kritik der Urteilskraft, § 60). Oder anders ausgedrückt: Was als ästhetisch empfunden wird, ist auch eine Realisation der nur intuitiv gespürten, Einbildungskraft und Verstand in ein Spiel versetzenden epistemischen und ethischen Überzeugungen des Wahrnehmenden.

In einem anderen Bericht über Michael Gielens Dirigat von Schuberts vierter Sinfonie in c-Moll – nach Meinung des Rezensenten zu Unrecht die „Tragische“ genannt – und von Schönbergs „Verklärte Nacht“ heißt es zunächst über die Schubert-Aufführung (Fritsch 2012:14): „Unspektakulär, sachlich, präzise, so eröffnete er das Konzert...“. Man muss nur die antipodischen Begriffe zu diesen Attributen finden, um die Qualitätskriterien des Kritikers zu erkennen: *Spektakulär* (hier im Sinne von großen Gesten, auffälligem Gebaren, etwa in der Manier von Wilhelm Buschs „Der Virtuose“ (Abbildung 3), – auch das deutsche „Regietheater“ mag hier mit mancherlei Varianten ins Blickfeld kommen), *unsachlich* (weniger am kompositorischen Material und eher an persönlichen Zutaten interessiert), *unpräzise* (ungenaue, unstimmmige Interpretation der Vorlage).



Forte vivace



Fortissimo vivacissimo

Abbildung 3

Es sind offenbar soziale und wohl auch moralische Implikationen, die hier für gut befunden werden: Achtung der Vorlage, sich selber nicht in den Vordergrund stellen, das Publikum nicht durch große Gesten und auffälliges Gehabe beeindrucken wollen, sondern hinter das Werk bescheiden, wenn auch ausdrucksstark zurücktreten – das sind Attribute, die hier den ästhetischen Eindruck mitbestimmen, ohne ihn zu definieren. Mir scheint, dass in diesem Zusammenhang wiederum an die Kritik Hegels am Herauskehren der „Partikularität“ und einem „Benehmen, dass sich nicht nach den Eigenschaften des Gegenstandes“ richtet, zu denken ist (d.h. hier: der Partitur und ihrem kompositorischen „Geist“), eine Maxime, die als immanente Figur im Werk – neben vielem anderen – gefühlt und vom Rezensenten indirekt thematisiert wird. Dieser „uneigennützig“ Umgang mit dem musikalischen Material, das den Dingen „ihre lebendige Selbständigkeit lässt“, ist nach Hegel ein Charakteristikum der Rezeption auch der „schönen Kunst“: Hier freilich nicht als Vorgang der Begriffsbildung, sondern als emotional berührendes Werk-Erleben, das aber vermutlich gerade deshalb als ästhetisch empfunden wird, weil es derartige Bildungs-Qualitäten unerkannt thematisiert und dem *wissenden Gefühl* vermittelt. Die Vermutung ist naheliegend, dass diesem Erleben jedwede Frage nach dem „außerfachlichen Nutzen“ der Kunsterfahrung fremd ist, es lässt ihr die „lebendige Selbständigkeit“.

Es heißt dann weiter: „Musik, die viele Qualitäten hat außer der, tragisch zu sein, wie Gielen in seiner unnachahmlichen Art, musikalische Strukturen offen zu legen, verdeutlichte.“ Wiederum diese intellektuelle Redlichkeit bei der musikalischen Interpretation, die sich nicht an liebgewordenen Attributen (das Tragische, Heroische usw.) orientiert, sondern Achtung vor dem Material demonstriert, das im Sinne einer geistigen Leistung in seinen Strukturen, als kompositorisches – d.h. geistiges – Gebilde ernst genommen wird. „Das feine Hauptthema, das sich motivisch durch den gesamten ersten Satz zieht, die konsequente Motorik in den Nebenstimmen, erstaunliche harmonische Kühnheiten, der ruppige Rhythmus gegen den Schlag, der das Menuett prägt, die drängende Bewegung im Finale: Gielen ließ all dies mit sparsamer Gestik offenbar werden. Es war, als legte er dem Publikum die Partitur offen hin.“ Offenbar wird hier die außerordentlich vielfältige, differenzierte, aber nie dem Werk aufoktroierte Inszenierung der Komposition hervorgehoben; es ist wiederum ein seinen Gegenstand respektierendes, selbstloses, den Reichtum des Objektes jedoch dynamisch zur Erscheinung bringendes Verhalten: Eine eminent soziale und moralische, auch „geistvolle“ Inszenierung, die hier charakterisiert wird (und deren Zeuge ich selber sein konnte – das Konzert und gerade auch seine Darbietungsform bewirkte bei mir ein Gefühl ausgeprägter Bereicherung, die ich aber zunächst nicht erklären konnte; jedes Begreifen hätte allerdings vermutlich auch jenes Erlebnis vernichtet, das Christiaan Hart Nibbrig einmal so charakterisiert hat: „Was ästhetisch durchgebildet ist, wirkt wie eine Antwort, zu der die Frage erst gesucht werden muss“ (1978:11).

Es dürfte klar sein, dass alle diese Attribute nichts über die Qualität des Werkes aussagen – diese kann nur in der eigenen Anschauung beurteilt werden. Die hier nur angedeutete, sicher sehr viel differenzierter und auch in andere Richtungen entfaltbare sprachanalytische Betrachtung macht jedoch deutlich, was die ästhetische Qualität (und ihr mögliches Gegenteil) nach Meinung des Kritikers und in Erwartung ähnlicher Empfindungen beim so aufgeklärten Publikum ausmacht. Es sind deiktische Reden, die verdeutlichen, wie wenig solche Musikkritiken ein bloß „innerästhetischer“ Diskurs sind, sondern eine Rezitation verschiedener Merkmale menschlicher Bildung, Zivilisation oder Kultur. Dieser unbewusste Rekurs auf elementare epistemische und ethische Standards der jeweiligen Referenzkultur könnte erklären, warum – einer U.S.-amerikanischen Studie zufolge – sehr verschiedene Musikkritiker erstaunlich übereinstimmend über Werke der (in diesem Fall modernen) Musik urteilen (Lundy 2010).

Ich habe hier exemplarisch nur eine mögliche Bildungsfacette beschrieben, die im künstlerischen Werk ihren Ausdruck findet und zumindest für diesen Kritiker ein wesentliches Motiv des künstlerischen Wertes

der Aufführungspraxis darstellt. Was sich auf diesem Wege im Werkerleben an weiteren Motiven der Bildung auffinden lassen würde, ist gewiss sehr vielfältig, erst diese Komplexität macht den Reichtum der erlebten Komposition aus. Solche Zusammenhänge zwischen Facetten des Bildungsbegriffs und der ästhetischen Gestalt des Kunstwerks und seiner Präsentation aufzudecken, wäre Aufgabe eines bisher noch nicht entwickelten Forschungsparadigmas. Es beruht auf genauen phänomenologischen Analysen der Werke und ihres unter anderem sprachanalytisch rekonstruierbaren Erlebens, aber auch auf einer fundierten Kenntnis wichtiger Motive der „Bildungslandschaft“, wie sie früher angedeutet wurde. Werke und Prozesse ästhetischer Bildung werden durch eine solche Forschung nicht mehr systematisch unterschlagen, sondern mit ihren Bildungspotentialen sichtbar. Wie sich diese im je individuellen Aneignungsprozess auswirken, wäre durch eine anspruchsvolle Wirkungsforschung aufzuklären.

Verwendete Literatur

- Asbury, Carolyn/Rich, Barbara (Hrsg.) (2008):** The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain. New York/Washington: <http://www.dana.org/Publications/PublicationDetails.aspx?id=44422> (letzter Zugriff am 18.02.15).
- Assmann, Aleida (1993):** Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M.: Campus.
- Augustin, Dorothea/Leder, Helmut/Hutzler, Florian/Carbon, Claus-Christian (2008):** Style follows content: On the microgenesis of art perception. In: Acta Psychologica 128, 127-138.
- Bittner, Rüdiger/Pfaff, Peter (Hrsg.) (1977):** Das ästhetische Urteil. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013):** Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (BMBF) (2009):** Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007):** Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin.
- Fechner, Gustav Theodor (1876):** Vorschule der Ästhetik. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Fritsch, Werner (2012):** Bereichert von einem Konzert. In: Hessisch-Niedersächsische Allgemeine vom 27. Oktober 2014.
- Hagedorn, Volker (2012):** Klänge für den Weltraum. In: Die Zeit 49, 69-70.
- Hart Nibbrig, Christiaan L. (1978):** Ästhetik. Materialien zu ihrer Geschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1972):** Philosophie des Rechts, herausgegeben von Helmut Reichele. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1927):** Philosophische Propädeutik. In: Ders.: Sämtliche Werke Band 3 (herausgegeben von Herrmann Glockner). Stuttgart: Frommann.
- Kant, Immanuel (1968/1790):** Kritik der Urteilskraft. Leipzig: Reclam.
- Larson, Reed W./Brown, Jane (2007):** Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? In: Child Development (2007) 78, 1083-1099.
- Liebau, Eckart (2013):** Forschung zur kulturellen Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin (13-18). Bonn.
- Lundy, Duane (2010):** A Test of Consensus in Aesthetic Evaluation among Professional Critics of Modern Music. In: Empirical Studies of the Arts 28 (2), 243-258.
- Posner, Michael u.a. (2008):** How arts training influences cognition. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsg.): learning, arts, and the brain: The Dana Consortium Report on arts and cognition (1-10). New York: Dana Press.
- Rauhut, Franz (1985):** Die Herkunft der Worte und Begriffe „Kultur“, „civilisation“ und „Bildung“. In: Rauhut, Franz/ Schaarschmidt, Ilse (Hrsg): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs (11-24). Weinheim: Beltz.
- Rittelmeyer, Christian (2015a):** Wie urteilt man über die Qualität künstlerischer Bildung? In: Bildung und Erziehung 68 (1), 9-24.
- Rittelmeyer, Christian (2015b):** Bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Oberhausen (in Vorbereitung).
- Rittelmeyer, Christian (2014a):** Über außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie sollen wir sie erforschen?: <http://www.kubi-online.de/artikel/ausserfachliche-wirkungen-kuenstleris...> (letzter Zugriff am 18.02.15).
- Rittelmeyer, Christian (2014b):** Bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten? In: Hamer, Gunhild (Hrsg.): Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte (15-28). München: kopaed.

Rittelmeyer, Christian (2014c): Aisthesis. Zur Bedeutung von Körperresonanzen für die ästhetische Bildung. München: kopaed

Rittelmeyer, Christian (2012a): Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Rittelmeyer, Christian (2012b): Schule – Lehranstalt oder Bildungslandschaft? In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 88 (3), 464-468.

Rittelmeyer, Christian (2012c): Warum und wozu ästhetische Bildung? (2. Auflage). Oberhausen: Athena.

Schellenberg, Glenn (2004): Music lessons enhances IQ. In: Psychological Science 15 (2004), S. 511-514.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder Deutschland (Hrsg.) (2007/2013): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss vom 1.2.2007, erweiterte Fassung 2013.

Sibley, Frank (1977): Ästhetische Begriffe. In Bittner, Rüdiger/Pfaff, Peter (Hrsg.): Das ästhetische Urteil (87-110). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2013): Grundsatzprogramm des Verbands deutscher Musikschulen. Landesverband Hessen. Wiesbaden.

Winner, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. OECD Publishing. Paris: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-...> (letzter Zugriff am 24.06.2015).

Zimmermann, Jörg (1980): Sprachanalytische Ästhetik: ein Überblick. Stuttgart: Frommann-Holzboog.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Christian Rittelmeyer (2015): Werke und Prozesse künstlerischer Bildung im Blick der Forschung: Über den methodologisch organisierten Verlust der „Objekte“ – und ihre Wiederentdeckung am Beispiel der Musik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/werke-prozesse-kuenstlerischer-bildung-blick-forschung-ueber-den-methodologisch> (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>