

Jürgen Hasse

Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens¹

Der Begriff des Ästhetischen schillert. Seine Bedeutung bildet und verändert sich in Prozessen kultureller und geistesgeschichtlicher Häutungen. Jede »Ästhetik« steht in „ihrer“ Zeit und wird erst auf dem Hintergrund deren Bedeutungen verständlich. Der Begriff der »Ganzheitlichkeit« ist dagegen weniger durch Wandlung als durch Strittigkeit gekennzeichnet. Eine weitere Verunsicherung resultiert aus dem wissenschaftstheoretischen Diskurs. Danach kann es aus der Perspektive eines konstruktivistischen Weltbildes keine Ganzheitlichkeit geben, sondern nur (atomistisch) Einzelnes, das sich dank der kognitiven Vermögen synthetischen Denkens zu einer *Konstellation* wieder zusammensetzen und aus bestimmten Perspektiven betrachten läßt. Der Begriff der Ganzheitlichkeit wird deshalb aus konstruktivistischer Sicht (zum Zwecke der Diskreditierung) oft ins Reich des Esoterischen abgewiesen.² Schließlich führt der bildungstheoretische Weg in die Ästhetik aufs Glatteis, denn Fragen *ästhetischer Bildung* stehen als Folge eines beträchtlichen programmatischen Rauschens auf einem schwankenden Boden. Dies schon deshalb, weil zentrale bildungstheoretische Begriffe (Bildung, Erziehung, Erleben, Erfahren) vieldeutig sind, so dass die Verständigung über den bildungspolitischen Kern ästhetischer Bildung durch einen Mangel an sprachlicher und definitorischer Klarheit erschwert wird.

1 Das Ästhetische

Die Alltagssprache kennt nur einen einfachen Begriff des Ästhetischen. Als „ästhetisch“ gilt danach, was als Gegenstand der visuellen Anschauung gefällt und dabei positive Gefühle wachruft. Dieses Verständnis läßt sich bedingt auf Gegenstände des akustischen Genusses übertragen (z.B. in den Bereich der Musik). Ein gutes Essen würde man dagegen ebenso wenig als „ästhetisch“ bezeichnen, wie eine angenehme Berührung. Das Taktile bildet neben dem Geschmackssinn und dem Geruchssinn einen ästhetizistischen Sonderbereich, der mit dem Begriff des „Schönen“ in aller Regel nicht qualifiziert wird. Berührungen, Gerüche oder Geschmäcker bezeichnet man als gut, schlecht, angenehm oder unangenehm.

Das alltagssprachliche Verständnis des Schönen sieht von jenem ästhetischen Wert ab, der in der Ästhetik der Aufklärung noch eine zentrale Grundkategorie war. Im 18. und 19. Jahrhundert stand das Schöne in einem relationalen Verhältnis zum Verstandesvermögen des Menschen. Baumgarten sprach vom „schönen Denken“ als Grundkategorie seiner theoretischen Ästhetik.³ Was heute als „schön“ bezeichnet wird, ist meist abgekoppelt von ideellen Wertfragen. Als schön kann danach gelten, was auf angenehme Weise das Befinden trifft oder auf Lustgewinn angelegt ist, ohne (als Schönes) mit einem ethisch Guten kurzgeschlossen sein zu müssen. In der Erlebnisgesellschaft hat sich unter dem Leitparadigma des Hedonismus eine Erlebnis-Dienstleistung entfaltet, die insbesondere in der Freizeitindustrie boomt. Aber auch die kulturpolitische Inszenierung neuer Bilder einer Stadt bedient sich des Schönen als Medium der Verführung. Ein bildungstheoretisches Fundament für die Begründung und Strukturierung ästhetischer Bildung liegt in diesem kulturindustriellen Recycling des Ästhetischen als einer aufs antönende Gefühl reduzierten Fundamentalkategorie aber nicht, denn Bildung dient weder der Lustgewinnmaximierung noch der Unlustprophylaxe.

Ich werde im Folgenden weder eine kunsttheoretische noch eine philosophiegeschichtliche Rekonstruktion des Ästhetik-Begriffes anstreben, sondern auf dem Hintergrund der aktuellen kulturellen Präsenz des Ästhetischen der Frage nachgehen, welche bildungspolitische Aufgabe sich angesichts einer breit angelegten Ästhetisierung von Lebenswelt, Kultur, Politik und Ökonomie *heute* stellt. Im Mittelpunkt steht damit die Reflexion postmoderner Formen menschlicher Selbst- und Weltbeziehungen.⁴

2 Zur Verortung ästhetischer Bildung

Ein Projekt des Landesinstituts für Schule/NRW und des Gemeindeunfallversicherungsverbandes Westfalen-Lippe läuft unter dem Titel „Ästhetische Erziehung als Beitrag zur Entwicklung von Schulqualität und Gesundheit“. Zwar heißt es in der Präambel, dass ästhetische Erziehung Wahrnehmungs- und Sinnesförderung bedeute und in ihrem Kern „besonders Hör-, Seh- und Körpererfahrungen in möglichst ganzheitlichen Zusammenhängen“ beinhalte (Landesinstitut für Schule/NRW o.J., S. 1). Die Umsetzung konzentriert sich aber auf traditionelle Lernbereiche bzw. Fächer wie Musik, Kunst, Theater, Tanz und Medien. Die Begriffe ästhetische *Erziehung* und ästhetische *Bildung* werden synonym verwendet.

Das Hamburgische Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung verortet das Projekt ästhetischer Bildung ganz i.d.S.: „Ästhetisches Wahrnehmen und Handeln hat im Fachunterricht der Künste ihren Platz: Bildende Kunst, Darstellendes Spiel, Musik sowie Literatur sind tragende Säulen der ästhetischen Bildung in unseren Schulen.“ (Landesinstitut für Lehrerbildung 2006, S. 1). Davon unterscheidet sich das an der Universität Erlangen-Nürnberg gegründete „Interdisziplinäre Zentrum Ästhetische Bildung“. Als zentralen Themen- und Aufgabenbereich thematisiert Eckhart Liebau „alle Formen der Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur, Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsformen und Geschmacksbildungen, die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Urteilskraft, Imagination und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate.“ (Universität Erlangen-Nürnberg 2005) Während auf der einen Seite ästhetische Bildung mit dem traditionellen Kanon des Musik- und Kunstunterrichts zusammenfällt, verbindet sich auf der anderen Seite nun mit demselben Begriff ein außerordentlich breit ausgerichtetes Programm allgemeiner Bildung. Wenn Kritik im allgemeinen und die Reflexion kultureller Prozesse und Resultate im Mittelpunkt ästhetischer Bildung steht, ist offensichtlich bildungstheoretisch ein Programm intendiert, das mit Musik und Kunst soviel zu tun hat wie mit Deutsch, Religion und Sozialkunde. Im Prinzip sehr ähnlich, weist der Hessische Rahmenplan für die Grundschule (Hessisches Kultusministerium 1995) den Bereich der ästhetischen Bildung als ein *methodisches* Programm aus, mit dessen Hilfe Wahrnehmung und Sinnlichkeit als anthropologische Kategorien des *Erlebens* der *Erfahrung* zugänglich gemacht werden sollen. In seiner allgemeinen erkenntnistheoretischen und didaktischen Profilierung ist ästhetische Bildung fächerübergreifend angelegt. Das Programm profiliert sich innerhalb ästhetischer Bildung als *asthetische* Bildung, die die traditionelle *ästhetische* Bildung über die Medien der bildenden Künste zur Seite der Reflexion lebensweltlicher, ökonomischer, kultureller und kulturpolitischer Prozesse (insbesondere von Ästhetisierungen) überschreitet.

Die Beispiele zur curricularen Verortung ästhetischer Bildungsprogramme belegen neben begrifflichen Kontingenzen eine große bildungstheoretisch-programmatische Bandbreite. Ästhetische Bildung ist in der Grundschule in einer Weise fächerübergreifend angelegt, die in dieser Form in der Sekundarstufe I nicht mehr anzutreffen ist. Ab Klasse 5 ist allgemeine Bildung schulstufen- und fachspezifisch differenziert; dem fächerübergreifenden Blick auf Sachverhalte wird im Bereich der Sekundarstufe nur noch ein bedingter Bildungswert beigegeben – z.B. im Sonderfall des Projektunterrichts. Auf dem Hintergrund einer durch die PISA-Ergebnisse forcierten Akzentverschiebung in der schulischen Bildung gewinnen *Aus*-Bildungs-Konzepte ein stärkeres Gewicht als solche der *allgemeinen Bildung*. Dies mit dem sich abzeichnenden Resultat, daß der Quantifizierung *fachlichen* Wissens (orientiert an der Wissensstruktur der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen) keine Qualifizierung transversaler kultureller Vermögen (mehr) entspricht. Die Grundschule wird damit als Folge ihres bildungsorientierten Selbstverständnisses zu einem Ort allgemeiner Menschenbildung, der sich kategorial von den fachlich akzentuierten (*Aus*-) Bildungsgängen in der Sekundarstufe I und II unterscheidet.

Ich gehe im Folgenden davon aus, dass ästhetische Bildung – auch über die Primarstufe hinaus – einen wichtigen Beitrag zur allgemeinen Bildung zu leisten vermag. Ihr Potential könnte sie entfalten, wenn sie sich durch die curriculare Struktur aller (auch der „nicht-ästhetischen“) Fächer hindurch inhaltlich, thematisch und methodisch auszudrücken vermöchte. Was der Gegenstand ästhetischer Bildung sein könnte, will ich im Folgenden auf dem Hintergrund der „Aktualität des Ästhetischen“ skizzieren.

3 Die ästhetische Seite der globalisierten neokonsumistischen Gesellschaft

Der Prozess der Globalisierung hat in den westlichen Ländern einen ökonomischen Druck erzeugt, der nicht nur die Unternehmen, sondern auch die Kommunen zu Anstrengungen bewogen hat, distinktionstaugliche Werte des Eigenen symbolisch zum Ausdruck zu bringen. Städte und Gemeinden sehen sich zunehmend unter dem Druck eines interkommunalen Wettbewerbs, in dem es nicht nur auf gute Standorte für Unternehmensansiedlung ankommt, sondern auch auf die ästhetische Attraktivität städtischer Fassaden. Die Empfindlichkeiten gegenüber baulichen Provisorien, der Sichtbarkeit staubiger Baustellen, offenen Brachen oder gar dem siechenden Verfall städtischer Quartiere sind gestiegen. Gemeinden und Städte investieren in die Ästhetisierung ihrer „Fassaden“ – und erzeugen eine Illusion. Ganz nach dem Modell der Reklame spielen sie mit Blendeffekten der Beeindruckung. Dagegen enttäuschen die tatsächlichen Qualitäten kommunaler Leistungen oft. Im Schein des Schönen vermögen sie aber bestenfalls über strukturelle Defizite hinweg zu täuschen (u.a. über einen Verlust an Identität, der durch kulturelle Vereinheitlichungen ebenso ausgelöst ist wie durch Erosionen des Politischen). Das Vertrauen der Menschen in das Funktionieren des kommunalen Staates schwindet nicht ohne Grund; politische Gestaltungsspielräume werden in der Sache kleiner und die Etats zur Finanzierung sozialstaatlicher Leistungen kommen oft über symbolische Politik nicht hinaus. Das demokratische Bild von Staat, Stadt und Gesellschaft einerseits und die politischen Praxen der Institutionen und Organe andererseits divergieren. Auf interstaatlicher wie interkommunaler Ebene tun sich *innerhalb* der westlichen Welt Differenzen zwischen Gewinnern und Verlierern auf, deren Ausmaß man in den 1980er Jahren für unwahrscheinlich gehalten hätte.

Die Globalisierung zieht als Folge der Ubiquität immergleicher Waren und Dienstleistungen einen Prozess kultureller Vereinheitlichung nach sich. Dieser hat unbemerkt mit der nahezu weltweiten Präsenz von Coca Cola und später Mc Donalds bereits lange vor jener Phase begonnen, die man im allgemeinen als „Globalisierung“ bezeichnet. Mit den weltweit zirkulierenden Produkten verbinden sich Lebensstile und Moden, die immer weniger lokal, regional oder national noch „geerdet“ sind. Unter den neuen Waren gewinnen jene „Gefühlswaren“ zunehmend an Bedeutung, die emotionale Verluste ausgleichen sollen, welche als Folge spätmoderner gesellschaftlicher Umbrüche zu einer Pragmatisierung vieler Lebensbereiche geführt haben.⁵ Dazu gehören die Medien der Ästhetisierung, die die Märkte der „Erlebnisgesellschaft“ (Gerhard Schulze) längst erreicht haben. Damit tauchen in der kulturellen Mitte einer Gesellschaft, deren Individuen sich in der Wahl ihrer identitätsbildenden Medien vermehrt an selbstbezüglichen Gefühlen orientieren, postmaterialistische Werte auf, die im Unterschied zu denen der 1970er und 80er Jahre keine politische Transzendenz entfalten. Eine Gesellschaft, die eine kollektive und zugleich gruppenspezifisch hoch diversifizierte Nachfrage nach Gefühlen entwickelt, kommuniziert diese in aller Regel auf einem kurzen und schnellen Wege auf Märkten, die mit entsprechenden Angeboten aufwarten. Es ist zwar nicht neu, dass Gefühle auf einem gesellschaftlichen Niveau in Form kultureller Bedeutungen, ökonomischer Dienstleistungen und politischer Ideologien zirkulieren. Aber in der Erlebnisgesellschaft treten Gefühle in Folge ihrer Serienproduktion als konfektionierte Güter deutlicher in den *Vordergrund* als in der Aufbaugesellschaft der Nachkriegszeit oder der Protestgesellschaft der 1970er Jahre. Die Produktwerbung hat den Akzent von der Betonung materieller oder utilitärer Eigenschaften von Gütern vermehrt auf die ästhetisierende Inszenierung von Symbolen verschoben.

In der posttraditionellen Gesellschaft orientieren sich die Individuen in ihrer Identitätsbildung mehr an externen Medien, die als Waren auf Märkten gehandelt werden, als dass sie sich individuell oder gar gemeinschaftlich an der Herausbrütung von Sinn abarbeiten würden. Manfred Prisching diskutiert die These einer „neokonsumistischen Geisteshaltung“ (Prisching 2006), in der die Identitäten weniger an materiellen Gütern als an Medien eines schönen Lebens hängen, die nicht zuletzt aber wiederum *materieller* Medien bedürfen – wenn auch „nur“ zur Vermittlung differenztauglicher Identität. Nur scheinbar bewegen sich diese neokonsumistischen Lebenssprachen allein auf schönen *Oberflächen*. Das Ästhetische wird vielmehr zu einer Art und Weise, sein eigenes Leben in vernehmbarer Differenz zum Leben anderer zu führen. Diese Erweiterung des Ästhetischen von einer Oberflächendimension in eine Tiefendimension spricht Wolfgang Welsch als Charakteristikum der „Aktualität des Ästhetischen“ an (Welsch 1993). Der Alltag der allgemeinbildenden Schulen wird von diesem doppelten Zug des Ästhetischen berührt – über Bekleidungsmoden, Freizeitkulturen, habituelle Routinen u.v.a.m. Auf kulturindustriellen und massenmedialen Neben Bühnen des pädagogischen Alltags werden Geschmacksfragen in Herrschafts-, Geltungs- und Verteilungsfragen umdefiniert.

Als Folge einer vielgestaltigen Diffusion des Ästhetischen in die medialen Bereiche soziokultureller Distinktion wird der öffentliche Raum der Städte zur Bühne einer sich sozial aufspaltenden Gesellschaft. Am monetär „oberen“ Ende dieser Gesellschaft stilisiert sich ein vergangen geglaubter Habitus eines neuen „Großbürgerturns“ ins ökonomisch Erhabene. Die habituelle Inkorporierung solcher Ausdrucksgesten sickert in ästhetische Sozialisationsprogramme ein, die mit eindeutig codierten klassenspezifischen Ausdrucksmitteln auf elitäre Isolierung und die Erzielung segregationsbedingter Clubeffekte drängen.

Die Diagnose einer ästhetisch werdenden Gesellschaft übersieht mitunter, dass es sich beim Trend zur Selbst- und Fremdzuschreibung von Identität über die Medien des Luxuskonsums um die Erscheinung einer gehobenen Mittelschicht sowie einer neuen *monetär* fundierten Oberschicht handelt. Am breiter werdenden Armutsrand der Gesellschaft spielt die quälende Wahl zwischen ästhetisierten Sinn-Surrogaten (einer ästhetisch gewordenen Ökonomie) bestenfalls eine untergeordnete, faktisch aber meist gar keine Rolle. Dass ausgerechnet die Pädagogik in ihrer mittlerweile zum Stereotyp ausgedorrten Rede von der „Verinselung kindlicher Lebenswelten“ beinahe ausnahmslos ein ökonomisch saturiertes Mittelschichtmodell voraussetzt, macht auf ein theoretisches, empirisches aber auch empathisches Defizit aufmerksam. Während die Verinselung „höherer Töchter und Söhne“ Ausdruck reger Teilhabe an der Zirkulation von kulturellem und monetärem Kapital ebenso ist wie Zeichen des Mitspielens auf distinktionsorientierten Bühnen, verinselt sich auch das Leben im unteren Drittel der Gesellschaft, wenn auch in gänzlich anderer Weise. Mangels geldlicher Mittel, eingeschränkter Chancen zur Teilhabe an Mobilität, schwacher oder subkulturell eingegrenzter sozialer Vernetzung wie biographiegeschichtlicher Vernachlässigung wird das Leben hier auf räumliche Resträume der Stadtgesellschaft fixiert.

Die Expansion des Ästhetischen drückt sich in unserer Gesellschaft nicht in einer verstärkten Hinwendung zur freien Kunst aus, nicht in einer Stärkung der Kontemplation im Erleben von Landschaften und auch nicht in einem Bedürfnis zur Katharsis durch eine Reinigung der Lebensvollzüge von Blendwerk. Was in Adornos Ästhetischer Theorie unter der Linse der Kulturkritik (an der Kulturindustrie) als Prozedur einer systematisch verdeckten Fremdbestimmung analysiert wurde, gerät heute zunehmend selbst in den Blickpunkt von Kulturkritik. Kulturkritik – insbesondere „linker“ Herkunft – habe ihren eigenen Kulturcharakter übersehen, heißt es z.B. bei Tilman Reitz. Wenn er ihr schließlich gar vorwirft, sie habe die politischen und ökonomischen Funktionen von Kulturphänomenen übersehen (vgl. Reitz 2006), macht diese in der Sache absurde Kritik nur zu deutlich, dass

die Gründe dieser Distanzierung von „linker“ Kulturkritik eher außerwissenschaftlichen Charakter haben, als dass sie in einer *sachlichen* Begründung ihr Fundament hätten, lag ein Kern von Adornos Ästhetischer Theorie (vgl. Adorno 1970) wie die Essenz der Dialektik der Aufklärung (Adorno/Horkheimer 1947) doch gerade in einer Theorie der politischen Ökonomie, in der das Ästhetische als etwas benennbar wurde, das aus der Logik politisch und ökonomisch motivierter Systemrationalitäten heraus entstand und gesellschaftlich zirkulierte.

Neokonservative Kritik der Kulturkritik hat im sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis ein breites Fundament. Wenn sogar Gerhard Schulze lakonisch resümiert, „die Menschen sind klüger, als die Kulturkritik sie braucht“ (Schulze 2006), dann klingt das mehr nach einer emanzipationsorientierten Beschwörungsformel als nach einer auch nur ansatzweise überzeugenden Diagnose. Solches Denken wirft aber die Frage auf, welches Menschenbild ihm zugrunde liegt und zugleich namhaften Repräsentanten der Kritischen Theorie unterstellt wird. Dass die Dynamik sozialer Bewegungen und Lebensstile seit gut 20 Jahren zu einer Pluralisierung der Lebensformen und -kulturen führt und damit zu einer Entwicklung, die Adorno und Horkheimer nicht kennen konnten, berührt eine kategorial andere Frage als die der Aktualität der „alten“ Kritischen Theorie. Im Unterschied zum neokonservativen Mainstream in den Sozialwissenschaften gehe ich davon aus, dass die aktuelle Expansion des Ästhetischen in den sogenannten „postmodernen“ Gesellschaften ein idealer Nährboden für eine Aktualisierung der Kritik an der Kulturindustrie ist.

Es kann kaum bezweifelt werden, dass die Einschreibung des Ästhetischen in die Ökonomie nicht das erste Ziel verfolgt, die Menschen glücklich zu machen. Das Ästhetische steht in einem hoch komplexen Wirkungszusammenhang, in dem die Systemfelder von Ökonomie, Kultur, Politik und Technologie auf hoch subtile Weise ineinander greifen. Es kann unterstellt werden, dass die „ästhetische Ökonomie“ dabei die Leitrationalität stellt (vgl. Böhme 2001). Die Gründe für den boomenden Schein des Schönen wie eine allgemein gestärkte Nachfrage nach selbstbezüglichen (zu großen Teilen hedonistischen) Affekten sind in strukturellen Umbrüchen der modernen Industriegesellschaften zu suchen (s.o.).

Auf der einen Seite sehen sich die Individuen durch die Auflösung orientierender traditioneller Werte zunehmend aus gemeinschaftlichen Ordnungen entbunden, auf der anderen Seite finden sie sich im Rahmen einer individualisierten Verantwortung wieder sowie in Begründungsnot gegenüber strukturell aufgezwungenen Entscheidungen. Mit diesem individuell nicht zuletzt emotional entbergenden Prozess geht die systembedingte Lichtung lokaler und regionaler Anker der Identitätsbildung (Heimat) einher. Auch diese Verluste an gefühlsmäßigen Netzen werden in der Emotionalisierung anderer Lebensbereiche aufzufangen versucht. Das Ästhetische bedient die unterschiedlichsten Bedürfnisse nach identitiven Formen des Selbsterlebens, offeriert aber auch Orientierung in Kunst und Kultur, deren Sinnversprechen als lebensbedeutsam erlebt werden können.

Dass das Bedürfnis nach gefühlsmäßiger Vergemeinschaftung auch am rechtsten Rand der Gesellschaft brodelte, stellt den Staat vor verfassungsschutzrechtliche Aufgaben, macht aber zugleich deutlich, dass die reflexive Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen und seinen meist verdeckten Hintergründen für ideologiekritische Bildungsprozesse unverzichtbar ist.

4 Ästhetische Bildung

Wo das Ästhetische zu einem bevorzugten kulturellen, ökonomischen und politischen Medium avanciert, stellt sich gar nicht erst die Frage, *ob* ästhetische Bildung jenseits der Primarstufe in der Sekundarstufe I und II bildungspolitisch und bildungstheoretisch von Belang ist. Indem sich das Ästhetische in seiner gesellschaftlichen Dynamik zu einem transsystemischen Prozessfeld entwickelt hat, ist es a priori bildungsrelevant.

Mit „neu“ definierten Bildungsprojekten verbindet sich schnell der Anspruch auf formale Verankerung im Spektrum der Unterrichtsfächer. Als die Programmatik der Umweltbildung in den frühen 1970er Jahren auf die Tagesordnung der allgemeinen Bildung gelangte, wurde rasch der Ruf nach einem eigenen Fach laut. Nachdem man erkannte, dass Umweltbildung nur als fächerunabhängiges bzw. fächerübergreifendes Projekt Sinn machen konnte, versickerte die Debatte schnell im Sande. Der Fall ästhetischer Bildung stellt sich insofern diffiziler dar, als es bereits einen ästhetischen Lernbereich gibt (s.o.). Der Aufriss zur Bedeutung des Ästhetischen in unserer Gesellschaft spricht aber nicht dafür, die Reflexion der ästhetischen Implikationen gesellschaftlicher Wirklichkeit *allein* dem Kunst- oder Musikunterricht, der Theaterarbeit oder dem Sportunterricht (sofern man ihn in seinem am Leistungssport orientierten Selbstverständnis dem ästhetischen Bereich überhaupt zurechnen will) zuzuschreiben. Vielmehr soll die Frage der ästhetischen Bildung als eine der *allgemeinen Bildung* i.S. von Wolfgang Klafki (Klafki 1985) definiert werden: „Ästhetische Bildung ist ... ein notwendiges Moment von Bildung als Allgemeinbildung“ (Klafki 1993). Damit hat sie ihren Ort *in* und *zwischen* den existierenden Unterrichtsfächern. Eine fokussierende und aufmerksamkeitslenkende Rolle könnten die Fächer *Bildende Kunst, Musik* und – wo sie etabliert ist – die *Theaterpädagogik* spielen. Deren fachdidaktisches Selbstverständnis setzte dann aber die Überwindung rein rezeptionslogischer Lernhaltungen voraus. Kunst- und Musik-Unterricht, der sich diesseits bildungstheoretischer Legitimierbarkeit lediglich als Einübung ins Wiedererkennen feuilletonistisch oder fachdi-

daktisch herrschender Interpretationen und Deutungsklischees genügt, kann diesem Anspruch nicht gerecht werden.

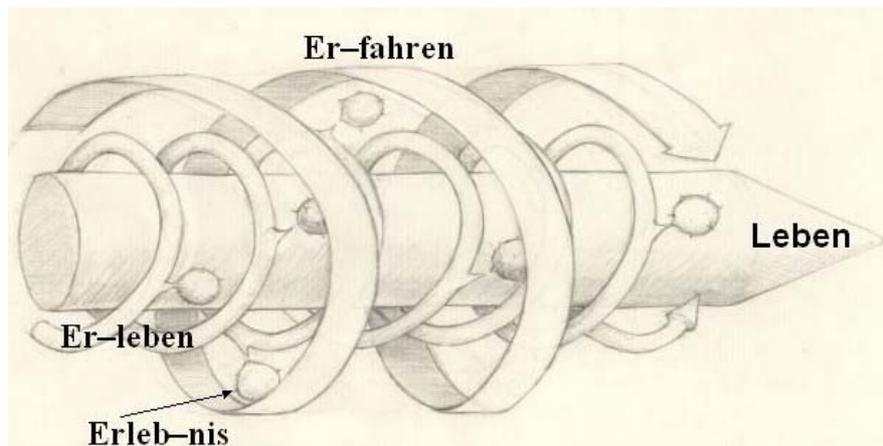


Abb. 1: Erfahrung als reflexiver Prozess, der sich auf Phasen des Erlebens wie auf Erlebnisse (als Quasi-Entitäten des Erlebens) bezieht (Entwurf: Jürgen Hasse/Graphik: Gudrun Salz).

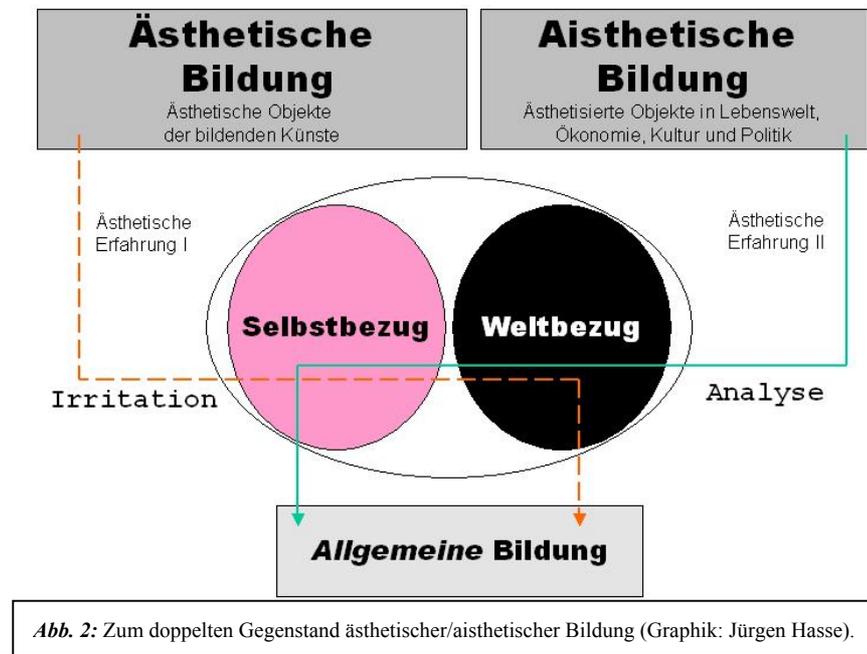
4.1 Ästhetische/asthetische Bildung als doppelte Reflexionsaufgabe

Das terminologische Verhältnis zwischen den Begriffen der Erziehung und der Bildung ist eher diffus, reich an konnotativen Überlagerungen und deshalb wenig für einen definitiv „eindeutigen“ Begriffsgebrauch geeignet. Was Hurrelmann für den Bereich der demokratischen *Erziehung* sagt, markiert z.B. nichts Erzieherisches im alltagssprachlichen Sinne, ist doch „die ständige gemeinsame Absprache, ja das Aushandeln von Umgangsformen und Regeln mit Begründung und Erläuterung“ schon eher das Gegenteil dessen, was man mit einer gewissen Stummheit und einem Defizit an sprachlicher Legitimation und Offenlegung der Grundlagen von Sozialisationsprogrammen mit »Erziehung« assoziiert (Hurrelmann 1994). Politische *Bildung* sucht zwar explizit weniger die „erzieherische“ Vermittlung bestimmter Normen, als die reflexive Auseinandersetzung mit Macht und Herrschaft sowie allen Formen politischer Kraftfelder. Dennoch ist ästhetische *Bildung* nur schwer gegenüber ästhetischer *Erziehung* abzugrenzen. Der Begriff der „Bildung“ hat wie der der „Erziehung“ eine lange Geschichte, die hier nicht diskutiert werden soll. Ich will den Begriff der Bildung im übergreifenden Rahmen des Ästhetischen nur insoweit vom Begriff der Erziehung unterscheiden, als er nicht mit einem Appell an die Übernahme *bestimmter* Werte und Einstellungsmuster und deren gefühlsmäßiger wie weltanschaulicher Verankerung assoziiert, sondern auf den Gebrauch reflexiver Argumente gestützt werden soll. Ästhetische Bildung rechtfertigt sich i.d.S. als ästhetische *Erfahrung*. Da Bildung stets nur als Selbstbildung möglich ist, impliziert dieser Prozess ein unaufhebbares Ganzes, in dem die Reflexion *von* Verhältnissen in einen Prozess der Identifikation *mit* Verhältnissen übergeht.⁶

4.2 Ästhetische Bildung als ästhetische Erfahrung

Ästhetische Bildung, die als Reflexionsaufgabe entworfen wird, bedingt der Erfahrung (s. Abb. 1). Erfahrung bedeutet mehr als emotionale Teilhabe an einem ästhetischen Ereignis. Ästhetische Erfahrung ist nicht gleichbedeutend mit ästhetischem Erleben. Erfahrung verlangt die reflexive Durchdringung von ästhetischem Erleben bzw. ästhetischen Eindrücken. Deshalb setzt sie zwar genaue Wahrnehmung voraus, geht aber nicht darin auf. In der Erfahrung geht man durch ein Erleben *hin-durch*. Es ist eine Passage, die das Denken einem Grat aussetzt und Vermittlungen sucht zwischen zwei Seiten einer Selbstbeziehung – einer verstandesrationalen Seite, auf der das Erlebte durch die Sprache expliziert wird, und einer pythischen Seite, auf der das Individuum in der gefühlsmäßigen Kontingenz seines Erlebens gleichsam „stumm“ verharrt. Die Passage der Erfahrung eines ästhetischen Erlebens (eines Museumsbesuchs oder eines metropolitanen Kulturspektakels) muss sich dieser Gratstellung bewusst werden. Die *denkende* Arbeit der Rekonstruktion eines Eindrucks erschließt sich zwei Pole der Reflexion. *Erstens* den des Wissens um die Entstehung eines ästhetischen Eindrucks (z.B. einer Atmosphäre) ohne planende Förderung (z.B. Atmosphäre einer nicht gestalteten Hochgebirgs- oder Wattenlandschaft), aber auch den des Wissens um Technologien der *Herstellung* solcher Eindrücke und Gefühle, die affizieren sollen, um im Namen eines Interesses Dispositionen zu arrangieren. *Zweitens* den des Wissens um die Wirkungsweise von Gefühlen am *eigenen* Leib, wie im *eigenen* Befinden. Gegenstand ästhetischer Erfahrung sind die Strukturen und Prozesse der Welt, in die das Individuum im Metier des Ästhetischen verstrickt ist. Gegenstand ästhetischer Erfahrung sind aber ebenso die Strukturen des Selbst, durch die hindurch die Strukturen der Welt auf das ästhetische Erleben einwirken. Ästhetische Erfahrung, die als allgemeine Bildung Aufklärung und Emanzipation der Individuen anstrebt, kann nur auf diesem doppelten Weg an ihr Ziel gelangen. Wo sie die Offenlegung kulturel-

ler Konstruktionen, Formatierungen und Manipulationen als Reflexionsaufgabe von politischem Zuschnitt übersieht, droht sie in einem beliebigen Solipsismus leerzulaufen. Wo sie dagegen die Alphabetisierung einer Sprache zum Ausdruck von ästhetischen Eindrücken und Gefühlen als Reflexionsaufgabe von geisteswissenschaftlichem Zuschnitt übersieht, droht sie in einem lebensfernen Objektivismus nur Oberflächen zu berühren. Ästhetische Prozesse kann nur selbstbestimmt und selbstbewusst in die Hand nehmen, wer über Sachverhalte und Programme auf der Objektseite ebenso zu sprechen vermag wie über Sachverhalte und Programme auf der Subjektseite (vgl. Hasse 2005).



Erfahrung „geht aus von einem Erleben, das sie [die Erfahrung, J.H.] reflektierend mit dem Wissen von seinen Hintergründen und Zusammenhängen verbindet“ (zur Lippe 1987, S. 339). Bekanntlich führt nicht jedes Erleben zur Erfahrung. Wo es sich selbst genügt, bleibt es unbedacht und „un-besinnt“ bei sich. Die Möglichkeit von Erfahrung setzt die Offenheit eines Feldes voraus, innerhalb dessen sie sich ihren Weg bahnen kann. Aus Eindrücken, wie wir sie alltäglich *unreflektiert* machen, können wir nur schwerlich Erfahrungen gewinnen, die uns mit uns und einer neuen Sicht unserer Welt-Verhältnisse konfrontieren (s. Abb. 2). Deshalb forderte Hartmut Böhme schon den „blöden“ Blick und den von Zwecken gereinigten Akt der Annäherung – auf dass überhaupt eine Begegnung geschehen könne, die diesen Namen verdient (vgl. Böhme 1989, S. 184f). Nichts anderes intendiert die Forderung von Rudolf zur Lippe:

„Das Begegnen muß zunächst von den Absichten zwischen den Menschen befreit werden, um überhaupt sich ereignen zu können, statt vorgeplant, vorgefühl zu sein. In diesem Sinne sind Erfahrung und Selbsttätigkeit abzugrenzen gegenüber modisch lancierten Überstürzungen unter dem Motto der „Selbsterfahrung“.“⁶⁷

Ästhetische Bildung hat aufgrund ihrer reflexiven Implikationen der Be-Sinnung sozialpädagogische Potentiale, die im Falle ihrer Entfaltung zur gesellschafts-kritischen und selbst-bewussten Kommunikation ästhetischer Ansprüche befähigen können. Vorausgesetzt ist dabei, dass sich ästhetische Bildung weder in die Vermittlung von elitärem Kunst-Rezeptionswissen verirrt, noch als aisthetische Bildung in plätschernd-feuilletonistischen Konversationsroutinen aufgeht. Aisthetische wie ästhetische Bildung fördern je auf eigene Weise die Fähigkeit, sich Unvertrautem *und* (allzu) Vertrautem anzunähern. Die sich damit stellenden Anforderungen sind weniger solche des Wissenserwerbs als der Bereitschaft zur Erfahrung, die das eigene Selbst nicht außerhalb dieses Prozesses stellt. Auf der einen Seite gilt: „wer nichts weiß, kann keine Erfahrungen machen“; auf der anderen Seite gilt aber auch: „das Wissen verschleucht und ersetzt die Erfahrung“ (Rumpf 2002). Friedrich Lichtenberg pointierte (das Wissensvermittlungsfieber unter dem PSIA-Schock vorwegnehmend): „Die Gelehrsamkeit kann auch ins Laub treiben. Man findet so sehr seichte Köpfe, die zum Erstaunen viel wissen.“ (Lichtenberg, zit. bei Rumpf 2003, S. 554).

Ästhetische Bildung reklamiert einen selbstreflexiven Prozess, der als *Bildung* nur gelingen kann, wenn er ein rationales und ein pathisches Moment im Erfahren von Gefühlen stärkt. Selbstbildung ist darin der Aufgabe der Philosophie verwandt, wie Richard Shusterman sie beschreibt: „... die Philosophie betont eher die rationale, bewusste Steuerung und Autonomie als die Emotionalität, den Schock, die Hingabe an die Triebe, die unwillkür-

liche Steuerung und die Manipulation durch andere ...“ (Shusterman 2005, S. 167). Sie kann als Reflexion – insbesondere im Metier des Ästhetischen – aber nur gelingen, wenn sie gleichsam mit einem Bein in der Zone der Reflexion „durchgemachter“ Emotionalität steht; nicht als wiederholende *Hingabe* an dieses Gefühl, sondern als nach-vollziehende Be-sinnung dieses Hineingezogeneins. Erfahrung, die sich im reinen Metier abstrakter Begriffe bewegt, verliert das Wissen um die eigene Affizierbarkeit und damit eine von zwei Grundlagen der Reflexion. Ästhetische Erfahrung ist deshalb in einem lebensphilosophischen Sinne⁸ „Besinnung“, was nichts anderes bedeutet als sich seiner bewusst zu werden und zu sich zu kommen.⁹ Im Begriff der Besinnung stecken zwei Bedeutungen: die des Sinns und die der Sinne. *Be-SINN-ung* ist ein Prozess, in dem etwas ein Sinn gegeben wird. Um solche, ein Erleben rational im Nachhinein durcharbeitende, Be-sinnung geht es in der ästhetischen Erfahrung. Sie schlägt eine Brücke zwischen dem leiblichen Verstricktsein in eine Situation und deren Verstehen. Verstehen setzt auch die Rekonstruktion *leiblicher* Kommunikation voraus, die auf der Seite der Herstellung eines Ausdruckes wie der komplementären Seite des Eindruckserlebens von grundlegender Bedeutung ist. Was im Metier des Ästhetischen betroffen macht, wird leiblich als etwas *am* eigenen Selbst (und nicht *vom* eigenen Selbst) spürbar.

Die Form, in der ein ästhetischer Eindruck erlebt wird, macht auf die Ganzheitlichkeit aufmerksam, in der uns Situationen des täglichen Lebens begegnen. Was über die getrennten Sinne wahrgenommen wird, bildet sich in der Aktualität situativen Erlebens zu einer Ganzheit. Diese ist nicht (wie der radikale Konstruktivismus das behauptet) eine lineare Ordnung von Einzelnem, das nur zu einer Konstellation zusammengefügt werden muss. In diesem ganzheitlichen Wahrnehmungsprozess spielt die leibliche Form des Situationserlebens eine zentrale Rolle. Sie öffnet die Aufmerksamkeit über ein positivistisches und neurophysiologisches Wahrnehmungsverständnis hinaus für die gefühlsmäßige Seite der menschlichen Wahrnehmung. Mit dem Begriff der „leiblichen Kommunikation“ erklärt Hermann Schmitz die Rolle der Leiblichkeit im Wahrnehmungsprozess qualitativ an jener Schnittstelle, die sich ohne esoterische Implikationen als „ganzheitlich“ bezeichnen lässt. Diese Form ganzheitlicher Wahrnehmung nennt Schmitz „Einleibung“ (vgl. Schmitz 1994, S. 125), eine Situation der Wahrnehmung, in der „man im Sehen mehr wahrnimmt als man sieht, nämlich auch den eigenen Leib, den man dann nicht zu sehen pflegt, der aber durch Einleibung mit dem Gesehenen so verschmolzen ist, dass er damit ohne Reaktionszeit koagieren kann“ (ebd.).

Ästhetische Erfahrung setzt ästhetisches Erleben voraus. Erfahrung bezieht sich auf etwas in bestimmter erinnerbarer Form Vorhandenes (ein gnostisches oder ein pathisches Wissen z.B.). Werden die Begriffe des Erfahrens und Erlebens synonym verwendet, wird eine Grenze verwischt, deren Klarheit den Blick für die Unterscheidung zwischen Selbst- und Weltprozessen erst schärfen kann und damit auch die Voraussetzung ist für ein Verstehen-Können der Herstellbarkeit von Affekten.¹⁰

4.3 Ästhetische Erfahrung als Irritation der Vernunft?

Ästhetische Bildung sensibilisiert die Wahrnehmung für gelebte Wechselwirkungen zwischen Selbst und Welt. Der nach dem Modell des Nürnberger (PISA-) Trichters konzipierte kognitivistische (Regel-) Unterricht sensibilisiert allein das intelligible Denken für Wechselwirkungen in der Welt. Zwar ist die ästhetische Bildung dem Erwerb von Wissen keineswegs „feindlich“ gesonnen. Jedoch kultiviert sie eine (epistemologisch) andere Art des Wissens. Die Fähigkeit, das Rauschen zweier Bäche unterscheiden zu können oder den wirklichen Gesang eines (realen) Vogels als Moment einer Atmosphäre erleben zu lernen, bewegt sich im Metier eines Wissens, das gänzlich anderer Art ist als jenes Wissen, dessen Erinnerung z.B. die Lösung einer mathematische Aufgabe fördern soll. Pathisches Lernen differenziert im Unterschied zu gnostischem Lernen das Wissen eines epistemologisch eigenen Wissenstyps. Die didaktischen Potentiale der phänomenologischen Methode sind längst nicht angemessen erkannt (vgl. Rentsch 2002), um Kinder und Jugendliche zu genauem Hinsehen, -hören, -riechen etc. zu befähigen. Als Konsequenz des sog. PISA-Schocks ist allenthalben eine Intensivierung des Kunde-Prinzips zu beobachten. Es ist bemerkenswert, dass ein in erster Linie soziokulturelles und ethnisches Integrationsproblem von Migrantenkinder als Erklärungshintergrund für schlechte PISA-Ränge in Deutschland in erster Linie in ein kognitivistisches Lernproblem uminterpretiert wird, so dass die Konzepte zur Überwindung beklagter Defizite auf einem linearen Weg zur Verschärfung traditionellen Routineunterrichts führen und Leistungsdefizite fast ausschließlich als Mängel an (abrufbarem) propositionalem Wissen aufgefaßt werden. Propositionales Wissen vermehrt Verstandespotentiale, die in den Provinzen der verschiedenen Unterrichtsfächer als Rationalitäts-Inseln gleichsam „gezüchtet“ werden können. *Verknüpfungen* zwischen den Wissensblöcken bedürfen indes eines (methodologischen) Synthese-Wissens, das in der curricularen Struktur der Unterrichtsfächer der Sekundarstufen nicht genug herausgebildet wird.

Zu einem emanzipierten Gebrauch verstandesrationaler Kompetenzen befähigt die Vernunft. Jenseits bloßen Wollens justiert sie zwischen Dürfen und Sollen und verfügt mit Hilfe übergeordneter Bewertungen Verschiedenes zu einer Einheit. Nach Leitlinien *subjektiver* Vernunft handelt zwar im Prinzip schon, wer spontanem Wollen nachgibt – bestenfalls im Wissen um konkurrierende Ansprüche eines gesellschaftlich vermittelten Sollens und Dürfens. Vernunft verlangt gleichwohl mehr als nur eine subjektive Verklammerung nach beliebig wech-

selnden Relevanzen. In ihr kommt auch ein kultureller Anspruch an ein geregeltes Miteinander zur Geltung. Angesichts einer gesellschaftlich bedingten Pluralisierung von Lebensstilen und daran gebundener Rationalitäten will Wolfgang Welsch diesem Anspruch mit dem Konzept einer „transversalen Vernunft“ (Welsch 2000) auf einem formalen Niveau gerecht werden. Aufgabe transversaler Vernunft wäre es danach, Übergänge zwischen den Rationalitätsformen „kontrolliert zu vollziehen“ (Welsch 1987, S. 305). Darin kommt – als Merkmal eines postmodernen Entwurfs – kein materiell-normatives Regulativ zur Geltung, sondern der *formale*, prozedurale Anspruch des Verzichts auf die Erzwingung des Konsenses (Welsch 1987, S. 304f). Davon ist das Konzept einer „kommunikativen Vernunft“ von Jürgen Habermas zu unterscheiden, das über die Einhaltung von Regeln einen herrschaftsfreien Diskurs anstrebt und die Einigung über die Grundlagen des Handelns als kommunikative Aufgabe reklamiert. Ganz anders kommt die Besonderheit des Ästhetischen in der Ästhetischen Theorie von Theodor W. Adorno zur Geltung. Den Geist der Vernunft sieht er auf einer Grenze: „Die Einheit der ästhetischen Konstituenten mit dem kognitiven aber ist die des Geistes als der Vernunft“. (Adorno 1970, S. 208). Das Ästhetische ist einerseits *im* Denken, andererseits aber auch das Andere des Denkens.

Ästhetische Bildung gewinnt ein politisches Profil, indem das Denken mit dem Fühlen zu einer *reflexiven* Einheit gebracht wird. Das Ästhetische fungiert als Sensorium im Selbst- und Weltverhältnis, denn im bewertenden Empfinden und Fühlen drücken sich Zustimmung, Zweifel oder Ablehnung aus. Darin kommt die leibliche Bedeutung des Ästhetischen zur Geltung, das sich (im Unterschied zum „Gnostischen“) im „Pathischen“ als etwas meldet, in das man hineingezogen ist wie in die Atmosphäre eines Wetters.¹¹ Das in einer aktuellen Situation zwischen Weite und der Enge leiblich positionierte Gefühl ist *als Bewertung* anderer Art als ein kognitiv distanzierendes Nach-Denken, das sich an Kategorien allgemeiner gesellschaftlicher Geltung orientiert. Das Gefühl findet als situativ *gelebte* Form vitalen Bewertens im Wissens-„Material“ der Rationalitäten und Verstandesprovinzen seine Bestätigung – oder seinen Widerspruch. Zwischen dem Gnostischen und dem Pathischen existiert notwendig ein Spannungsverhältnis.

Im ästhetischen Erleben schließt sich das Leben gleichsam mit sich selber kurz. Insbesondere im Schreck oder im Stutzen merkt das Empfinden auf und sucht in der Be-sinnung durch den Rückgriff auf Argumente und Werte Orientierung. Der Schreck wie das Stutzen sind Situationen des Plötzlichen, in denen der Normalzustand persönlicher Orientiertheit in ein Gefühl maximaler leiblicher Engung zurückspringt; die Orientierung ist aus dem Lot geraten und muß wieder hergestellt werden (vgl. auch Schmitz 1969, S. 81). Auf der Grenze widerstrebender Empfindungen – auf der einen Seite ein ästhetischer Eindruck und ein ihm anhaftendes Gefühl und auf der anderen Seite eine kulturelle Bewertung und ein kognitiv distanzierendes Urteil – öffnet sich das Bewegungs- und Gestaltungsfeld einer transversalen Vernunft. Helmut Peukert pointiert diesen Auftrag als einen der Bildung so: „Es geht um ästhetische Bildung unter den Bedingungen der Moderne und damit unter den Bedingungen der Reflexion. Bildung ist Aufklärung, ästhetische Bildung sinnlich gewordene Aufklärung.“ (Peukert 1993, S. 23).

Ich komme mit Adorno zur Rolle der Künste im ästhetischen Lernen zurück. Ästhetische Bildung kann sich nicht auf die Hygiene der Rezeption von Kunstwerken beschränken. Sie kann sich aber ebensowenig in den ruhigen Gefilden des Sinnlichen (nach dem Motto eines tendenziell esoterischen »Lernens mit allen Sinnen«) zur Ruhe begeben. Sie hat als Moment aufklärungsorientierter Bildung auch unter dem Vorzeichen mancherorts fehlinterpretierter PISA-Schocks innerhalb schulischen Lernens jene Aufgabe, die sich erkenntnistheoretisch in Situationen des Schrecks oder Stutzens stellt. Die Kunstpädagogik hat zu erschrecken und stutzen zu machen. Nur dann kann sie die glatte Decke des rationalistisch scheinbar Schlüssigen zerreißen und ins Aporetische existenzieller Fragen vordringen. Deshalb sieht Adorno die Kunst als vermittelndes Vermögen der Vernunft nie stromlinienförmig in der Vernunft, sondern quer zu ihr – als Moment der „Irrationalität im Vernunftsprinzip“ (Adorno 1970, S. 71).

5 Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften, Bd. 7. Frankfurt/ M.
Adorno, Theodor W./ Max Horkheimer (1947): Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: Adorno, Theodor W./ Max Horkheimer (1947): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1971, S. 108-150
Anz, Thomas (2006): Erlebnis. Stichwort in: Trebeß 2006, S. 97-99
Baumgarten, Alexander Gottlieb (1750/58): Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“. Übers. u. hgg. v. Hans Rudolf Schweizer, Hamburg 1988
Bertram, Georg W./Jasper Liptow (2002): Holismus in der Philosophie. Ein zentrales Motiv der Gegenwartsphilosophie. Weilerswist, S. 7-29
Böhme, Gernot (1989): Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt/M.
Böhme, Gernot (2001): Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München
Böhme, Gernot (2001): Zur Kritik der ästhetischen Ökonomie. In: Zeitschrift für Kritische Theorie, 12/2001, S. 69-82.
Grimm, Jacob/Wilhelm Grimm (1854): Deutsches Wörterbuch, Band 1. München 1991
Hase, Jürgen (2005):Fundsachen der Sinne. Eine phänomenologische Revision alltäglichen Erlebens (= Neue Phänomenologie Band 4). Freiburg und München: Karl Alber Verlag
Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden
Hurrelmann, Klaus (1994): Mut zur demokratischen Erziehung. In: Pädagogik, 7-8/1994, S. 13-17

- Kahlert, Joachim (1997): Vielseitigkeit statt Ganzheit. Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion. In: Duncker, Ludwig/ Walter Popp (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Heinsberg, S. 92-118.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1993): Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung. In: Kunst + Unterricht, H. 176, S. 28-29.
- Kozljanič, Robert Josef (2004): Lebensphilosophie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2006): Ästhetische Bildung. (<http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1000/index.html>), S. 1 (19.12.2006).
- Landesinstitut für Schule/NRW und Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (Hg. o.J.): Ästhetische Erziehung als Beitrag zur Entwicklung von Schulqualität und Gesundheit.
- Menze, Clemens (1983): Bildung; Stichwort in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart und Dresden, S. 350-356.
- Meyer-Abich, Klaus Michael (1993): Die natürliche Mitwelt in uns. In: Universitas, H 5, S. 409-420.
- Peukert, Helmut (1993): Ästhetik – die Hoffnung der Pädagogik? In: Kunst + Unterricht, H. 176.
- Prisching, Manfred (2006): Die zweidimensionale Gesellschaft. Wiesbaden.
- Raters, Marie Luise (2006): Ästhetische Erfahrung. Stichwort in: Trebeß 2006, S. 35-36.
- Reitz, Tilman (2006): Kulturkritik. In: Trebeß 2006, S. 215-216.
- Rentsch, Thomas (2002): Phänomenologie als methodische Praxis. didaktische Potenziale der phänomenologischen Methode. In: Rohbeck, Johannes (Hg.): Denkstile der Philosophie (= Dresdner Hefte für Philosophie, Heft 7), Dresden, S. 11-28.
- Rumpf, Horst (2002): Sich einlassen auf Unvertrautes. In: Neue Sammlung, 42. Jg. H. 1, S. 13-29.
- Rumpf, Horst (2003): Erstickt das Wissen an sich selbst? In: Forschung & Lehre, H. 10, S. 552-554.
- Sauerland, Karol (1972): Diltheys Erlebnisbegriff. Entstehung, Glanzzeit und Verkümmern eines literaturhistorischen Begriffes. Berlin/New York.
- Schmitz, Hermann (1969): System der Philosophie. Band 3: Der Raum. Teil 2: Der Gefühlsraum. Bonn 1981.
- Schmitz, Hermann (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie. Bonn.
- Schulze, Gerhard (2006): Poesie des Alltagslebens. Über die Kunst, sich auch in der Moderne überraschen zu lassen. In: Neue Zürcher Zeitung vom 23./24.12.2006, S. 28
- Shusterman, Richard (2005): Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil (= Philosophische Anthropologie 3). Berlin.
- Trebeß, Achim (Hg.): Metzler Lexikon Ästhetik. Stuttgart.
- Universität Erlangen-Nürnberg (Pressestelle) (Hg. 2005): Interdisziplinäres Zentrum Ästhetische Bildung gegründet. (<http://www.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/n..>) (19.12.2006).
- Welsch, Wolfgang (1987): Unsere Postmoderne Moderne, Weinheim.
- Welsch, Wolfgang (1993): Das Ästhetische. Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: Welsch (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen, München, S. 13-47.
- Welsch, Wolfgang (2000): Praktische und ästhetische Aspekte transversaler Vernunft. In: Schönherr-Mann, Hans-Martin (Hg. 2000): Ethik des Denkens. München. S. 99-117.
- Zur Lippe, Rudolf (1987): Sinnenbewußtsein. Reinbek.

6. Anmerkungen

¹ Der vorliegende Beitrag ist die ausführliche Schriftversion eines Grundsatzreferates zur Eröffnung einer Ausschusstagung des Bundeselternrates am 26. bis 28.01.2007 (Ästhetische Bildung als Ansatz, soziale Verpflichtung und Bildungsziele zusammenzuführen) in Eisenach.

² So wird z.B. bei Joachim Kahlert auf dem Hintergrund der Grundschulpädagogik der gesamte Bedeutungshof des »Ganzheitlichen« als quasi-esoterisch abgetan und durch die neue Metapher der »Perspektivität« ersetzt (vgl. Kahlert 1997). Zur wissenschaftstheoretischen Problematik des »Holismus« vgl. auch Bertram/Liptow 2002.

³ Baumgartens Theorie sinnlicher Erkenntnis unterscheidet sich insofern deutlich von aktuellen Debatten um eine Aisthethik als Theorie der Wahrnehmung (vgl. z.B. Böhme 2001), als Baumgarten die sinnliche Erkenntnis am Maßstab ästhetischer Wahrheit orientiert, wie die Logik den Maßstab für die Leistungen von Verstand und Vernunft liefert (vgl. Baumgarten 1750/58 sowie die Einführung von Schweizer).

⁴ Den Begriff der »Welt« fasse ich i.S. von Kant als ein nach Zwecken zusammengehaltenes Ganzes.

⁵ Z.B. allgemeine Systembeschleunigung, systembedingte Anonymisierungen von Prozeßabläufen, Maschinismen, die in der industriellen Produktion wie der Administration mächtiger werden, expandierende Sprach-Abstraktionismen u.v.a.

⁶ Zu den Implikationen des Bildungsbegriffs vgl. auch Menze 1983.

⁷ Ebd., S. 356. Das bedeutet ein Freiwerden von der (sich selbst auferlegten) Herrschaft fixierenden Sehens wie der Dominanz intentionaler Selektivität der Aufmerksamkeit. Was dies praktisch heißen kann, illustriert zur Lippe an einem knappen Beispiel, das an dieser Stelle helfen kann, eine Vorstellung dessen anzubahnen, wie sich das Gnostische mit dem Pathischen verbinden könnte. „Wenn wir im Herbstlaub so zu sitzen vermögen, daß nichts anderes zählt als das Laub um uns und unser Sitzen im Laub, dann sehen wir plötzlich nicht nur die Blätter liegen. Wir sehen auch das Liegen der Blätter.“ (ebd., S. 561).

⁸ Einen differenzierten Überblick über die wichtigsten Strömungen der Lebensphilosophie liefert Kozljanič 2004.

⁹ Bei Grimm wird die Bedeutung ausgewiesen: „sich eines dinges, eines andern, eines bessern besinnen; sich auf etwas besinnen, es im gedächtnis auffinden“ (Grimm/Grimm 1854, S.1623).

¹⁰ Marie Luise Raters definiert im »Metzler Lexikon Ästhetik« ästhetische Erfahrung als „Einstellung gegenüber ästhetischen Objekten oder auch die Tätigkeit, die sie auslösen.“ (Raters 2006, S. 35). Mit *Erfahrung* hat dieses Verständnis nicht das mindeste zu tun, fällt doch das unbewussteste Verhältnis zu einem ästhetischen Gegenstand – selbst ein traumatisches – noch unter die Kategorie einer *Einstellung* und die unreflektierteste Handlung als Folge der Antönung durch eine Werbespot noch unter die Kategorie der von einem ästhetischen Objekt ausgelösten Tätigkeit. Auch hat die Ästhetik der Postmoderne nie die „Möglichkeit einer Übersättigung durch die ästhetische Erfahrung behauptet“ (Raters, ebd., S. 36), wie das hier Wolfgang Welsch unterstellt wird. Von einer Übersättigung mit *Eindrücken* und *Erlebnissen* darf ohne Zweifel die Rede sein. Solange

diese nicht der Erfahrung zugänglich gemacht werden, stauen sich auf einem diffusen Boden des Selbstverständlichen unreflektierte Eindrücke und wabernde Gefühlsintensitäten, die das ideale Milieu der Kulturindustrie darstellen. Die zeitgeistig modische Umgehensweise mit Begriffskategorien des Ästhetischen drückt sich auch darin aus, daß (abermals) im Metzler Lexikon Ästhetik kein solider Unterschied zwischen Erlebnis und Erleben gemacht wird. Thomas Anz handelt unter der Kategorie »Erlebnis« den Begriff des Erlebens gleich mit ab. Einen eigenen Stichwort »Erleben« gibt es nicht, wodurch in einem begrifflich für Synonymisierungen anfälligen Bereich Unterscheidungen eher erschwert als erleichtert werden (vgl. Anz 2006). Zur Differenzierung vgl. z.B. Sauerland 1972).

¹¹ Klaus Michael Meier-Abich spricht das Pathische später mit dem Begriff des »Mitseins« an (vgl. Meyer-Abich 1993).