

Editorial

Andreas Bonnet, Christine Gardemann, Ingrid Kunze, Anne Niessen

Ästhetische (Zugänge zu) Bildung

1 Einleitung

Ästhetische Bildung wird in schulischen Kontexten traditionell vor allem den sogenannten künstlerischen Fächern Musik und Kunst zugeschrieben (vgl. Pühringer 2023: 28). Dabei erschließen viele andere Fächer in nicht minder zentraler Weise ästhetische Zugänge zur Welt. Die Naturwissenschaften etwa, indem sie nicht nur Wahrnehmung und Vorstellungskraft schulen, sondern auch die Schönheit natürlicher Formen und Prozesse (z. B. Kristalle, Pflanzenstrukturen) thematisieren, nicht zuletzt darüber Umweltbewusstsein fördern und alltägliche Deutungen irritieren (vgl. Hadzigeorgiou et al. 2015). In der Mathematik greift man implizit auf ästhetische Kriterien zurück, wenn Lösungen als „elegant“ bewertet werden (vgl. Johnson & Steinerberger 2019). In Erdkunde, Politik und Geschichte eröffnen Karten, historische Bilder oder Symbole (Denkmäler, Stadtlandschaften) ästhetische Perspektiven auf gesellschaftliche Ordnungen und Raumwahrnehmung (vgl. Pettig 2019). Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht schließlich rückt Sprache und Literatur als sinnlich-symbolische Gestaltungen von Selbst und Welt ins Zentrum und ermöglicht so ästhetische Erfahrungen.

Im Gegensatz zu dieser Allgegenwart des Ästhetischen auf normativer oder programmatischer Ebene machten wir bei der Vorbereitung dieses Heftes die überraschende Entdeckung, dass es nur wenig Forschungsliteratur zu ästhetischer Bildung außerhalb der so genannten künstlerischen Fächer gibt. In Analogie zur Legende vom König Midas, der verhungerte, weil sich – auf seinen eigenen Wunsch hin – alles, was er berührte, in Gold verwandelte, entwickelt Johannes Bilstein (2015) die These, dass dies daran liegen könnte, dass alles, was von Schule berührt wird, sich in Schule verwandelt:

Da man einen echten Wald nicht so recht ins Klassenzimmer holen kann, nimmt man einen Modellwald oder zeigt ein Video vom Walde. Und hier geschieht die Verwandlung: Das Modell vom Wald ist kein Wald mehr, aus einem höchst vielfältigen Lebensraum ist ein Schul-Exponat geworden. Und so geht es auch mit allen anderen Gegenständen, die in der Schule zum Thema werden – am Ende wird aus allem Schule. (Bilstein 2015: 46)

Wenn ein Song von Haftbefehl in erster Linie als Beispiel für Rap-Musik in Deutschland gehört oder ein Gedicht von Goethe zur Demonstration der Weimarer Klassik gelesen wird, dann wird im Klassenraum aus Kunst ‚Schul-Kunst‘ – ein verkürztes, verkleinertes und der vielleicht wesentlichen Züge beraubtes „Schul-Exponat“ (Bilstein 2015: 46). Jürgen Oberschmidt spitzt diese Problematik in Hinblick auf Fächer wie Kunst und Musik zu, indem er auf das „Dilemma“ verweist, in dem sich diese Fächer befinden, nämlich „dass sie sich relevant erklären möchten für ein System schulischen Lernens, obwohl es ihre Aufgabe sein müsste, sich anderer Weltzugänge zu bedienen, um sich gegen die in den Schulen vorfindlichen Lernkulturen zu stellen“ (Oberschmidt 2025,

Abstract). Offenbar gibt es also Friktionen zwischen der Institution Schule samt den in ihr üblichen Praktiken und dem, was ästhetische Bildung als Versprechen in sich trägt.

Dies korrespondiert mit der prekären Stellung der künstlerischen Fächer: Vor allem in der Grundschule wird immer wieder versucht, sie mit anderen Fächern zu Fächerverbänden zusammenzufassen, oder sie entfallen wegen Fachlehrkräftemangels oder des Klassenlehrer*innenprinzips. In der Sekundarstufe I werden Kunst und Musik in aller Regel nicht durchgehend unterrichtet (vgl. Nimczik 2013/2012). In der gymnasialen Oberstufe zeigt sich die Problematik besonders drastisch im Fach Musik: Hier belegte im Schuljahr 2023/24 nur gut ein Viertel der Schüler*innen das Fach, obwohl sie damit einen Pflichtbereich abdecken können. Zudem gehen die Zahlen der Schüler*innen, die Musik als Leistungskurs wählen, kontinuierlich zurück: 2023/24 waren es nur noch 1,3 % aller Schüler*innen.¹

Ästhetische Bildung zu ermöglichen, gehört also einerseits zum Anspruch der Schule, führt sie aber andererseits an ihre Grenzen. Wir beginnen mit dem Versuch einer allgemeinen Begriffsklärung, die wir danach in drei Schritten perspektivieren. Zunächst entfalten wir eine schulpädagogische Perspektive. Im Anschluss wenden wir uns dem Fach Musik zu, dem ästhetische Bildung als Kernauftrag zugeschrieben wird. Schließlich nehmen wir mit dem Fremdsprachenunterricht eine Fächergruppe in den Blick, in der ästhetische Bildung zwar verankert ist, jedoch um unterrichtliche Zeitbudgets kämpfen muss. Insgesamt zielt dieser Beitrag darauf, näher zu bestimmen, welche Spannungsverhältnisse sich zwischen Praktiken ästhetischer Bildung und deren organisational-institutioneller Überformung in der Schule auftun. Zuletzt verorten wir auch die Beiträge des vorliegenden Heftes in diesem Spannungsfeld.

2 Annäherung an den Begriff der ästhetischen Bildung

Der Begriff der *ästhetischen Bildung* kombiniert zwei Konzepte, die je für sich vielschichtig und normativ aufgeladen sind. Hans-Elmar Tenorth stellt fest, dass *Bildung* kein genuin erziehungswissenschaftlicher Begriff sei, sondern eine „Substratkategorie“, die vielfältige Forschungen „besonders in den Humanwissenschaften“ anrege. Von diesem „Allbegriff“ unterscheidet er einen „Minimalbegriff“, der im Sinne Humboldts als „Thema [...] die Subjekt-Welt-Relation“ aufgreift (Tenorth 1997: 975), die man im Sinne der biographischen „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (z. B. Koller 2012: 15) rekonstruktiv zu beforschen versucht.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff des *Ästhetischen*, den man auf verschiedenste Weise verstehen kann, für den in unserem Gegenstandsbereich aber bestimmte Bedeutungen besonders relevant sind. In der letztlich auf Schulfächer bezogenen, deduktiven Heuristik der „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert 2002) werden vier „eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“, unterschieden. Das *Ästhetische* folge einer „ästhetisch-expressiven Rationalität“, die sich der Welt subjektiv wahrnehmend, erlebend, empfindend nähere,

1 Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe im Fach Musik in Grund- und Leistungskursen der beiden höchsten Jahrgangsstufen: <https://miz.org/de/statistiken/schuelerinnen-der-gymnasialen-oberstufe-im-fach-musik>

um diese Rezeption dann in den Bereichen „Sprachen, Literatur, Musik, bildende Kunst, physische Expression“ (Baumert 2002: 107) expressiv zu deuten.

Unterhalb dieser komplexen Definition lassen sich vier verschiedene Herangehensweisen an den Begriff unterscheiden. Erstens geht es bei der Frage nach dem *Ästhetischen* im Sinne der Bedeutung des Stammbegriffs (gr. *Aisthesis*) um die Sinneswahrnehmung als Mittel der Identitätskonstruktion, der Erkenntnis und des Wissenserwerbs. Beispiele hierfür finden sich in nahezu allen Schulfächern. Forschung zu ästhetischer Bildung kümmert sich somit erstens darum, wie Theorien und Praxen sinnlicher Wahrnehmung in Bezug auf mannigfaltige Gegenstände zur Stabilisierung oder Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen beitragen.

Dabei kann es zweitens auch um die normative Einordnung von Wahrnehmungen gehen: Was wird aufgrund welcher Kriterien als mehr oder weniger ‚schön‘ empfunden und wie werden gesellschaftliche Normen und Ideale in diesem Bereich in (medialer) Interaktion hergestellt, zirkuliert, angefochten oder durchgesetzt?

Drittens hat das Prinzip des Ästhetischen eine expressive Seite. Dabei geht es darum, Erkenntnisse über die Welt durch das Herstellen textueller, bildlicher, auditiver, materialer und körperlich-expressiver Repräsentationen zu gewinnen und zu kommunizieren. Während bildende Kunst, Literatur und Musik schon immer in dieser Weise als Medien aktiver Auseinandersetzung mit der Welt aufgefasst wurden, hat die politische Dimension der Kunst mit Strömungen wie *aesthetic inquiry* oder *art activism* in den letzten zwei Dekaden nochmals an Kontur gewonnen.

Viertens wird das *Ästhetische* oft über seine Zweckfreiheit definiert. Die Fachdidaktik Sport verweist so etwa auf die primäre Zweckfreiheit von Bewegung, z. B. in verschiedenen Formen des Spiels (Klinge 2015), und eine ähnliche Legitimation wird für das Fach Musik angeführt (Oberschmidt 2025).

In verschiedenen Definitionen ästhetischer Bildung finden sich diese Elemente in unterschiedlicher Gewichtung, so z. B. „im Sinne einer sinnlich-reflexiven und performativ-handlungsbezogenen menschlichen Praxis“ (Klepacki & Zirfas 2013/2012) und

als reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrung und Imaginationen auf der einen und Kunst, Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen und Symbole auf der anderen Seite betrifft. (Zirfas et al. 2009: 20)

Häufig stößt man auch auf die Überzeugung, dass nicht ein spezifischer Kanon von Kunstwerken für ästhetische Bildung nötig ist:

Es können Objekte und Gegenstände sein, bei denen die Betrachtungsweise sich auf ästhetische Kriterien richtet. So kann jeder Alltagsgegenstand zu einem Gegenstand ästhetischer Erziehung und Bildung werden, wenn er unter diesen Gesichtspunkten betrachtet wird. (Reinwand-Weiss 2013/2012)

Die Operationalisierung des Konstrukts *ästhetische Bildung* im Rahmen rekonstruktiver Forschung bleibt allerdings eine Herausforderung. In der qualitativen Forschung hat sich deshalb *ästhetische Erfahrung* als zentraler Referenzbegriff etabliert. Beide Konzepte werden in einem „zirkulären (aber nicht-tautologischen) [...] Verhältnis“ gefasst:

„Erfahrung ermöglicht und fördert Bildungsprozesse, und Bildung ermöglicht und fördert Erfahrungen“ (Reichenbach et al. 2025: 615). Die Einführung dieses zweiten Begriffs zielt jedoch weniger auf begriffliche Klärung als auf empirische Zugänglichkeit. *Ästhetische Erfahrung* verspricht Erkenntnisgewinn, da Erfahrungen sich

unterscheiden [...] von bloßen Empfindungen, Erlebnissen oder Erlebnisweisen durch die emotionale und kognitive Bearbeitungstiefe, d. h. dem Vorhandensein und Grad der selbsttätigen Bearbeitung des Empfundenen, Erlebten und Wahrgenommenen. (Reichenbach et al. 2025: 616)

Diese Bearbeitung kann rekonstruktiv erschlossen werden und macht ästhetische Erfahrung zu einem forschungsmethodisch anschlussfähigeren Zugang als das vergleichsweise vage Konstrukt ästhetischer Bildung. Letzteres ist stärker normativ gerahmt, da es implizite Qualitäts- und Geltungsannahmen über wünschenswerte Transformationsprozesse enthält. Mit einem forschenden Zugriff über Erfahrung ist folglich auch die Hoffnung verbunden, die Gefahr eines subsumtionslogischen Unterlaufens des Prinzips der Rekonstruktivität zu vermindern: Wo Normativität bereits so gewichtig in die Gegenstandstheorie eingelassen ist, droht sie sich der späteren methodischen Reflexion stärker zu entziehen. Gleichwohl muss jedes rekonstruktive Projekt eigens ausweisen, wie es vermeidet, dass es sich „nicht um ein deskriptives, sondern um ein evaluatives Konzept“ (Balzer & Bellmann 2019: 36) handelt.

Gemäß unserer grundlegenden Annäherung an den Begriff verstehen wir den Titel dieses Heftes zunächst als „Containerbegriff“ (Liebau 2018: 1245). Seine hier erläuterten Bedeutungsvarianten und -nuancen machen es erforderlich, in jeder Forschung das genaue Verständnis des Begriffs sowie das Feld zu bestimmen, in dem ästhetische Bildung oder Erfahrung jeweils untersucht werden sollen. Wir widmen uns einer solchen Feldbestimmung zunächst auf einer überfachlichen Ebene.

3 Ästhetische Bildung im ‚System Schule‘?

Die Perspektive der Schulpädagogik stößt uns auf ein grundlegendes, nicht aufhebbares Spannungsverhältnis zwischen ästhetischer Bildung einerseits und den Rahmungen des Systems Schule andererseits. Komplexe institutionelle Arrangements wie die Schule rahmen die Begegnung mit ästhetischen Gegenständen und das Sammeln ästhetischer Erfahrungen potentiell in einer Weise, die „einem eigenständigen und selbstverantworteten Eintreten in einen Bildungsprozess wenig zuträglich“ ist (Laner 2024: 55). Künstlerisches Tun und ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten werden durch die Normen der jeweiligen Institutionen reguliert und ‚eingehegt‘ (Laner 2024: 57). Dieses Spannungsverhältnis wird im schulischen Kontext schon in Bezug auf die Aushandlung von Curricula deutlich, ebenso hinsichtlich der schulischen Enkulturations- und Tradierungsfunktion bei gleichzeitigem Anspruch, Heranwachsende in und durch die Schule auf eine (zunehmend ungewisse) Zukunft vorzubereiten.

Max Fuchs (2018) lotet die Möglichkeiten des (Fach-)Unterrichts aus, ästhetisches Lernen zu ermöglichen. Er vertritt die Position, dass dieses prinzipiell an jedem Gegenstand und in jedem Fach möglich sei, sofern der schulunterrichtliche Kontext berücksichtigt werde. Förderlich seien dabei bekannte didaktische Prinzipien wie Handlungs-

und Lebensweltorientierung, Anschaulichkeit sowie selbstgesteuertes Lernen. Ästhetisches Lernen beschreibt Fuchs zum einen als ein relativ autonomes Feld im Sinne der „idealistischen Autonomieästhetik“, zum anderen auch als Instrument für außerästhetische Zwecke („Learning through the Arts“ bzw. „Learning to the Arts“, Fuchs 2018: 67). Letzteres, die Indienstnahme des Ästhetischen, sollte unseres Erachtens kritisch betrachtet werden: Sie unterwirft das Ästhetische den schulischen Logiken und setzt Lernende wie Lehrende einem entsprechenden Spannungsfeld aus.

Geht man von einem gewissen Eigenrecht des Ästhetischen aus, so macht dies ästhetische Erfahrungen wertvoll, erfordert vom pädagogischen Umgang mit ästhetischen Erfahrungsräumen aber auch Zurückhaltung und Sensibilität (Dietrich et al. 2013: 161). Dies kollidiert mit Ansprüchen an durchgeplantes, mit klaren Intentionen verbundenes Handeln von Lehrkräften in der Schule. Derlei Kollisionen zeigen sich besonders dort, wo Prozesse und Produkte ästhetischen Lernens zum Gegenstand von schulischer Leistungsbewertung gemacht werden. Sie werden damit einerseits der hier wirkenden Logik schulischer Praktiken und Normen unterworfen, gewinnen andererseits aber gerade so an Wert innerhalb der schulischen Logiken, indem sie als „Schulisches“ anerkannt und wertgeschätzt werden.

Auf systemischer Ebene verschärft sich diese Spannung. Das System Schule wird gegenwärtig äußerst kritisch betrachtet hinsichtlich seiner Ergebnisse im Sinne von erreichten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die möglichst genau messbar sein sollen. Obwohl es, so Rittelmeyer (2012) in einem Forschungsüberblick, durchaus Belege für positive Wirkungen ästhetischen Lernens auf die Weiterentwicklung sozialer, emotionaler und kognitiver Fähigkeiten gibt, entziehen sich ästhetische Erfahrungsbildung und ästhetisches Tun doch in gewissem Maße der Logik einer schulischen Leistungsoptimierung. Folglich bedarf es, so Dietrich et al. (2013: 162), zumindest einer deutlichen Zurückhaltung bei Erwartungen an eine dokumentierbare Wirkung der schulischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen und Erfahrungen. Vor diesem Hintergrund lohnt sich ein genauerer Blick auf die Konzeption und Reflexion ästhetischer Bildung im Fach Musik, das eng mit ästhetischen Erfahrungen verbunden wird.

4 Ästhetische Bildung im Schulfach Musik?

Trotz der vermeintlich klaren Zuordnung zum Schulfach Musik bleibt zu untersuchen, welche Chancen ästhetische Bildung in diesem Fach hat und wie sie qualitativ erforscht wird. Um bildungsrelevanten Momenten im Umgang mit Musik in der Schule auf die Spur zu kommen, wird im Folgenden sowohl begrifflichen Bestimmungen aus der Musikpädagogik rund um die ästhetische bzw. hier: musikalische Bildung als auch einigen qualitativen Forschungsbefunden im Schulfach Musik nachgespürt.²

2 In der Musikpädagogik ist es üblich, von musikalischer Bildung zu sprechen und zu schreiben, die als auf Musik bezogene Sonderform ästhetischer Bildung verstanden werden kann. Zu finden sind aber auch die Begriffe musikalisch-ästhetische oder ästhetische Bildung (Rolle 1999); im Folgenden können die Begriffe – stets in Bezug auf das Fach Musik – als weitgehend synonym verstanden werden, auch wenn eine gründliche begriffliche Klärung wünschenswert wäre.

4.1 Begriffliches

Auch in allen so genannten ästhetischen Fächern gibt es eine Diskussion über das schillernde, aber nicht verzichtbare Konstrukt der ästhetischen Bildung. Unterschiedlich sind je nach Kunstform aber die Schwerpunkte: Während in der Musikpädagogik lange der Begriff der musikalischen, aber auch der der musikalisch-ästhetischen und gelegentlich auch der ästhetischen Bildung vor allem im Hinblick auf die Rezeption, also das Musikhören, diskutiert wurde und erst seit der Mitte des 20. Jahrhunderts eine verstärkte Hinwendung auch zu anderen „musikbezogenen Praxen und Interaktionen“ erfolgte (Vogt 2012: 17), wird im kunstpädagogischen Diskurs seit jeher ein besonders starker Konnex einerseits zur sinnlichen Wahrnehmung und andererseits zu gesellschaftlich-politischen Fragen und Themen hergestellt (vgl. Buschkühle 2004). Doch auch in der Musikpädagogik spiegeln die verschiedenen Begriffsbestimmungen musikalischer Bildung im Laufe der Zeit neben internen Debatten auch gesellschaftliche und philosophische Entwicklungen: „Musikalische Bildung bleibt offen für ganz unterschiedliche Besetzungen, abhängig von der jeweiligen pädagogischen, philosophischen, wissenschaftlichen etc. Perspektive, von der aus der Begriff formuliert wird“ (Vogt 2012: 18). Für die Konturierung des Begriffs ist ein knapper Blick in die jüngere Begriffsgeschichte hilfreich, der auch die heutige Aufladung des Begriffs verständlicher macht.

War der Begriff der musikalischen Bildung bis ins 19. Jahrhundert mit dem Begriff der „Bildsamkeit“ des Menschen eng verbunden (Vogt 2012: 5), gewann im Anschluss die Idee der „Herzensbildung“ des Einzelnen an Bedeutung. Gleichzeitig entwickelte sich in den Künsten eine „Gefühls- und Ausdrucksästhetik“, was dazu führte, dass die Idee der Bildung eng an die Ausarbeitung und Weiterentwicklung des (bürgerlichen) Subjekts gekoppelt war (vgl. Vogt 2012: 5). Im 20. Jahrhundert kam in Bezug auf Musik neben der so genannten bildungsbürgerlichen Bildung der Begriff der ‚musischen Bildung‘ auf. Dieses zutiefst rückwärtsgewandte Konzept entstammt einem „konservativ- bis reaktionär-kulturkritische[n] Habitus“ (Vogt 2012: 12). Es richtete sich als vermeintlich ‚ganzheitlicher‘ Ansatz gegen jede Wissenschaftlichkeit und erhob den Anspruch, die Grenzen zwischen verschiedenen Künsten aufzuheben. Gegen die musikpädagogischen Implikationen der musischen Bildung stritt u. a. Adorno im Sinne der kritischen Theorie und arbeitete heraus, dass die Idee des „Musischen“ keineswegs unberührt geblieben war von der nationalsozialistischen Ideologie und dass sie nach 1945 nicht umstandslos wieder eingesetzt werden könne, wie es einige prominente Musikpädagog*innen versuchten (vgl. Vogt 2012: 13). Vogt (2012) resümiert:

Beide, die musische und die bildungsbürgerliche (Halb-)Bildung geraten im Zuge der bundesrepublikanischen Bildungsreform, der wissenschaftlichen Ernüchterung der Erziehungswissenschaft und der Etablierung einer eigenen Fachdidaktik Musik in den 1960er Jahren unter Beschuss. Den einschlägigen Lexika und Handbüchern der Musikpädagogik ist der Begriff ‚musikalische Bildung‘ keinen eigenen Eintrag wert. (S. 13-14)

Die Vorsicht gegenüber dem Begriff der ‚musikalischen Bildung‘ bestand bis in die 80er Jahre. Dann brachte der kritische Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer den Begriff wieder in den Diskurs ein. Er beharrte einerseits auf der Bedeutung ästhetischer

Bildung und beurteilte andererseits deren Chancen in der Schule kritisch: „Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt [der Pädagogik; die Verf.] integrieren zu können, muss – um im Bild zu bleiben – das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt“ (Mollenhauer 1990: 484). Dieses provokative Bild löste in der Musikpädagogik eine lebhaft Diskussions über den seit längerem wenig beachteten Begriff der musikalischen Bildung aus.

Das Ergebnis dieses Ringens stellen u. a. weitere Begriffsbestimmungen von Kaiser, Rolle, Orgass oder Bugiel dar, bei denen Vogt (2012 und 2026) insgesamt „Familienähnlichkeiten“ feststellt: Sie gingen alle von Prozessorientierung und Anbindung an Erfahrung aus, seien nicht auf einen bestimmten Werkbegriff oder gar Kanon von Künsten bezogen, sondern erachteten verschiedene Formen musikalischer Praxen für relevant im Hinblick auf musikalische Bildung. Das traditionell stark verankerte Hören werde zunehmend durch performative Praxen ergänzt (vgl. Vogt 2012: 17). Vogt resümiert daher:

Musikalische Bildung bleibt als Begriff wie als Idee ein zugleich irritierendes wie notwendiges Moment im musikpädagogischen Diskurs: Verzichtete man ganz auf sie, wäre nicht zu beschreiben, wie denn Subjekte überhaupt auf für sie neuartige musikbezogene Herausforderungen und Problemlagen reagieren, wie sie mit Musik neue Erfahrungen machen, die nicht im bloßen Lernen aufgehen, wie sie mit anderen Subjekten im Hinblick auf Musik in einer Weise interagieren, die nicht einfach als Sozialisation beschreibbar ist, wie Musik Teil ihrer Biographie wird, die nicht curricular vorausplanbar ist etc. (Vogt 2012: 20)

Man könnte nun den Eindruck gewinnen, dass der Begriff der musikalischen Bildung sich als eine Art ‚Blackbox‘ einer Erforschung zumindest partiell verweigert: Allein die Tatsache, dass musikalische Bildung als lebenslanger Prozess zu denken ist und über den engen Raum der Schule hinausweist, erscheint im Hinblick auf empirische Forschung als herausfordernd.³ Zumindest aber stellt sich die Frage, welche Merkmale bzw. welches Verständnis des Begriffs zumindest Möglichkeiten für eine qualitativ forschende Annäherung eröffnen könnten. Zwei partiell gegenläufige Forschungsstränge lassen sich dazu in der Musikpädagogik ausmachen.

So nahm Jürgen Vogt 2015 den Band von Carolin Emcke „Wie wir begehren“ zum Anlass, in ihm nach Spuren des Konstrukts der transformatorischen Bildung nach Koller (2012) zu suchen, der Bildung als „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (S. 17) versteht. Vogt hält dabei fest, dass die Erforschung von musikalischer Bildung zum einen nur über die subjektiven Einschätzungen von Personen empirisch erschließbar sei (Vogt 2015: 17). Zum anderen bedürfe die Einschätzung, ob Bildung stattgefunden habe oder nicht, einer gewissen zeitlichen Distanz, und „da es sich bei Bildungsprozessen um Vorgänge handelt, die sich auf die gesamte Biographie von Individuen beziehen, muss man hier womöglich mit Jahrzehnten rechnen“ (Vogt 2015: 18).

3 Knigge (2014) beleuchtet den Begriff der musikalischen Kompetenz in Beziehung zum Bildungsbegriff; da die (vorwiegend quantitative) Erforschung des Kompetenzbegriffs aber keinen vielversprechenden Weg zur qualitativen Erforschung von Bildungsprozessen aufzeigt, wird dieser Strang hier nicht weiterverfolgt.

Im Anschluss an Vogts Überlegungen legt Bugiel (2021) eine Schrift mit dem programmatischen Titel „Musikalische Bildung als Transformationsprozess“ vor. Er bezieht sich dabei ebenfalls auf Koller und geht ausführlich auf „Schlüsselerlebnisse“ als „Auslöser transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse“ ein (Bugiel 2021: 141). Er wendet sich auch dem Wissen als Teil musikalischer Bildung zu und bestimmt es als „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns ..., wie etwas im Medium des Klangs gehört und/oder gespielt werden kann; als ein Wissen, wie musikalischer Sinn gestiftet oder wie musikalische Differenz vollzogen werden kann“ (Bugiel 2021: 140). Bugiel bekräftigt Vogts Zweifel an der Didaktisierbarkeit musikalischer Bildung und stellt die These auf, „dass transformatorische Bildungsprozesse nicht im Sinne einer intentionalen Handlung ‚ermöglicht‘, wohl aber begleitet werden können“ (Bugiel 2021: 142). Im weiteren Gang seiner Argumentation verfolgt Bugiel die Frage der Erforschbarkeit musikalischer Bildung nicht in Bezug auf Schule weiter, sondern richtet seine Aufmerksamkeit auf die Erforschung von „Verlaufsformen transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse“ mit Hilfe der Biographieforschung (Bugiel 2021: 160).

Auf eine andere Weise nähert sich Rolle (1999) musikalischen Bildungsprozessen. Er formuliert pointiert: „Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen.“ (Rolle 1999: 5) Folgt man diesem Verständnis, könnte über eine empirische Rekonstruktion ästhetischer, musikalisch-ästhetischer oder musikalischer Erfahrungen eine Annäherung an eine Rekonstruktion musikalischer Bildung gelingen.

4.2 Qualitative Befunde

Es mag insofern überraschen, dass derartige musikpädagogische Studien bislang kaum vorliegen. Im Folgenden sollen deshalb die beiden gerade beschriebenen Forschungsstränge weiterverfolgt werden, weil sie vielversprechend erscheinen: Einerseits könnte also eine musikpädagogische Biographieforschung einen Weg zur Erschließung transformatorischer musikalischer Bildung über die rückblickende, weiträumige Einschätzung von Personen weisen. Andererseits sind Studien zu musikalischen bzw. musikalisch-ästhetischen Erfahrungen interessant, wenn man diese als Weg zu musikalischer Bildung betrachtet.

Die musikpädagogische Biographieforschung ist traditionell weniger auf schulischen Musikunterricht als auf außerschulische musikpädagogische Situationen ausgerichtet. So analysieren Ardila-Mantilla und Göllner (2022) als jüngstes Beispiel musikalische Biographien unter dem Begriff der musikalischen Teilhabe und vor allem aus instrumentalpädagogischer Perspektive. Bildung verstehen sie innerhalb des von ihnen verfolgten Diskurses primär als institutionalisiertes Angebot. Ihr Ansatz ähnelt damit dem Vorschlag von Vogt und Bugiel, ermöglicht jedoch nur eine nachträgliche Einschätzung mit deutlichem zeitlichem Verzug. Als wichtigstes Ergebnis ihrer explorativen Forschung machen Ardila-Mantilla und Göllner die starke Varianz und „Kontingenz musikkultureller Teilhabeverläufe“ aus; sie reflektieren über die Frage der „Definitionsmacht“ kultureller Teilhabe, aber auch über die erzählten Lebensgeschichten als „Konstruktion, in die sich die Gegenwart unweigerlich einmisch“ (S. 125). Diese

Aspekte, die in der Methodologie der Biographieforschung intensiv diskutiert werden, wären auch für Forschung, die sich direkter auf musikalische Bildungsprozesse bezieht, von hoher Relevanz (vgl. Vogt 2015: 19).

Auch wenn es sich bei Vogts Betrachtung (2015) von Emckes Biographie nicht um qualitative Forschung, sondern eher um eine nicht methodisch kontrollierte Interpretation von Buchausschnitten handelt, soll doch zumindest kurz angedeutet werden, warum Vogt in Emckes Ausführungen Ansätze zu einer Evaluation musikalischer Bildung sieht: Emcke beschreibt, dass sie im Musikunterricht gelernt habe, was Lesarten und Interpretationen sind. Diese sie zutiefst prägende Erfahrung überträgt sie auf ihre eigene Biographie als „Suchbewegung ..., die durchsetzt ist mit Fragen an die eigene Lebensgeschichte“ (Vogt 2015: 19; vgl. Emcke 2012: 48). Musikalische Bildungsprozesse können somit im Musikunterricht durchaus angestoßen, wenn auch nicht planmäßig herbeigeführt werden.

Verstehen wir in einer zweiten Annäherung das Konstrukt der ästhetischen bzw. musikalischen Erfahrung als empirischen ‚Marker‘ für Bildungsprozesse, dann kann Bildung zwar an Erfahrungen nicht abgelesen werden, aber Erfahrungen zu Bildung führen. Verschiedene Forscher*innen gehen davon aus, dass Erfahrungen mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden zumindest näherungsweise erschlossen werden können. Dass Erfahrungen über Sprache z. B. in musikpädagogischen Interviewstudien zugänglich sind, wird in der Regel begründet mit der „reflexive[n] Dimension ästhetischer Erfahrung, wie sie in Praktiken der ästhetischen Kommunikation beobachtet werden kann“ (Haenisch & Godau 2021: 129).⁴

Die meisten Studien beziehen sich auch in diesem Forschungsfeld allerdings auf außerschulisch gemachte musikalische Erfahrungen, so z. B. eine biographische Studie zu Erfahrungen von Mädchen mit Singen in der Zeit des Nationalsozialismus (Niessen 1999) sowie weitere u. a. zu Erfahrungen von Kindern in außerschulischen Lernformaten (Schmid 2014) bzw. in Kompositionsprojekten (Zill 2016). Linus Eusterbrock (2022) erforscht ästhetische Erfahrungen von Schüler*innen in der Appmusikpraxis und betrachtet Erfahrungen dabei im Anschluss an Rolle ebenfalls ausdrücklich als potenziell bildungsrelevant im Sinne Kollers (S. 24).

Eine Untersuchungsfrage, die stärker in die Richtung musikalischer Bildungsprozesse weist, legt Trottenburg (2025) ihrer Studie zu musikalischen Erfahrungen von Jugendlichen im Rahmen der „Szenischen Interpretation“ von Opern zugrunde. Ihre Forschungsergebnisse basieren auf Interviews mit Schüler*innen im Anschluss an Opernworkshops, die die eigentlich für den schulischen Musikunterricht konzipierte Methode der Szenischen Interpretation⁵ in einem Opernhaus realisieren. Bemerkenswert ist die

4 Haenisch und Godau (2021) gehen darüber hinaus sogar davon aus, dass Interviews am Prozess der Erfahrungsbildung beteiligt sind, indem sie „in den Erfahrungsprozess“ eingreifen (S. 137).

5 Der didaktische Ansatz der „Szenischen Interpretation“ beruht auf einer selbstbestimmten, aktiven Auseinandersetzung mit Musik und szenischem Spiel, dessen Zielsetzung darin besteht, die Schüler*innen bei der Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen zu unterstützen: Schüler*innen erarbeiten Haltungen, fühlen sich in Rollen ein, spielen im Rollenschutz Theater, singen und gestalten Standbilder sowie Szenen auf der Bühne. Neben dem Ziel eines ganzheitlichen Verstehens soll die subjektive Bedeutungskonstruktion unterstützt werden (Trottenburg 2025: 14-42).

hohe emotionale Intensität, mit der Schüler*innen in den anschließenden Interviews über ihre Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Musik berichten. Der Satz „So wirklich bewegt hat dann erst die Musik“ avanciert zu einer der zentralen Kategorien der Studie und zeigt mit Trottenburg, dass die Befragten die Musik als „Schlüssel zu allem“ als hoch bedeutungsvoll (Trottenburg 2025: 218) empfanden.

Christian Rolle (1999, 122) betont die Bildungsrelevanz des ästhetischen Streits und hebt hervor, dass ein solcher besondere Anregungen bietet, Unterricht so zu gestalten, dass bildungsrelevante ästhetische Erfahrungsräume entstehen. Auf dieser Grundlage entwickelt Rolle das Konzept der ästhetischen Argumentationskompetenz, das auf musikalische Bildung als Zielhorizont bezogen ist. „Musikalisches Urteilsvermögen [...], verstanden als Fähigkeit und Bereitschaft, musikbezogen ästhetisch zu argumentieren“ deutet er als „Teilbereich musikalischer Kompetenzen“ (Rolle 2008: 55). Ehninger (2021) setzt sich, diese Idee aufgreifend, ausführlich mit verschiedenen, u. a. qualitativen Zugängen zur Erforschung dieser Kompetenz auseinander und legt auch erste quantitative Ergebnisse vor. Auch Theisohts (2023) Erforschung von Kompositionsprozessen im Musikunterricht im Rahmen einer praxeologischen Studie knüpft an diese Überlegungen an, indem sie „[k]ompositorische Entscheidungen“ (Theisohts 2023: 122) als Ergebnis ästhetischen Streits versteht.

4.3 Zwischenfazit: Ästhetische Bildung im Schulfach Musik?

Da qualitative Forschung bislang vor allem Annäherungen an das Konstrukt der ästhetischen bzw. musikalischen Bildung ermöglicht hat und „Unterrichtsforschung im Hinblick auf die Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse [...] ein Desiderat“ bleibt (Rolle 2008: 54), lohnt ein Blick darauf, welchen Rahmen Musikunterricht für ästhetische Bildung darstellt. Im nächsten Schritt werden deshalb exemplarische Hinweise aus der Forschung zusammengetragen, die das Verhältnis von ästhetischer Bildung und Musikunterricht konturieren helfen.

Die Wahrnehmung des Musikunterrichts durch Schüler*innen ist von einer starken Spaltung gekennzeichnet: Sie benennen einen gravierenden Unterschied zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Musikunterricht (Kuck 2023). Mit der in aller Regel deutlich positiver bewerteten „Praxis“ sind dabei alle Formen von Musikmachen gemeint, mit „Theorie“ alle anderen Unterrichtsanteile. Ob die positive Bewertung des Musikmachens im Unterricht einen Hinweis auf besonders bildungsrelevante Erfahrungen darstellt, kann aber nur vermutet werden. Lenkt man den Blick weg von der Vorderbühne des Unterrichts, geraten daneben musikalische Praktiken in Pausen und ‚Dazwischenzeiten‘ in den Blick, die für musikalische Bildung ebenfalls wirkmächtig sein könnten (vgl. u. a. Buchborn 2021; Theisohts & Buchborn 2020).

Wenn die Hoffnung besteht, dass sich ästhetische Bildung im Schulunterricht ereignen könnte, ist die Frage relevant, durch welche ästhetischen Vorstellungen Musikunterricht geprägt ist. Blanchard (2019) untersucht mit einem ethnographischen Ansatz schulischen Musikunterricht in der Schweiz und macht eine Hegemonie des Musizierens, insbesondere des Singens aus, und zwar des schulischen Singens im „chorische[n] Paradigma“ im Gegensatz zum im schulischen Rahmen nicht gewürdigten „bloße[n]

Nachsingen“ von Songs, die die Schüler*innen freiwillig performen (S. 309).⁶ Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist sicherlich die tendenzielle Vernachlässigung der für Schüler*innen hoch bedeutsamen Popkultur im schulischen Musikunterricht (vgl. Maase 2015).

Gerade in Bezug auf gemeinschaftliches Musikmachen ist die gesellschaftliche Debatte geprägt von einer hohen Wertschätzung musikalischer Bildungsangebote. Zudem steht Musik mindestens in einem Alltagsverständnis im Ruf, Menschen zu verbinden und Gemeinsamkeiten zu unterstreichen. Schaut man auf schulischen Musikunterricht, erleben Lehrkräfte allerdings das starke Auseinanderklaffen der musikalischen Vorbildung von Schüler*innen als herausfordernd in Bezug auf gemeinsame musikbezogene Praktiken (vgl. Linn 2017). Schüler*innen, die Instrumental- oder anderen musikbezogenen Unterricht außerhalb von Schule erhalten, bringen mehr praktische Vorerfahrung und mehr Vorwissen in den Unterricht mit. Diese Bildungserfahrungen, die im Sinne Bourdieus als kulturelles Kapitel verstanden werden können (vgl. Ardila-Mantilla et al. 2018: 193-201), tragen zu Distinktionsprozessen bei. So verleihen Lehrkräfte an Musikprofilenschulen ihrer Überzeugung Ausdruck, dass es Schüler*innen gerade aus weniger bildungsaffinen Familien gebe, denen die Möglichkeiten musikalischer Bildung einfach nicht offenstünden (Fandel 2025: 32). Möglicherweise gibt es tatsächlich häufiger Vorbehalte von Schüler*innen aus Familien, die nicht zu den so genannten bildungsaffinen Schichten gehören, sich intensiver mit musikalischen Praktiken zu beschäftigen: El-Mafaalani (2023⁶) beschreibt so zum Beispiel, dass für Kinder, die permanent um die Bewältigung des Alltags ringen müssen, „Funktionslogik“ und „Nutzenorientierung“ (S. 134-135) das Handeln leiten, sodass es für sie nicht naheliegend ist, sich mit so etwas vermeintlich ‚Unnötigem‘ wie Kultur und Musik bildend auseinanderzusetzen. Musikpädagog*innen, die mit diesen Kindern arbeiten, bestätigen solche Erfahrungen und berichten von der Notwendigkeit der permanenten Ermutigung (Müller 2023). Betrachtet man spezielle Musikangebote, wie zum Beispiel an Musikprofilenschulen, spiegelt sich dieser Befund in dem Umstand, dass solche Profile offenbar zumindest an manchen Standorten dazu genutzt werden, eine bestimmte Schüler*innenklientel anzuziehen – und weniger, möglichst allen Schüler*innen entsprechende Bildungserfahrungen zu ermöglichen (Gibson et al. 2024: 308).

In den hier schlaglichtartig dargestellten Befunden spiegeln sich verschiedene Ambivalenzen, die den schulischen Musikunterricht prägen. Es wurde aber auch deutlich, dass qualitative Studien zur musikalischen Bildung im schulischen Kontext aus sehr verschiedenen Gründen nicht vorliegen. Wie oben beschrieben ist die Flüchtigkeit und Prozesshaftigkeit des Bildungsbegriffs sicherlich einer dieser Gründe; auch die Tatsache, dass Bildungsprozesse sich oft erst im Nachhinein oder mit zeitlichem Abstand erkennen lassen. Hinzu kommt aber offenbar auch, dass die derzeitige Verfasstheit des Faches Musik in der Schule nicht die besten Voraussetzungen bietet, musikalische Bildungsprozesse für alle Schüler*innen anzuregen und zu fördern, und die Herausforderung, die sich durch den permanenten Zwang zur Bewertung von Schüler*innenleistungen

6 Zu Fragen der starken Hegemonie von Vorstellungen rund ums Singen vgl. auch die diskursanalytische Studie zum Singen im Musikunterricht im Spiegel musikdidaktischer Zeitschriften von Günster (2023).

(vgl. Niessen 2020) ergibt. Das alles bedeutet nicht, dass Schüler*innen nicht doch mit zutiefst prägenden Erfahrungen den Musikunterricht verlassen. Würde man den Rahmen des Faches Musik aber stärker als *wirklich* ästhetisches Fach gestalten, könnten ästhetische Erfahrungen wohl noch besser ermöglicht werden. Musikalische Erfahrungen anzuregen, die das Selbst- und Weltverhältnis verändern, hätte viel mit Ermutigung und Kooperation, mit Sensibilität und Empathie zu tun und vielleicht auch damit, einen Musikunterricht zu gestalten, der sich den Zwängen des Systems Schule zumindest partiell widersetzt (Oberschmidt 2025).⁷ Vielleicht kann dann gelingen, was Jürgen Vogt als Hoffnung am Schluss seines Artikels zur Evaluation musikalischer Bildung formuliert: „Was der Musikpädagogik bleibt, ist immerhin der Versuch, im Unterricht musikalische Erfahrungssituationen herzustellen, von denen es sich später vielleicht zu erzählen lohnt“ (Vogt 2015: 20).

5 Ästhetische Bildung in den fremdsprachlichen Fächern?

5.1 Begriffliches

Was Vogt für musikalische Erfahrungssituationen formuliert, lässt sich für den Fremdsprachenunterricht anschlussfähig machen: Auch die Begegnung mit einer neuen Sprache eröffnet ästhetische Erfahrungsdimensionen. Empirische Forschung verweist im Kontext des Erlernens und Erlebens einer neuen Sprache auf eine eher eng verstandene Dimension ästhetischer Erfahrung: Menschen erleben Sprachen abhängig von ihrem eigenen linguistischen Hintergrund auch als melodios, schön oder unangenehm und beschreiben damit eine ästhetische Erfahrung in der Begegnung mit Sprache (vgl. Kogan & Reiterer 2021 zu *phon-aesthetic judgement*). Diese sinnliche Qualität des Sprachklangs, des Rhythmus⁷ und der Melodie der Fremdsprache könnten potenziell auch motivational und affektiv auf den Spracherwerb einwirken. Traditionell allerdings begegnet uns das Konzept der ästhetischen Bildung in der (Fremd-) Sprachendidaktik vor allem in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Hier umfasst der Begriff eine gegenständliche (z. B. literarisch-ästhetische Texte), performative (Erfahrung von Kunst), reflexive (kommunikative Auseinandersetzung mit Kunst) und eine normative Dimension (Bewertung und Sinnzuschreibung).

Die Literaturdidaktik⁸ hat dazu verschiedene Konzeptualisierungen entwickelt. Darin spielt die Frage eine zentrale Rolle, wie innerhalb der Schule als Institution und Organisation so etwas wie authentische Erfahrung ermöglicht werden kann. Ein maßgeblicher Ansatz dazu konzentriert sich nicht auf das jeweilige Werk selbst, sondern auf die den Text erschließende Sinnkonstruktion im literarischen Gespräch der so genannten

7 An dieser Stelle nur ein Hinweis auf das Projekt EMSA – Eine (Musik)Schule für alle, das versucht, musikalische Praktiken in Schule über den engen Rahmen des Unterrichts hinaus weiterzudenken und dabei Schüler*innen und weitere Kooperationspartner*innen verantwortlich einzubeziehen: <https://www.emsa-zentrum.de/>

8 Es lassen sich in vielerlei Hinsicht ähnliche Konzepte und Diskurse in der Deutschdidaktik finden; zum Überblick z. B. Kämper-van den Boogaart & Spinner (2014, 2015).

Anschlusskommunikation, die bei Nissen (2000) als „echtes Gespräch“ konzeptualisiert wird.

„Echt“, wie stark immer vermittelt, bezeichnet in dieser Formel zunächst das, was „aus Eigenem“ von Schülern kommt und über sie läuft. Die Schule kann einen Freiraum für (persönliche) Beobachtungen, Meinungen und Urteile zu Bezugs-Texten und -Kontexten gewährleisten, ihren Austausch anregen, dessen Ausbau unterstützen. (Nissen 2000: 210)

Ein weiterer theoretischer Zugang, der die subjektive Rezeption literarischer Texte betont, ist die *Reader-Response-Theory* (Rosenblatt 1938/1978). Die Bedeutung eines Textes entstehe erst durch das Zusammenspiel von Lesenden und Text, wobei individuelle Erfahrungen, Emotionen und Vorwissen in die Interpretation einfließen. Rosenblatt unterscheidet zwischen zwei Arten des Lesens:

The purpose of efferent reading is to learn new information or how to complete a procedure. As such, efferent reading does not call for a variety of interpretations. [...]. The primary purpose of aesthetic reading is for readers to immerse themselves in a text and simply enjoy the reading experience [...]. In addition, Rosenblatt (1938, 1978) believed that literature was written to provide an aesthetic experience for readers because literature invites readers to consider their diverse cultures, background knowledge, and personal experiences when analyzing texts. (Woodruff & Griffin 2017: 110-111)

Beide Ansätze zeigen, dass literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht weit über die Vermittlung von Lesetechniken hinausgeht und die aktive Auseinandersetzung mit Texten, individuelle Sinnstiftung und Reflexion über eigene Leseerfahrung einschließt. Die Förderung ästhetischen Lesens ermöglicht es Lernenden, literarische Figuren, Themen und Konflikte nicht nur rational zu erfassen, sondern emotional nachzuvollziehen, kritisch zu reflektieren und mit dem eigenen Erfahrungshorizont zu verbinden.

Bredella (2012) diskutiert in seinen Überlegungen zu dieser ästhetischen Dimension des Lesens das Spannungsfeld von Verstrickungs- und Distanzierungsbewegungen auf Seiten der Lesenden („involvement“ und „detachment“, mit Verweis auf Storey 1996). Ästhetische Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten bestehe gerade nicht im analytischen Zergliedern von Texten, sondern ziele auf eine innere Beteiligung der Lernenden ab. Die ästhetische Lektüre fordere Leser*innen auf, die Perspektive der literarischen Figuren einzunehmen, zugleich aber eine reflexive Distanz zu wahren, um die Macht des Textes und die eigene Reaktion darauf zu verstehen. Für Bredella ist diese dialektische Bewegung konstitutiv auch für das interkulturelle Verstehen: Die ästhetische Erfahrung wird zum Übungsfeld für den Umgang mit Fremdheit, da sie den Lesenden erlaubt, Welt- und Selbstsichten zu erproben – ohne unmittelbaren Handlungszwang, aber mit hoher affektiver Beteiligung.

Methodisch korrespondiert ein solcher Blick auf Literatur mit den Prinzipien der Handlungs- und Produktionsorientierung (vgl. Delius et al. 2021). Diese kreativen Verfahren zielen darauf ab, die ästhetische Struktur von Literatur durch eigenes Gestalten erfahrbar zu machen. Indem Lernende Leerstellen im Text füllen, Perspektiven umschreiben oder Szenen in Standbilder übersetzen, vollziehen sie die ästhetische Konstruktion der Texte nach. Die produktive Arbeit am Text ist somit keine bloße metho-

dische Auflockerung, sondern ein eigener erkenntnistheoretischer Zugang: Der ästhetische Erkenntnisprozess und die verstehende Auseinandersetzung mit dem Fremden wird durch das eigene Tun, durch die sinnlich-haptische und affektive Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material überhaupt erst ermöglicht und vertieft.

Während in einem solchen Verständnis der Text und die Fremdheit, die er potenziell transportiert, als prinzipiell zu verstehende und so mit dem Eigenen relationierbare Sinnkonstruktion aufgefasst wird, geht Shklovskys Ansatz der *ostranenie* (Verfremdung, *defamiliarization*) darüber hinaus. Das Fremde wird hier mit Waldenfels aufgefasst als etwas, „das sich zeigt, indem es sich entzieht“ (Waldenfels 1997: 42). Die von ihm ausgehende Irritation, eine „produktive innere Unruhe“ (Nissen 2000: 209), wird in diesem Verständnis bewusst herbeigeführt, gesteigert und bleibt erhalten. Literatur wird dann zu einer spezifischen Form ästhetischer Praxis, die routinierte Wahrnehmung irritiert, z. B. in Bezug auf unser Verständnis von Identitätskategorien wie *class*, *gender*, Kultur oder Nation, aber auch normativer Konstrukte von Schönheit und Normalität (vgl. Alter et al. 2021). Sie kann so neue Zugänge zu Sinn und Wirklichkeit ermöglichen – als ständiger Austausch unterschiedlicher Stimmen, Perspektiven und Bedeutungen (vgl. Bakhtins Dialogizitätsbegriff, z. B. Bakhtin et al. 1981). Didaktisch relevant ist dies, weil diese Prozesse im Unterricht gezielt angestoßen und begleitet werden können. In einer stärker kulturdidaktisch orientierten Literaturdidaktik wird daher vor allem danach gefragt, wie ästhetische Texte kulturelle Sinnsysteme, Machtstrukturen und Identitätswürfe nicht nur abbilden, sondern aktiv mitkonstituieren. Ästhetische Bildung bedeutet in diesem Kontext, die spezifische Gemachtheit kultureller Narrative zu durchschauen und (nicht nur) Literatur als einen Raum zu nutzen, in dem kulturelle Bedeutungen ausgehandelt werden (König et al. 2022: 13).

Im Rahmen eines erweiterten Textbegriffs hat sich in den letzten Jahren die Filmdidaktik als eigenständiger Bereich der Fremdsprachendidaktik etabliert. Parallel zum Diskurs um Konstruktionen von Identitätskategorien und Wirklichkeit werden filmische Darstellungen in aktuellen Publikationen nicht nur als Trägermedium sprachlicher Inhalte verstanden, sondern auch als spezifische ästhetische Praxis. Dabei werden zwei Modi der Filmrezeption unterschieden. In einer analytischen Haltung zielt sie darauf ab, Reflexion und Transformation sinnlicher Wahrnehmung zu ermöglichen. Es geht darum, die ästhetischen Codes und symbolischen Ordnungen von Filmtexten zu dekodieren und dabei gleichzeitig die körperliche und affektive Dimension der Filmrezeption bewusst zu machen (vgl. Leonhardt 2024: 77). Durch das Erlernen spezifischer Codes und Konventionen der visuellen Gestaltung (Kameraführung, Farbgebung, Bildkomposition) soll es Lernenden auch ermöglicht werden, manipulative wie ästhetische Wirkungsweisen von Bildern analytisch zu durchdringen und für die eigene Medienproduktion nutzbar zu machen.

Besonders relevant sind dabei konnotative Bedeutungen. Sie entstehen durch die Aktivierung kultureller Codes, also durch geteiltes Kulturwissen und Konventionen, die Zuschauer*innen zur Interpretation heranziehen. Für die Filmdidaktik können diese zentral werden, indem Lernende die symbolischen Ordnungen eines Films analysieren und damit gleichzeitig die kulturellen Wertesysteme reflektieren, die in diesem Film wirken. Sie können dadurch in die Lage versetzt werden, Normalisierungen und Machtstrukturen zu erkennen und diese im Sinne einer ästhetischen Intervention zu hinterfra-

gen und potenziell umzudeuten. Davon unterschieden ist der Ansatz des Filmerlebens, das Eintauchen in die symbolische Ordnung der filmischen Realität und das emotional-körperliche Miterleben des Geschehens. Der Forschungsansatz der *Embodied Meaning Construction* beschreibt, wie Bedeutungskonstitution auch durch diese sinnlich-körperliche Erfahrung grundiert ist. Filme sprechen nicht nur Kognitionen, sondern auch den Körper der Zuschauer direkt an, etwa durch Schnittrhythmen, die unser Atemtempo beeinflussen, durch Farben und Licht, die Emotionen unmittelbar evozieren, oder durch Kamerabewegungen, die unsere Wahrnehmung unserer Körperposition im Raum modulieren (vgl. Kappelhoff & Müller 2011).

5.2 Empirische Befunde

Fremdsprachendidaktische empirische Forschung hat sich in den letzten Jahren sowohl mit Bezug auf die Lernenden- als auch die Lehrendenperspektive Phänomenen zugewandt, die mit ästhetischer Erfahrung in Verbindung stehen. Die Perspektive der Lernenden stellt dabei v. a. Bracker (2015) in den Mittelpunkt.

Elisabeth Brackers Dissertationsprojekt (2015) verfolgt die Frage, welche sprachlich-kommunikativen, inhaltlichen und interaktional-sozialen Sinnstiftungsprozesse durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht in Gang gesetzt werden. Sie analysiert mittels der Dokumentarischen Methode Kleingruppendiskussionen von fortgeschrittenen Englischlernenden (Sekundarstufe II), die sich mit einer Kurzgeschichte auseinandersetzen. Einerseits eröffnen diese Diskussionen durchaus literarische Erfahrungsräume, in denen unterschiedliche Deutungen erprobt, Irritationen ausformuliert und alternative Selbst- und Weltentwürfe artikuliert werden. Andererseits werden diese immer wieder durch schulisch geprägte Orientierungen zur Vereindeutigung, zum Anstreben vermeintlich richtiger Lösungen und zur Absicherung eigener (auch stereotyper) Positionen begrenzt. Bemerkenswert ist, dass diese Dynamik selbst in einem von Bracker bewusst außerhalb des regulären Unterrichts inszenierten Setting sichtbar wird, das gerade darauf abzielt, Bewertungsdruck und curriculare Schließung zu minimieren.

Inwieweit die oben beschriebene Befremdung oder Irritation in der Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen also produktiv gewendet werden kann und unter welchen Bedingungen dies geschieht, muss weiter empirisch aufgeschlossen werden. Hinweise darauf liefert die empirische Rekonstruktion von Umgangsweisen mit Ungewissheit aus der Lernendenperspektive in verschiedenen Fächern, darunter auch Englisch (Bähr et al. 2024). Auf der Grundlage einer qualitativen Sekundäranalyse unterscheiden die Autor*innen vier Umgangsweisen mit Ungewissheit, von denen lediglich die explorative den irritierenden Moment nicht abwehrt oder neutralisiert, sondern als Anlass zur Auseinandersetzung mit der Situation, der eigenen Identität und dem Kontext nutzt (ibid.: 383). Ob diese explorative Umgangsweise im Unterricht Raum erhält, ist wiederum wesentlich mit den Orientierungen und aus ihnen resultierenden Handlungen der Lehrenden verknüpft.

Gardemanns Fallanalysen (2021) zeigen, dass der potenzielle ästhetische Erfahrungsraum im Englischunterricht auch in die spezifischen Passungsverhältnisse von

schulischen Normen und subjektivem Eigensinn der Lehrkräfte eingebettet ist. Anhand der unterschiedlichen Bearbeitungsmuster der vier Lehrkräfte wird sichtbar, wie fragil dieser ästhetische Erfahrungsraum im institutionellen Kontext ist: Er muss gegen die dominante Logik der Machbarkeit, der effizienten Stoffvermittlung und der Bewertungsmacht behauptet werden. Alle vier Fälle illustrieren auf unterschiedliche Weise, dass das Eröffnen ästhetischer Bildungs- und Erfahrungsräume weniger von z. B. methodischen Setzungen abhängt, sondern davon, wie Lehrkräfte in ihrem Handeln die strukturelle Spannung zwischen der Unverfügbarkeit ästhetischen Erlebens und den Zugriffszwängen der Schule aushalten und gestalten, aber auch, wie weit ihnen hierfür tragfähiges fachliches und fachdidaktisches Orientierungswissen zur Verfügung steht. Wo Lehrkräfte über elaborierte eigene Zugänge zum Verständnis literarischer Texte und zu zentralen literaturdidaktischen Konzepten verfügen, sind sie potenziell in der Lage dazu, ästhetische Wahrnehmungen der Lernenden produktiv aufzugreifen, Deutungsvielfalt zuzulassen und zugleich zu strukturieren. Wo solche Zugänge nur rudimentär ausgebildet sind, zeigen sich dagegen Tendenzen zur Vereinfachung, zur Engführung auf ein inhaltliches Textverstehen oder auch zur Auslagerung von Verstehensproblemen durch das Überspringen oder Abbrechen ästhetischer Erfahrungen (vgl. Gardemann 2021).

Die hier genannten empirischen Arbeiten verweisen auf konvergente Einsichten: Erstens führt die bloße Präsenz ästhetischer Gegenstände im Fremdsprachenunterricht nicht automatisch zur Eröffnung ästhetischer Erfahrungsräume für Schüler*innen. Diese sind vielmehr abhängig von professionellen Haltungen und impliziten Überzeugungen der Lehrkräfte, die nicht durch Lehrpläne oder Standardisierung erzwungen werden können. Zweitens wird ästhetische Erfahrung wohl vor allem dann ermöglicht, wenn bewusst Aushandlungsräume geschaffen werden, in denen Lernende ihre eigenen Bedeutungskonstruktionen entwickeln und mit anderen verhandeln können. Drittens deuten die Studien darauf hin, dass die Infragestellung von Normen, die wir sowohl aus einer literaturdidaktischen wie auch kulturdidaktischen Perspektive als zentral für ästhetisches Erleben beschreiben möchten, in der Unterrichtspraxis wenig systematisch verankert ist. Ästhetisches Lernen hätte allerdings das Potenzial, der sogenannten Entfachlichung (vgl. Martens 2018) des Unterrichts etwas entgegenzusetzen, indem die mit ihm verbundenen Gegenstände als Diskursorte verstanden werden, in denen gesellschaftliche Bedeutungen und Wirklichkeitskonstruktionen verhandelt werden. Die empirischen Befunde legen aber auch nahe, dass die Ermöglichung ästhetischer Bildung eine Professionalisierung von Lehrkräften voraussetzt, in der diese ihre eigenen Lese- und Wahrnehmungserfahrungen reflektieren lernen und in der sie Konzepte ästhetischer Kompetenz als zentral für ihren Unterricht begreifen: u. a. für die Fähigkeit zur Irritation, zur Mehrdeutigkeit und zu reflexiver Sinnkonstruktion.

6 Fazit

Legt man die Ausführungen zum ‚ästhetischen Fach‘ Musik und zu den Fremdsprachen nebeneinander, lassen sich Ähnlichkeiten feststellen: Das Zusammenstellen von Forschung zu ästhetischer Bildung gleicht in beiden Fällen eher einer Spurensuche;

nichtsdestoweniger stellt ästhetische Bildung einen Zielhorizont der jeweiligen fachdidaktischen Konzeptionen dar – und schließlich macht sich immer wieder eine spannungsvolle Beziehung zwischen ästhetischer Bildung und schulischen Rahmenbedingungen bemerkbar. Eine Schlüsselposition nehmen in dieser Gemengelage die Lehrpersonen ein: In den Fremdsprachen bedarf es dafür sensibilisierter Lehrpersonen; in der Musikpädagogik stellt insbesondere die Ermöglichung ästhetischer Bildung für alle Schüler*innen, auch für die ohne außerschulische musikalische Förderung, ein anspruchsvolles Unterfangen dar. Aber natürlich gibt es genügend Beispiele von Schulen, die ein vielfältiges Musikleben auch im außerschulischen Bereich aufweisen, und Lehrkräften, denen es gelingt, innerhalb und außerhalb des Unterrichts allen interessierten Schüler*innen das Sammeln musikalischer Erfahrungen zu ermöglichen. Dies wirft die Frage auf, wie Lehrer*innenbildung aussehen muss, um Lehrpersonen dabei zu unterstützen, ästhetische Bildung bzw. Erfahrung in ihrem Unterricht zu ermöglichen. Fachspezifische Unterschiede scheinen dabei bedeutsam: Im Musikstudium ist die fachpraktische Ausbildung stark verankert, während im Fach Englisch bei zugleich oft geringerer Verbindung von Fachwissenschaft und Didaktik deutliche Einschränkungen der ästhetischen Spielräume zu beobachten sind.

Der Begriff der Bildung bleibt, wie Gruschka es formuliert, „unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend“ (Gruschka 2001); dasselbe gilt wohl für den Begriff der ästhetischen Bildung. Am Ende der Ausführungen soll die Anregung von Balzer und Bellmann (2019) noch einmal aufgegriffen werden, im Rahmen qualitativer Schul- und Unterrichtsforschung in diesem Feld nicht erst ein zentrales Konstrukt zu definieren, das dann erforscht werden kann. Vielmehr könnte sich qualitative Forschung zur ästhetischen Bildung mit Gewinn darum bemühen, die „praxisinhärente Normativität“ (ebd.: 37) des Konstrukts der ästhetischen Bildung als Forschungsgegenstand zu konturieren und so die Grenzen zwischen Forschung und ‚pädagogischer Praxis‘ aufzuweichen: „Die Erziehungswissenschaft muss gestaltend in Praxis und mit Praxis tätig werden, und zwar nicht, um eine bereits verstandene Praxis zu verbessern, sondern um überhaupt zu erfahren, womit sie es zu tun hat“ (Balzer & Bellmann 2019: 41). Im Rahmen der Beiträge dieses Heftes blitzen Ansätze zu einer derart involvierten pädagogischen Forschung auf.

7 Zu den Beiträgen dieses Heftes

Mehrere Beiträge in diesem Heft vertiefen und erweitern die im Basisartikel aufgeworfenen Perspektiven auf ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Organisation und Erfahrung.

Stefan Gebhard beleuchtet in seinem Beitrag das Moment des Ästhetischen im Kontext von Differenzerfahrungen und sprachlicher Fremdheit. Am Beispiel einer DaZ-Unterrichtsszene zeigt er, wie ästhetisch gerahmte Situationen unauflöslich in pädagogische Machtverhältnisse eingebettet sind und wie diese Irritationen zugleich als produktive Schwelenerfahrungen für Forschung und Bildung lesbar werden.

Tim Böder und Thorsten Hertel richten in ihrer Studie den Blick auf ästhetisch-kulturelle Praxis im Spannungsfeld sozialer Ungleichheit. Sie zeigen in ihrer Analyse, dass

sich in den Orientierungen der beteiligten Lehrkräfte eines schulformübergreifenden lokalen Austauschprojekts zwei Spannungsachsen verdichten: einerseits der Widerspruch zwischen ästhetischer Bildung und schulischer Ordnung, andererseits die Ambivalenz zwischen dem Anspruch, soziale Ungleichheiten zu bearbeiten, und deren gleichzeitiger Reproduktion.

Während seit geraumer Zeit in Bezug auf das Lehramtsstudium ein lauter und un-differenzierter Ruf nach immer mehr Schulpraxis erschallt, weist die Studie von Paulina Bahlke in eine andere Richtung. Bei ihrem Fall Florian Rist ist es nicht ein schulischer Praxisbezug während des Studiums, sondern gerade die schulfremde Sozialisation im Studium der freien Kunst, die Orientierungen hervorbringt, die dann in seiner späteren Berufstätigkeit dazu führen, dass er sich den restriktiven und schließenden Tendenzen der Institution Schule verweigert.

Inga Lotta Limpinsel richtet den Blick auf außerunterrichtliche ästhetisch-kulturelle Angebote im schulischen Ganzttag und zeigt, wie schulische und kulturpädagogische Handlungslogiken ineinandergreifen. Ihr Beitrag verweist auf strukturelle Bedingungen und Grenzen kultureller Bildung, wenn institutionelle Routinen und pädagogische Rollenmuster unreflektiert fortgeschrieben werden.

Einen anderen Akzent setzen Isabell Wullschleger und Evelyn May, die in einer phänomenologisch orientierten Re-Interpretation einer Grundschulszene die Wechselbezüge von ästhetischer Gestaltung und fachlicher Auseinandersetzung herausarbeiten. Ihr Fazit betont, dass fachliches Lernen stets sozial situiert ist: im gemeinsamen Aus-handeln von Bedeutungen ebenso wie im Resonanzraum der Klasse.

Mit unterschiedlichen disziplinären Zugängen erweitern die Beiträge des allgemeinen Teils das thematische Spektrum des Hefts.

So treten auch bei Carolin Rotter, Christoph Bressler und Miriam Schilling Zwänge der Leistungsmessung und -bewertung als antagonistische Normen bzw. Orientierungen hervor. Auf Basis von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften rekonstruieren die Autor*innen zwei Typen handlungsleitender Orientierungen, die zwar unterschiedlich mit der schulischen Leistungslogik umgehen, aber darin übereinstimmen, dass Leistungsbewertung als kaum vereinbar mit einem vertrauensbasierten Arbeitsbündnis verstanden wird.

Einen etwas anders gelagerten Problemhorizont eröffnen Annatina Caprez, Oxana Ivanova-Chessex, Anja Morawietz und Nora Némethy Wieland, die am Beispiel der kunstfachdidaktischen Lehrer*innenbildung zeigen, wie ästhetisch-kritische Intentionen in institutionellen Wissensordnungen gebunden bleiben. Der Beitrag verdeutlicht damit nicht nur die Ambivalenzen rassismuskritischer Bildung, sondern verweist auch auf das Risiko einer symbolischen Umsetzung, bei der rassismuskritische Anliegen über additive Repräsentationen eingelöst werden sollen, ohne die zugrunde liegenden didaktischen Routinen grundlegend zu irritieren.

Auch Tina Kreische greift mit ihrer Studie zur sozialen Unterstützung im Praxissemester ein Thema auf, das im weiteren Sinn die Frage nach den Bedingungen für Lernen im institutionellen Kontext stellt. In ihrer Rekonstruktion von studentischen Gruppendiskussionen wird deutlich, dass im Praxissemester unterschiedliche Erwartungshorizonte von Studierenden und universitärer Begleitung kollidieren: der studentische Wunsch nach unmittelbarer praktischer Anleitung und dem reflexiv-theoretischen

Anspruch universitärer Begleitformate, deren Sinn und Funktion von den Studierenden nur begrenzt als unterstützend anerkannt werden.

Romina Schmidt-Drechsler und Susanne Riegler schließlich analysieren am Beispiel des Rechtschreibunterrichts die Eigenlogiken schulischer Übungspraxis und zeigen, wie sich unterrichtliches Handeln im Spannungsfeld institutioneller Normen und Deutungen vollzieht. Ihr Fokus auf das Konzept der Normdeutung macht sichtbar, dass schulisches Üben stets mehr verhandelt als orthografische Korrektheit, nämlich die impliziten Ordnungen, Erwartungen und Wertungen der Schule selbst.

Autor*innenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen
Fächer (EW 4)
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Christine Gardemann
Universität Greifswald
Institut für Anglistik und Amerikanistik
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17489 Greifswald
christine.gardemann@uni-greifswald.de

Prof. Dr. Ingrid Kunze
Universität Osnabrück
Fachbereich 3: Erziehungs- und
Kulturwissenschaften
Heger-Tor-Wall 9
49069 Osnabrück
ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Fachbereich 5
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Literatur

- Alter, Grit/König, Lotta/Merse, Thorsten (2021): „All inclusive?“ Eine kritische Lehrbuchanalyse zur Repräsentation von Diversität in Englischlehrbüchern der Klassenstufe 9. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Jg. 31/H. 1, S. 81-104.
- Ardila-Mantilla, Natalia/Göllner, Michael (2022). Instrumentalunterricht und die Anbahnung musikkultureller Teilhabe – eine kritische Betrachtung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 113-130, online: [10.18716/ojs/zfkm/2022.2139](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2022.2139)
- Ardila-Mantilla, Natalia/Busch, Thomas/Göllner, Michael (2018): Musikhören als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven. In: Gruhn, Wilfried/Röbke, Peter (Hrsg.): Musikhören: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck: Helbling. S. 178-203.
- Bähr, Ingrid/Bonnet, Andreas/Bracker da Ponte, Elisabeth/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Sting, Wolfgang (2024): Uncertainty in subject matter education – constitutive element and fruitful instructional strategy? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 14, S. 375-395.
- Bakhtin, Mikhail/Holquist, Michael/Emerson, Caryl (1981): The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 21-47.

- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/ Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 100-150.
- Bilstein, Johannes (2015): Der Midas-Touch der Schule. In: Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.): Zur Sache: Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder, S. 46, online: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/RFKB_Jahresgutachten2015_ZurSache_Oktober_2015.pdf
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster: Waxmann.
- Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr.
- Buchborn, Thade (2021): Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden. Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: Krupp, Valerie/Niessen, Anne/Weidner, Verena (Hrsg.): Wege und Perspektiven in der Musikpädagogischen Forschung. Musikpädagogische Forschung, 42. Münster: Waxmann, S. 167-179.
- Bugiel, Lukas (2021): Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. Bielefeld: Transcript.
- Buschkühle, Carl-Peter (2004). Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. Kunstpädagogische Positionen, 5. Hamburg: Hamburg University Press.
- Delius, Katharina/Surkamp, Carola/Wirag, Andreas (2021): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch: Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten. Göttinger Schriften zur Englischen Philologie, 14. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung, [2., durchges. Auflage]. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ehninger, Julia (2021): Wie lässt sich musikbezogene Argumentationskompetenz empirisch untersuchen? Über die empirische Erforschung einer facettenreichen Kompetenz. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, Jg. 12, S. 1-32, online: [10.62563/bem.v2021192](https://doi.org/10.62563/bem.v2021192).
- El-Mafaalani, Aladin (2023): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und ihre Zukunft. Köln: Kiepenhauer & Witsch.
- Emcke, Carolin (2012): Wie wir begehren. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Eusterbrock, Linus (2022): Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis. Eine Grounded Theory. Diss. Köln: Universität zu Köln, online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-624670>.
- Fandel, Nina (2025): Musikzweig als Insel – eine Interviewstudie zu Distinktionsmechanismen an Musikprofilschulen. Masterarbeit (unveröff.). Köln: Hochschule für Musik und Tanz Köln.
- Fuchs, Max (2018): Zur Rolle des Ästhetischen im Unterricht. Ein Überblick. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14-76.
- Gardemann, Christine (2021): Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Berlin: J.B. Metzler.
- Gibson, Anja/Helsper, Werner/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2024): Mehr als Meritokratie? Über die Prozessierung von Inklusivität und Exklusivität in Schulkulturen. In: Blaha, Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Bell, Jens/Körner, Nadja/Moser, Vera/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse. Bielefeld: Transcript, S. 297-327, online: [10.14361/9783839471081](https://doi.org/10.14361/9783839471081).
- Günster, Anne (2023): Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht. Münster: Waxmann.

- Gruschka, Andreas (2001): Bildung: unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.47/H. 5, S. 621-639, online: 10.25656/01:4305.
- Hadzigeorgiou, Yannis/Kampouropoulou, Mary/Fokiali, Persa (2015): The Aesthetic Appreciation of Nature in School Science Education: How Science Learning Can Help Raise Environmental Awareness. In: Creative Education, Jg. 6, S. 745-752, online: 10.4236/ce.2015.68077.
- Haenisch, Matthias/Godau, Marc (2021): Das Interview als ästhetische Kommunikation. Zur Frage des empirischen Zugangs zu ästhetischen Erfahrungen. In: Hartmann, Anna/ Kleinschmidt, Katarina/Schüler, Eliana (Hrsg.): Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance. München: kopaed. S. 129-146.
- Johnson, Samuel G.B./Steinerberger, Stefan (2019): Intuitions about mathematical beauty: A case study in the aesthetic experience of ideas. In: Cognition, Jg. 189, S. 242-259.
- Kappelhoff, Hermann/Müller, Cornelia (2011): Embodied meaning construction: Multimodal metaphor and expressive movement in speech, gesture, and feature film. In: Metaphor and the Social World, Jg.1/H. 2, S. 121-153.
- Kämper-vandenBoogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2014): Lese- und Literaturunterricht. Kompetenzen und Unterrichtsziele – Methoden und Unterrichtsmaterialien – Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), 11.2, [2., unv. Auflage]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2015): Lese- und Literaturunterricht. Geschichte und Entwicklung – Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), 11.1, [2., unv. Auflage]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013/2012): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online: 10.25529/92552.100.
- Klinge, Antje (2015): Künstlerische Verfahren im Fach Sport. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, 1. Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 233-249.
- Knigge, Jens (2014): Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In: Vogt, Jürgen/Brenk, Markus/Heß, Frauke (Hrsg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Münster: LIT, S. 105-135.
- Kogan, Vita V./Reiterer, Susanne M. (2021): Eros, Beauty, and Phon-Aesthetic Judgements of Language Sound. We Like It Flat and Fast, but Not Melodious. Comparing Phonetic and Acoustic Features of 16 European Languages. In: Frontiers in Human Neuroscience, Jg. 15, online: 10.3389/fnhum.2021.578594.
- Koller, Hans-Christian (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer
- König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (2022): unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken: Zur Einführung in den Sammelband. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hrsg.): unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin: Springer, S. 3-30.
- Kuck, Moritz (2023): Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip. Eine qualitative Interviewstudie mit Schüler*innen. Münster: Waxmann.
- Laner, Ines (2024): Ästhetische Bildung zur Einführung, [2., überarb. Auflage]. Hamburg: Junius.
- Leonhardt, Jan-Erik (2024): Film Literacy im Englischunterricht: Eine Mixed Methods-Studie zur Erhebung der Kompetenzen von Lernenden der Sekundarstufe I. Berlin: J.B. Metzler.
- Liebau, Eckart (2018): Kulturelle und Ästhetische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha/Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung [überarb. und akt. Auflage]. Wiesbaden: Springer, S. 1219-1239, online: 10.1007/978-3-531-19981-8_54.

- Linn, Frederik (2017): Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Diss. Siegen: universi, Fakultät II.
- Martens, Matthias (2018): Reflektieren als unterrichtliche Aufgabe: Zur Passung von Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierten Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/ Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proske, Matthias/ Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 88-102.
- Maase, Kaspar (2015): Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online: 10.25529/92552.318.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 36/H. 4, S. 481-494.
- Müller, Judith (2023): Musikalische Angebote in der Offenen Kinder- und Jugendkulturarbeit klassismussensibel gestalten – Videovortrag mit textlicher Einfassung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online: 10.25529/0bry-8v46.
- Niessen, Anne (1999): „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“ Mädchen und Musik im Nationalsozialismus. Mainz: Schott.
- Niessen, Anne (2020): Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. Beiträge empirischer Musikpädagogik Jg.11, S. 1-37, online: 10.62563/bem.v2020177.
- Nimczik, Ortwin (2013/2012): Musik in formalen Bildungsinstitutionen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online: 10.25529/92552.315.
- Nissen, Rudolf (2000): Text und Echtes Gespräch im Englischunterricht. Am Beispiel von Frank Mc Court: „Angela’s Ashes“. In: Bonnet, Andreas/Kahl, Peter W. (Hrsg.): Innovation und Tradition im Englischunterricht. Stuttgart: Klett, S. 209-223.
- Oberschmidt, Jürgen (2025): Musikalische Bildung im System der Schule. Unterricht im Spannungsfeld zwischen Anpassungsdruck und Neuorientierung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online: 10.25529/FXEG-RC49.
- Pettig, Fabian (2019): Kartographische Streifzüge. Ein Baustein zur phänomenologischen Grundlegung der Geographiedidaktik. Bielefeld: transcript.
- Pühringer, Andrea (2023): Ästhetische Bildung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer, S. 25-31.
- Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick/Bossart, Rolf (2025): Ästhetische Dimensionen des Urteils- und Bildungsprozesses. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 71/H. 5, S. 609-620.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013/2012): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online: 10.25529/92552.269.
- Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, [2. Auflage]. Oberhausen: Athena.
- Rolle, Christian (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 42-59, online: <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>.
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.
- Rosenblatt, Louise M. (1938): Literature as exploration. New York: D. Appleton-Century.
- Rosenblatt, Louise M. (1978): The reader, the text, and the poem. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schmid, Silke (2014): Dimensionen des Musikerlebens von Kindern: Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes. Augsburg: Wißner.

- Storey, John (1996): *Cultural Studies and the Study of Popular Culture. Theories and Methods*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg.43/H. 6, S. 969-984, online: 10.25656/01:7015.
- Theisohn, Elisabeth (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: Transcript, online: 10.14361/9783839463819.
- Theisohn, Elisabeth/Buchborn, Thade (2020): *Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit*. In: Kranefeld, Ulrike/Voit, Johannes (Hrsg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 67-80.
- Trottenburg, Vera (2025): „Aber so wirklich bewegt hat mich dann erst die Musik.“ *Musikalische Erfahrungen von Jugendlichen im Rahmen einer Szenischen Interpretation einer Oper*. Münster: Waxmann.
- Vogt, Jürgen (2012): *Musikalische Bildung: Ein lexikalischer Versuch*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1-25, online: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>.
- Vogt, Jürgen (2015): *Wie evaluiert man musikalische Bildung? Ein Versuch, anhand von Carolin Emckes ‚Wie wir begehren‘*. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 68/H. 4, S. 17-20.
- Vogt, Jürgen (2026): *Bildungsbegriffe*. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Platz, Friedrich/Niessen, Anne/Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 53-61.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Woodruff, Amanda H./Griffin, Robert A. (2017): *Reader Response in Secondary Settings: Increasing Comprehension through Meaningful Interaction with Literary Texts*. In: *Texas Journal of Literacy Education*, Jg. 5/H. 2, S. 108-116.
- Zill, Elias (2016): *Den eignen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Münster: LIT.
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (2009): *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 1: Antike und Mittelalter*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.