

1 Einleitung

»Der sieht doch, der sieht, der sieht doch so wie Feuer aus, oder?«

»Hier kommt der Renni«, »Hier kommt der Jenni«, »Hier kommt der Benni«

»Ich möchte mit den Klopapierrollen gar nichts machen, sie machen mir Angst. Ihre Unnatürlichkeit macht mir Angst. Ihre Unlogik. Es sollte ihnen nicht möglich sein zu reden.«

»Auf einmal fällt mir auf, was ich da zusammenstecke. Es ist ein Vogel, der aus der Rolle hervorbricht.«

»Bis auf den Kern kommst du nicht. Der ist jetzt geschützt. Meine Rollenkonstruktion ist jetzt groß und hart und piekt. Sie piekt dich, wenn du nicht aufpasst.«

»Was genau wollte ich mit einem »Baumstamm im Nest« ausdrücken? Wieso musste der »Baumstamm« geschützt werden?«

In diesen einleitenden Zitaten von Kindern und Erwachsenen kommen ästhetische Sinnzusammenhänge zum Ausdruck. Dabei wird direkt auf den ersten Blick klar: Ästhetischer Sinn zeigt sich vielfältig und vielleicht auch so, wie es einige Leser*innen nicht erwartet hätten.

Schreibt man ein Buch über Ästhetische Bildung, deren kleinste Einheit hier als ästhetischer Sinn bezeichnet wird, ist man mit der Herausforderung konfrontiert, dass damit unterschiedliche Bedeutungen ver-

knüpft werden. Ob im alltäglichen Sprachgebrauch, in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich, den Rahmenplänen und Kerncurricula der Bundesländer für das Fach Kunst in den Grundschulen oder den wissenschaftlichen Diskursen: Unter Ästhetischer Bildung oder Ästhetik wird so vieles gefasst, dass wir am Ende nicht mehr wissen, worüber wir eigentlich sprechen. Über »[ä]sthetisch gestaltete, geschützte, warme Wickelplätze«¹, über »sinnliche[s] Wahrnehmen und Empfinden«², über »[d]ie ersten Erfahrungen, die Kinder in dieser Welt machen«³, »ästhetische[n] Aufbau- und Ordnungsprinzipien bei verschiedenen [...] Pflanzen, [...]«⁴, über »ästhetischen Genuss«⁵, »über die ästhetische Qualität des Schreibens«⁶, Kunsterfahrungen⁷ oder Alltagserfahrungen⁸ etc.

- 1 Dieses Zitat stammt aus den Hamburger Bildungsleitlinien für die pädagogische Arbeit in Kitas, herausgegeben von der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration, Referat für Öffentlichkeitsarbeit (2024, S. 99).
- 2 Dieses Zitat stammt aus dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2023, S. 26).
- 3 Dieses Zitat stammt aus der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2020, S. 121).
- 4 Dieses Zitat stammt aus dem Bildungsplan der Grundschule für das Fach Kunst/Werken, herausgegeben vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016, S. 21).
- 5 Dieses Zitat stammt aus den Fachanforderungen Kunst für die Primarstufe in der Grundschule, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Schleswig-Holstein (2019, S. 9).
- 6 Dieses Zitat stammt aus dem Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule für das Fach Kunsterziehung, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Thüringen (2010, S. 12).
- 7 Positionen, die ästhetische Erfahrungen als »*Bildung in den Künsten und durch die Künste*« (Staege 2016a, S. 41, Hervorh. i. O.) verstehen, sind nicht nur in den bildungspolitischen Dokumenten auszumachen, sondern auch in den wissenschaftlichen Diskursen (vgl. bspw. Bamford 2009; Mollenhauer 1996 und vertiefend dazu Borg-Tiburcy 2019).
- 8 Positionen, die ästhetische Erfahrungen auch im Rahmen von Alltagserfahrungen lokalisieren, finden sich exemplarisch bei Schneider 2017, Liessmann 2009, Borg 2012 (vgl. vertiefend dazu Borg-Tiburcy 2019).

Hieraus ergibt sich eine Schwierigkeit für die pädagogische Praxis. Denn wenn Begriffe oder Konzepte unklar und schwammig verwendet werden, es zu viele verschiedene Perspektiven gibt, die sich teils widersprechen, dann bleibt unklar, wie pädagogische Praxis gestaltet werden kann, wenn es darum gehen soll, Ästhetische Bildung zu ermöglichen und sogar zu fördern, wie vielfach in den bildungspolitischen Dokumenten gefordert. Die Ursache für diese Unklarheit und Schwammigkeit liegt m. E. in den unterschiedlichen und teils gegensätzlichen Verständnissen über Ästhetische Bildung. Sie liegt aber auch in ihr selbst begründet. In einigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen wird Ästhetische Bildung bspw. zum einen mit sinnlicher Wahrnehmung (Aisthesis) gleichgesetzt und so ein sehr breites und weites Verständnis propagiert. Dadurch verliert der Begriff allerdings an Substanz und Kontur, denn sinnliche Wahrnehmungsprozesse sind an sämtlichen Lern- und Bildungsprozessen beteiligt. Dies ist kein Alleinstellungsmerkmal, geschweige denn einziges Attribut von Ästhetischer Bildung. Zum anderen wird Ästhetische Bildung häufig und ausschließlich in den Kontext von Kunst gestellt. Dadurch wird der Begriff wiederum sehr eng gefasst und unnötigerweise eingeschränkt. Wenn Ästhetische Bildung nur mit Kunst assoziiert wird, halten sich diejenigen, die sich selbst keine künstlerische Begabung zusprechen, in der pädagogischen Praxis davon oftmals fern.

Das, was teilweise an Ästhetischer Bildung unverständlich bleibt, liegt aber auch in ihr selbst begründet, wenn wir sie mit anderen Bildungsbereichen oder Fächern vergleichen und sie dementsprechend missverstehen. Denn der ästhetische Weltzugang repräsentiert ein Wahrnehmen, Denken und Handeln, das uns im Alltag nicht so vertraut ist.

Anders als bei Mathematik, bei Sprachen oder den Naturwissenschaften, wo der Kanon, was Kinder lernen (sollen) und wie dies vermittelt werden kann, klar definiert wird, haben wir es bei Ästhetischer Bildung mit einem anderen Phänomen zu tun. Das, was Gegenstand Ästhetischer Bildung sein kann und wie ästhetische Bildungsprozesse vermittelt werden können (wenn dies überhaupt möglich ist), kann nicht im Vorfeld definiert oder eingegrenzt werden. Denn das Herstellen ästhetischen Sinns entzieht sich nicht nur unseren alltäglichen Konzepten und Wissensbeständen, sondern zu großen Teilen auch unserer pädagogischen Zugriffsmöglichkeit, Kontrolle und Planbarkeit. Die Inhalte oder The-

men, die zum Gegenstand Ästhetischer Bildung werden können, sind vom Prinzip her austauschbar. Wie im Weiteren noch gezeigt wird, geht es im Rahmen ästhetischer Bildungsprozesse nicht so sehr darum, etwas Bestimmtes zu erlernen und sich Wissen oder Konzepte anzueignen. Vielmehr geht es darum, sich mit den umgebenden Phänomenen und Dingen sowie mit den zur Verfügung stehenden Konzepten und Wissensbeständen auf eine spezifische, nämlich freie und flexible Art und Weise auseinanderzusetzen.

Dass das Herstellen ästhetischen Sinns sowohl für die Bildungsprozesse von Kindern als auch für die Professionalisierungsprozesse pädagogischer Fachkräfte von großer Bedeutung ist, wird mit diesem Buch dargelegt.⁹ Es wurde daher für all diejenigen geschrieben, die in der pädagogischen, künstlerischen oder kulturellen Praxis mit Kindern und auch Jugendlichen arbeiten: Für Kindheitspädagog*innen, Lehrer*innen, Künstler*innen, Kulturpädagog*innen, Sozialpädagog*innen etc. Für diejenigen also, die Räume kreieren, in denen das Herstellen ästhetischen Sinns initiiert, gestaltet und unterstützt wird.¹⁰ Dieses Buch ist darüber hinaus für alle von Interesse, die an Fach- und Hochschulen eben Genannte ausbilden.

Mit dem Buch wird daher nicht die Frage in den Blick genommen, wie Kinder lernen, sondern wie diejenigen, die Ästhetische Bildung bei Kindern und Jugendlichen ermöglichen, im besten Fall aus-, fort- und weitergebildet werden können. Es wird dargestellt, wie pädagogische Fachkräfte lernen, Möglichkeitsräume für Ästhetische Bildung zu schaffen, und welches Wissen, welche Erfahrungen und welche Haltung für diese Zusammenhänge zentral sind.

Wie gehen wir nun in einem ersten Schritt mit der Herausforderung um, die ein solch unklarer und schwammiger Begriff wie »Ästhetische Bildung« mit sich bringt? Wir übersetzen die Herausforderung in ein Bild.

9 Ich möchte mich an dieser Stelle bei meinen Hilfskräften und Praktikant*innen bedanken, die mich im Zuge von Literaturrecherchen, Datenaufbereitungen und -auswertungen unterstützt haben. Namentlich sind hier chronologisch zu nennen: Johanna Elvers, Paul Strelow, Louisa Schmittwilken, Julia Vansbotter, Kira Haack, Sophia Hoffmann und Annemarie Jansen.

10 Wenn im Folgenden von pädagogischen Fachkräften die Rede ist, sind damit auch die eben genannten Professionen, Berufsbezeichnungen und Identitäten gemeint.

Martin Seel, ein zeitgenössischer Philosoph, hat dieses wunderbar veranschaulicht.

»Wenn wir uns die Ästhetik für einen Augenblick als ein weitläufiges Gebäude vorstellen, an dem seit Jahrhunderten immer wieder gebaut worden ist, das zahlreiche Erweiterungen und Ergänzungen erfahren hat – sagen wir, als ein mit der Zeit etwas labyrinthisch gewordenes Museum: so ließe sich überlegen, an welchem seiner vielen Eingänge man sich am besten für eine Besichtigung verabreden sollte. Am einfachsten wäre es wohl, sich da zu treffen, von wo aus man leicht zu den wichtigsten Ausstellungsräumen [...] gelangen kann. Hätten wir Glück, wäre das der Haupteingang, an den einen die Ortskundigen ohnehin schicken. Aber so viel Glück haben wir nicht. In der Folge der Umbauten und Ausbauten ist die Idee eines Haupteingangs in Vergessenheit geraten; stattdessen gibt es zahllose Pforten, von denen aus die unterschiedlichen Einrichtungen mehr oder weniger gut erreicht werden können« (Seel 2018, S. 11).

Dieses Bild möchte ich für die Architektur bzw. den Aufbau des vorliegenden Buches aufgreifen. Wir stellen uns also vor, dass wir mit dem Lesen des Buches das Museum für Ästhetische Bildung betreten. Damit dieser Besuch stattfinden kann, muss zunächst eine teils verschüttete Pforte des Museums freigelegt werden, die durch ein paar Erweiterungen und Umbauten all die Vorteile eines Haupteinganges bietet.

Mit dem *zweiten Kapitel* »Ästhetische Bildung – Begriffliche Klärungen und theoretischer Hintergrund« wird diese, aus dem 18. Jahrhundert stammende Pforte, aufwendig saniert und den baulichen Standards des 21. Jahrhunderts angepasst (► Kap. 2.1). Mithilfe dieses neuen Haupteinganges gelangen wir ins Foyer des Museums, wo wir den Katalog der aktuellen Ausstellung ausgehändigt bekommen. Dieser Katalog fußt nicht nur auf der Freilegung der verschütteten Pforte und deren Sanierung, sondern vor allem auf den Entstehungsprozessen der in den Ausstellungsräumen präsentierten Artefakte (► Kap. 2.2). Mit dem Katalog erfahren wir, wie ästhetischer Sinn entsteht, zum Ausdruck kommt, gemeinschaftlich hergestellt wird und inwiefern dies bildend ist.

Mit dem *dritten Kapitel* »Die ästhetische Dimension kindlicher und erwachsener Tätigkeit – empirische Fallbeispiele«, gelangen wir dann in die Ausstellungsräume des Museums. Dort können wir uns die zeitgenössischen Artefakte anschauen. Diese gehen auf zwei empirische Studien zurück, in denen sich Kinder und Erwachsene mit unterschiedlichsten Materialien in verschiedensten Kontexten auseinandergesetzt haben. In

den ersten beiden Ausstellungsräumen gibt es nicht nur verbalsprachlich hergestellten ästhetischen Sinn in Form von verschiedenen Artefakten zu lesen (► Kap. 3.1), sondern auch gestalterisch hergestellten ästhetischen Sinn in Form von Artefakten zu sehen (► Kap. 3.2). Im dritten Ausstellungsraum sind hybride Artefakte ausgestellt, welche nicht nur ästhetische Sinnzusammenhänge präsentieren, sondern auch Übergänge zu und Gleichzeitigkeiten mit mathematischen, sprachlichen und physikalischen Sinnzusammenhängen (► Kap. 3.3).

Mit dem *vierten Kapitel* »Ästhetische Bildung initiieren und unterstützen – Die Bedeutung der pädagogischen Fachkraft« verlassen wir das Museum und schauen uns an, wie pädagogische Fachkräfte dazu befähigt werden, Möglichkeitsräume zu kreieren, in denen sich Kinder und Jugendliche ästhetisch bilden können. Oder anders ausgedrückt: wie pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche befähigen, in den Ausstellungsräumen ihre Artefakte zu zeigen. Hierfür wurde auf der Basis der empirisch fundierten theoretischen Konzeption (► Kap. 2) und empirischen Studien (► Kap. 3) die Bildungskonzeption »Kreasthetik®« für Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt. Hier geht es neben der Bedeutung von Verstehensprozessen, verschiedener Wissensformen und einer Haltung der Offenheit (► Kap. 4.1) vor allem um das eigene Herstellen ästhetischen Sinns im Rahmen kreativer Gestaltungsprozesse, welches als grundlegend für Professionalisierungsprozesse betrachtet wird (► Kap. 4.2).

Mit dem *fünften Kapitel* »Fazit – standhaft-bewegt bleiben« wird abschließend dargestellt, dass Ästhetische Bildung weit über sich hinausweist. Denn sie ist nicht nur grundlegend für individuelle und kollektive Bildungsprozesse, sondern bildet zudem das Fundament für einen konstruktiven Umgang mit Krisen. Damit wird deutlich, dass sie eine zentrale Bedeutung für gesellschaftliche Transformationsprozesse innehat.

Nach dem Museumsbesuch erfahren wir also nicht nur, warum pädagogische Fachkräfte für das Ermöglichen Ästhetischer Bildung dieses Museum besichtigen sollten, sondern warum und wie sie selbst zu denjenigen werden, die im Museum ihre Artefakte ausstellen. Sie werden so zu zentralen Akteur*innen und Vorreiter*innen, die nicht nur einen grundlegenden Beitrag zur Bildung aller leisten, sondern darüber hinaus für gesellschaftliche Weiterentwicklungsprozesse insgesamt.

2 Ästhetische Bildung – Begriffliche Klärungen und theoretischer Hintergrund

Mit diesem Kapitel wird ein theoretischer Hintergrund geschaffen, der den Begriff »Ästhetische Bildung« klärt und auf der Grundlage empirischer Fälle theoretisch fundiert. Die Klärung des Begriffes – welche metaphorisch als Freilegung der Pforte begriffen wird – wird zunächst mithilfe zweier historischer Theorien von Immanuel Kant und Friedrich Schiller vorgenommen. Beide Theorien werden im aktuellen Diskurs zu Ästhetischer Bildung immer noch aufgegriffen, weil sie an zeitgenössische Überlegungen zu Ästhetischer Bildung anschlussfähig sind und Orientierung angesichts der eingangs geschilderten Unklarheiten und Missverständnisse bieten. Warum und wie mit ihnen ein gut nachvollziehbarer und betretbarer Haupteingang in das Museum geschaffen werden kann, wird im ersten Unterkapitel (► Kap. 2.1) deutlich gemacht.

Ästhetische Bildung wird darüber hinaus auf der Grundlage zweier qualitativer Studien empirisch fundiert. Das heißt, wir schauen uns an, welche empirischen Ergebnisse zu diesem Thema vorliegen, wenn man das Herstellen ästhetischer Sinnzusammenhänge von Kindern und Erwachsenen rekonstruiert. Damit liegt uns mit dem zweiten Unterkapitel (► Kap. 2.2) gewissermaßen der Katalog der Ausstellung vor. Der Katalog repräsentiert den empirisch fundierten theoretischen Hintergrund von Ästhetischer Bildung. Damit werden das Entstehen, die Bedeutung und das Ermöglichen der im dritten Kapitel präsentierten Artefakte erklärt.

Insgesamt wird mit diesem zweiten Kapitel ein *Wissen* zum Thema Ästhetische Bildung bereitgestellt, um in der Praxis für solche Prozesse und vor allem für die eigenen Vorannahmen dieses Thema betreffend sensibilisiert zu werden. Es geht darum, das eigene Wissen hinsichtlich des Themas zu erweitern und ganz bewusst mit dieser Perspektive die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren. Um die folgenden Inhalte individuell

vertiefen zu können, finden sich am Ende der einzelnen Kapitel Reflexionsfragen. Damit liegt eine erste, wesentliche Komponente von Professionalisierungsprozessen vor (hierzu ausführlicher ► Kap. 4).

2.1 Ein historischer Eingang zur Ästhetik

Nun schauen wir uns eine teils verschüttete Pforte des Museums an, die im 18. Jahrhundert von Immanuel Kant gebaut und von Friedrich Schiller erweitert wurde.¹¹ Warum macht es Sinn, solch eine verschüttete Pforte freizulegen und nicht einfach einen ganz neuen Eingang zu bauen? Es ergibt Sinn, da diese Pforte der Idee eines Haupteinganges am nächsten kommt und es nur weniger Umbauten bedarf, um leicht in das Foyer und die wichtigsten Ausstellungsräume zu gelangen.

Kants Theorie des Ästhetischen (1790/1974) wird als diese Pforte, die es zu erweitern und sanieren gilt, begriffen, da diese bis heute für Theorien des Ästhetischen immer noch herangezogen wird, um zentrale Merkmale ästhetischer Wahrnehmungs- und Tätigkeitsprozesse zu bestimmen und insbesondere von anderen, eher alltäglichen Wahrnehmungs- und Tätigkeitsprozessen zu unterscheiden (vgl. z. B. Borg-Tiburcy 2019; Staeger 2016, 2010; Schmücker 2014; Rittelmeyer 2005; Müller 2004; Mollenhauer 1996). Gerade die Unterscheidung zwischen ästhetischen und nicht ästhetischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen ist besonders relevant. Mit dieser Unterscheidung wird einer diffusen Begriffsbestim-

11 Wichtig zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass die Grundgedanken von Kant und Schiller mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive aus dem 21. Jahrhundert rezipiert worden sind und daher teils aus ihren erkenntnistheoretischen Kontexten gelöst und somit saniert wurden. So konnten Grundgedanken an aktuelle Diskurse anschlussfähig gemacht und diese entsprechend transformiert werden. So wird bspw. der Subjektbegriff in seiner Dichotomie bei Kant und Schiller zugunsten einer sozialwissenschaftlich-praxeologischen Perspektive verändert (vgl. hierzu auch Borg-Tiburcy 2019).

mung und missverständlichen Gleichsetzung mit sinnlicher Wahrnehmung vorgebeugt bzw. eine Klärung des Ästhetischen ermöglicht.¹²

Mit Kant geht es vor allem darum, verschiedene Bedeutungsordnungen kennenzulernen, in denen Sinnzusammenhänge entstehen können. Das bedeutet, dass ein Phänomen je nach Bedeutungsordnung einen ganz anderen Sinn vermitteln kann. Damit legen wir den Grundstein für das, was dann später unter »ästhetischem Sinn« gefasst wird, auch wenn dieser aufgrund der empirischen Studien spezifisch ausdifferenziert wird (► Kap. 2.2, ► Kap. 3). Darüber hinaus ist Kant so interessant, weil er bereits die Position vertrat, dass sich ästhetische *Erfahrungen* sowohl an und mit künstlerischen als auch alltäglichen Phänomenen vollziehen und entfalten können. Revolutionär war seine Theorie dahingehend, als man nun nicht mehr davon ausging, dass das Ästhetische etwas Objektives, also eine Eigenschaft von einem Gegenstand ist. Man vertrat nun die Position, dass erst die spezifische, subjektive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand diesen zu etwas Ästhetischen werden lässt (vgl. Kant, 1790/1974, S. 221, B 152 A 150).¹³ Das Subjektive meint allerdings nicht, dass ästhetische Prozesse nur von einem einzelnen Individuum erfahren werden können. Kant macht vielmehr eine Perspektive stark, die davon ausgeht, dass ästhetischer Sinn immer auch von anderen nachvollzogen werden kann, ästhetische Prozesse also nicht nur einzelne Individuen betreffen, sondern sich auch in Gemeinschaften vollziehen und gestalten können.

12 Im elementar- und primärpädagogischen Diskurs wird Kant explizit eher wenig rezipiert und berücksichtigt. Dies verwundert angesichts der gewinnbringenden Perspektive bzw. des hilfreichen »Eingangs«, den allein schon eine knappe Darstellung wesentlicher Grundzüge seiner Theorie bietet.

13 Vor diesem Hintergrund ist es fast schon irritierend, dass in den Rahmenplänen der Bundesländer für das Fach »Kunst« an Grundschulen fast durchgängig solche Zuschreibungen vorgenommen werden: Dabei wird bspw. von »ästhetisch-kulturellen Objekten« (Sachsen-Anhalt 2019, S. 3), »ästhetischen Phänomenen« (Hessen 2011, S. 12) oder »der Ästhetik von Werken der Schriftgestaltung« (Thüringen 2010, S. 12) gesprochen. In manchen Fällen werden Bilder oder Kunstwerke als ästhetische Objekte bezeichnet (vgl. z.B. Hessen 2011, S. 12), an anderen Stellen wird zwischen ästhetischen Objekten oder Produkten und Kunstwerken oder künstlerischen Objekten unterschieden (vgl. z.B. Berlin/Brandenburg 2015, S. 19), ohne dass diese Differenz oder Zuschreibung näher erläutert oder begründet wird.

Mit Kant werden also theoretische Brillen vorgestellt, die vor allem für pädagogische Fachkräfte von Bedeutung sind. Mit diesen Brillen wird es nicht nur möglich, zwischen verschiedenen Wahrnehmungs- und Denkweisen zu unterscheiden, sondern die Perspektive und Haltung, die mit dem Herstellen ästhetischen Sinns einhergeht, besser zu verstehen.

Mit Schiller (1790/2000) erweitern wir die Pforte bzw. bauen diese zu einem prächtigen Haupteingang aus. Hier wird nicht nur die Dynamik, die einem Herstellen von ästhetischem Sinn zugrunde liegt, in ihrem konkreten Vollzug differenziert erläutert, sondern auch vor dem Hintergrund der kindlichen Entwicklung veranschaulicht. Schiller spricht nicht umsonst von der ästhetischen *Erziehung* des Menschen, und so finden wir auch erste Anregungen dazu, wie das Herstellen ästhetischer Sinnzusammenhänge ermöglicht werden kann. Darüber hinaus kommt Schillers ästhetischer Erziehungstheorie eine grundlegende Bedeutung zu, da diese zudem die gesamtgesellschaftliche Relevanz ästhetischer Bildung betont. Nicht nur im Zuge der Coronapandemie ist deutlich geworden, welchen Stellenwert dem Fach Kunst in der Schule beigemessen wird. Ein aktueller Erlass des Kultusministeriums in Niedersachsen sieht erneut die Veränderung der Stundentafel zu Lasten der Fächer Kunst und Musik vor (vgl. die Stellungnahme des VDS, des BDK und des BMU).¹⁴ Mit Schiller kann deutlich gemacht werden, dass wirkliche Kreativität im ästhetischen Sinne, wie sie in sämtlichen Bereichen des menschlichen Lebens von hoher Bedeutung ist, vor allem im Zuge ästhetischer Bildungsprozesse erlangt wird.

Um noch einmal auf das von Seel angebotene Bild zurückzukommen. Wir setzen mit der Freilegung und Sanierung von Kants und Schillers Theorien die Idee eines Haupteingangs in die Tat um und sind nun in der Lage, das Museum von seinem neuen Haupteingang aus zu betreten.

14 Die Stellungnahme, verfasst vom Verband Deutscher Schulmusiker Niedersachsen, dem Fachverband für Kunstpädagogik und dem Bundesverband Musikunterricht LV Niedersachsen, kann unter folgendem Link aufgerufen werden: <https://bdk-online.info/ni/stellungnahme-des-bdk-lv-niedersachsen-zum-erlassentwurf-die-arbeit-in-den-schuljahrgaengen-5-bis-10-des-gymnasiums/>