

Das Musische als „Lebensmittel“? Gedanken an den Schnittstellen von Ästhetischer Bildung und Armut

TERESA LEONHARD*

1. Abseits der Verzweckung?

Die *Süddeutsche Zeitung* kündigt in einem Header Antworten auf die Frage, „warum musikalische Kinder besser mit Problemen fertig werden“ an.¹ Ein Buchtitel verheißt „Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen“ aufgrund optimaler Förderung durch Musik.² Der Österreichische Rundfunk (ORF) erklärt das Geheimnis erfolgreicher sozialer Projekte: Musik als Mittel „gegen Armut und für Bildung“.³ Die Aufzählung könnte nahtlos fortgesetzt werden: *Notenlesen entwickelt das Gehirn, Musik verbessert Bildungschancen, Musik macht uns zu besseren Menschen* – noch mehr: *verändert die Gesellschaft*.

Die ersten Zeilen dieses Essays mögen in ihrer Polemik nicht den Wert des Musischen ins Lächerliche ziehen, sondern vielmehr einer naiven Kausalität kritisch den Spiegel vorhalten. Grundgedanke dieses Essays ist es, von einem funktionalen, primär an Kompetenzen orientierten Denken in Bezug auf die Musik, ja auf die Künste im Allgemeinen und die Armut als Ort, an dem diese „erfolgreich angewandt“ in ein gutes Leben führen, Abstand zu nehmen. Die Betonung auf ein Allheilmittel gegen gesellschaftliche Krankheiten beruht auf einem an *Skills*, also bestimmter Fertigkeiten orientiertem Denken, die direkt zum Erfolg führen. Dies reduziert schöpferisches, künstlerischen Tun und Erleben auf ein Mittel zum Zweck innerhalb einer positivistisch ausgerichteten Leistungsgesellschaft – „wenn man nur will, dann...“ – und lässt außer

* Teresa Leonhard, Lector univ., „Lucian Blaga“ Universität Hermannstadt/Sibiu, Facultatea de Științe Socio-Umane, Dep. für Lehrerbildung DPPD, Calea Dumbăvii nr. 34, 550324 Sibiu, România, sowie freischaffende Künstlerin, teresa.leonhard@ulb-sibiu.ro.

¹ Wolfgang Luef, „Macht Musik Kinder zu besseren Menschen?“, in *SZ Magazin* vom 22. Juni 2020, <https://shorturl.at/QGvuZ>, abgerufen am 15.05.2023.

² Hans G. Bastian, *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung* (Zürich: Atlantis, 2007).

³ ORF, „Musik, die bildet und verbindet“, <https://science.orf.at/v2/stories/2994907/>, abgerufen am 12.04.2023.

Acht, was Musik dem Humanen an sich bedeutet. In diesem Sinne soll dem – nicht zuletzt durch den kunstaffinen österreichischen Bischof Egon Kapellari mit Bezug auf ein Zitat des österreichischen Dramaturgen Max Reinhardt (1917) geprägte, vielleicht schon etwas abgenutzten – Bonmot von der „Kunst als Lebensmittel“⁴ ein Platz eingeräumt werden. Insofern hier aber bereits darauf verwiesen wurde, dass die Künste per se nicht aus Armut retten können, stellt sich die berechtigte Frage, ob es dann nicht ohnehin obsolet sei, die Begriffe des *Musischen*, der *Kunst* oder Ästhetischen *Bildung* auf Armut zu beziehen und vice versa. Die Überlebensnotwendigkeit, die mit dem Künstlerischen einhergeht, muss andernorts ansetzen.

Man kennt das – meist falsch verstandene und aus dem Zusammenhang gerissene – Zitat des Künstlers Joseph Beuys: „Jeder Mensch ist ein Künstler.“ Das *Schöpferische* – für Beuys geht es dann weiter in seine Idee der *sozialen Plastik*, die hier nicht ausgeführt werden soll⁵ – ist in diesem Sinne eine *conditio humana*; genauso wie das *Sinnliche* in der ästhetischen Erfahrung. Beide fundamentalen Komponenten des Künstlerischen – das Schöpferische und das Sinnliche – gehen nicht zwangsweise einher mit einem speziellen Interesse oder einer besonderen Begabung. Vielmehr setzt ein darauf basierendes Denken am *Nukleus* des Künstlerischen an – nicht am „Vorhof“ der Künste, um mit Bernhard Waldenfels zu sprechen. Und dieser Kern des Künstlerischen ist unbedingt an ein humanistisches Menschenbild, der Idee des Menschen als Wesen mit Komplexität und Tiefe, gekoppelt. Ganzheitliche künstlerische, ästhetische Erfahrungen – die nicht unbedingt mit Virtuosität und Handwerk einhergehen, sondern mit ausreichend Zeit und Raum für Auseinandersetzung und Entfaltung – bedeuten mit den Worten des Psychoanalytikers Michael B. Buchholz eine „Erschließung einer Dimension des Humanen“.⁶ Als solche ist die ästhetische Erfahrung – der Kern des Künstlerischen – „kein kulturelles Extra oder ein Luxus“, der den Eliten vorbehalten bleiben muss,

⁴ Bischof Egon Kapellari, „Lebensmittel? Glaubensmittel? Kunst als Herausforderung an Gesellschaft und Kirche,“ in *Im Klangraum der Kirche. Aspekte – Positionen – Positionierungen in Kirchenmusik und Liturgie*, Hrg. Martin Hobi (Zürich: Chronos, 2007).

⁵ Joseph Beuys führt diese Idee der sozialen Plastik und seinen Kunstbegriff z. B. in Volker Harlan, *Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys* (Stuttgart: Urachhaus, 2001) aus.

⁶ Michael B. Buchholz, „Die Geburt der Sprache aus dem Geist der Musik. Evolutionstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Musik,“ in *Die seelischen Wurzeln der Musik. Psychoanalytische Erkundungen*, Hrg. Bernd Oberhoff (Gießen: Imago, 2005), 87–122, 89.

sondern bedeutet, „die Sicht des Menschen als eines bloß auf Überleben und kognitives Problemlösen orientiertes Wesen zu revidieren“.⁷ Es ist das, was der deutsche Philosoph Bernhard Waldenfels als „Überschuss“ denkt; Kunst als einen Überschuss, der „über die normale Ordnung hinausgeht, ohne das Feld des Normalen ganz zu verlassen“⁸. D. h., die Kunst gehört zu uns als Teil des Menschseins und weist über sich hinaus in eine absolute Fremdheit. Die Kunst ist dann der *Humus*, weil sie uns als Menschen definiert. Sie ist „keine hübsche Zuwaage“ (N. Harnoncourt),⁹ sondern zeichnet uns in unserem Mensch-Sein geradezu aus – sie ist also „selbstreferenziell und (zunächst) zweckfrei“.¹⁰ Das kleine Wörtchen *zunächst* in der Klammer deutet darauf hin, dass Effekte des Musischen, Auswirkungen künstlerischer Rezeption und Produktion sowie damit einhergehend Impulse zur Entwicklung nicht geleugnet, aber nicht zur Basis auserkoren werden sollen. Die Künste als das Nährende des Humanen zu denken, eröffnet auch auf diverse Musikprojekte im Kontext von prekären Lebensverhältnissen¹¹ eine andere Perspektive. Es stehen dann weniger einzelne besonders Begabte im Mittelpunkt, die es geschafft haben, durch ihr Musizieren ihr Leben selbständig zu gestalten, oder die Masse an Musiklernenden, die in so manchen Projekten produziert und medial geschickt präsentiert wird. Vielmehr geht es in der Sicht von den Künsten als Teil des menschlichen Daseins um das Individuum in seiner Komplexität und Tiefe und eine diesem Wesenszug entsprechende Auseinandersetzung mit dem Musischen, den Künsten und Formen Ästhetischer Bildung.

2. Bildungsarmut

Hinsichtlich der Frage nach dem Zusammenhang von Ästhetischer Bildung und Armut soll in diesem Essay vom Begriff der *Bildungsarmut* her gedacht werden. Dabei soll *Bildungsarmut* nicht sozialwissenschaftlich definiert werden,¹² d. h. hinsichtlich konkreter Messungen kognitiver

⁷ *Ibidem*.

⁸ Vgl. Bernhard Waldenfels, *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999), 214.

⁹ Nikolaus Harnoncourt, Fragmente aus der „Rede anlässlich des Mozart-Jahrs 1991,“ <https://shorturl.at/JZs0j>, abgerufen am 10.05.2024.

¹⁰ Teresa Leonhardmair, *Bewegung in der Musik. Eine transdisziplinäre Perspektive auf ein musikimmanentes Phänomen* (Bielefeld: transcript, 2014), 19.

¹¹ Der Autorin sei dieser Verweis gestattet, da sie zw. 2005–2022 in verschiedenen sozialen Projekten unterschiedlicher Trägerschaft (v. a. in Rumänien) in unterschiedlichen Positionen tätig war und deshalb die Innenperspektive vertritt.

¹² Zur sozialwissenschaftlichen Definition von Bildungsarmut und damit verbundenen Kompetenzmessungen siehe Marita Kampshoff, „Armutsprävention im

oder schulischer Leistungen. Vielmehr geht es mir hier um das grundsätzliche Phänomen eines *Mangels an Bildungsmöglichkeiten* oder um nicht genutzte Bildungsmöglichkeiten, was sich schließlich am einzelnen Menschen als *Bildungsarmut* äußert. Sich selbst bilden – man beachte das Rückbezügliche des Verbs, das auf eine Verantwortung und das Potential der Autonomie verweist – ist „Arbeit am Innen“, wie Clemens Sedmak festhält.¹³ Bildung ist eine „Arbeit am Selbst“, die Ressourcen und „Kräfte des Menschen“, wie es im Lexikon von Pierer 1857 heißt, entwickelt.¹⁴ Mit anderen Worten kann man auch von einer *Bewegung* der „sich selbst begreifenden Subjektivität“ sprechen, die sich einer vielgestaltigen Welt zuwendet.¹⁵ Diese Bewegung hat ihre Basis im menschlichen Leib-Sein, wo sich Wahrnehmung und Empfindung, Denken und Persönlichkeit miteinander verschränken. Diese Bildungsprozesse, ja *Bewegungen*, hinterlassen im besten Fall Veränderungen am Subjekt, wenn es sich auf die Fremdheitserfahrung, wie sie Bernhard Waldenfels in seiner „Responsiven Philosophie“ eingehend beschreibt, einlässt.¹⁶ Ästhetische Bildung im Kontext der Künste kann hinsichtlich ihres Modus der Sinnlichkeit und damit der Körperlichkeit geradezu als elementarste Facette von Bildung(en) bezeichnet werden. Den Mangel an Ästhetischer Bildung möchte ich im Folgenden anhand von drei Symptomen skizzieren: die (1) *Verarmung der Sinne*, das (2) *Fehlen von leiblicher Identität* und den (3) *Mangel an gesellschaftlicher Teilhabe*.

Bildungsbereich,“ in *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*, Hrg. Margherita Zander (Wiesbaden: VS Springer, 2010), 221.

¹³ Clemens Sedmak, „Bildung und innere Armut,“ in *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven*, Hrg. Martina Schmidhuber (Frankfurt a. M.: P. Lang), 119–31, 126.

¹⁴ In *Pierer's Universal-Lexikon Bd. 2* (Altenburg, 1857), 784 wird Bildung als „Entwicklung und Vervollkommen der gesamten Anlagen und Kräfte des Menschen“ definiert.

¹⁵ Teresa Leonhardmair, „Moveo ergo sum. Bewegung als mehrdimensionales Bildungsprinzip,“ in Schmidhuber, *Formen der Bildung*, 161–74.

¹⁶ Die Autorin hat sich in unterschiedlichen Texten mit diesem Aspekt auseinandergesetzt, so z. B. in Leonhard, „Vielfalt und Differenz. Zum Fremden in der Kunst als pädagogische Ressource,“ in *Ressourcenorientierung in der Schule*, Hrg. Elfriede Amtmann, Liana R. Junesch und Isabella Benischek (Sibiu: Honterus, 2021), 265–86.

2.1 Von der Verarmung der Sinne und der Gefahr der Sinn-losigkeit

Lernen hat etwas mit *Habitation* zu tun; d. h. mit Gewöhnung und Ausfilterung von Reizen aus einer Flut an Sinnesinformationen.¹⁷ Aber Ästhetische Bildung braucht das Gegenteil des Gewohnten: die Überraschung, das berührende Moment der sinnlichen Erfahrung. Die *Aisthesis* – ergo die rohe, unbeschränkte Sinneswahrnehmung und damit ein sich der Welt Zuwenden – ist in ihrem eigentlichen Charakter überraschend und leiblich geprägt: etwas lässt uns auf-horchen, auf-blicken, weil es uns herausruft, uns widerfährt, uns anrührt und manchmal richtiggehend packt. Waldenfels fasst dieses Moment im Begriff *páthos* zusammen.¹⁸ *Ästhetische Bildung* versteht sich nicht nur als ein Erfahren und Lernen in Bezug auf „das Schöne“, d. h. also auf eine falsch verstandene, ja reduzierte Kunstästhetik; vielmehr ist sie eine ursprüngliche Bildung der Sinne, der Wahrnehmung, des Leibes und damit auf eine grundlegende Art und Weise zunächst prä-rational – egal auf welcher menschlichen Entwicklungsstufe.¹⁹ Sind die ihr notwendigen Überraschungen essenziell und durchaus ein „Geschehen, das nicht in unserer Macht steht“, ²⁰ ist diese Form der Bildung unmittelbar an den darauf einsetzenden Prozess des Staunens gekoppelt. Ohne die Irritation, ohne das Unerwartete, bliebe die ästhetische Erfahrung leer. Keine Bewegung hieße, dass kein Bildungsprozess in Gang gesetzt wird und folglich keine neue Welt „aufgehen“ kann.²¹

Das sinnliche Vorfeld ist Bedingung, damit eine Kunstpädagogik gelingen kann und diese mehr als eine „Gewissensberuhigung“ darstellt, wie Waldenfels so treffend formuliert.²² Dies ist umso relevanter, als wir – wie Horst Rumpf schon vor Jahren in einem Vortrag meinte – in unserer Zivilisation inzwischen „ein riesiges Arsenal von Denkmitteln und Apparaten besitzen, um Aufstörungen zuleibe zu rücken“; die Sinne, so Rumpf, werden zu bloßen „Normalitätswächtern“ und

¹⁷ Lexikon der Neurowissenschaft, „Art. Habituation“, <https://shorturl.at/3Fnh5>, abgerufen am 20.09.2023. Der Terminus stammt ursprünglich aus dem *Behaviourismus* und meint die Abnahme in der Stärke einer Reaktion.

¹⁸ Christian Rittelmeyer, *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung* (Weinheim: Juventa, 2002).

¹⁹ Robert Gugutzer, *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch soziologische Untersuchung zur personalen Identität* (Wiesbaden: Springer, 2002).

²⁰ Bernhard Waldenfels, *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2010).

²¹ Iris Laner, *Ästhetische Bildung zur Einführung* (Hamburg: Junius, 2018).

²² Waldenfels, *Sinne und Künste*.

„Sicherheitsbeamten“ degeneriert.²³ Und genau das betrifft keineswegs nur Menschen in materieller Not. Nikolaus Harnoncourt drückt dies so pointiert aus, wenn er den kulturellen Modus des Bildungsbürgertums kritisch in den Blick nimmt:

In welche Konzerte gehen wir denn? Doch nur in solche, in denen Musik gespielt wird, die wir kennen [...] Der Hörer will nur das hören, was er schon kennt [...] Für uns kann ein Reiz gar nicht abgebraucht genug sein, denn wir wollen ja gar nicht mehr gepackt werden [...]; wir wollen vielmehr nur noch genießen und wissen „Wie macht der das?“ [...]. In diesen kleinen Vergleichen verschiedener Möglichkeiten erschöpft sich unser Musikhören, womit wir ein lächerlich primitives Stadium der Rezeption erreicht haben.²⁴

Sinnliche Armut zeigt sich in all den existierenden Varianten von Abstumpfungen in der Wahrnehmung – jeweils von einem anderen Lebensraum ausgehend: Kinder in Armutsverhältnissen, die sich habituell auf ihr prekäres Umfeld eingelassen haben, die mit extremen Gerüchen, visuellen Eindrücken und haptischen Erfahrungen konfrontiert sind, stumpfen genauso ab wie solche, die in ihrem Kinderzimmer mit einer Flut an Spielsachen überfordert sind oder noch nie barfuß über die Wiese gelaufen sind. Überreizung und Reizmangel sind die beiden Pole, die zu einer Sinn(es)-losigkeit führen. Ästhetische Bildung schafft Zeiten und Räume der bewussten Begegnung mit den Dingen und Phänomenen („primäre Erfahrungen“) und für den gestalterischen Umgang mit dem sich daraus ergebenden (Sinnes-)Material – Klänge und Töne, Rhythmen und Bewegungen, Farben und Formen, Oberflächen und Gewichte.

2.2 Von der Bedeutung des Leiblichen im Kontext von Identität und Welterschließung

Ästhetische Bildung geht direkt vom Leib, von der Bewegung, von den Sinnen aus. Leibliches Tun wiederum lässt den Menschen spüren, dass er oder sie lebendig ist, was schließlich auch heißt, dass Rührung und Be-Rührung Grundlagen für das Selbstbewusstsein und damit Schlüssel für den Prozess der Selbstbewusstwerdung des Menschen darstellen.²⁵ So selbstverständlich dieses Faktum erscheinen mag, so sehr hat es eine Aus-

²³ Horst Rumpf, „Die andere Aufmerksamkeit – über Ästhetische Erziehung im Zeitalter der Weltbewältigung,“ in *Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext* Haselbach, Hrg. Barbara Haselbach u. a. (Mainz u. a.: Schott, 2007), 45–79.

²⁴ Nikolaus Harnoncourt, *Musik als Klangrede* (Salzburg: Residenz, 2004), 33.

²⁵ Leonhardmair, „Moveo ergo sum“.

wirkung auf Bildungsprozesse: Ganzheitlich orientierte künstlerisch-pädagogische Arbeitsformen, die am Leib ansetzen, haben dann nämlich ein „besonderes Potenzial“ für die Identitätskonstruktion, so Anna Maria Kalcher. Denn an solchen Bildungsorten erzeugen kunstspezifische und persönlichkeitsbildende Zielvorstellungen eine Einheit und es geht um die Entfaltung des künstlerischen Ausdrucksvermögens – egal welche Begabungsvoraussetzungen und Lebensalter gegeben sind.²⁶ Was es dafür braucht, ist ein *elementarer* Zugang, also ein Arbeiten, das *allen* zugänglich ist, gekoppelt an die Mittel Bewegung und Improvisation sowie den Prinzipien der Selbsttätigkeit und Kreativität.

Neben der Relevanz am Leibe ansetzender pädagogischer Arbeitsformen – am Beispiel der Ästhetischen Bildung exemplarisch dargestellt – soll hinsichtlich der Identität noch erwähnt werden, dass die Künste die Vielgestalt unseres Wesens indirekt thematisieren. Sie führen in eine Ambiguität, in ein Weder-Noch des Seins. Und sie halten den Menschen in seiner selbst so komplexen Bewegung der Verschränkung der Gegensätze im Dasein,²⁷ wie Arnold Gehlen auf die anthropologische Dimension verweisend konstatiert. Folgende Zeile aus dem Gedicht „Windsor Forest“ von Alexander Pope aus dem Jahr 1713 kann gleichermaßen als lyrischer Transfer dieses Gedankens gelesen werden: „(...) as the world harmoniously confused:/where order in variety we see,/And where, though all things differ, all agree.“ Gleichsam wird Ästhetische (und dann auch im engeren Sinne künstlerische) Bildung dann zu einer *Herzensbildung* im Sinne von Augustinus, die von der inneren Unordnung in die innere Ordnung führt.²⁸ Die Kopplung von innerer Unordnung mit innerer Leere bezeichnet Thomas Müller als „Innere Armut“ – als Folge von Haltlosigkeit, Überforderung, Entrhythmisierung. Und wieder: „Auch Wohlstandskinder sind davor nicht gefeit.“²⁹ Als besonders relevante Prävention, um *Innere Armut* zu vermeiden, bezeichnet Müller das Erschließen von Begegnungsräumen und das Ermöglichen von Weltberührungen. So kann „Sinn für Sinn“, „Sinn für Wert“, „Sinn für Neues“ „kultiviert“ werden.³⁰

²⁶ Anna M. Kalcher, „Zur Genese musikbezogener Identitäten,“ in *Identitäten. Zumutungen für Wissenschaft und Gesellschaft*, Hrg. Franz Gmainer-Pranzl und Barbara Mackinger (Frankfurt a. M.: P. Lang, 2020), 407–24.

²⁷ Gehlen zit. n. Marcel Dobberstein, *Mensch und Musik. Grundlegung einer Anthropologie der Musik* (Berlin: Reimer, 2000), 224.

²⁸ Sedmak, „Bildung und innere Armut,“ 126. Letztlich haben die diversen kunsttherapeutischen Ansätze hier auch einen Ursprung.

²⁹ Müller zit. n. *Ibidem*, 126.

³⁰ *Ibidem*.

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire betont die Bedeutung der Durchlässigkeit in solchen Räumen, in denen sich Menschen in gleicher Würde dialogisch begegnen.³¹ Und er spricht vom „somatischen Lernen“, d. h. man muss das, was ist, mit der eigenen Leibhaftigkeit begreifen und realisieren. Leibliches Erleben ist deshalb nachhaltig, weil es Bewusstheit von der unmittelbaren Lebensrealität schafft und erst dadurch der Wille entstehen kann, diese auch verändern zu wollen.³² Weltberührungen brauchen, oder mehr noch, entstehen erst durch die Wahrnehmung als echte Begegnung, die ein Antworten einschließt und dadurch das Verhältnis zur Welt und sich selbst ändert.³³ Diese Erfahrung bezeichnet der Theaterpädagoge Augusto Boal als „Menschenrecht“. *Ganz Mensch Sein* heißt nach ihm, sich selbst als künstlerisch-schöpferischer Mensch wahrzunehmen und auf die ästhetische Erfahrung zu vertrauen. Letztere sei ein *Messinstrument* nicht nur für die eigene Befindlichkeit, sondern auch für Geschehnisse in der Gesellschaft.³⁴ Hier scheint man am Beuysschen Gedanken „Jeder Mensch ist ein Künstler“ andocken zu können. Ebenso lässt sich Boals Denken mit der Idee eines Artistic Research verbinden, wenn er die spontane sinnliche Erkenntnis eines Bildes, eines Gefühls, einer Melodie als Ergänzung des intellektuellen Diskurses versteht, durch die es erst zu tiefer Reflexion von Ereignissen kommen kann. Kunst, so Birgit Fritz, wird bei Boal zum „Erkenntnisinstrument für eine veränderbare Realität“.³⁵ Als Menschen brauche es beide Zugänge; ja, eine Gesellschaft verkümmere, wenn nur ein Zugang anerkannt wird.³⁶ Dieser Ansatz lässt die Relevanz künstlerischen Tuns im Hinblick auf die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen in neuem Licht erstrahlen.

2.3 Vom Mangel an gesellschaftlicher Teilhabe

„Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen [...]“ (Art. 27, Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen). Dieser Artikel hat hinsichtlich des zuletzt Gesagten noch mehr Relevanz. Er verweist auf ein radikales Po-

³¹ Birgit Fritz, „Ästhetische Bildung als Friedenspädagogik. Gedanken zu Boals Theater fürs Leben“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 22 (2014), 06-1–06-7, <https://shorturl.at/Ahfv>.

³² Der Theaterpädagoge Augusto Boal habe dies in den 70er-Jahren des 20. Jh.s im Rahmen von Experimenten in der Theaterarbeit selbst erfahren, so Fritz, „Ästhetische Bildung“.

³³ Laner, *Ästhetische Bildung*, 14.

³⁴ Fritz, „Ästhetische Bildung“.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

tential zur Veränderung des Individuums und einer Gesellschaft durch Teilhabe an kultureller Bildung und Kunst.³⁷ Augusto Boal betont im Kontext des künstlerischen Tuns das „prozessorientierte Nicht-Wissen“ und das „Im-Entstehen-Begriffen-Sein“, das zu ganz unerwarteten Lösungen führen könne. Doch die Crux besteht darin, dass diese Gesellschaft zunächst Verantwortung in Bezug auf die Förderung der Entwicklung jedes Einzelnen trägt und diese ästhetischen Bildungsräume (auch schon armutspräventiv) zur Verfügung stellen muss.³⁸ Faktum ist, dass materielle Armut einen Verlust an gesellschaftlicher Partizipation bedeutet.³⁹ Einwenden ließe sich an dieser Stelle die Tatsache, dass digitale Medien heute eine (eingeschränkte und spezifische) Möglichkeit schaffen, an der sogenannten „bürgerlichen Hochkultur“ rezipierend genauso teilzuhaben wie an subkulturellen Ausdrucksformen. „Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Musik als sozialer Praxis in gesellschaftlichen Zusammenhängen umfasst musikalisch-kulturelle Teilhabe (...) die aktive und selbstbestimmte Beteiligung von Personen an musikalischen Praxen“,⁴⁰ so Valerie Krupp-Schleußner und Andreas Lehmann-Wermser. Insofern muss Teilhabegerechtigkeit hier mehr bedeuten, als auf digitale Medien angewiesen zu sein, diese zu nutzen oder sich in immer gleichen populär kulturellen Räumen zu bewegen.⁴¹ Um die Komfortzone zu verlassen braucht es nicht nur Vertrauen in die Kraft des Künstlerischen selbst, sondern auch professionelle Kunstschafter, Kunsttherapeuten oder engagierte Pädagogen. Will man marginalisierte Kinder und Jugendliche an einer gemeinsamen, vielfältigen europäischen Kultur teilhaben lassen und sollen sich diese als Teil einer Gesellschaft fühlen, sind von sozialer Diversität gekennzeichnete Begegnungszonen Bedingung dieser Haltung. Gemeinsam künstlerisch-kreativ tätig zu sein, erzeugt ein besonde-

³⁷ Hier sei Gerda Holz, „Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter“, in *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*, Hrg. Margeritha Zander (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, 2010), 88–109 erwähnt zu Forschungsergebnissen bzgl. der Einwirkung von außerfamiliären Ressourcen auf die (früh-)kindliche Entwicklung und einer Vielzahl damit einhergehender intervenierender Variablen.

³⁸ Holz, „Frühe Armutserfahrungen“, 100 und 107.

³⁹ *Ibidem*, 106.

⁴⁰ Krupp-Schleußner und Andreas Lehmann-Wermser, Kap. 4.3.6 „Teilhabe“, in *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Hrg. Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, Christine Stöger (Münster, New York: Waxmann, utb, 2018), 215–20.

⁴¹ Es sind an dieser Stelle der Autorin bekannte Projekte in Rumänien zu erwähnen, die sich in ihrer musischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen v. a. auf Volkskultur und volkstümlichen Gesang oder auf religiöse Musikpraxen stützen.

res Gefühl der Teilhabe. Der Soziologe Alfred Schütz beschreibt dies in seinem Essay „Making Music Together“ mit den Worten „living through a vivid present in common [...]“.⁴² In dieser gemeinsamen Ereigniszeit wird Zugehörigkeit erlebbar. Und sei es nur für den einen sinnlich-musischen Moment. Denn er hallt nach. Aufgabe der Künste muss es also sein, künftig noch weniger in isolierten Räumen und Zeiten stattzufinden, um selbstverständlich Ressource zu sein und derartige nachhaltige ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen.

3. Kunst als Mittel *ins* Leben

3.1 „Hier“: *Kunstschaffen als Ort für „Empowerment“*

Zahlreiche engagierte musisch-künstlerische Projekte zur Armutsprävention und -bekämpfung existieren.⁴³ So sehr manche dieser inhaltlichen, konzeptionellen und methodischen Herangehensweisen kritisch betrachtet werden können und eingangs ein „medial zur Schau gestelltes Massenmusizieren“ von der Autorin dieses Essays mit viel Skepsis beäugt wurde, so ist diesen Projekten mit allen anderen, die auch musisch, ästhetisch mit Menschen arbeiten, gemeinsam, dass sie *Anders-Orte* sind – um nicht sogar zu sagen *U-Topien*, die Vorstellungen von der eigenen Zukunft beflügeln können. Was Klisala Harrison in ihrer Untersuchung gezeigt hat, macht deutlich, dass gemeinsames Tun innerhalb eines ästhetischen Erfahrungsraumes auch Gesellschaften stärkt und in ihrem Potential zur Entwicklung unterstützt.⁴⁴

Die Künste, gerade auch die Bühne, werden zu einem Ort für „Empowerment“, das im Sinne des Philosophen Amartya Sen darin bekräftigt, befähigt und ermutigt, die Vorstellung von einem guten Leben zu verwirklichen (*Capabilities Approach*).⁴⁵ Es braucht Mut, sich auf der Bühne ganz *anders* zu zeigen; und auch, in der eigenen Community, der Beschämung entgegenzutreten, die mit einem sich anders Zeigen einhergeht.

⁴² Alfred Schütz, „Making Music Together (1964)“, in *Popular Music. Critical Concepts in Media and Cultural Studies*, Hrg. Simon Frith (London–New York: Psychology Press, 2004), 197–212.

⁴³ Als Bsp. seien große bekannte Projekte wie *El Sistema* und Royston Maldooms Community Dance Projekte genannt sowie *Superar* oder die Musikschulen im Verein *Elijah* (Rumänien). Interessant scheint, dass die meisten Projekte in diesem Kontext aus dem Feld Musik und/oder Tanz kommen. Andere Kunstformen findet man – zumindest auf den ersten Blick – kaum oder gar nicht.

⁴⁴ Klisala Harrison, *Music Downtown Eastside: Human Rights and Capability Development through Music in Urban Poverty* (Oxford: University Press, 2020).

⁴⁵ Johannes Wallacher, „Entwicklung als Freiheit. Zum Entwicklungsverständnis von Amartya Sen“, *Stimmen der Zeit*, 2 (2001), 133–36.

Noch einmal zurück zur Wirkweise des Ästhetischen: Als Bildungsorte beruhen die Künste in ganz besonderem Maße auf Differenzenerfahrungen in der Wahrnehmung. Allzu glattes, vorgefertigtes, angepasstes Handeln lässt den Kern der Wirkung künstlerisch-pädagogischer Arbeit außen vor und nimmt all das, was Kunst kann, weg. Anstatt sich selbst aufzugeben, muss die Kunst auf einer indirekten Wirkweise beharren: Diese beruht auf „Überschüssen des Außerordentlichen und auf Abweichungen vom Ordentlichen“. ⁴⁶ Genau dieser Aspekt – scheint es – geht in so manchen Großprojekten verloren. Und dazu kommt, dass Kunst Handlungsräume eröffnet, in denen das *in providere* – das „Nicht-Vorhersehen“ eine wesentliche Rolle spielen muss. D. h. Spielräume ermöglichen, wo Fehler gemacht werden dürfen, wo man scheitert und neue Wege findet. Diese Freiheit im Experimentieren eröffnet Möglichkeitsräume, das eigene kreative Potential zu finden, sich selbst auszuprobieren und die Vielfalt des eigenen Daseins zu erproben: Im Sinne Viktor Frankls ein „Immer-auch-anders-werden-Können“. Dann kann sich im künstlerischen Ausdruck Sinn, ja auch Lebenssinn, realisieren. Als „offenes Kunstwerk“, wie Umberto Eco sagen würde. ⁴⁷

3.2 „Und dort“: Kunst als Übergangsort – Epilog zur spirituellen Dimension

Der Gründer der Salzburger Festspiele, Max Reinhardt, so Bischof Egon Kapellari, „schrieb, dass die Kunst sich in den Stürmen des Krieges nicht nur behauptet, sondern als unumgänglich notwendig erwiesen habe für alle, die für ihre Seele Heimstätten suchten“. ⁴⁸ Kapellari führt hier ein in die Bedeutung der Künste als Lebensmittel, und als Geistlicher verbindet er wohl von Beginn an damit auch ein Denken, das über eine Orientierung an leistungsfördernder Skills und materieller Faktoren hinausgeht. Das „radikal Fremde“ (B. Waldenfels) als Transgression existierender Lebens-Ordnungen ist Thema von Kunst und Religion gleichermaßen; beide menschlichen „Überschuss-Phänomene“ machen dem Nicht-Alltäglichen Platz. ⁴⁹ Sie werden, mit Peter Ebenbauer, zu „Facet-

⁴⁶ Waldenfels, *Sinne und Künste*, 128.

⁴⁷ Eco Umberto, *Das offene Kunstwerk* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1977).

⁴⁸ Egon Kapellari, „Vom Verhältnis des Christen zur Kunst,“ *Quart. Zeitschrift des Forums Kunst-Wissenschaft-Medien (Kunst und Religion)*, no. 3 (2010): 17–9, 17.

⁴⁹ Teresa Leonhardmair, „Erkenntnis durch Handlung. Postsäkulare Be-Deutungen christlicher Liturgie im Spiegel der Performance Art,“ in *Religion in postsäkularer Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven*, Hrg. Sigrid Rettenbacher und Franz Gmainer-Pranzl (Frankfurt: P. Lang, 2013), 345-70.

ten human-künstlerischer Selbst- und Welterschließung“.⁵⁰ Nikolaus Harnoncourt spricht von der Musik als „Nabelschnur, die uns mit dem Göttlichen verbindet“.⁵¹ Und in der gleichen Rede ruft er Kunstschaffende auf, achtsam zu sein, denn „wir (...) haben eine machtvolle, heilige Sprache zu verwalten. Wir müssen alles tun, dass sie nicht verloren geht im Sog der materialistischen Entwicklung.“⁵² Vielleicht ist das im Schnittfeld von Ästhetischer Bildung und Armut ein nicht zu unterschätzendes Moment: den Künsten ihre Heiligkeit nicht zu nehmen, sondern vielmehr zu dieser Heiligkeit hinzuführen.

⁵⁰ Peter Ebenbauer, „Chancen und Defizite der Liturgie heute. Kirchliche Ritualkultur zwischen Tradition und Postmoderne,“ Vortrag, Stift Vorau, 8.6.2010, unveröffentlichtes Manuskript.

⁵¹ Harnoncourt, „Rede anlässlich des Mozart-Jahrs 1991“.

⁵² *Ibidem*.