

## **Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie sollen wir sie erforschen?**

von **Christian Rittelmeyer**

Erscheinungsjahr: 2014

Stichwörter:

**Ästhetische Theorie | biografische Analyse | biologische Wirkungsforschung | Erlebnisanalyse | Immanuel Kant | Schlüsselerfahrungen | Friedrich Schiller | Strukturanalyse | Transferforschung | Wirkungsforschung | Grundlagenforschung | Wirkungs- und Transferforschung**

### **Abstract**

*Da es zum Teil heftige Kontroversen um die Angemessenheit und methodische Zuverlässigkeit von Transferuntersuchungen gibt, andererseits die weitgehenden Erwartungen an Bildungswirkungen des Künstlerischen nach wie vor bestehen, ist es verständlich, wenn neuerdings die Frage nach einer anspruchsvollen Forschung auf diesem Gebiet wichtig wird. [...] Mir ist bei meiner Auseinandersetzung mit der Transferforschung wiederholt aufgefallen, dass die empirischen Studien auf diesem Gebiet sehr viel komplexer werden müssen, wenn sie der ästhetischen Erfahrung und ihrer Bildungswirkung gerecht werden sollen. Einige Beispiele sollen das Gemeinte verdeutlichen und zum Anlass von Überlegungen werden, die in Umrissen eine „Rahmentheorie für die Erforschung ästhetischer Bildungsprozesse“ skizzieren.*

### **Gründe für das gegenwärtige Interesse an der Erforschung kultureller Bildung**

Am 6. und 7. Juni 2013 veranstaltete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Berlin eine große Fachtagung zum Thema „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“. Kurz zuvor wurde an der Universität Erlangen ein Projekt abgeschlossen, das ebenfalls durch dieses Ministerium unterstützt wurde und eine Bestandsaufnahme der Forschungen zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990 zum Ziel hatte. Warum dieses ausgeprägte Interesse des BMBF an der Erforschung kultureller – d. h. im Kern künstlerischer – Bildung wie auch an der Entwicklung anspruchsvoller Methoden der Wirkungsforschung?

Um diese Frage beantworten zu können, dürfte zunächst ein kleiner historischer Rückblick sinnvoll sein. Am 1. Februar 2007 verabschiedete die Kultusministerkonferenz eine – wie mir scheint – wegweisende *Empfehlung zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Darin heißt es: „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 ... Allen Angeboten kultureller Kinder- und Jugendbildung ist immanent, dass sie zur Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen und zur Herausbildung von zukunftsweisenden Schlüsselqualifikationen einen wichtigen Beitrag liefern ... Insgesamt kann der Stellenwert der musischen Fächer (z. B. Bildende Kunst, Darstellendes Spiel, Musik) gestärkt werden. Kulturelle Bildung kann Schulen somit eine neue Orientierung geben.“

Vermutlich sollte mit dieser Erklärung, die von der KMK im Jahr 2013 bekräftigt und ergänzt wurde, ein Gegengewicht zur Konzentration bildungspolitischer Diskurse auf rein kognitive Lernziele und insbesondere auf die mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen PISA-Kompetenzen geschaffen werden. Das Papier formuliert sehr weitgehende Erwartungen an die künstlerischen Schulfächer und an entsprechende Angebote der außerschulischen Jugendbildung: Nicht nur deren fachimmanente Lernziele, sondern auch die „Persönlichkeitsbildung“ oder „zukunftsweisende Schlüsselqualifikationen“, also ihre allgemeinbildenden Wirkungen stehen im Blick.

Im *Bildungsbericht der Bundesregierung* aus dem Jahr 2012 wurde dieses Motiv nochmals aufgegriffen in Gestalt eines Schwerpunktes „Kulturelle Bildung“. Hier wird betont, dass die kulturelle Bildung „dazu beiträgt, Individuen zu einem selbstbestimmten Leben, zur Entdeckung und Entfaltung ihrer expressiven Bedürfnisse sowie zur aktiven Teilnahme an Kultur zu befähigen. In einer Welt, deren soziale, politische und ökonomische Prozesse von einer Fülle ästhetischer Medien geprägt werden, wird kulturelle/musisch-ästhetische Bildung zu einer wichtigen Voraussetzung für autonome und kritische Teilhabe an Gesellschaft und Politik.“ (Bundesministerium 2012)

Im Rahmen einer im Februar 2013 gemeinsam von der Mercator-Stiftung und der Kultusministerkonferenz ausgerichteten Tagung in Essen, die unter dem Titel „Auf einem kreativen Weg“ einen „Fahrplan zur Verankerung kultureller Bildung in der Schule“ beraten sollte, wurde in verschiedenen Grundsatzreferaten immer wieder die „persönlichkeitsbildende Funktion kultureller Bildung“ hervorgehoben. Das kurz zuvor erschienene umfangreiche „Handbuch Kulturelle Bildung“ (Bockhorst et al. 2012) wurde aus Mitteln des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert.

Zwei Aspekte scheinen mir an diesen Beispielen eines neu erwachten Interesses auch der Kulturpolitiker an kultureller, im Kern ästhetischer Bildung bemerkenswert zu sein: Den künstlerischen Tätigkeiten, die im Zuge der PISA-Studien lange auch international marginalisiert wurden, wird eine gleichwertige Bedeutung neben den „Sciences“ zugeschrieben, zudem erwartet man von diesen künstlerischen Aktivitäten Bildungswirkungen, die weit über das unmittelbar Künstlerische hinausgehen. In Kerncurricula und Rahmenrichtlinien werden die außerkünstlerischen Wirkungen des Kunstunterrichts (Musik, bildende Kunst, Theater, Tanz, Belletristik) direkt oder indirekt immer wieder hervorgehoben und verleihen diesem offenbar erst die nötige bildungspolitische Überzeugungskraft. So wird beispielsweise im neuen *hessischen Kerncurriculum für das Fach Kunst in der Sekundarstufe I/Gymnasien* ausdrücklich zwischen innerfachlichen

und überfachlichen Kompetenzen unterschieden, die im Kunstunterricht erworben werden sollen. Über den „Beitrag des Faches zur Bildung“ ist dort zu lesen: „Die Lernenden erleben im Kunstunterricht eine Verknüpfung von Wahrnehmen, Handeln, Nachdenken und Mitteilen. Ihre Persönlichkeitsentwicklung steht dabei im Vordergrund. In der tätigen und betrachtenden Begegnung mit Bildern schärfen sie ihr Wahrnehmungsvermögen und differenzieren ihr Sehen. Sie erweitern ihr Vorstellungsvermögen, gewinnen Einblicke in fremde Welten und Zeiten.“ (Hessisches Kultusministerium 2012)

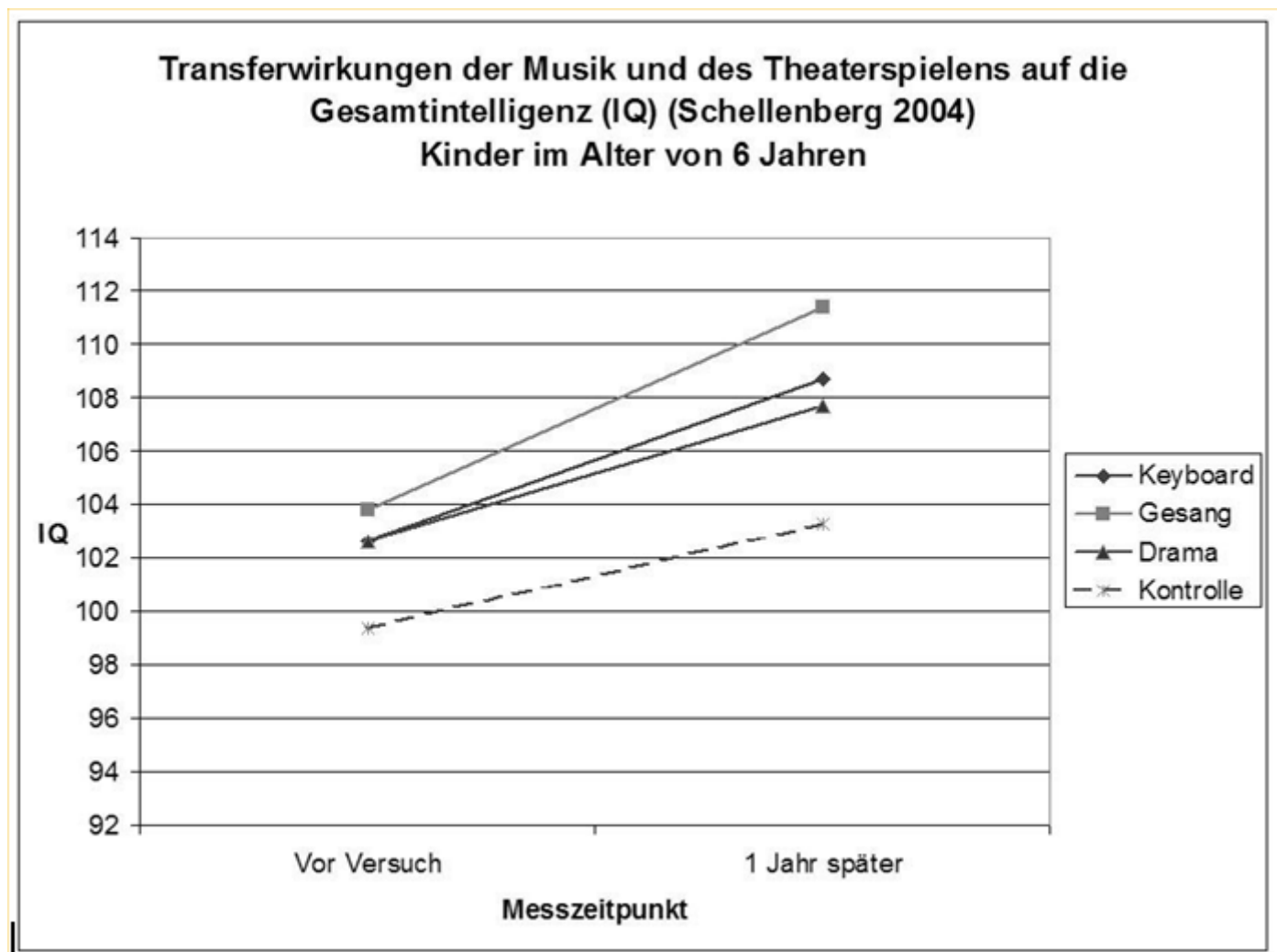
Diese weitgehenden Erwartungen an das künstlerische Tun und seine Bildungswirkungen findet man indessen nicht nur in solchen offiziellen Verlautbarungen und curricularen Vorgaben, sondern ebenso in der fachdidaktischen Literatur – also in entsprechenden Fachbüchern und in Zeitschriften wie „Kunst und Unterricht“, „Musik und Bildung“, „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, Literatur im Unterricht“ etc. Sogar außerhalb dieser Fachdiskurse, etwa unter Eltern, ist diese Erwartung an die allgemeinbildende Funktion des künstlerischen Unterrichts verbreitet. So ergab z. B. eine Umfrage des US-amerikanischen Meinungsforschungsinstituts HarrisInteractive im Jahr 2005, dass der künstlerischen Erziehung von 95% der Befragten eine allgemeinbildende Funktion zugeschrieben wird (vgl. Rittelmeyer 2012a, S. 92f).

Aber stimmen diese Vermutungen? Erst in den letzten Jahren beginnt sich in Deutschland (und Europa) eine Forschung zu entwickeln, die dieser Frage nachgeht, während es in Nordamerika dazu viele tausend Studien gibt, die inzwischen in einigen Sammelreferaten, Metaanalysen und exemplarischen Einblicken beschrieben wurden (z. B. Winner/Hetland 2000, Bundesministerium 2007, 2009, Rittelmeyer 2012a, 2012c, Winner et al. 2013). Am häufigsten wurde bisher in der internationalen Forschung die Wirkung der Musik auf bestimmte Fähigkeiten untersucht, gefolgt von der bildenden Kunst, mit weitem Abstand dem Theater und Tanz, während die Wirkung der Lektüre belletristischer Literatur bisher kaum erforscht worden ist. Bei diesen empirischen Studien geht es überwiegend um die sogenannte *Transferforschung* (dazu auch mein Artikel in Kubi-Online), die ja durch die unterstellten, eben genannten allgemeinbildenden Wirkungen auch nahegelegt wird: Wie wirkt sich z. B. das Theaterspielen auf soziale Fähigkeiten aus, wie das Musizieren auf mathematische, wie der Tanz auf das räumliche Orientierungsvermögen auch außerhalb der künstlerischen Aktivitäten?

Da es zum Teil heftige Kontroversen um die Angemessenheit und methodische Zuverlässigkeit dieser Transferuntersuchungen gibt, andererseits die weitgehenden Erwartungen an Bildungswirkungen des Künstlerischen nach wie vor bestehen, ist es verständlich, wenn neuerdings die Frage nach einer anspruchsvollen Forschung auf diesem Gebiet wichtig wird – wenn hier keine qualifizierten Einblicke in die Bildungswirkungen des Ästhetischen gegeben werden können, wird es mit der Begeisterung für die kulturelle Bildung, so jedenfalls die Erwartung vieler Experten, bald vorbei sein. Mir ist bei meiner Auseinandersetzung mit der Transferforschung wiederholt aufgefallen, dass die empirischen Studien auf diesem Gebiet sehr viel komplexer werden müssen, wenn sie der ästhetischen Erfahrung und ihrer Bildungswirkung gerecht werden sollen (Rittelmeyer 2012a, 2013a). Einige Beispiele sollen das Gemeinte verdeutlichen und zum Anlass von Überlegungen werden, die in Umrissen eine *Rahmentheorie für die Erforschung ästhetischer Bildungsprozesse* skizzieren.

## Probleme der Wirkungsforschung und die Notwendigkeit eines umfassenderen Forschungsansatzes

Abbildung 1 zeigt Resultate einer in der Forscherszene immer wieder gelobten, weil vermeintlich methodisch qualitätvollen Studie Glenn Schellenbergs zur Wirkung von Keyboardspiel, Gesang und Theaterspiel auf die Intelligenz sechsjährige Kinder (Schellenberg 2004). Drei Experimentalgruppen, die über ein Jahr mit verschiedenen künstlerischen Tätigkeiten („arts education“) beschäftigt waren, wurden mit einer Kontrollgruppe ohne derartige Tätigkeiten verglichen. In anderen Studien werden häufig Kinder und Jugendliche untersucht, die z. B. von ihren Eltern in solche Unterrichtsprogramme geschickt werden. Aber man könnte dann fragen, ob Eltern mit hoher Bildungsaspiration, die intellektuelle Fähigkeiten ihrer Kinder auch im Elternhaus fördern, nicht vermehrt dazu neigen, diese Kinder in solche Programme der „arts education“ zu schicken. Möglicherweise ist der gemessene IQ-Zuwachs dann aber auf diese besondere Förderung im Elternhaus und nicht auf die untersuchte ästhetische Praxis zurückzuführen.



Schellenberg hat sich in seiner Studie für einen in der Psychologie als methodisch anspruchsvoll geltenden Forschungsweg entschieden, um das Problem solcher unerkannter Störgrößen bzw. Moderatorvariablen in den Griff zu bekommen. Er besteht in der *Randomisierung von Versuchsgruppen*: Die Kinder werden nach

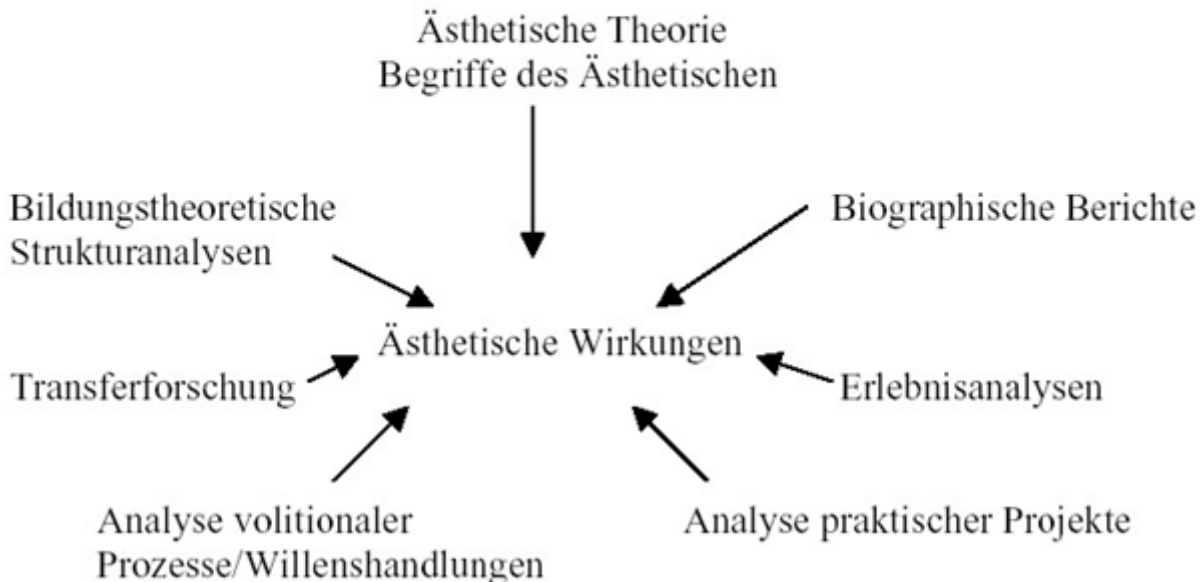
Zufallsprinzipien auf Gruppen mit und ohne künstlerische Aktivitäten aufgeteilt. Die Erwartung ist, dass sich unerkannte „Hintergrund- bzw. Moderatormerkmale“ wie die Bildungsinteressen der Eltern, die künstlerischen Vorerfahrungen der Kinder, ihre intellektuelle und manuelle Leistungsfähigkeit in Experimental- und Kontrollgruppen etwa gleich verteilen und so nicht mehr systematisch die eigentlich interessierenden Ergebnisse verzerren können. Ist diese Methode aber wirklich geeignet, die zuvor beschriebene Problematik unerkannter Störgrößen und Moderator-Variablen zu meistern? Geht es hier tatsächlich um eine anspruchsvolle Studie? Man kann jedenfalls eine ganze Reihe naheliegender kritischer Nachfragen stellen und daher auch nicht vorbehaltlos dem Urteil eines Berichterstatters folgen, dass diese Studie „in methodischer Hinsicht hohen Anforderungen entspricht“ (vgl. Bundesministerium 2007, S. 47). Ist es überhaupt sinnvoll, Kinder nach Zufallsprinzipien z. B. auf Keyboard- oder Theatergruppen aufzuteilen, ohne zu wissen, ob sie an solchen Tätigkeiten Gefallen finden oder ob sie dagegen eher Abneigung bekunden? Was genau wurde im Keyboardspiel gemacht: Wurde ein Jahr lang die Tonleiter herauf und herunter gespielt, der Flohwalzer oder Beethovens „Für Elise“ eingeübt? Darüber erfahren wir leider nichts aus diesem Artikel, obgleich doch ersichtlich ist, dass durch die verschiedenen Tätigkeiten sehr unterschiedliche Fähigkeiten und damit Bildungspotentiale angesprochen werden: Diese phänomenologisch vor jeder empirischen Untersuchung zu klären, möchte ich als „bildungstheoretische Strukturanalyse“ bezeichnen, ich komme gleich darauf zurück.

Und weiter: Worin bestand das „Drama“ (kleine Theaterstücke, Rollenspiele?), warum werden gerade diese Tätigkeiten als „intelligenzfördernd“ angesehen? Welche biographischen Vorerfahrungen haben die Kinder im Hinblick auf solche Aktivitäten? Wie sind solche Tätigkeiten aus der Perspektive einer ästhetischen Theorie zu bewerten – ist die Bezeichnung „arts education“ zutreffend, was wird hier jeweils als „künstlerisch“ klassifiziert und wie bewerten wir das? Gibt es in den nach Zufallsprinzipien zusammengestellten Versuchsgruppen nicht doch eine von den jeweiligen *Individualitäten* bestimmte, also gruppenspezifische psychodynamische Kultur, von der die Ergebnisse mitbestimmt werden? Das alles sind Fragen, die uns dieser von vielen Interpreten gelobte Artikel nicht beantwortet, deren Klärung aber für die Bewertung der Forschungsergebnisse entscheidend ist.

Als ich im Jahr 2011 einen gerafften Überblick über solche Transferstudien veröffentlichte, war mir gerade wegen solcher kritischer Nachfragen klar, dass die Forschungen auf diesem Gebiet, die aus den einleitend genannten Gründen notwendig sind, wesentlich qualitätsvoller werden müssen als dies gegenwärtig im allgemeinen der Fall ist. Ich möchte im Folgenden *sieben verschiedene Forschungsmethoden* beschreiben, über die wir relativ umfassende Einblicke in die Prozesse und Wirkungen ästhetischer Erfahrungen gewinnen können; sie müssen und können nicht in jedem Forschungsprojekt gleichermaßen Beachtung finden, sollten aber als Hintergrundwissen fungieren, das auch eine qualitätsvolle Interpretation empirischer Untersuchungen und ihrer Resultate ermöglichen dürfte (vgl. die folgende *Abbildung 2*).

## Die Erforschung der Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten

### Sieben Methoden der Analyse



### Einige Methoden der Wirkungsforschung?

Eine bisher in der Transferforschung kaum beachtete Methode ist die der *Biographieforschung*. Es gibt einige empirische Studien, die mehr oder minder weitgehend auf dieser Methode beruhen (z. B. Reinwand 2008, Heinritz 2007, siehe auch Buddenberg 2012). Was aber bisher fehlt und von großem Erkenntniswert sein könnte, ist eine Sammlung von Berichten über bildende *Schlüsselerlebnisse* im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen. In Interviews, Biographien und anderen Berichten kann man sie, ist man erst einmal aufmerksam darauf geworden, relativ häufig finden. Ich nenne zwei Beispiele.

In einem ZEIT-Gespräch mit dem Architekten Philip Johnson am 11. Juli 2002 wurde der Baumeister nach seinem Verhältnis zur architektonischen Moderne befragt. Sich dieser oder jener besonderen Richtung zuordnen zu lassen, lehnte Johnson ab. Wichtig sei ihm vielmehr, „dass die Architektur ein Staunen auslöst. Dass sie die Menschen erfreut, aufmuntert oder gar zu Tränen rührt. Bei mir war das damals so, als ich als 13-jähriger zusammen mit meiner Mutter die Chartres-Kathedrale in Paris besuchte. Ich stand da und wusste nicht mehr, wie mir geschah. Am Ende war ich in Tränen aufgelöst. Wenn einem Architekten das gelingt oder nur ein bisschen davon, dann ist er gut. Wie ihm das gelingt, ist gleichgültig.“

Die durch ihren Roman *Die Mittagsfrau* bekannt gewordene Schriftstellerin Julia Franck berichtete über ihre Erfahrungen bei der Lektüre von Stendhals Bildungsroman „Rot und Schwarz“ (1830): „Ungefähr 14 Jahre alt war ich, fühlte mich fast abgeklärt und hatte gerade Bataille und Camus gelesen, für Balzac fehlte mir noch die Geduld, als mir „Rot und Schwarz“ in die Hände fiel. Ich konnte nicht mehr aufhören, es riss mich hin, nie zuvor war ich so begeistert und berührt wie von diesem bald 19-jährigen Hauslehrer Julien. Mit ihm

war ich angewidert von Heuchlern und empfand Scham, wo ich ihnen ähnelte. Das Buch erschien mir wie eine Initiation in mein Leben, alles Pathos und alle Abgeklärtheit meines jugendlichen Empfindens fanden in diesem Buch Resonanz; auch ich würde ringen wollen und müssen, um Bildung, Verdienst und Gehör, von der Liebe nicht zu schweigen. In atemberaubend dichten Szenen zeigt Stendhal die Bedingungen und Spielarten der Macht, zeigt Krieg und Liebe als Kalkül, kaum Zufall, Romantik nur als Strategie. Nicht nur die Schnörkellosigkeit, die Langeweile in den Zeiten der Restauration, sondern die Strategien des Emporkommens wie auch die Ohnmacht Juliens gegenüber seinen Lohngebern und schließlich gegenüber der Verleumdung und dem Verrat, die sind zeitlos, sie ließen sich in jede heutige Abhängigkeit übertragen, und sei ihr Name Liebe ... Das Gewebe dieses Textes wirkt aber noch jenseits von Stil und Inhalt, denn nachdem sich Julien aus den liebenden Fangarmen der Madame de Renal befreit hatte, berückend und unheimlich zugleich, wurde mir Juliens angebliche Liebe zu Mathilde wohl deshalb nie nachvollziehbar, weil ich mich selbst bald als seine Vertraute und Geliebte sah und mir Mathilde seiner unwürdig erschien.“ (Aus: Der Spiegel Nr. 6/2008, S. 127).

Diese wie viele ähnliche Beispiele machen deutlich, dass es bei solchen ästhetischen, den Bildungsprozess vermutlich maßgebend beeinflussenden Schlüsselerfahrungen um sehr individuelle biographische Prozesse geht, die man nicht verallgemeinern kann. Dennoch scheint mir ein *gemeinsames Merkmal* in den meisten dieser Geschichten beobachtbar zu sein, das eine genauere Analyse verdient. Denn immer scheint ein *bestimmtes* äußeres Ereignis auf eine *spezifische Sensibilität* der betroffenen Menschen dafür zu treffen, es ruft *innere Anteilnahme* wach, die zur weiteren Beschäftigung mit dem Sachverhalt führt. – Philip Johnson wird als dreizehnjähriger Junge beim Betrachten der Kathedrale in Chartres *zu Tränen gerührt*, emotional also auf überwältigende Weise angesprochen – und hat dadurch offenbar ein wesentliches Motiv für seine grundlegenden architektonischen Lebens-Projekte erhalten. Es scheint mir nicht sehr wahrscheinlich zu sein, einen zweiten Jugendlichen zu finden, der durch die Chartres-Kathedrale zu Tränen gerührt wird. Aber es bestand offenbar hier wie in ähnlichen Berichten eine sehr individuelle *Sensibilität für bestimmte Ereignisse oder Gegenstände, eine lebhafte Anteilnahme an diesen Phänomenen*. Das jeweils spezifische äußere Ereignis aktiviert offenbar einen bereits vorhandenen, gleichsam schlafenden Bildungstrieb – allerdings immer nur bezogen auf ganz bestimmte (z.B. literarische oder architektonische) Phänomene. Nicht Kathedralen oder gar Bauwerke überhaupt, sondern *diese Kirche in Chartres* berühren den jungen Johnson, nicht jeder beliebige Roman der „Hochkultur“, sondern diese besondere Erzählung Stendhals fasziniert die jugendliche Julia Franck. Es ist also ganz offensichtlich die individuelle Kontur der „Bildsamkeit“, die hier angesprochen wird – und die maßgebend dafür ist, ob eine komplexe „Transferwirkung“ der ästhetischen Erfahrung wirksam werden kann (ausführlich zu solchen biographischen Schlüsselerlebnissen: Rittelmeyer 2012b, S. 59ff.). Auf diesem Gebiet benötigen wir daher dringend eine umfassende Forschung, weil nirgends sonst der sogenannte „Eigenwert des Ästhetischen“ für den Bildungsweg des Individuums so prägnant hervortritt wie in solchen Erlebnissen.

Häufig werden in derartigen biographischen Berichten auch mehr oder minder intensive *Erlebnisse* im Rahmen ästhetischer Erfahrungen geschildert – in beiden zuvor genannten Beispielen ist das der Fall. Es dürfte evident sein, dass solche Erlebnisse die Wirkungen ästhetischer Erfahrungen entscheidend prägen und – da sie sehr unterschiedlich ausfallen – auch die oft uneinheitlichen oder schwach ausgeprägten Transfer-Effekte miterklären können. Solche Erlebnisse aufzuklären, ist Aufgabe einer erst in Ansätzen entwickelten Forschungsmethode, die ich *Erlebnisanalyse* nennen möchte (Nagboel 1988, Leyk 2010; Beispiele aus der pädagogischen Ästhetik-Forschung: Handwerk 2011, Larson/Brown 2007). Um das

Gemeinte an einem Beispiel zu verdeutlichen:



Abbildung 3 zeigt ein Kloster in Mistra bei Sparta, das im Umfeld teilweise verfallener, teilweise noch mehr oder minder gut erhaltener Klöster steht und – als ich vor ca. 25 Jahren dort war – noch als kleine Kirche fungierte. Steht man vor dem Kloster und sieht nach links, überblickt man eine weite flache Landschaft, wenn ich mich recht entsinne, bis nach Sparta. Kommt man in den Kirchenraum, ist alles in ein Halbdunkel gehüllt, der Raum ist relativ klein und sehr still, eine Art meditative, auf das Innere des Besuchers konzentrierte Stimmung entsteht, wenn man sich von dieser Atmosphäre berühren lässt. Manche Touristen verlassen den Raum nach einem kurzen Rundblick – etwa mit Bemerkungen wie „Nichts besonderes zu sehen“ oder „Oh, ist das düster“. Ich ging damals nachdem eine solche meditative Stimmung entstanden war, wieder hinaus, darauf wieder hinein und spürte fast körperlich diese seelische Bewegung des Ausatmens, der Erweiterung und dann wieder der Konzentration, des Einatmens und sich Konzentrierens: Mir wurde klar, was ich in den von mir häufig betrachteten großen gotischen Kathedralen *nicht* erleben konnte, schulte damit, wie ich heute denke, auch meine Lektürefähigkeit im Hinblick auf Bauwerke überhaupt (dazu auch Rittelmeyer 2013b).

Beispiele wie dieses machen deutlich, dass die Erlebnisse, die verschiedene Betrachter (und auch Urheber) eines ästhetischen Objektes haben, von entscheidender Bedeutung für dessen bildende oder auch nicht bildende *Wirkung* sind. Blickt man z. B. auf das Singen der Kinder in Schellenbergs erwähneter Studie, so



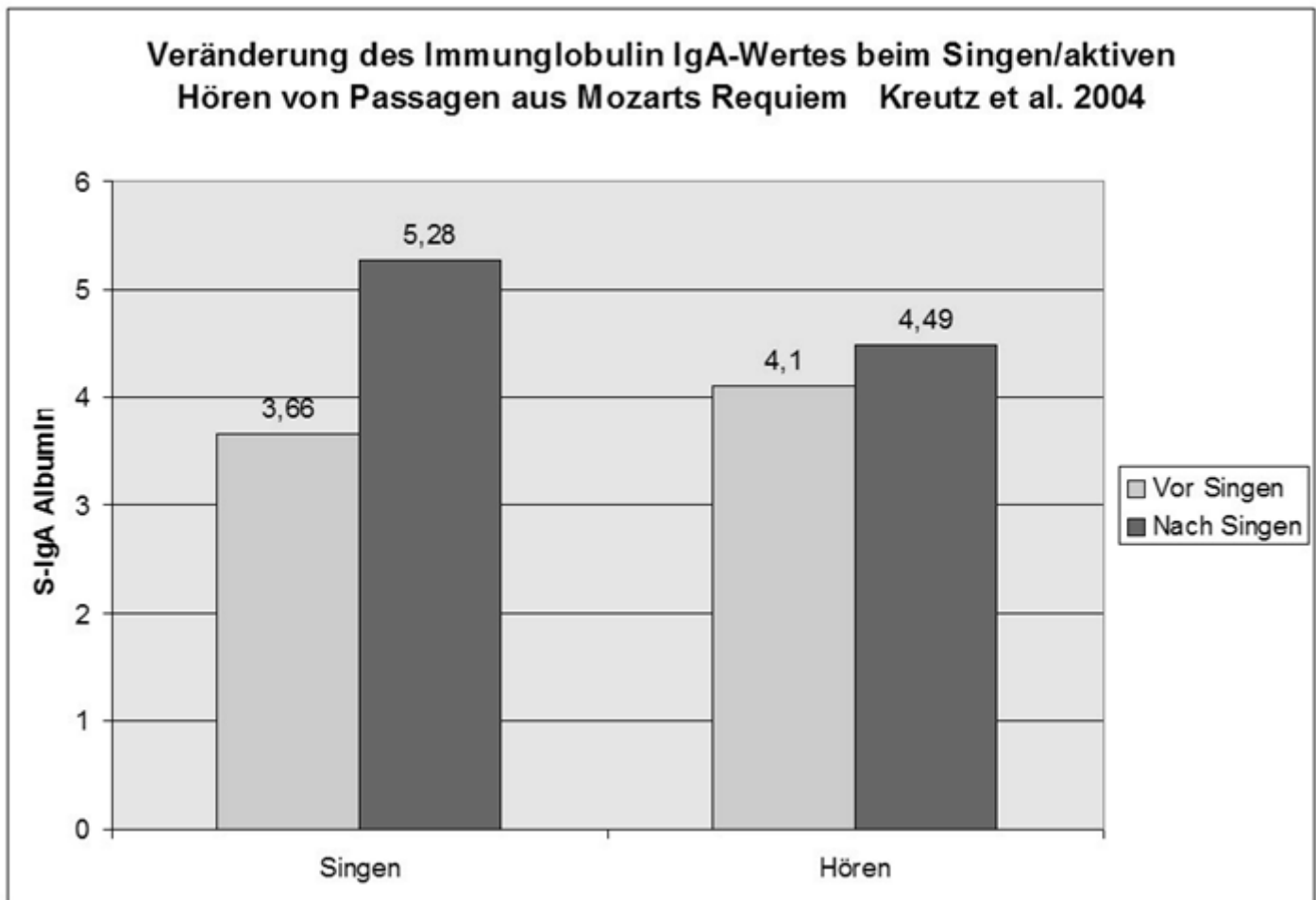
wird dasselbe vielleicht von einigen Kindern eher als langweilige Pflichterfüllung, von anderen als belebende oder Spaß bereitende Aktivität erlebt – was natürlich zu unterschiedlichen Lernerfahrungen führt. Für die Interpretierbarkeit von entsprechenden Resultaten der *Transferforschung*, die eine dritte wichtige Forschungsmethode in meinem siebenfachen Schema darstellt, ist es daher wichtig, nach Möglichkeit auf solche je individuellen Erlebnisse, aber auch biografischen Vorderfahrungen z. B. mit dem Singen zu achten.

Diese Transferforschung wurde zuvor schon mit einem Beispiel charakterisiert, ein paar weitere Bemerkungen über ihre Methoden mögen hier noch sinnvoll sein. Sie ist zwar vorrangig im Gebiet der psychologischen Methodologie angesiedelt. Zunehmend wichtig werden jedoch auch die biologisch orientierten Disziplinen der *Hirnforschung*, der *Psychoneuroimmunologie* und der *Chronobiologie*.

In *neurologischen* Untersuchungen wird unter Verwendung bildgebender Verfahren danach gefragt, was sich im Gehirn z. B. musizierender oder malender Kinder ereignet und welche Folgen das für die synaptische Vernetzung bestimmter Hirnareale hat. Ein wichtiger Forschungsüberblick aus diesem Bereich wurde von der gemeinnützigen U.S.-Organisation *Dana Foundation* unter dem Titel *Learning, Arts and the Brain* veröffentlicht (Asbury/Rich 2008). Diese Forschungsrichtung hat einige sehr wesentliche Einsichten im Hinblick auf die Frage erbracht, wie Transfereffekte entstehen und warum sie nicht immer auftreten. So ist z. B. beim Herstellen einer Tonskulptur neben anderen Fähigkeiten immer auch das räumliche und damit geometrische Vorstellungsvermögen gefordert. Für dieses Vermögen sind bestimmte Hirnareale maßgebend, die sich bei häufiger Provokation durch entsprechende Tätigkeiten synaptisch komplexer vernetzen. Diese Bereicherung der Hirnarchitektur führt ihrerseits wieder zu einer gesteigerten Fähigkeit des räumlichen Vorstellungsvermögens auch außerhalb künstlerischer Betätigungen (vgl. beispielhaft dazu Spelke 2008). Der „Transfer“ besteht aus dieser neurologischen Sicht also nicht in einer echten Übertragung künstlerischer auf kognitive Leistungen. Es ist vielmehr dasselbe Hirnareal, das bei künstlerischen wie mathematisch-topologischen Tätigkeiten aktiv ist und sich verändert. Diese Prozesse verlaufen allerdings – auch das zeigen neurologische Studien – sehr individuell, d. h. in Gestalt verschiedenartiger Muster der Gehirnaktivität (z. B. Altenmüller 2003).

Es wäre allerdings verfehlt, *biologische* Aspekte der Transferwirkungen in einer Art neurozentrischer Blickverengung nur im Gehirn zu suchen. Darauf machen uns zwei weitere und noch sehr neue Forschungsrichtungen aufmerksam, die auf *immunologische Wirkungen der Kunstpraxis* und auf die *Veränderung rhythmischer Körperprozesse durch künstlerische Tätigkeiten* bezogen sind. In beiden Fällen liegen allerdings bisher erst wenige Untersuchungen vor – sie sollen hier nur knapp charakterisiert werden.

Die *Psychoneuroimmunologie* beschreibt Auswirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf das menschliche Immunsystem. So haben beispielsweise Forscher der Universität Frankfurt durch physiologische Messungen festgestellt, dass sich bei Chormitgliedern während des *Singens*, nicht aber während des *Hörens* eines Mozart-Requiems die Konzentration von Immunglobulin A im Blut (*eine* Kenngröße der „Immunkompetenz“) *erhöhte*, vgl. die folgende *Abbildung 4*.



Diese Erhöhung korrelierte mit einer Stärkung des bekundeten subjektiven Wohlbefindens (Kreutz et al. 2004). Ähnliche Forschungsergebnisse wurden auch an der psychologischen Fakultät der Universität Wien erzielt (Biegl 2004). Sollte sich dieser Befund in weiteren Studien bestätigen lassen, könnte die *hygienische* oder *salutogenetische* Funktion bestimmter musikalischer Aktivitäten hervortreten – ein Aspekt, der in der bisherigen Transferforschung kaum Beachtung gefunden hat. Namentlich zeigt eine solche Untersuchung jedoch, dass künstlerisches Tun nicht nur auf das Gehirn, sondern auf den gesamten Organismus wirkt – dessen Prozesse sich dann wiederum im Gehirn z. B. als Gefühl von Gesundheit und Wohlbefinden „spiegeln“. Es ist unwahrscheinlich, dass sich derartige physiologische Prozesse nur beim Hören von Musik ereignen.

Ebenfalls neu ist die *chronobiologische* Erforschung künstlerischer Tätigkeiten. Hier geht es um die Frage, wie sich künstlerische Aktivitäten auf unser Atmungs- und Herz-Kreislauf-System auswirken. Herzfrequenz-Variabilität und Puls-Atmungs-Verhältnis sind wichtige Indikatoren krankheitsbegünstigender oder -verhindernder Körperprozesse. Während es bei den ersten beiden Forschungsbereichen mit inzwischen vielen hundert Arbeiten vor allem um die kognitiven, sozialen und emotionalen Transferwirkungen geht, thematisieren die letzten beiden Forschungsrichtungen mit vorerst noch wenigen Arbeiten eher salutogenetische Aspekte ästhetischer Praxis. Es gibt eine Reihe interessanter Studien, die zeigen, wie sich die erlebte Ästhetik von Landschaften oder Klassenzimmern positiv auf die Herzfrequenz, auf die Atmung sowie psychische Indikatoren wie Stress- oder Entspannungsgefühle auswirken (Hinweise in Rittelmeyer

## Die Notwendigkeit begrifflicher Klärungen: Ein Beispiel

Ein Kardinalproblem der bisherigen Transferforschung besteht allerdings darin, dass in der überwiegenden Anzahl der (mir bekannten) Arbeiten mit *ungeklärten Begriffen des Ästhetischen bzw. Künstlerischen* gearbeitet wird. Kinder und Jugendliche werden z. B. bestimmten Programmen der „arts education“ unterzogen, um zu erfahren, welche Transfereffekte dabei entstehen – aber es wird, wie in der Schellenberg-Studie, nicht klar, was die Versuchsteilnehmer konkret gemacht haben. Mal wird das überhaupt nicht erklärt, mal werden differenzlos die Aktivitäten sogenannter Garagenbands, das Musizieren mit Joghurtbechern, das Ausmalen vorgefertigter Tierumrisse, das freie Malen eines Aquarells, die anspruchsvolle kammermusikalische Darbietung von Schönbergs „Verklärte Nacht“, der Rundgang durch ein Kunstmuseum, das Zeichnen von Comics oder die Lektüre eines Romans von Saul Bellow beschrieben, ohne zu klären, worin der ästhetische Charakter dieser Aktivitäten besteht, ob es da Qualitätsunterschiede gibt und welche bildungstheoretischen Strukturanalysen durchgeführt wurden, um die erwartbaren, durch jede dieser Tätigkeiten hervorgerufenen Bildungserfahrungen zu klären (zu dieser Qualitätsfrage am Beispiel der Musik auch Noltze 2010). Wie aber kann man eine begründete Position zur Frage finden, was Künstlerisches von Unkünstlerischem, Ästhetisches von Nichtästhetischem unterscheidet? Eine Möglichkeit besteht darin, sich auf *vorhandene ästhetische Theorien* zu beziehen. Wie das geschehen kann, habe ich an anderer Stelle beispielhaft vorgeführt (Rittelmeyer 2014) – ich möchte hier aus dieser Passage zitieren. Angesichts der zahlreichen Theorien und Definitionsversuche im Hinblick auf ästhetische Phänomene insbesondere in der Philosophie, aber auch in der Pädagogik begibt man sich dabei allerdings auf ein schwieriges Terrain. Aber es ist dennoch unerlässlich, im Rahmen von Forschungsarbeiten zur künstlerischen Erfahrung die Frage zu klären, was künstlerische von nicht-künstlerischen Aktivitäten, was Ästhetisches von Nicht-Ästhetischem unterscheidet. Ehe ich ein Beispiel für eine solche Positionsbestimmung gebe, sind jedoch zwei grundsätzliche Bemerkungen angebracht.

Zunächst: Der jeweils favorisierte Begriff des Ästhetischen oder Künstlerischen muss *trennscharf* sein. So höre ich in Diskussionen immer wieder den Hinweis, die ästhetische Erfahrung sei „sinnliche Erkenntnis“. Sinnliche Erkenntnis erzielt aber auch der Anatom, der Botaniker, der wissenschaftliche Beobachter in einem Kindergarten – also im Rahmen von Tätigkeiten, die man in der Regel kaum als ästhetische bezeichnen kann, ohne diesen Begriff ins Beliebigste auszudehnen. Mit der begrifflichen Festlegung ist ein zweites Problem verbunden: Wenn man eine bestimmte Tätigkeit als ästhetische Erfahrung bezeichnet, spricht man notwendig immer spezifische Bildungsoptionen an. Die wesentliche Frage ist daher, welche Bildungsoptionen man aus dem Blickfeld verliert, wenn man *beispielsweise* nicht den ästhetischen Theorien Immanuel Kants, Theodor W. Adornos oder Nelson Goodmans oder auch einer eigenständigen Begriffsbildung folgt, sondern jene Definition der sinnlichen Erkenntnis bzw. – um ein anderes Beispiel zu nennen – die Aussage eines sogenannten Kunstexperten zum Maßstab nimmt, dass „Kunst im Kopf entsteht“ – eine in ihrer neurozentrischen Blickverengung irreführende Formulierung ohne jede Trennschärfe im Hinblick auf das Ästhetische.

Mir selber scheint nach wie vor Immanuel Kants Theorie der ästhetischen Urteilskraft (1790) eine trennscharfe und bildungstheoretisch ertragreiche Option für eine Rahmentheorie ästhetischer Bildung und ihre Erforschung zu sein (Kant 1968, siehe dazu Rittelmeyer 2005). An dieser Theorie sind auch die „Briefe

über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von Friedrich Schiller (1795) orientiert. Man kann die Grundgedanken Kants in der folgenden Weise sehr knapp skizzieren.

Wenn wir sagen, dass eine bestimmte Komposition ästhetisch gehaltvoll, dass ein Bild schön oder künstlerisch beeindruckend, dass ein Theaterstück von hoher ästhetischer Qualität ist, dann *urteilen* wir über diese Gegenstände. Kant unterscheidet zwei Hauptgruppen von Urteilen: Die *bestimmenden* und die *reflektierenden*. Wir urteilen bestimmend, wenn wir schon über einen Begriff des beurteilten Sachverhaltes verfügen, so z. B. mit der Feststellung, dass diese Zeichen, die gelesen werden, *Buchstaben* sind. Wir urteilen reflektierend, wenn wir einen Sachverhalt zwar mit Hilfe unserer Einbildungskraft wahrnehmen, aber noch nicht verstehen: Wenn dreijährige Kinder beispielsweise sagen, dass sie ihr Glas „ausgetrunkt“ oder am Tisch „gesitzt“ haben, kann es sein, dass wir nicht verstehen, wie sie zu solchen grammatischen Konstruktionen kommen, die ihnen ja offensichtlich nicht vorgesprochen wurden, die sie also nicht nachgeahmt haben können. Natürlich ist diese Mühe des Nachdenkens über mögliche Gründe nur sinnvoll, wenn wir erwarten, schließlich auch eine stimmige Antwort beispielsweise in Gestalt eines zweckmäßigen, d. h. seine verschiedenen Erklärungsmomente einleuchtend verbindenden sprachanalytischen Theorems zu finden. Das Auffinden einer solchen Lösung muss daher *logisch* mit Wohlgefallen verbunden sein.

Nun kann es sein, dass uns ein Gegenstand der Anschauung in diesem Sinne vollkommen stimmig (innerlich zweckmäßig) erscheint, dass eine Wahrnehmung daher mit Wohlgefallen verbunden ist, ohne dass wir spontan angeben können, wie es zu diesem Eindruck kommt. Ein solches Erlebnis nennt Kant ästhetische Erfahrung – das Eindrucksurteil über den *nicht begriffenen, aber gleichwohl innerlich stimmig erscheinenden* Gegenstand bezeichnet er als *ästhetisches Urteil*. Treffend charakterisiert Christian Haart Nibbrig in seiner historischen Materialsammlung zur Ästhetik diesen Sachverhalt mit dem Hinweis: „Was ästhetisch durchgebildet ist, wirkt wie eine Antwort, zu der die Frage erst gesucht werden muss“ (1978, S. 11). Wie wichtig die erlebte innere Stimmigkeit, der schlüssige Zusammenhang aller Teile für das ästhetische Erleben ist, kann man ohne Schwierigkeiten an kunstkritischen Urteilen entdecken, etwa wenn an einem Bild konstatiert wird, dass der gemalte Landschaftshintergrund zu dunkel und daher zu schwer wirke, dass Strawinsky ein Thema reichhaltig entfaltet, dann aber flügelahm auskomponiert oder dass ein Gedicht allzu erkennbar traditionelle Vorbilder zitiert. Immer werden hier Unstimmigkeiten des als ästhetisch deklarierten, aber so nicht erlebten Gebildes konstatiert.

Da wir einerseits mit „Lust“ oder „Wohlgefallen“ die Zweckmäßigkeit des ästhetisch beurteilten Gegenstandes wahrnehmen, nicht jedoch wissen, wie es zu diesem Eindruck kommt, werden Einbildungskraft („dieses Bild Van Goghs beeindruckt mich zutiefst“) und Verstand („Was ist es, was mich da so berührt“) in ein produktives Spiel versetzt: Man gerät in einen Zustand *zugleich* sinnlicher und geistiger Angeregtheit. Weil dieser Zustand durch reflektierende Urteile ohne Begriff der Sache erzeugt wird, ermöglicht er auch keine Erkenntnis (diese kann jedoch sehr wohl aus ihm sekundär hervorgehen, ist dann aber, da sie auf Begriffen beruht, kein ästhetischer Zustand mehr). Auch keine moralischen Imperative gehen daraus hervor, denn auch sie würden auf Begriffen beruhen. Diese von Kant übernommene Position kleidet Friedrich Schiller im 21. seiner „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ in die folgenden Worte: „Daher muss man denjenigen vollkommen recht geben, welche das Schöne und die Stimmung, in die es unser Gemüt versetzt, in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung für völlig indifferent und unfruchtbar erklären. Sie haben vollkommen recht; denn die Schönheit gibt schlechterdings kein einzelnes Resultat, weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen

einzelnen, weder intellektuellen noch moralischen Zweck aus; sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht erfüllen und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären. Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als dass es ihm nunmehr von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – dass ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist.“ (Schiller 1795/1975, S. 375)

Schiller spielt mit dieser Schlussbemerkung auf jenen eigentümlichen Zustand des intensiven Angeregtseins an, der durch ein stimmig und aussagekräftig erscheinendes, aber noch nicht auf den Begriff zu bringendes ästhetisches Ereignis ausgelöst wird. So berichtete z.B. eine japanische Sängerin, die nach den Gründen für ihre guten Deutschkenntnisse gefragt wurde, von einem für sie wegweisenden Jugenderlebnis: Sie besuchte ein Konzert, in dessen Zusammenhang auch Schuberts Vertonung des *Erkönigs* von Goethe vorgetragen wurde. Sie verstand kein Wort, war aber von dem Werk und seiner musikalischen Rätsel- wie Symbolhaftigkeit so fasziniert, dass sie beschloss, jene Sprache zu erlernen, in der das Lied dargeboten wurde. Dieser zunächst unbestimmte, aber aus einem tiefgehenden Angesprochenwerden durch das Kunstwerk hervorgehende Zustand einer beginnenden Reflexion ohne Bestimmung dessen, was für das *Individuum* daraus hervorgehen wird, ist jener Zustand der Freiheit, den Schiller anspricht. Es dürfte erkennbar sein, dass aus dieser Sichtweise ein ganz anderer Bildungstyp wahrgenommen werden kann als aus einer Position, die Kunst als „sinnliche Erkenntnis“ deklariert.

## **Evaluierte Praxisprojekte und ein bisher nicht beachteter Aspekt: Volitionale Prozesse**

Im Rahmen der Transferforschung werden zahlreiche Behauptungen darüber aufgestellt, welche Wirkungen von künstlerischen Tätigkeiten ausgehen: Musik, bildende Kunst, Theater und Tanz wie auch die Belletristik sollen demnach die Erlebnisfähigkeit schulen und Wertvorstellungen sowie das Einfühlungsvermögen in andere Menschen fördern, sie sollen die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten entwickeln sowie Kreativität und Gemeinschaftsgeist anregen. Wenn diese empirisch gestützten Hypothesen richtig sind, müssten sich die behaupteten Effekte in *künstlerischen Praxisprojekten* wie der „musikalischen Grundschule“, in Theaterprojekten mit Jugendlichen usw. besonders deutlich zeigen. Da es inzwischen zahlreiche Projekte dieser Art gibt (besonders bekannt wurde z. B. das Tanzprojekt „Rhythm is it“), für die bestimmte Bildungswirkungen behauptet, nicht aber empirisch untersucht werden, wäre eine *Evaluationsforschung* auf diesem Gebiet dringend zu wünschen und mit den Resultaten der klassischen Transferforschung in Beziehung zu setzen. Solche Praxisprojekte können aber auch vielfach zu Korrekturen der bildungstheoretisch begründeten Wirkungshypothesen führen, da reale Kinder und Jugendliche unter Umständen auf ganz andere Transfer-Effekte aufmerksam machen, als man sie erwartete.

Auf einen letzten und 7. Forschungsaspekt bin ich erst relativ spät aufmerksam geworden, er erscheint mir jedoch sehr wichtig für die Wirkungsforschung zu sein: Es ist die Frage nach *volitionalen bzw. willentlichen Prozessen* beim Zustandekommen spezifischer Wirkungen des Ästhetischen. Ein Beispiel soll veranschaulichen, worum es dabei geht. Wie wenig die bloße Beschäftigung mit einem künstlerischen Thema schon garantiert, dass die ihm immanenten Bildungspotentiale auch biographisch, also im Sinne einer feststellbaren Wirkung bestimmend werden, zeigt eine kluge Beobachterin in Goethes „Wilhelm

Meisters Lehrjahre“ auf: Aurelie, eine der Figuren in dem Roman, wendet sich im 4. Buch und 16. Kapitel der *Lehrjahre* mit den folgenden Worten an den theaterbegeisterten Wilhelm, die Hauptperson des Bildungsromans:

„Mit Bewunderung bemerke ich an Ihnen den tiefen und richtigen Blick, mit dem Sie Dichtung und besonders dramatische Dichtung beurteilen; die tiefsten Abgründe der Erfindung sind Ihnen nicht verborgen, und die feinsten Züge der Ausführung sind Ihnen bemerkbar. Ohne die Gegenstände jemals in der Natur erblickt zu haben, erkennen Sie die Wahrheit im Bilde; es scheint eine Vorempfindung der ganzen Welt in Ihnen zu liegen, welche durch die harmonische Berührung der Dichtkunst erregt und entwickelt wird. Denn wahrhaftig, fuhr sie fort, von außen kommt nichts in Sie hinein; ich habe nicht leicht jemanden gesehen, der die Menschen, mit denen er lebt, so wenig kennt, so von Grund aus verkennt, wie Sie. Erlauben Sie mir, es zu sagen: wenn man Sie Ihren Shakespeare erklären hört, glaubt man, Sie kämen eben aus dem Rate der Götter, und hätten zugehört, wie man sich daselbst beredet, Menschen zu bilden; wenn Sie dagegen mit Leuten umgehen, seh' ich in Ihnen gleichsam das erste, groß geborne Kind der Schöpfung, das mit sonderlicher Verwunderung und erbaulicher Gutmütigkeit Löwen und Affen, Schafe und Elefanten anstaunt, und sie treuherzig als seinesgleichen anspricht, weil sie eben auch da sind und sich bewegen.“

Aurelie wundert sich also – ganz im Sinne der Transferforschung – über den geringen Effekt, den die Beschäftigung Wilhelms mit fundamentalen Bildungsfiguren im Theater auf sein faktisches soziales Verhalten hat. Offenbar – das scheint mir eine mögliche Lehre aus dieser Episode zu sein – muss Wilhelm *jenen Transferimpuls selber in seinem alltäglichen Leben aktivieren*, er muss eigenaktiv zur alltäglichen sozialen Kultur werden lassen, was er auf der Bühne oder bei der Lektüre so genau und feinfühlig beobachtet. Hier eröffnen sich interessante Perspektiven auf eine kritische Betrachtung der Transferforschung, die ich abschließend erörtern möchte. Blickt man auf ein musizierendes Trio, dann liegt eine Wirkungshypothese nahe, die empirisch tatsächlich auch wiederholt bestätigt wurde: Da die Mitglieder des Ensembles, wenn das gemeinsame Spiel gelingen soll, sehr genau auf die jeweils anderen achten müssen, da sich jedes Mitglied so in das Spielgeschehen einbringen muss, dass ein harmonisches Klanggefüge entsteht, sollte man erwarten, dass dies auch die soziale Sensibilität der Musiker schult. Solche Überlegungen stellen skizzenhaft das dar, was ich als *bildungstheoretische Strukturanalyse* bezeichnen möchte: Welche Lern- oder Bildungspotentiale sind bestimmten künstlerischen Tätigkeiten immanent? Die bisher nachgewiesenen Effekte dieser Art sind aber eher schwach, und von Orchestermitgliedern kann man immer wieder hören, wie sehr dort Konkurrenzdenken, Mobbing und Neid eine bei vielen nicht unerhebliche Rolle spielen. Der Musikwissenschaftler Ulrich Mahlerlert kommentierte das in der Zeitschrift „Das Orchester“ (Heft 7-8/2002) mit dem Hinweis: „Wenn Musik tatsächlich allgemein per se positive Transferwirkungen z. B. auf Intelligenz, Persönlichkeit oder Sozialverhalten hat, dann müsste es sich bei den Mitgliedern von professionellen Musikgruppen wie z. B. Orchestern, Opernensembles oder von Rock- und Popbands, weil sie intensiv und langfristig Umgang mit Musik haben, um Oasen von besonders intelligenten, friedfertigen und sozial kompetenten Personen handeln. Dies ist aber allgemein noch nicht aufgefallen.“ Ist es vielleicht die grundlegendste Frage der Wirkungsforschung, wie das einzelne Individuum *willentlich* mit den ästhetischen Erfahrungen umgeht, welche seelische Kultur es in der Auseinandersetzung mit und dem Ausüben von Kunst bewusst ausbildet?

## Verwendete Literatur

- Altenmüller, Eckart (2003):** Die Einflüsse von Musikerziehung auf das Gehirn. In: Gebauer, Kurt/Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven einer kreativen Erziehung (76-95). Düsseldorf: Walter.
- 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).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Biegl, Thomas (2004):** Glücklich singen – singend glücklich? Gesang als Beitrag zum Wohlbefinden. Serotonin, Noradrenalin, Adrenalin, Dopamin und Beta-Endorphin als psychophysiologische Indikatoren. Diplomarbeit an der Psychologischen Fakultät der Universität Wien.
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (2012):** Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Bonin, Dietrich von/Frühwirth, Matthias/Heusser, Peter/Moser, Maximilian (2001):** Wirkungen therapeutischer Sprachgestaltung auf Herzfrequenzvariabilität und Befinden. Forschende Komplementärmedizin Klassische Naturheilkunde 8 (2001), S. 144-167.
- Buddenberg, Verena (2012):** Biografieforschung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung (935-938). München: kopaed.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007):** Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (BMBF) (2009):** Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bonn/Berlin.
- Frohmman, Erwin/Grote, Vincent/Avian, Alexander/Moser, Maximilian (2010):** Psychophysiologische Effekte atmosphärischer Qualitäten der Landschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen 161 (97-103).
- Handwerk, Hanne (2011):** Die Bedeutung von Lyrik in Bildungsprozessen der frühen Adoleszenz. Wiesbaden.
- Hart Nibbrig, Christiaan L (1978):** Ästhetik. Materialien zu ihrer Geschichte. Frankfurt/M.
- Heinritz, Charlotte (Hrsg.) (2007):** Kunst und Leben. Unveröffentlichter Forschungsbericht der Alanus-Hochschule Alter.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012):** Kerncurriculum Hessen. Bildungsstandards und Inhaltsfelder für Kunst in der Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kant, I. (1968):** (1790): Kritik der Urteilskraft. Berlin.
- Kreutz, Gunter/Bongard, Stephan/ Grebe, Dorothee/Rohrmann, Sonja/Hodapp, Volker (2004):** Effects of Choir Singing or Listening on Secretory Immunoglobulin A, Cortisol, and Emotional State. In: Journal of Behavioral Medicine 27/2004, 623-635.
- 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.
- Leyk, M. (2010):** Von mir aus... Bewegter Leib – Flüchtiger Raum. Studien über den architektonischen Bewegungsraum. Würzburg.
- Nagboel, Soeren (1988):** Macht und Architektur. In: Lorenzer, Alfred (Hrsg.) (1988): Kultur-Analysen (347-373). Frankfurt/M.
- Noltze, Holger (2010):** Die Leichtigkeitslüge. Über Musik, Medien und Komplexität. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2008):** „Ohne Kunst wäre das Leben ärmer“ – Zur biografischen Bedeutung aktiver Theater-Erfahrung. München: kopaed.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012):** Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung (108-114). München: kopaed.
- Rittelmeyer, Christian (2005):** „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim.
- Rittelmeyer, Christian (2011a):** Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: Kirschenmann, Johannes/Lutz-Sterzenbach, Barbara (Hrsg.): Kunst.Schule.Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten (237-256). München: kopaed.
- Rittelmeyer, Christian (2012):** Wozu und warum ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena Verlag.
- Rittelmeyer, Christian (2012b):** Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Rittelmeyer, Christian (2012c):** Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung (928-930). München: kopaed.
- Rittelmeyer, Christian (2013):** Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2013): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21/2013 (217-231). Wiesbaden: VS Springer.
- Rittelmeyer, Christian (2013b):** Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. Frammersbach.

**Rittelmeyer, Christian (2014):** Über bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: Nugel, Martin/Lang, Sieglinde (Hrsg.) (2014): (Un)Sichtbarkeiten – Zur Komplexität kulturpädagogischen Zeigens und Verbergens. München, im Druck.

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

**Schiller, Friedrich (1975):** Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Schiller, Friedrich (1975): Sämtliche Werke Band 5 (Philosophische Schriften) (311-408). München.

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

**Spelke, Elizabeth (2008):** Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science. In: Asbury, Carolyn/Rich, Barbara (Hrsg.): The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain (17-50). New York/Washington.

**Winner, Ellen/Hetland, Lois (Hrsg.) (2000):** The arts and academic achievement: What the evidence shows. Themenheft Journal of Aesthetic Education 34 (2000).

**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).

## Anmerkungen

Schriftliche Fassung eines Vortrages, der im Frühjahr 2013 im Rahmen der Ringvorlesung „Ästhetische Bildung“ an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alter gehalten wurde.

Neu vom Autor erschien Ende 2014 das Buch [Aisthesis](#). *Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung*, München: kopaed 2014. Zum Inhalt: „Das altgriechische Wort aisthesis ist für die kunstpädagogische Diskussion zunehmend wichtig geworden. Mit ihm verbindet sich die Frage, welchen Stellenwert sinnliche Wahrnehmungen für ästhetische Erfahrungen haben. Wie kann man jedoch nach einer Antwort suchen, ohne die sinnesphysiologischen Forschungen mit ihren Einblicken in zahlreiche „Körpersinne“ wie Spannungs-, Temperatur- oder Eigenbewegungs-Empfindungen systematisch zu berücksichtigen? Seit einigen Jahren entsteht indessen ein Forschungsbereich, der für empirisch gehaltvollere Erörterungen der Aisthesis grundlegend werden dürfte: Es ist die sogenannte Embodied-Cognition-Forschung. Sie zeigt, dass unsere sämtlichen Erkenntnisprozesse ihre Wurzeln in elementaren körperlich-sinnlichen Resonanzprozessen auch außerhalb des Gehirns haben. Die Kapitel dieses Buchs sind Ausflüge in verschiedene Lebensbereiche, in denen Körperresonanzen und ihre konstitutive Rolle für das ästhetische Wahrnehmungsvermögen identifizierbar sind: Freie Kinderspiele, die Sinnesschulung im Unterricht, Landschaftsbetrachtungen, die historische Ikonographie, empathische Fähigkeiten oder die Lektüre belletristischer Literatur.“ (Christian Rittelmeyer)

## Zitieren

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

Christian Rittelmeyer (2014): Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie sollen wir sie erforschen?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:  
<https://www.kubi-online.de/artikel/ausserfachliche-wirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten-sollen-erforschen>  
 (letzter Zugriff am 14.09.2021)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>