

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

SchülerInnen Gehör schenken. >> Ästhetische Erfahrungen von Beteiligten Kultureller Bildungsangebote am Beispiel von Kompositionprojekten

von **Elias Zill**

Erscheinungsjahr: 2015

Stichwörter:

Ästhetische Erfahrungen | Bedeutsamkeit | Differenz | Einstellungsänderung | Kompositionprojekte | Kontinuität | Produktionsbezogene Eigeninitiative | Qualitative Forschung | Selbstzweckhafte Wahrnehmung | Wahrnehmungsdifferenzierung | Qualifizierungsarbeiten

Aktuell wird auf politischer Ebene und in den Medien die Bedeutung Kultureller Bildungsangebote intensiv diskutiert. In einem Radiobeitrag vom 14. Februar 2015 beschäftigte sich der Deutschlandfunk mit der grundlegenden Frage „Ist Kulturelle Bildung (noch) wichtig?“. Der Tenor der Diskussion lautete, dass im Rahmen entsprechender Angebote neben wirtschaftlich verwertbaren Schlüsselkompetenzen vor allem sogenannte „ästhetische Erfahrungen“ ermöglicht werden. Solche Erfahrungen könnten zur Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung und einem neuen Selbstverständnis beitragen. Außerdem liege ein Ertrag Kultureller Bildung darin, den Umgang mit etwas Unbekanntem einzuüben.

Der gegenwärtigen Bedeutung ästhetischer Erfahrungen wurde an der Freien Universität Berlin durch die Einrichtung eines Sonderforschungsbereichs entsprochen, der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft allein in der dritten Phase mit 10,5 Mio. Euro gefördert wird. Auch von VertreterInnen der künstlerischen Fachdidaktiken werden ästhetische Erfahrungen heute zur Legitimation Kultureller Bildung in und außerhalb von Schule geltend gemacht. Allerdings stellt sich zunächst die Frage, welche „Wirkungen“ im Bereich Kultureller Bildung überhaupt empirisch nachweisbar sind.

Ästhetische Erfahrungen - Desiderat der Bildungsforschung

Im Bereich empirischer Bildungsforschung werden heute verschiedene Formen von „Wirkungen“ untersucht. In der Vergangenheit beschäftigten sich einige Studien, wie die vielzitierte Bastian-Studie (2000), mit solchen „Wirkungen“, die über künstlerische Zusammenhänge weit hinausweisen: den sogenannten Transfereffekten. So stand in der erwähnten Studie der Einfluss erweiterten Musikunterrichts auf Intelligenz, Konzentration und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern im Zentrum. Obwohl

positive Effekte auf den ersten Blick sicherlich erfreulich sind, werden solche Studien von WissenschaftlerInnen jedoch mittlerweile äußerst kritisch betrachtet. Neben methodischen Schwierigkeiten wird auf das Problem hingewiesen, dass sich Transfereffekte zur Legitimation eines Bildungsangebotes als kaum tragfähig erweisen (vgl. Vogt 2004:3ff.).

Ein weiterer Bereich der aktuellen Wirkungsforschung konzentriert sich auf fachspezifische Kompetenzen und entwickelt standardisierte Tests zu deren Erfassung. Beispielsweise wurde im Rahmen eines Bremer Forschungsprojekts an einem Kompetenzmodell zum Hören und Kontextualisieren von Musik gearbeitet. Obwohl die Forschungsergebnisse vielversprechend sind (vgl. Knigge 2014), verweisen die WissenschaftlerInnen darauf, dass sich gerade ästhetische Erfahrungen mithilfe solcher Kompetenzmodelle nicht abbilden lassen. Aufgrund individuell äußerst unterschiedlicher Ausprägungen solcher Erfahrungen könnten diese mittels standardisierter Testverfahren nur unzureichend erfasst werden (vgl. Niessen et al. 2008:10; vgl. Hafen et al. 2011:187).

Daher verwundert es nicht, dass empirische Studien zu ästhetischen Erfahrungen ein Forschungsdesiderat darstellen. Obwohl im erziehungswissenschaftlichen und kunstpädagogischen Kontext erste Ansätze zur Erforschung ästhetischer Erfahrungen unternommen wurden (s.u.), bleiben viele Forschungsfragen im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen offen.

Meine Untersuchung möchte daher helfen, Licht ins Dunkel der vielbeschworenen ästhetischen Erfahrungen zu bringen. Dabei geht es primär um diejenigen Erfahrungen, die in konkreten Bildungsangeboten von den beteiligten SchülerInnen tatsächlich vollzogen wurden. Am Beispiel des Komponierens können wichtige Erträge Kultureller Bildung anhand empirischen Datenmaterials nachvollziehbar aufgezeigt werden. Dass mit dem Komponieren ausgerechnet der kreativ-produktive Umgang mit Musik ins Zentrum meiner Studie gerückt wird, hat mehrere Gründe: So vermuten Musikpädagogen heute, dass der Bereich der musikalischen Produktion, also das Komponieren, Improvisieren und Arrangieren von Musik, besonders aussichtsreich ist, um bei SchülerInnen ästhetische Erfahrungen anzuregen (vgl. Wallbaum 2000:9; vgl. Wieneke 2011:275). Allerdings fehlen auch bezüglich dieser Vermutung entsprechende Nachweise. Studien zum herkömmlichen Musikunterricht in Deutschland machen vielmehr geltend, dass produktionsorientierte Methoden im Unterricht der allgemeinbildenden Schulen kaum verbreitet sind (vgl. Hafen et al. 2011; vgl. Fiedler/Handsrick 2014). Demgegenüber dominieren im Bereich der *außerschulischen Musikvermittlung* häufig kreative Ansätze. So heißt es auf der Homepage eines Musikvermittlungsprojekts der Körber-Stiftung: „Statt dem Publikum ‚ein Konzert zu erklären‘ sollen sie kreativ mit Musik umgehen und als Nabe im Speichenrad des Konzertbetriebs diesen entscheidend mitgestalten.“ Diese „Schieflage“ zwischen allgemeinbildendem Musikunterricht auf der einen und außerschulischer Musikvermittlung auf der anderen Seite führt zu grundsätzlichen Fragen, welche ästhetischen Erfahrungen Schülerinnen und Schüler in produktionsorientierten Projekten tatsächlich vollziehen. Doch zunächst soll der Versuch unternommen werden, den schillernden Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ noch etwas schärfer zu konturieren.

Annäherungen an den Begriff der ästhetischen Erfahrung

(1) Selbztweckhafte Wahrnehmung

Zunächst einmal basieren ästhetische Erfahrungen auf einem spezifischen Modus sinnlicher Wahrnehmung, bei dem Gegenstände bzw. Situationen nicht auf ihren Gebrauchswert hin eingeschätzt werden, sondern

dessen „Zweck“ in der Wahrnehmung selbst liegt. Mit Martin Seel kann ästhetische Wahrnehmung als „Wahrnehmung zugleich um der Wahrnehmung und des Wahrgenommen willen“ (Seel 1996:50) verstanden werden (siehe auch: Ursula Brandstätter „Ästhetische Erfahrung“). Dies bedeutet, dass z.B. ein Musikstück zumindest nicht primär nach dem Gesichtspunkt seiner Nützlichkeit angehört oder hergestellt wird, etwa zum Zwecke der bestmöglichen Vermarktung, sondern, weil die Zeit des Hörens und der Hörgegenstand lohnenswert sein könnte. Die Wurzeln der Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Wahrnehmung gehen bekanntlich weit zurück, etwa auf Immanuel Kants Vorstellung eines »reinen uninteressierten Wohlgefallen[s]« (Kant 1790/1974:§2).

Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit SchülerInnen im Rahmen von Schule und Unterricht überhaupt selbstzweckhaft wahrnehmend und produzierend handeln (können). Überwiegen hier nicht außerästhetische Aspekte wie das Interesse an guten Noten und die Anerkennung in der Peergroup? Können Kulturelle Bildungsangebote, wie Kompositionprojekte, im schulischen Kontext überhaupt eine „ästhetische Wirkung“ entfalten?

(2) Bedeutsamkeit

Mit dem Merkmal der selbstzweckhaften Wahrnehmung sind ästhetische Erfahrungen jedoch noch nicht hinreichend genau beschrieben. Denn nicht jedes Mal, wenn eine Person ein Bild oder ein Musikstück selbstzweckhaft wahrnimmt, kann bereits von einer ästhetischen *Erfahrung* die Rede sein. Wenn ich in einer selbstzweckhaften Wahrnehmungseinstellung einer Uraufführung beiwohne, muss ich damit noch nicht unbedingt eine Erlebnisqualität verbinden. Entscheidend ist vielmehr, dass *dem ästhetisch Wahrnehmenden etwas besonders bedeutsam erscheint* und ihm somit zum „Ereignis“ wird (vgl. Seel 2007:58). Den Übergang von der ästhetischen Wahrnehmung zur ästhetischen Erfahrung bildet somit das Moment der Bedeutsamkeit, das sich beispielsweise als „Selbstgenuss im Fremdgenuss“ (Jauß 1991/2007:84), als „Erfüllung eines ästhetischen Interesses“ (Kleimann 2002:83) oder gar als plötzlich ereignende „Epiphanie“ (Gumbrecht 2003) äußern kann.

Auch hier regen die philosophischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff Fragen an den schulischen Bereich Kultureller Bildung an: Können SchülerInnen im Rahmen entsprechender Bildungsangebote überhaupt Begeisterung für ästhetische Gegenstände und künstlerisches Handeln entwickeln? Im Zusammenhang mit dem Komponieren stellt sich vor allem die Frage, welche Bedeutsamkeit die *musikalischen Produkte* aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erlangen. Wodurch werden die Kompositionen für sie selbst bedeutsam?

(3) Einstellungsänderung

Für die Studie war jedoch noch ein weiteres Moment ästhetischer Erfahrung von Interesse: die Einstellungsänderung. Einzelne herausgehobene oder mehrere ästhetische Erlebnisse können demzufolge in einer veränderten Einstellung bzw. Sichtweise münden. Zum Beispiel könnte eine Person nach einer intensiven musikalischen Begegnung ein verändertes Verhältnis zu einem bestimmten Musikstil entwickeln. Solche Einstellungsänderungen zeigen oft erst an, ob jemand auch wirklich eine *Erfahrung* gemacht hat, d.h. ob sich derjenige neues Wissen über die Welt erschlossen hat und inwieweit sein Verhältnis zu den kulturellen Beständen einer Gesellschaft eine Wandlung erfahren hat. Neben den beiden anderen Momenten ästhetischer Erfahrungen muss deshalb die Einstellungsänderung als essentieller Bestandteil

ästhetischer Erfahrungen betrachtet werden (vgl. Seel 1985:79, 280; Kleimann 2002:23ff.).

Der Wert solcher Einstellungsänderungen für individuelle und Kulturelle Bildungsprozesse liegt auf der Hand. In der aktuellen Debatte um den Bildungsbegriff herrscht große Einigkeit darüber, dass Erfahrungen, auch ästhetische, grundsätzlich bildungsbedeutsam sind, weil sie dazu beitragen, dass Menschen ein neues Verhältnis zur Welt und sich selbst gewinnen (vgl. Koller 2012). Nach Auffassung des Musikpädagogen Christian Rolle eröffnen sich durch ästhetische Erfahrungen „neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen zur Gestaltung eines besseren Lebens für alle“ (Rolle 1999:38).

Handelt es sich bei solchen wohlklingenden Überlegungen zur Bedeutung von Erfahrungen lediglich um abstrakte Theoriegebäude, die der blühenden Phantasie von Pädagogen entspringen? Worin bestehen ganz konkret solche Einstellungsänderungen, die zu einem veränderten Selbst- bzw. Weltverhältnis beitragen sollen? Am Beispiel des Komponierens mit Schülerinnen und Schülern werden daher verschiedene Formen von Einstellungsänderungen rekonstruiert, die dabei helfen, die „ästhetische Wirkung“ Kultureller Bildung auf der Grundlage empirischer Daten besser beurteilen zu können.

Einige Anmerkungen zum methodischen Vorgehen

Um nun Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden konkrete Bildungsangebote untersucht. Die Studie widmete sich einerseits Kompositionprojekten aus dem Bereich der Musikvermittlung in Kooperation eines Orchesters mit verschiedenen Schulen. Andererseits wurde ein Projekt in die Untersuchung aufgenommen, bei dem Schülerinnen und Schüler im Rahmen des regulären Unterrichtsangebots einen Klassensong erarbeiteten und aufnahmen.

Forschungsmethodisch erscheinen im Zusammenhang mit der Empirie ästhetischer Erfahrungen qualitative Verfahrensweisen angemessen, insofern diese ein hohes Maß an Offenheit für die individuellen Erfahrungsperspektiven der Untersuchungsteilnehmer realisieren. Dementsprechend wurde den beteiligten SchülerInnen im Rahmen der Studie in mehrfacher Hinsicht „Gehör geschenkt“: Zum einen wurde ein mehrstufiges Befragungssystem entwickelt, welches sowohl schriftlich zu beantwortende Fragen (FB) als auch vertiefende, offene Leitfadeninterviews (LI) mit den Schülerinnen und Schülern vorsah. Zum anderen sollten auch die künstlerischen Produkte als nicht-reaktives Datenmaterial in der Studie einbezogen werden. In Erweiterung zu bisherigen empirischen Forschungsarbeiten, die sich in der Untersuchung ästhetischer Erfahrungen entweder auf sprachliche Äußerungen (vgl. Peters 1996; Peez 2005; Reinwand 2007) oder künstlerische Gestaltungsprodukte, wie Bilder oder musikalische Improvisation von Kindern (vgl. Mollenhauer 1996; Dietrich 1998; 2004), konzentrieren, wurden in meiner Studie beide Zugänge methodisch trianguliert, indem die jeweiligen SchülerInnen u.a. zu ihren Kompositionen befragt wurden. Weitere Fragen betrafen den Produktionsprozess und die Verständigung mit anderen Personen, wie MitschülerInnen und Lehrenden.

Um die Antworten in ihrer Komplexität auswerten zu können, ist es sinnvoll, an etablierte Interpretationsmethoden der Sozialwissenschaften anzuschließen. Die sogenannte „Grounded Theory Methodologie“ (GTM) stellt Werkzeuge zur Entwicklung von bereichsbezogenen Theorien aus empirischen Daten bereit. Neben Vorschlägen bezüglich des „Theoretischen Samplings“, also der gezielten Auswahl theoretisch relevanter Fälle, werden von den Anselm Strauss und Juliet Corbin (1990/1996; vgl. Strauss 1998) drei Kodierverfahren beschrieben, die den Weg zur Theorie bahnen helfen sollen. Steht im Rahmen

des *offenen* Kodierens das „Aufbrechen“ der Daten im Mittelpunkt, bei dem erste vorläufige Konzepte (z.B. „Produzieren aus Pflicht“ oder „Produzieren aus Eigeninitiative“) entwickelt werden, wird beim *axialen* Kodieren nach Beziehungen zwischen ihnen gesucht. In Ergänzung zur GTM wurde in meiner Untersuchung außerdem nach Beziehungen zwischen abstrakten Theorieelementen und Konzepten kodiert (z.B. „Wandel von der Pflicht zur selbstzweckhaften Musikproduktion“). Das Verfahren des *selektiven* Kodierens sieht schließlich vor, Bezüge der einzelnen Kategorien zu einer zentralen Kategorie, der „Schlüsselkategorie“, herauszuarbeiten und die Fäden somit zu *einer* Theorie zu bündeln. Ich möchte nun einige wesentliche Aspekte der entwickelten „Grounded Theory“ zu ästhetischen Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten vorstellen, die an anderer Stelle ausführlicher beschrieben und diskutiert wird (vgl. in Vorbereitung).

Den Ohren folgen

Die Redewendung im Titel dieses Beitrags „SchülerInnen Gehör schenken“ betrifft nicht nur die methodische Seite der Studie. Sie verweist aufgrund ihrer Doppeldeutigkeit zugleich darauf, dass im Rahmen der untersuchten Projekte den Beteiligten tatsächlich „Gehör“ im Sinne einer gesteigerten Hörwahrnehmung geschenkt wird. Christian – sämtliche Namen wurden zur Anonymisierung geändert – bringt dies mit seiner kurzen Äußerung auf den Punkt „wir sind einfach unseren Ohren gefolgt“ (LI-Christian: Abs. 37). In dem kurzen Interviewausschnitt ist von „Ohren“ die Rede, die beim Komponieren von großer Bedeutung gewesen seien. Auch in den Äußerungen anderer Beteiligter wird deutlich, dass das *Hören* zur Verwirklichung künstlerischer Gestaltungsintentionen enorm wichtig ist. Wie aus der Studie hervorgeht, ist das Hören unerlässlich, um die entstehenden musikalischen Produkte immer wieder bewerten und kontinuierlich verbessern zu können. Eine andere Schülerin berichtet von einer Situation im Projekt, in der das Hören zur Überprüfung der eigenen musikalischen Vorstellung äußerst hilfreich gewesen sei. Die Musiker eines Orchesters spielten auf Instrumenten vor, was die Schülerin zuvor in Noten aufgeschrieben hatte. Doch aufgrund ihres Höreindrucks merkte die Schülerin bald, dass dieser nicht ihrer inneren Vorstellung entsprach und dass sie Modifikationen an ihrer Komposition vornehmen musste, damit letztendlich das erklingt, was sie beabsichtigte: „Also ich wollte eigentlich, dass das [eine bestimmte Stelle in der Komposition] so ein Durcheinander ist, aber das ging halt nich' so gut, weil ich hatte da glaube ich nur Achtel[noten aufgeschrieben] und ich dachte, die Achtel[noten] wär'n schneller gewesen. [...] Also ich hatte es mir schneller vorgestellt und dann war es aber nich' so entsprechend das Hörerlebnis und deswegen hab ich dann noch mal [...] die Notenwerte sozusagen verringert, damit das schneller wird und durcheinander.“ (LI-Julia: Abs. 91)

Letztlich dient also das Hören der Verbesserung der musikalischen Produkte. Das Hören hat jedoch nicht nur eine evaluierende, sondern zugleich auch eine *motivierende* Funktion. So sind einige Beteiligte in den Prozess des Komponierens so sehr involviert, dass sie manchmal sogar das Pausenklingeln vergessen, welches das Ende des Unterrichts signalisiert: „Wir haben uns sehr damit [mit dem Projekt] identifiziert und da sind viele Leute bis weit übers Pausenklingeln geblieben, weil uns einfach viel daran lag, dass der Song gut wird. Am Anfang war's nur so'n Musikprojekt und dann irgendwann wurde das so das Kernstück der Klasse für 'ne Zeit lang.“ (LI-Ulrike: Abs. 117)

Im Rahmen der Untersuchung wird dieses Phänomen als *Sogwirkung musikalischer Produktion* bezeichnet. Die Beteiligten werden in den Bann des Komponierens gezogen, weil sie sich zunehmend mit dem

Kulturellen Bildungsangebot „identifizieren“. Dies hat jedoch in den untersuchten Projekten weniger etwas mit der Lehrperson oder dem allgemeinen „Spaßfaktor“ zu tun, sondern vor allem mit der musikalischen Qualität der eigenen Kompositionen: „[...] und da dacht ich auch so ,Wow, das klingt schon richtig gut‘, wo ich nicht mit gerechnet hätte so und das hat, ich glaub, das hat auch mir, also mir hat das zumindest noch mal so einen Aufschwung gegeben, die Motivation noch mal, noch mehr zu tun.“ (LI-Lukas, Abs. 64)

Weil die musikalischen Produkte immer gelungener werden, arbeiten die SchülerInnen nun intensiver an ihren Musikstücken. Die zunehmende Verbesserung des musikalischen Produkts trägt dazu bei, dass viele Beteiligte allmählich *produktionsbezogene Eigeninitiative* ausbilden. Andere Aspekte des Schüleralltags, die nichts mit dem Komponieren zu tun haben, treten zumindest für die Zeit des Unterrichts in den Hintergrund. Der besondere Vorzug des Projekts sei gewesen, dass „all diese andern Dinge ja mal nich‘ zählen (.) so Freundeskreis und Notendurchschnitt“ (LI-Ulrike: Abs. 53).

Es zeigt sich allerdings auch, dass manche Schüler die gemeinsame Arbeit am musikalischen Produkt eher distanziert verfolgen, ohne ihre eigenen musikalischen Vorstellungen einzubringen. Im Datenmaterial konnten dafür mehrere mögliche Ursachen rekonstruiert werden, z.B. ein niedriger Sozialstatus der Befragenden innerhalb der Schülergruppe oder eine Diskussionskultur, die als einengend empfunden wird. Solche sozialen Aspekte können die Entwicklung produktionsbezogener Eigeninitiative hemmen und somit ästhetische Erfahrungen verhindern.

Die bisher dargestellten Besonderheiten der untersuchten Projekte, die evaluierende Bedeutung des Hörens und die Entwicklung produktionsbezogener Eigeninitiative, verweisen auf einen Wahrnehmungsmodus, der vorrangig auf den ästhetischen Gegenstand und die Wahrnehmungstätigkeit gerichtet ist und oben als »selbstzweckhafte Wahrnehmung« bezeichnet wurde. Die untersuchten Kompositionprojekte begünstigen zudem eine Haltung, in der vorrangig das Produzierte und der Produktionsprozess im Mittelpunkt stehen (vgl. Seel 1996:143). Tatsächlich kann es in Kulturellen Bildungsangeboten gelingen, dass die Beteiligten in ästhetischer Hinsicht selbsttätig werden, eine wesentliche Voraussetzung sowohl für ästhetische Erfahrungs- als auch Bildungsprozesse (vgl. Brandstätter 2004:47).

Fruchtbarer Widerstand produktionsbezogener Kommunikation

Allerdings finden ästhetische Erfahrungen nicht nur in der Begegnung eines einzelnen Schülers, einer einzelnen Schülerin mit seiner Komposition statt. Auch andere Personen wie MitschülerInnen oder Lehrende spielen eine in Bezug auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen entscheidende Rolle. Das wesentliche Ergebnis meiner Studie lautet, dass die Kommunikation sowohl zwischen Lehrenden und SchülerInnen als auch unter SchülerInnen als fruchtbarer Widerstand (vgl. Rora 2001:80ff.) zu begreifen ist, der neue ästhetische Erfahrungen anregen kann. Hierfür zwei Beispiele:

Im Rahmen eines Kompositionprojekts, das von professionellen Komponisten betreut wurde, gaben die Lehrenden ihren Schülern wertvolle Anregungen, die nicht nur verbal geäußert, sondern auch *klingend „vor Ohren“* geführt wurden. So spielte der Komponist am Klavier kompositorische Varianten zu den von den Beteiligten eingebrachten Ideen vor. Obwohl manche Varianten für die SchülerInnen ungewohnt und somit widerständig erscheinen, heben die Befragten auch hervor, dass der besondere Reiz gerade darin lag, ihre eigenen Ideen „von einer ganz anderen Seite zu betrachten“ (FB-Bettina: S. 3). Die Schüler werden also durch die klingenden Vorschläge des Lehrenden mit etwas Unbekanntem konfrontiert, das ihre

musikbezogenen Sichtweisen erweitert.

In einem anderen Projekt arbeiteten *SchülerInnen gemeinsam* an einem musikalischen Produkt. Grundsätzlich besteht die Besonderheit solcher kooperativer Produktionsprojekte darin, dass *alle* Mitglieder der Schülergruppe prinzipiell das gleiche Recht auf Realisierung ihrer Vorstellungen haben müssten. In heterogenen Gruppen, die stark hierarchisch strukturiert sind, kann der Einigungsprozess jedoch bedeutend erschwert werden. Bereits die sozialen Strukturen können in Hinblick auf die Verständigung einen unüberwindbaren Widerstand darstellen. Im ungünstigsten Falle dominieren diese die Kommunikation und es kommt gar nicht erst zu einem „ästhetischen Streit“ (vgl. Rolle/Wallbaum 2011). Darüber hinaus spielt aber auch die Qualität der produktionsbezogenen Kommunikation eine entscheidende Rolle. Wenn sämtliche Mitglieder nur auf ihrem eigenen musikalischen Geschmack beharren und keine Begründungen für ihre Vorschläge angeben, kann dies eine Verständigung unter den Schülern gefährden und damit neue musikalisch-ästhetische Erfahrungen verhindern: „Na es [die gemeinsame Arbeit am Produkt] war anstrengend, würd ich mal sagen, weil dann gab's auch bei manchen keine Argumente dafür, aber die wollten das dann unbedingt durchsetzen und das war (2) anstrengend.“ (LI-Peter, Abs. 35)

Demgegenüber werden von den Beteiligten aber auch Situationen geschildert, in denen eine wirkliche Verständigung unter den Schülern gelingt und eine gemeinsame musikalische Idee erfolgreich erarbeitet werden kann. Dabei können unterschiedliche musikalische Sichtweisen durchaus als Bereicherung erfahren werden. Ein Schüler spricht davon, dass er erst aufgrund der Arbeit in der Gruppe die musikalische „Vielseitigkeit“ (LI-Oliver: Abs. 39) seiner Klasse kennengelernt habe. Trotz des hohen Konfliktpotentials kann also auch unter SchülerInnen produktionsbezogene Kommunikation im Sinne ästhetischer Erfahrungen fruchtbar werden.

Bedeutsamkeiten der Kompositionen

Die bisher erläuterten Ergebnisse waren vorrangig auf den Prozess der künstlerischen Tätigkeit bezogen. Nun möchte ich mich der oben gestellten Frage widmen, was die Schüler letztlich an den entstandenen *Kompositionen* als bedeutsam einschätzen.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Beteiligten der wissenschaftlich begleiteten Projekte ihre musikalischen Produkte insgesamt als gelungen einschätzen. Obwohl die Produzierenden auch Mängel an einzelnen Stellen ihrer Arbeit erkennen, erfüllten sich im Großen und Ganzen ihre produktionsbezogenen Gestaltungsintentionen. Eine Auswahl von wertenden Attributen mag dies veranschaulichen: „sehr zufrieden“ (FB-Friederike, S. 7), „total toll“ (LI-Isabel, Abs. 21), „superschön“ (FB-Bettina, S. 6), „gut gelungen“ (LI-Lukas, Abs. 21), „echt klasse“ (LI-Peter, Abs. 25), „hammercool“ (LI-Rebekka, 64). In der Auswertung ging es nun nicht darum, Intensitätsgrade solcher Bewertungen zu erfassen, sondern um eine umfassende Rekonstruktion der verschiedenen Qualitäten bzw. Formen musikalisch-ästhetischer Bedeutsamkeit, die sich vor allem in Begründungsweisen solcher Wertschätzungen dokumentieren. Die entwickelte Grounded Theory beschreibt anhand verschiedener Fallstrukturen drei verschiedene Typen der Bedeutsamkeit der Schülerprodukte:

- **Einbeziehung vertrauter Elemente:** Die Schülerinnen und Schüler messen dem Vertrauten großes Gewicht bei. Beispielsweise fügen sie Zitate aus Lieblingsmusikstücken in ihre Kompositionen ein, die dazu beitragen, dass sie sich intensiver mit ihrem musikalischen Produkt identifizieren.

Demgegenüber können Elemente der musikalischen Vorlieben auch in neue Zusammenhänge gestellt werden, wenn z.B. ein Schüler einen Rockgroove mithilfe von Orchesterinstrumenten musikalisch umsetzt.

- Thematisierung von Sichtweisen: Zur Bedeutsamkeit der Schülerprodukte kann auch beitragen, dass darin lebensweltliche Perspektiven der Produzierenden in gelungener Weise zum Ausdruck kommen. So kann ein Songtext das kollektive Lebensgefühl einer Schülergruppe treffend wiedergeben, indem relevante Themen der Jugendlichen wie Identitätssuche und Gemeinschaftserfahrungen aufgegriffen werden. Andererseits lassen sich biografisch relevante Sichtweisen auch mithilfe musikalischer Strukturen darstellen. Beispielsweise charakterisiert eine Schülerin die Flötenstimme in ihrer Komposition als fröhlich. Nach einem konfliktreichen Mittelteil verkündet diese Stimme dann am Ende des Stücks – wie sie sich ausdrückt – „als Sieg des Fröhlichen, Gutmütigen (Flöte)“ (FB-Isabel: S. 4).
- Neuartige Klanggebilde: Der dritte Typus bezieht seine Attraktivität daraus, dass SchülerInnen mit musikalischen Elementen wie z.B. ausgewählten Intervallfolgen oder ungewöhnlichen Spieltechniken in ihren Kompositionen experimentieren. Dadurch entstehen musikalische Strukturen, die in den Ohren der SchülerInnen neuartig und interessant klingen. Zum Beispiel erkennt eine Schülerin den besonderen Reiz ihrer Cello-Komposition im Einsatz instrumentaler Spieltechniken, die sie im Rahmen des Projekts auf dem eigenen Instrument intensiv erproben konnte: „Das hat mir einfach unglaublich Spaß gemacht, da mit den Glissandi rumzuschmieren. Und ähm (.) ja und dann (.) vielleicht auch mal ein paar Töne zu schrubben [...] also das ist (.) na einfach mal (.) ja was anderes [...]“ (LI-Anne, Abs. 96)

Der Vergleich der drei Typen musikalisch-ästhetischer Bedeutsamkeit zeigt, dass SchülerInnen mit ihren Kompositionen unterschiedliche Erfahrungsqualitäten verbinden, die sich zwischen den Polen des „Eigenen“ und des „Fremden“ bewegen. Für die Beteiligten der untersuchten Projekte ist es wichtig, mit ihren Produkten an musikalisch und biografisch Vertrautem anknüpfen zu können. Dies ermöglicht ihnen im Kontext der Kulturellen Bildungsangebote die Herstellung „personaler Kontinuität“ (vgl. Keddi 2011:268). Andererseits können SchülerInnen in ihren Kompositionen musikalischen Strukturen begegnen, die ihnen vor der künstlerischen Auseinandersetzung noch völlig unbekannt waren. Die Projekte bieten somit auch Gelegenheiten zu Differenzerfahrungen.

Formen produktionsbezogener Einstellungsänderungen

In musikalischer Hinsicht sind laut meiner Untersuchung noch weitere Aspekte erfahrungsrelevant. Hierzu zählen verschiedene Formen von ästhetischen Einstellungsänderungen, die auf der Grundlage des Datenmaterials rekonstruiert werden konnten. Ich möchte mich hier auf zwei zentrale Formen beschränken:

Die Beteiligten entwickeln im Rahmen der Projekte Erfahrungswissen zu kompositorischen Arbeitsweisen. So erkennt eine Schülerin, nachdem sie mit dem Lehrenden verschiedene Varianten auf dem Instrument „ausprobieren“ konnte: „Ich wusste gar nicht, dass man aus einer so winzigen Idee ein ganzes Stück machen kann“ (Bettina: S. 2). Dieses Wissen geht jedoch nicht nur auf die Erklärungen des Lehrenden zurück, sondern vor allem auf das eigene künstlerische Tun. Es ist durch „Ausprobieren“, also durch Verändern, Hören und Bewerten, entstanden.

Aber auch das Hören selbst erfährt eine grundlegende Veränderung. Den SchülerInnen wird im Rahmen der Projekte – um wieder auf den Beitragstitel zurückzukommen – ein *neues „Gehör“* im Sinne einer differenzierten Wahrnehmung geschenkt. Die Gelegenheit, einmal *selbst* in die Rolle eines Komponisten zu schlüpfen, bedeutet für die Beteiligten einen Perspektivwechsel, der ihre Hörweise möglicherweise verändern kann. Sie begegnen nun unbekannten Musikstilen, wie z.B. zeitgenössischer Kunstmusik, offener, nehmen diese differenzierter wahr und achten dabei auf mögliche Sinngehalte. Dieser Befund kann im Rahmen dieses Beitrags anhand einer Interviewpassage lediglich illustriert werden: „[...] es ist ja normalerweise so, irgendwie jetzt so in dem normalen Haushalt, sage ich mal so, macht man irgendwie sein Radio an und hört nebenbei irgendwie Musik und (...) beschäftigt sich nicht weiter damit. Oder (...) und wenn man dann halt komponiert, dann kriegt man auf jeden Fall ein tieferes Hörverständnis und hört viel genauer hin, ‚Wie klingt das? Was hat der da vielleicht gemacht? Was hat der sich dabei gedacht? Welche Gefühle hatte der vielleicht dabei, als er das geschrieben hat? [...]‘“ (LI-Isabel, Abs. 13)

Die Erweiterung des subjektbezogenen, kompositorischen Erfahrungswissens und die Veränderung der musikalischen Wahrnehmung sind als wichtige Indikatoren musikalisch-ästhetischer Erfahrungen und Bildung in produktionsorientierten Musikprojekten zu bewerten. Obwohl solche Formen von Einstellungsänderungen als Erträge Kultureller Bildungsangebote im Bereich der Musik zu würdigen sind, bilden diese jedoch nicht das Zentrum der untersuchten Projekte. Alle erläuterten Aspekte stehen vornehmlich mit der künstlerischen Qualität der (entstehenden) musikalischen Produkte im Zusammenhang. So dient das Anhören von Zwischenergebnissen vorrangig deren Verbesserung, und nicht zuerst dazu, Erfahrungswissen zu entwickeln. Die produktionsbezogene Eigeninitiative intensiviert sich vor allem aufgrund der zunehmenden Verbesserung der musikalischen Produkte. Außerdem setzt die gelingende Verständigung mit anderen SchülerInnen oder dem Lehrenden voraus, dass sich alle Beteiligten auf den musikalischen Gegenstand beziehen. Zentral in den von mir untersuchten Projekten ist – gemäß der entwickelten Schlüsselkategorie der Grounded Theory – die positive Wertqualität der musikalischen Produkte.

Zur Relevanz der Erkenntnisse

Heute stellen Heranwachsende die Bedeutung mancher Bildungsinhalte in Frage. So die Kölner Schülerin Naina mit ihrem Tweet: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber kann 'ne Gedichtanalyse schreiben. In 4 Sprachen.“ Die Kurznachricht hat nicht nur im Internet eine Debatte zur Legitimation Kultureller Bildung angestoßen (vgl. DIE ZEIT vom 5.2.2015). Sicherlich müssten auch so manche Inhalte Kultureller Bildung hinsichtlich ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung für die Jugendlichen überprüft werden. Allerdings darf Kulturelle Bildung nicht grundsätzlich gegen die Vermittlung von Alltagskompetenzen ausgespielt werden. Dass Heranwachsende auch im Rahmen Kultureller Bildungsangebote Interesse und Begeisterung für ästhetische Tätigkeiten und Produkte entwickeln können, wurde in meiner Studie immer wieder deutlich, z.B. im Zusammenhang mit der Kategorie „Produktionsbezogene Eigeninitiative“ (s.o.).

Des Weiteren bieten die untersuchten Kompositionprojekte die Möglichkeit, an biografisch und musikalisch Vertrautem anzuknüpfen und Neuartiges zu erschließen. Es kann dabei nicht darum gehen, ausschließlich die Orientierung auf Neuartiges ins Zentrum Kultureller Bildungsarbeit zu stellen. Sowohl die Differenz fördernde Orientierung am Neuartigen als auch die „personale Kontinuität“ stiftende Anknüpfung an

Vertrautem müssen als verschiedene Facetten ästhetischer Erfahrungen in produktionsorientierten Projekten anerkannt werden (siehe: [Ursula Brandstätter „Ästhetische Erfahrung“](#)). So sollte es Schülerinnen und Schülern in ähnlichen Kompositionen ermöglicht werden, biografisch relevante Sichtweisen zu artikulieren, musikalisch Eigenes einzubeziehen, neue Klangwelten zu erschließen und diese Vielfalt als wertvoll zu erkennen. Es wäre zu hoffen, dass SchülerInnen zukünftig nicht nur im Rahmen von Vermittlungsprojekten, sondern auch im regulären Musikunterricht unterschiedliche Gelegenheiten erhalten, musikalische Produkte herzustellen, die für sie in vielfältiger Hinsicht bedeutsam sind.

Aber nicht nur für Schüler, sondern auch für Lehrende in Kulturellen Bildungsangeboten können die Ergebnisse meiner Arbeit von Bedeutung sein. Heute zählen hierzu nicht nur ausgebildete Lehrende an allgemeinbildenden Schulen, sondern ebenfalls bildende KünstlerInnen, MusikerInnen, TänzerInnen, KomponistInnen und SchauspielerInnen, die in (außer)schulischen Projekten mittlerweile häufig als „Vermittler“ agieren. Deshalb verwundert es nicht, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung in den nächsten Jahren „die Entwicklung und Erprobung von wissenschaftlich fundierten Modellen zur Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Bildungskontexten fördert, um so die Qualität der Kulturellen Bildung zu erhöhen.“ Beispielsweise wird zur Zeit an der Hochschule für Musik Saarbrücken für Komponierende ein solches Konzept zur Weiterbildung entwickelt (Kompäd), welches von den Erkenntnissen meiner Studie profitieren könnte. Zwar beschäftigt sich die Arbeit nicht direkt mit methodisch-didaktischen Fragen der Gestaltung schulischer Kompositionenprojekte, sondern nimmt die Perspektive der teilnehmenden SchülerInnen ein. Allerdings werden in der Untersuchung zahlreiche Potentiale aber auch mögliche Hürden des Komponierens mit SchülerInnen aufgezeigt. Außerdem ist es denkbar, dass die ermittelten Kategorien als Orientierungshilfen für die Gestaltung und Bewertung ähnlicher Vorhaben herangezogen werden.

Vor allem werden im Rahmen der Studie individuelle Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten im schulischen Kontext aufgezeigt. Wichtige Indikatoren ästhetischer Erfahrungen werden am Beispiel des Komponierens mit Schülerinnen und Schülern empirisch gehaltvoll beschrieben. Die Studie trägt somit zu einem besseren Verständnis der „ästhetischen Wirkungen“ im Rahmen Kultureller Bildungsangebote bei. Für andere WissenschaftlerInnen kann die Arbeit somit hinsichtlich weiterführender bildungstheoretischer Überlegungen und/oder empirischer Anschlussforschungen von Interesse sein. So wäre es im Sinne formaler Theoriebildung (Strauss 1998:304) wünschenswert, wenn die Kategorien der musikbezogenen Grounded Theory für andere Bereiche Kultureller Bildung überprüft und erweitert würden.

Aber auch für BildungspolitikerInnen können die Ergebnisse relevant sein, deren Argumentationen noch stark vom Paradigma der Transfereffekte geprägt ist. Die Untersuchung zeigt gerade, dass es „Wirkungen“ gibt, die sich dem Nützlichkeitsdenken entziehen und trotzdem für die Zukunft von Heranwachsenden von Bedeutung sein können. So war in dem Radiobeitrag des Deutschlandfunk, auf den ich zu Beginn hingewiesen habe, von einer Sensibilisierung der Wahrnehmung die Rede, die auch die Beteiligten der untersuchten Projekte selbst erfahren haben. Darüber hinaus geht aus der Studie hervor, dass diese veränderte Hörweise die Öffnung für unbekannte Musik begünstigt. Diese „Offenohrigkeit“ wird auf den Perspektivwechsel zurückgeführt, den die Beteiligten während der Kompositionenprojekte vollziehen. Der Violinvirtuose Yehudi Menuhin soll einmal gesagt haben: „Die Musik spricht für sich allein, vorausgesetzt, wir geben ihr eine Chance.“ Genau hier können aus meiner Sicht Musikprojekte ansetzen, die das produktive Handeln der Beteiligten ins Zentrum stellen und somit dazu beitragen, dass SchülerInnen der

ganzen Bandbreite musikalischer Erscheinungsweisen eine „Chance geben“, Bedeutsamkeit für sie zu gewinnen. Wäre es nicht an der Zeit, Heranwachsenden ein involvierendes, differenzierteres und für die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft offenes „Gehör“ zu schenken?

Internetlinks

Radiobeitrag vom 14.2.2015; abrufbar unter: http://www.deutschlandfunk.de/wissen-ist-Kulturelle-bildung-noch-wichtig.680.de.html?dram:article_id=311568 (letzter Zugriff: 29.6.2015).

<http://www.koerber-stiftung.de/kultur/koerber-masterclass-on-music-education.html> (letzter Zugriff: 29.06.2015)

<http://www.bmbf.de/de/23910.php> (letzter Zugriff: 29.06.2015)

<http://www.sfb626.de/konzept/index.html> (letzter Zugriff: 29.06.2015)

Verwendete Literatur

Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott Musik International.

Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg: Wißner.

Dietrich, Cornelie (1998): Wozu in Tönen denken? Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung von musikalischer Autonomie. Kassel: Gustav Bosse.

Dietrich, Cornelie (2004): Unsagbares machbar machen? Empirische Forschung zur musikalischen Erfahrung von Kindern. In: Gundel Mattenkrott & Constanze Rora (Hrsg.): Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung, 195-208. Weinheim: Juventa.

Fiedler, Daniel/Handschick, Matthias (2014): Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen. Bericht des Instituts für Musik der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Online verfügbar unter: urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4409 (letzter Zugriff: 29.06.2015)

Gumbrecht, Hans Ulrich (2003): Epiphanien. In: Küpper, Joachim/Menke, Christoph (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung (203-222). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hafen, Roland/Hartogh, Theo/Kehrer, Ulrike/Kleine-Huster, Daniel/Bohn, Andreas (2011): Musikunterricht auf dem Prüfstand – ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hg.): Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen, 187-220. Münster: Waxmann.

Jauß, Hans Robert (2007): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1974, zuerst 1790): Kritik der Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Keddi, Barbara (2011): Wie wir dieselben bleiben. Doing continuity als biopsychosoziale Praxis. Bielefeld-transcript.

Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Wilhelm Fink.

Knigge, Jens (2014): Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikkädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung. In: Diskussion Musikkädagogik, H.62, 45-50.

Koller, Hans-Christoph (2012): Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bartmann, Sylke/Immel, Oliver (Hg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverständen im Interkulturalitätsdiskurs, 157-175. Bielefeld: transcript.

Mollenhauer, Klaus u.a. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.

Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas/Knigge, Jens/Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«. In: Zeitschrift für Kritische Musikkädagogik, Sonderedition 2, 3-33. verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (Stand: 29.06.2015).

Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Forschung. München: kopaed.

Peters, Maria (1996): Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F.E. Walther. München: kopaed.

Reinwand, Vanessa-Isabelle (2007): Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/599/Theaterpaedagogische_Prozesse... (letzter Zugriff 18.05.2015)

Rora, Constanze (2001): John Deweys Begriff der Ästhetischen Erfahrung aus musikpädagogischer Sicht. In: Diskussion Musikpädagogik 12/2001, 77-86.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Gustav Bosse.

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik (507-535). München : kopaed.

Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Seel, Martin (2007): Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. In: Seel: Die Macht des Erscheinens, 56-66. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990/1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz (Originalausgabe 1990: Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques).

Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung (2. Auflage). München: UTB.

Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM): <http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf> (letzter Zugriff am 15.11.14).

Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel: Gustav Bosse.

Wieneke, Julia (2011): Musik vermitteln in Kompositionenprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit. In: Clausen, Bernd: Der Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen: Die Blaue Eule, 261-291.

Zill, Elias (2015): Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte. Münster: LIT. (im Erscheinen)

Anmerkungen

Dem Beitrag liegt die Dissertation »Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte« zugrunde, die Mitte 2015 in der Reihe »Empirische Forschung zur Musikpädagogik« (hg. von Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser) im LIT-Verlag erscheinen wird.

Zitieren

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

Elias Zill (2015): SchülerInnen Gehör schenken. >> Ästhetische Erfahrungen von Beteiligten Kultureller Bildungsangebote am Beispiel von Kompositionenprojekten . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/schuelerinnen-gehoer-schenken-aesthetische-erfahrungen-beteiligten-kultureller> (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>