

Brinkmann, Malte; Willatt Herrera, Carlos Jose

Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 825-844



Quellenangabe/ Reference:

Brinkmann, Malte; Willatt Herrera, Carlos Jose: Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 825-844 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241512 - DOI: 10.25656/01:24151

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241512>

<https://doi.org/10.25656/01:24151>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2019

■ *Thementeil*

Ästhetische Bildung

■ *Allgemeiner Teil*

Segregation als Diskriminierungserfahrung

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung.
Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel
zum Literaturunterricht

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ästhetische Bildung im Unterricht

Kai S. Cortina

Ästhetische Bildung. Einführung in den Thementeil 801

Kathrin Borg-Tiburcy

Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer
und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische
und bildungstheoretische Vergewisserung 825

Andrea Pühringer

Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik.
Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen 845

Malte Sachsse

Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund
von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment 864

Allgemeiner Teil

Juliane Karakayali/Birgit zur Nieden

Segregation als Diskriminierungserfahrung 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen
und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht 904

Besprechungen

Johannes Drerup

Markus Rieger-Ladich: Bildungstheorien. Zur Einführung 926

Anne Hild

Ralf Koerrenz/Karsten Kenklies/Hanna Kauhaus/Matthias Schwarzkopf:
Geschichte der Pädagogik 928

Manfred Lüders

Andreas Kempka: Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft.
Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang 931

Cristina Allemann-Ghionda

Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/
Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik 934

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 939

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Aesthetic Education

Kai S. Cortina
Aesthetic Education. An Introduction 801

Kathrin Borg-Tiburcy
The Educational Relevance of Transitions Between the Aesthetic
and Theoretical Dimensions of Child Activity 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt
Bildung and Education in Aesthetics: A Phenomenological
and Theoretical Ascertainment 825

Andrea Pühringer
Aesthetic Education at the Crossroads of Culture, Language and Music:
Perspectives and Challenges at Primary Schools in Austria 845

Malte Sachsse
Creating Music in the Classroom: An Aesthetic Practice in the Context
of Standardization, Competence Orientation and Assessment 864

Articles

Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden
Segregation as an Experience of Discrimination 888

Jochen Heins/Thomas Zabka
Mental Processes Related to Lesson Observation. Theoretical Clarification
and a Case Study Taken from a Literature Class 904

Book Reviews 926

New Books 939

Impressum U3

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Ästhetische Bildung und Erziehung

Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung

Zusammenfassung: Der Beitrag nimmt die Marginalisierung, Mythisierung und Entgrenzung des Ästhetischen zum Anlass einer systematischen Vergewisserung, die über eine Re- und Dekonstruktion anthropologischer, ästhetischer und pädagogischer Duale zu einer Neubestimmung der ästhetischen Erfahrung als Verweilen führt. Dabei werden systematische Reflexionen zur Theorie der ästhetischen Bildung und Erziehung entwickelt, die sowohl historische Diskurslinien der Ästhetik (Kant, Schiller, Gadamer) als auch zentrale Ansätze der Phänomenologie (Plessner, Merleau-Ponty, Fink) aufnehmen. Aufgrund der spezifischen Zeitstruktur des Verweilens sowie seiner leiblich basierten Verkörperungs-, Ausdrucks- und Imaginationsqualitäten, so die leitende These, wird in der ästhetischen Erfahrung ein imaginativer Umgang mit Sprache, Begriffen und Symbolen möglich, der sich als widerständiges Moment aus dem Alltäglichen und den Trivialisierungen des Ästhetischen ereignishaft heraushebt. Diese „Transgression“ (Foucault) im ästhetischen Verweilen lässt sich bildungstheoretisch als Veränderung und Umwendung im Mensch-Welt-Verhältnis bestimmen. Darauf angewiesen ist ästhetische Erziehung als Differenzierung und Kultivierung der Sinne sowie als Einübung in die Praxis kultureller Symbolsysteme.

Schlagnote: Ästhetische Bildung und Erziehung, ästhetische Erfahrung, Verweilen, phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie

1. Einleitung

Das Feld der ästhetischen Bildung und Erziehung ist heute entgrenzter und ambivalenter denn je. Im Kontext kognitivistischer Kompetenzmodelle und der Curriculumreform seit ‚PISA‘ wird auf der einen Seite ästhetische Bildung marginalisiert. Sinnlich-ästhetische, lust- und genussvolle sowie subjektiv-erlebnishaft Erfahrungen lassen sich mit dem Kompetenzbegriff kaum abbilden (Cortina, 2016). Dies wurde schon bald bemerkt und eine bildungstheoretisch grundlegende Neuorientierung der Bildungs- und Curriculumreform gefordert (vgl. Benner, 2002; Messner, 2003). Auf der anderen Seite gilt ästhetische Bildung spätestens seit Schillers wirkmächtigen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795/1962) als *role model* für Allgemeinbildung schlechthin (Menze, 1980). Damit verbinden sich im pädagogischen Diskurs Ganzheits-, Einheits- und Freiheitsvorstellungen, die die Möglichkeiten ästhetischer Bildung und Erziehung mit Wünschen, Hoffnungen und Utopien überfrachten. Diese Überfrachtung sowohl intergenerativ erzieherischer Praxen als auch individuell bildender Prozesse im Medium des Ästhetischen wird in jüngster Zeit auf den Bereich der ‚kulturellen Bildung‘ übertragen. Dies wird nicht zuletzt durch die inflationäre Verwendung des

Begriffs der kulturellen Bildung als „Containerbegriff“ (Weiß, 2017) begünstigt. So bezieht sich kulturelle Bildung gleichermaßen auf Kultur als Gesamtheit menschlicher Tätigkeiten und Hervorbringungen und – im engeren Sinne – auf eine Bildung „zu den, durch die und in den Künsten“ (Liebau, 2015, S. 105).¹ Die tradierten „Versprechungen“ (Ehrenspeck, 1998) ästhetischer Bildung und Erziehung sind zu „Mythen kultureller Bildung“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2013) geworden, deren Funktionalisierung es im Zuge kognitivistischer Kompetenz- und Literalitätsmodelle einzuklammern gilt.

Zeitgleich hat eine Entgrenzung des Ästhetischen ungeahnten Ausmaßes stattgefunden. Ästhetische Erlebnisse spielen nicht nur in der sog. Hochkultur, sondern auch in popkulturellen Zusammenhängen und im alltäglichen „Universum der Dinge“ (Liessmann, 2010) eine herausragende Rolle. Ästhetisches Erleben ist eine zentrale Erscheinungsweise im postindustriellen, auf Lebensstil, Kreativität und Affektion gepolten Zeitalter der „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz, 2018). Seit 15 Jahren erleben die ästhetische Bildung und Erziehung und damit auch die kulturelle Bildung einen ungeheuren Aufschwung von der „Roadmap für kulturelle Bildung“ der UNESCO (2006), über das Programm „Kultur macht stark“ des BMBF (2018) bis zum Programm „Singende Kindergärten“ einer Drogerie-Markt-Kette (2019). Auch wenn diese Programme ästhetische Bildung auf gesellschaftliche und teilweise ökonomische Erfordernisse abzielen und auf den rezeptiven und produktiven Umgang mit symbolischen Formen und Artefakten reduzieren – also auf das, was Mollenhauer „Alphabetisierung“ nannte (vgl. Mollenhauer, 1990a, 1990b; Weiß, 2017, S. 17) –, der Diskurs in der quantitativ-empirischen Bildungsforschung sowie in der Curriculumforschung scheint mit diesen gesellschaftlichen Verschiebungen in der (Post-)Moderne nicht mithalten zu können.

Im Folgenden sollen diese Leerstellen der ästhetischen Bildung und Erziehung – die Marginalisierung oder Mythisierung auf der einen, ihre Entgrenzung und damit ihr Unkenntlichwerden auf der anderen Seite – zum Anlass einer systematischen Vergewisserung hinsichtlich des Verhältnisses von Ästhetik, Bildung und Erziehung genommen werden. Dazu werden historische Diskurslinien der Ästhetik und der Phänomenologie aufgenommen und mit systematischen Reflexionen zur Theorie der ästhetischen Bildung und Erziehung verbunden. Die Ausweitung des Ästhetischen wird dabei als Chance gesehen und ästhetische Erfahrungen im Lebensweltlichen und Aisthetischen aufgesucht. Dabei soll die temporale Reflexivität ästhetischer Erfahrung in einer phänomenologischen Analyse neu bestimmt werden. Die leitende These lautet: Aufgrund der spezifischen Zeitstruktur des Verweilens sowie seiner leiblich basierten Verkörperungs-, Ausdrucks- und Imaginationsqualitäten wird in der ästhetischen Erfahrung ein imaginativer Umgang mit Sprache, Begriffen und Symbolen möglich. Mit diesem Zugang sollen konventionelle Duale in Anthropologie, Ästhetik und Pädagogik problematisiert (2.) und gezeigt werden, dass sich der Eigensinn ästhetischer Erfahrung im Verweilen eröffnen kann (3.). Dabei geht es in erster Linie darum, eine problematisierende Perspektive auf den Eigensinn ästhetischer Erfahrungen zu eröffnen, nicht etwa um die

1 Nur in diesem engen Sinne sind die Begriffe kulturelle Bildung und Arts Education im internationalen Kontext synonym zu verwenden.

Formulierung einer einheitlichen Theorie derselben, die vermutlich alle paradigmatischen Fälle und die Besonderheit bestehender Positionen im ästhetischen und pädagogischen Diskurs umfassen und charakterisieren kann. Mit Plessner, Merleau-Ponty und Fink wird dann deutlich, dass ästhetische Erfahrung als Verkörperung mit dem Symbolischen und Imaginären auf mehrfache Weise verbunden ist (4.). Nach einem kurzen Blick auf Möglichkeiten empirisch-responsiver Forschungen (5.) wird ästhetische Bildung als bildende Erfahrung in einer Transgression und ästhetische Erziehung als Differenzierung, Kultivierung und Einübung in kulturelle Symbolsysteme und -praxen bestimmt (6.). Schließlich werden die Ergebnisse knapp zusammengefasst (7.).

2. Problemanzeige: anthropologische, ästhetische und pädagogische Duale klassischer Ästhetik

Einleitend sollen zunächst die klassische Bestimmung der Ästhetik und der ästhetischen Bildung ausgehend von Kant und Schiller kritisch dargestellt werden. Mit Kant und Schiller verbindet sich im Diskurs über ästhetische Bildung und Erziehung eine dreifache Dichotomisierung, die im Folgenden zunächst problematisiert werden soll: das anthropologische Dual zwischen Natur und Freiheit (a), das ästhetische zwischen Werk- und Rezeptionsästhetik (b) sowie das pädagogische zwischen Zwang und Freiheit, zwischen Alphabetisierung (Mollenhauer) und Entdidaktisierung (Selle) (c). Diese Duale, so unsere These, bestimmen trotz vielfältiger Kritik auch heute noch den Diskurs zur und die Praxis der ästhetischen Bildung und Erziehung. Diese Problematisierung nehmen wir dann als Ausgangspunkt für eine systematische Vergewisserung zur temporalen Dimension ästhetischer Erfahrung einerseits und zur kultivierenden und übenden Dimension ästhetischer Erziehung andererseits.

(a) Kant bestimmt den Menschen transzendentalphilosophisch als ‚Bürger zweier Welten‘. Der Mensch gilt zum einen als Lebewesen, das als Körper der physikalischen Welt der Kausalität von Naturgesetzen unterworfen ist. Zum anderen kann er mittels Vernunft die Naturkausalität verlassen. Er kann spontan entscheiden, aus eigener Initiative zu handeln und dadurch kausale Beziehungen stiften (Kant, 1781/1990, S. 492–494). So erweisen sich die sinnliche Natur und die Freiheit aus Vernunft als entgegengesetzte und unverbundene Welten (Schütz, 1994, S. 31–33). Diese Unverbundenheit wird nur im ‚schönen Schein‘ überwunden. In der *Kritik der Urteilskraft* entdeckt Kant eine „strukturelle Analogie“ (Ehrenspeck, 1998, S. 43) zwischen dem reinen Geschmacksurteil und dem moralischen Urteil (Kant, 1790/1989, S. 294–299). Das Geschmacksurteil oder ästhetische Urteil basiert auf dem subjektiven Gefühl der Lust, welches das „freie[] Spiel[]“ der Erkenntnisvermögen auslöst (Kant, 1790/1989, S. 132; Herv. i. O.). Einbildungskraft und Verstand werden im Umgang mit schönen Gegenständen zwar tätig, ohne aber Erkenntnisse über die Welt oder Regeln für das richtige Verhalten in ihr zu generieren (vgl. Parmentier, 2004). Im Unterschied zu Erkenntnisurteilen, die Gegenstände der Welt subsumierend unter bestimmte Begriffe bringen

(Kant, 1790/1989, S. 88), mündet das Geschmacksurteil weder in theoretische noch in praktische Begriffe. Was dabei zum Vorschein kommt, ist lediglich eine „Erkenntnis überhaupt“ (Kant, 1790/1989, S. 132), d. h. eine Erkenntnis über das Funktionieren der menschlichen Erkenntnisfähigkeit. So artikuliert sich das Geschmacksurteil reflexiv als Selbstbezug: Das Subjekt bezieht sich nicht auf das Objekt seines Erlebnisses, sondern nur auf seine Erkenntnisfähigkeit (Bertram, 2014, S. 63). Dieser reflexive Selbstbezug macht Kant zufolge die subjektive Allgemeinheit des Geschmacksurteils aus. Die subjektive Allgemeinheit ist transzendental und kann als universale „Eigenschaft“ der Erkenntnisfähigkeit bei allen Subjekten vorausgesetzt werden (Kant, 1790/1989, S. 127). Die strukturelle Analogie bringt die zugeschriebene Freiheit und Allgemeinheit ästhetischer und moralischer Urteile in Verbindung: Analog zum reinen Geschmacksurteil, das sich frei von materiellen Bestimmungen und theoretischen Ansprüchen als universales Urteil artikuliert, sieht das moralische Urteil von jeglichen empirischen Bedingungen ab und lässt sich deshalb verallgemeinern (Kant, 1790/1989, S. 298). Aufgrund dieser Analogie kann das Schöne als subjektiv-allgemeines Gefühl die sittliche Freiheit symbolisieren bzw. indirekt darstellen. Die Symbolisierung oder indirekte Darstellung des Sittlich-Guten bedeutet jedoch noch keine Realisierung der Freiheit in der empirischen Welt. Das Schöne bzw. das Ästhetische bezieht sich auf keine empirische Realität, sondern nur auf die Erkenntnisvermögen transzendentaler Subjekte, die a priori – vor aller Erfahrung – gegeben sind (Gadamer, 1990, S. 49).

In den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795/1962) versucht Schiller mit und gegen Kant diesen anthropologischen Dualismus zu überwinden. Er übernimmt zwar Kants Dichotomisierung von Natur und Freiheit, umschreibt sie jedoch mit einer Reihe weiterer Dualismen wie „Wilder“ und „Barbar“, „Gefühle“ und „Grundsätze“ (Schiller, 1795/1962, S. 318), „Leben“ und „Gestalt“ (Schiller, 1795/1962, S. 355) oder „Stofftrieb“ und „Formtrieb“ (Schiller, 1795/1962, S. 349). Schiller zufolge ist der Mensch zwischen zwei konträren und im Widerstreit stehenden Grundtrieben eingespannt, nämlich zwischen Stoff- und Formtrieb (Schiller, 1795/1962, S. 344–352). Beide Triebe machen die „gemischte Natur“ (Schiller, 1795/1962, S. 373) des Menschen aus. Wird einer der beiden Triebe dominant, herrscht beim Menschen ein Ungleichgewicht. Während eine übermäßige Sensualität zur „Verwilderung“ führt, hat eine übermäßige Rationalität „Erschlaffung“ zur Folge (Schiller, 1795/1962, S. 319). Ein dritter Trieb, der „Spieltrieb“ (Schiller, 1795/1962, S. 353), ermöglicht einen spielerischen Umgang mit dem Schönen. Der Mensch kann in einen „ästhetischen Zustand“ treten, in dem weder Stoff noch Form dominiert. Die daraus resultierende Freiheit nennt Schiller „ästhetische Freiheit“ (Schiller, 1795/1962, S. 375–376). Diese unterscheidet sich zwar von der sittlichen Freiheit im Sinne Kants, denn sie ist nicht mit der Vernunft gegeben, sondern erscheint erst im Spiel. Sie bleibt aber zugleich dem „transzendental[n] Weg“ (Schiller, 1795/1962, S. 341) verpflichtet, der sie als apriorische und ideale Freiheit notwendig macht (Schütz, 1994, S. 52–53). Daher muss Schiller zugeben, dass es kein Gleichgewicht der Triebe geben kann (Schiller, 1795/1962, S. 360). In der Erfahrung schwankt der Mensch durchaus zwischen den Extremen von Sensualität und Rationalität (vgl. Parmentier, 2004). Davon zeugt auch die Schiller'sche Un-

terscheidung zwischen einer unveränderlichen Person und ihrem kontingenten Zustand (Schiller, 1795/1962, S. 341). Schillers Ansatz bleibt ambivalent, indem er zwischen Empirischem und Transzendentelem changiert. So bewegen sich Schiller und Kant gleichermaßen innerhalb der empirisch-transzendentalen Dublette (Foucault, 1974, S. 384).

(b) Mit Kants revolutionärer Bestimmung des Geschmacksurteils in der *Kritik der Urteilskraft* verbindet sich eine „Subjektivierung“ (Gadamer, 1990, S. 48–87), die im Diskurs der Ästhetik zu einem Dual zwischen Rezeptions- und Werkästhetik geführt hat (Zelle, 2002). Wenn nämlich der Fokus vornehmlich auf die Haltung des Rezipienten in der ästhetischen Erfahrung gelegt wird, dann wird der Status des Objekts als ästhetisches Objekt undeutlich. Wie oben erläutert, ist das Geschmacksurteil ein subjektiv-allgemeines Urteil, das eine reflexive Struktur aufweist. Das Subjekt, das ein Geschmacksurteil fällt, bezieht sich Kant zufolge nicht auf schöne Objekte, sondern im Grunde auf eine universale Erkenntnisfähigkeit. Das Geschmacksurteil ist daher „indifferent“ (Kant, 1790/1989, S. 122) hinsichtlich der konkreten, zeiträumlichen und sinnlich-materiellen Existenz der ästhetischen Objekte. Somit geraten die Präsenz, Materialität, Heterogenität und Kulturalität ästhetischer Objekte aus dem Blick (Gadamer, 1993).

Auch wenn Schiller in den sog. *Kallias-Briefen* nach dem Status des ästhetischen Objekts fragt (vgl. Frank, 1989; Schiller, 1793/1992, S. 170–229), steht in den *Briefen über die ästhetische Erziehung* das autonome Subjekt im Mittelpunkt. Dies kommt in der Unterscheidung zwischen ästhetischem Schein und Realität zum Ausdruck (vgl. Schiller, 1795/1962, S. 402). Ästhetische Erlebnisse finden bei Schiller paradoxerweise im idealen „Reich des schönen Scheins“ statt (Schiller, 1795/1962, S. 411), das auf keine Realität und keine Zwecke angewiesen ist (vgl. Zirfas, Klepacki & Lohwasser, 2014, S. 216). Im Unterschied dazu behauptet die werkästhetische Perspektive, dass die Qualität ästhetischer Erlebnisse nicht unabhängig vom Objekt bzw. Werk ist. Aus dieser Perspektive wird das Ästhetische nicht mehr von einer subjektiven „Wirklichkeitserfahrung“ her bestimmt, die die strikte Unterscheidung zwischen Schein und Realität voraussetzt (Gadamer, 1990, S. 89). Gadamer geht vielmehr davon aus, dass ästhetische Erfahrung *am* Werk gemacht wird. Hier geht die „Einheit des ästhetischen Gegenstandes“ nicht in der „Vielheit von Erlebnissen“ auf (Gadamer, 1990, S. 101). In seiner „Faktizität“ (Gadamer, 1993, S. 125) ist das Werk zwar zeiträumlich gegeben und für jemanden gewissermaßen verfügbar, niemals aber als bloßer ‚Auslöser‘ ästhetischer Erlebnisse. Das Werk gehört in die Wirklichkeit der Welt und bringt zugleich seine eigene Wirklichkeit zur Darstellung, die stets mehr und anders ist als die der Subjektivität. Als ein „Zur-Darstellung-Kommen des Seins“ (Gadamer, 1990, S. 165) weist das (Kunst-)Werk einen immanenten Wahrheitsgehalt auf, der sich auf keine subjektiv erfahrbare Bedeutung reduzieren lässt (Gadamer, 1993, S. 125).

(c) Auf der Grundlage der Kant'schen und Schiller'schen dualistischen Anthropologie und Ästhetik werden bis heute spannungsreiche, ja paradoxe Vorstellungen von ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung tradiert. Diese sollen im Folgenden im Anschluss an die Positionen Mollenhauers und Selles dargestellt werden. Schon Schiller

konstruiert im Anschluss an Kant einen Gegensatz zwischen ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung. Die Freiheit, die Schiller der ästhetischen Bildung zuschreibt, ist transzendental, nicht empirisch gegeben und deswegen unvereinbar mit dem ‚Zwang‘ der ästhetischen Erziehung. Zum einen kann die ästhetische Erziehung als eine „Erziehung zum Geschmack und zur Schönheit“ (Schiller, 1795/1962, S. 376) keine Freiheit ermöglichen, da sie die „Zweckfreiheit und Ungeregeltheit des Ästhetischen“ einschränkt (Weiß, 2013, S. 112). Zum anderen ist die Person im Schiller’schen Sinne, die sich selbst ‚frei‘ vom erzieherischem Zwang bilden soll, paradoxerweise nicht bildsam, da sie von äußeren Einflüssen unberührt bleibt (Schütz, 1994, S. 54).

Spätestens seit der sog. ‚ästhetischen Wende‘ der 1980er Jahre wird in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wieder intensiv über den Status von ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung und deren Verhältnis diskutiert, wobei Schillers ambivalenter Ansatz wieder aufgegriffen wird (vgl. Ehrenspeck, 1998; Fuchs & Koch, 2006; Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013; Zirfas et al., 2014; Laner, 2018). Die pädagogische Auseinandersetzung mit Schiller ist jedoch nicht unproblematisch. Da Schiller zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung unscharf unterscheidet (Schiller, 1795/1962, S. 350–351), bleibt sein Ansatz ambivalent. Dies hat eine Vernachlässigung erziehungstheoretischer Aspekte zugunsten einer einseitigen Fokussierung auf individuelle Bildungsprozesse zur Folge. Davon zeugen zwei paradigmatische Positionen innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer, 1988, 1990a, 1990b) und der Kunstpädagogik (Selle, 1990, 1998), wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Mollenhauers nach wie vor prominente und pointierte Position leitet sich aus der Kant’schen und Schiller’schen subjektzentrierter Autonomieästhetik her: Das Ästhetische passe nicht in die „pädagogische Kiste“ (Mollenhauer, 1990a, S. 484). Ästhetische Erfahrung wird (wieder) als subjektives Erlebnis, ausschließlich im Horizont der Erfahrung von europäischen, hochkulturellen Kunstwerken, bestimmt (Vogt, 2002). Da ästhetische Erfahrungen zweckfrei sind, haben sie keinen Ort in erzieherischen, intentionalen Zusammenhängen. Deshalb, so Mollenhauer, müsse ästhetische Erziehung auf Alphabetisierung begrenzt werden (Mollenhauer, 1990a, S. 484–488). Diese habe die Aufgabe, die nachwachsende Generation mit den ästhetischen Zeichen und Symbolen vertraut zu machen (Mollenhauer, 1988, S. 458). Ästhetische Erziehung wird damit auf Propädeutik, Vorbereitung und Einführung in hochkulturelle Artefakte und Symbolsysteme reduziert (Mollenhauer, 1988). Mit dem „kritisch gemeinte[n] Projekt“ (Mollenhauer, 1990b, S. 4) der Alphabetisierung beschreibt Mollenhauer zwar nur das, was er unter den konkreten Bedingungen von Schule und Unterricht für möglich hält – nicht den ‚idealen‘ Ort des Ästhetischen. Dies heißt aber noch nicht, dass Mollenhauer das Alphabetisierungsprojekt einfach verwirft. Er hält es als „Metapher“ (Mollenhauer, 1990a, S. 485) – analog zu den Kulturtechniken Lesen und Schreiben – für plausibel und versucht vielmehr, es aus dem begrenzten Bereich der künstlerischen Schulfächer herauszuholen, um es zum kritischen Gegenstand erziehungs- und bildungstheoretischer sowie allgemeinpädagogischer Bemühungen zu machen (Mollenhauer, 1990b, S. 17). Damit sollte die Zweckfreiheit des Ästhetischen vor zweckrationalen Verengungen epistemi-

scher und handlungspraktischer Art bewahrt werden (Mollenhauer, 1990a, S. 484). Von dort aus wird seine Kritik an der Position des Kunstdidaktikers Gunter Otto verständlich. Denn Otto versteht das Alphabetisierungsprojekt hauptsächlich als Aufgabe einer rational geplanten Kunsterziehung. Diese basiert auf der „ästhetischen Rationalität“ ästhetischer Erfahrungsprozesse, die sinnlich-leibliche und begrifflich-kognitive Momente gleichermaßen erlaubt und reflexiv operiert (Otto & Otto, 1987, S. 245). Für Otto sind deshalb eine Rationalisierung und Didaktisierung des Ästhetischen im Kunstunterricht nicht nur möglich, sondern notwendig, um der sinnlich-kognitiven Struktur ästhetischer Erfahrung gerecht zu werden (Otto, 1994).

Das vermeintliche Paradox zwischen ästhetischer Freiheit und kulturell-erzieherischer Zweckgebundenheit kennt noch eine andere Spielart. In der Forderung nach Entdidaktisierung ästhetischer Praxis wird ebenfalls dualistisch argumentiert. Es tritt im Kontext der Diskussion zur Rationalisierung des Ästhetischen im Kunstunterricht auf, wo Ottos kunstdidaktische Position wiederum in die Kritik gerät (vgl. Otto & Otto, 1987; Selle, 1998). Der Kunstpädagoge Gert Selle hält eine Didaktisierung des Ästhetischen für problematisch, da sie die subjektive Freiheit einschränke und zu einer Verhinderung der „ästhetische[n] Arbeit“ (Selle, 1998, S. 103) und nicht zuletzt auch der ästhetischen Erfahrung führe. Der ‚Zwang‘ von Unterricht und Didaktik solle daher durch die freie Entwicklung ästhetischer Projekte ersetzt werden. So werde die Tätigkeit von Lehrenden auf bloße „Begleitung“ reduziert (Selle, 1990, S. 26).

Im Folgenden sollen die leiblich-ästhetischen sowie die temporalen Momente der ästhetischen Erfahrung zum Ausgangspunkt einer systematischen Vergewisserung genommen werden, die sich von den aufgerufenen neuzeitlichen Dualen (zwischen Natur und Freiheit, Werk- und Rezeptionsästhetik sowie Alphabetisierung und Entdidaktisierung) abzugrenzen und eine neue Perspektive auf den Erfahrungsmodus des Ästhetischen aufzuwerfen versucht.

3. Ästhetische Erfahrung im Verweilen

In der Kita malen zwei Kinder gemeinsam auf einem Blatt Papier und betrachten versunken ihr Werk, bevor sie fortfahren; im schulischen Musikunterricht wird ein Punksong vorgespielt und einige Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Rhythmus dazu; beim Mittagessen in der Familie verweilt ein Kind, der Blick wendet sich nach innen und es äußert ein wohlgefalliges „Mmh“. Diese Beispiele zeigen in unterschiedlichen Bereichen Erfahrungen, die gewöhnlich als ästhetisch oder ästhetisch bezeichnet werden. Zusammen mit der sinnlichen Wahrnehmung im Hören, Sehen, Tun und Schmecken zeigt sich jeweils ein leiblich-expressiver Ausdruck: eine bestimmte Art und Weise des Angesprochen-Seins durch die Sinne und zugleich eine bestimmte Art und Weise des leiblichen Sich-Ausdrückens. An ihnen lässt sich beispielhaft der Erlebnischarakter ablesen – eben jenes zum Teil widersprüchliche Gefühl, das Kant als Wohlgefallen bezeichnet hat (Kant, 1790/1989, S. 122–123), jene Faszination, Euphorie oder Wehmut und Trauer bzw. jener Bann, der uns im Moment ästhetischen Erlebens bezaubert. Die-

ses besondere Versenkt- und Versunkensein bezeichnen wir mit Schiller als „Verweilen“.² Dieses nehmen wir als erfahrungsmäßigen und phänomenologisch beschreibbaren Ausgangspunkt unserer folgenden Überlegungen.

Das Phänomen des Verweilens manifestiert sich in seiner elementaren Form als Erfahrung einer Weile. Die Weile des Verweilens bezeichnet eine „ungemessene Zeitspanne“, d. h. eine subjektiv erlebte Zeit, die nicht mit der gemessenen, objektiven Zeit zu verwechseln ist. In der Weile eröffnet sich ein Zeitraum, der von unbestimmter Dauer erfahren wird (Grimm & Grimm, 1854/1999, Bd. 28, Sp. 791). Wie die Langeweile entsteht die Weile des Verweilens aus der Zeitlichkeit des „Daseins“ (Heidegger, 2004). Die Zeit, nicht das Objekt, an dem und mit dem Langeweile entsteht, wird auf eine bestimmte Weise erfahren. Beim Verweilen vergeht die Zeit nicht wie in der Erfahrung der Langeweile quälend langsam, gleichsam stehend, sodass man sie sich ‚vertreiben‘ muss. Ganz im Gegenteil: Die Weile wird als lustvolles und angenehmes Moment des Bei-der-Zeit-seins und Bei-etwas-dabei-seins erfahren, in dem die Zeit vergeht, ohne dass man es merkt. Im Verweilen wird ein Verhältnis erfahrbar – das Verhältnis des Menschen zur Zeit und zugleich zu den Objekten und Situationen, in denen diese erfahrbar wird. Die Relation wird im ästhetischen Verweilen als ein persönliches Moment erfahren, vor Anderen und ggf. mit Anderen. Es geschieht also nicht solipsistisch, sondern in einem kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Horizont. In einer sozialtheoretischen Perspektive (vgl. Bedorf, 2010) lässt sich ergänzen: Die Regeln und Normen, die die ästhetischen Objekte kulturell und sozial bestimmen – beispielsweise die Tonalität und die Rhythmik des gehörten Musikstücks, die sozialen Regeln des ‚Anstands‘ beim Essen und die Normen der Zubereitung der Speisen, die kulturell geprägten Perspektiven auf Form, Farbe und Material der Zeichnungen –, werden vor Anderen aufgeführt und in dem Moment als die eigenen erlebt.

Die Weile hat ihre eigene Gegenwart, eine Fülle, die als Moment erfahren wird – z. B. im Genuss eines Musikstücks, eines alimentären Geschmackserlebnisses oder in der Hingabe bei Zeichnen. Dem flow nicht unähnlich (vgl. Csikszentmihalyi, 1991), ‚geht‘ man im Verweilen im Moment ‚auf‘, man öffnet sich der Zeit und ihrer Dauer. Das hat zum einen eine intensivierende Wirkung. Die Objekte werden gleichsam verdichtet und intensiv wahrgenommen. Das Verweilen hat zum anderen ein passives Moment. Es entzieht sich der willentlichen und rationalen Verfügung, weil es geschieht. Insofern gleicht die Erfahrung des Verweilens einem Widerfahrnis. Im Verweilen bei einer schön empfundenen Musik, bei einem leckeren Geschmack oder einer ästhetischen Tätigkeit gibt man sich dem Moment und seiner Weile hin, weil das sinnlich Wahrgenommene anrührt, fasziniert oder einen in Bann schlägt. Das verweist auf ein Resonanzverhältnis von Leib und Welt, „eine ursprünglichere Nähe als jedes rekonstruktive Zusammenbringen von Subjekt-Seite und Objekt-Seite es vermag“ (Schütz, 1985, S. 94). Man wird seinerseits aufgefordert, darauf zu antworten. Verweilen beruht

2 Im 26. der *ästhetischen Briefe* bestimmt Schiller das Verweilen als Moment einer Offenheit für den „bloßen Schein“. Damit verbunden ist die Entstehung des Ästhetischen (Schiller, 1795/1962, S. 401).

daher nicht auf Reaktionen, auf Reizen, noch auf Intentionen oder Absichten. Vielmehr lässt es sich als ein Antworten beschreiben, indem sich ein ästhetischer Resonanzraum eröffnet. In den „Bruchlinien der Erfahrung“ (Waldenfels, 2002) tritt das, worauf geantwortet wird, ebenso hervor, wie der oder diejenige, der oder die antwortet sowie dasjenige ästhetische Objekt, worauf geantwortet wird (vgl. Brinkmann & Rödel, 2018). Das ästhetische Erleben als existenzielles Erleben in einem ästhetischen Resonanzraum ist daher einmalig und unvertretbar. Es ist ein Ereignis, das sich aus der „alltäglichen Kette“ der Zeit unzeitgemäß heraushebt (Nietzsche, 1988). Dieses Ereignis markiert einen Bruch im linearen Zeitverhältnis. Die alltäglichen und meist selbstverständlichen Verhältnisrelationen des Menschen zu sich und zur Welt werden hier durchkreuzt. Darin erweist sich seine Widerständigkeit gegen eine Abzweckung für ökonomische und gesellschaftlich-politische Absichten auch unter Bedingungen der ästhetisch-subjektivistischen Postmoderne. Die Erfahrung der Weile ist auch keine Verzögerung. Denn jene beruht auf einer Intention oder Absicht, eine Handlung oder einen Moment zeitlich zu verschieben. Dörpinghaus bestimmt die Verzögerung und ihre bildende Bedeutung sogar in strikter Abgrenzung zum passiven Untätigsein und als angestrengendes Tätigsein (Dörpinghaus, 2018, S. 458). Das Verweilen im ästhetischen Wahrnehmungsvollzug impliziert nicht nur eine Passivität, eine Intensivierung und Verdichtung des Erlebens. Gerade die Passivität des Zeiterlebens im Verweilen und die darin aufscheinenden Zwischenräume von Mensch und Zeit, Existenz und Welt ermöglicht die spezifische Transgression in der ästhetischen Erfahrung, wie im Folgenden in drei Hinsichten – leiblich-ästhetisch, expressiv-verkörpernd, imaginativ-symbolisch – gezeigt werden soll.

4. Verkörperung, Ausdruck, Imaginäres der ästhetischen Erfahrung

Die phänomenologische Betrachtungsweise rückt die leiblich-körperliche Konstitution der Erfahrung in den Blick. Der Leib gilt als Medium der Selbst-, Mit- und Welterfahrung, als „Umschlagstelle“ (Hua IV, S. 161), die zeitliche, räumliche, soziale und ästhetische Erfahrung erst ermöglicht. Der Leib entzieht sich der willentlichen vernünftigen Verfügung: Aufwachen, Einschlafen, Schameserröten und Schreckerbleichen zeugen davon. Zugleich können wir ihn als Körper objektivieren, in Grenzen über ihn verfügen. Leibliche Erfahrungen können zudem als „stumme Erfahrung“ (Hua I, S. 77) nicht unmittelbar, sondern erst nachträglich signifiziert und verbalisiert werden. Der diskursive Ausdruck artikuliert etwas, was sich ihm im Moment entzieht und erst im Nachhinein, in einer anderen, sprachlichen Grammatik verbalisiert werden kann (vgl. Brinkmann, 2019a). Im Folgenden werden mit Plessner, Merleau-Ponty und Fink die passiven, sozialen und imaginären Momente der ästhetischen Erfahrung herausgearbeitet und versucht, das spezifische Selbst-, Mit- und Weltverhältnis im ästhetischen Verweilen genauer zu bestimmen.

Plessner untersucht in seinen ästhesiologischen Schriften (Plessner, 1980a, 1980b) die „*phänomenale* Realität“ (1980a, S. 362; Herv.i.O.) des Leibes und seiner Sinnlichkeit, indem er die jeweiligen „Modalbezirke“ (Plessner, 1980a, S. 329–330) Sehen,

Hören, Tasten, Schmecken, Riechen einer genauen Analyse unterzieht. Dabei weist er dezidiert die europäischen Dualismen von Körper und Geist, von äußerer Umgebung und innerem Bewusstsein zurück. Er geht vielmehr von der Doppelnatur von Körper und Leib aus: „Ich kann ihn bewegen und ich empfinde ihn“ (Plessner, 1980a, S. 330). Die Empfindung ist weder nur ein Sinnesdatum oder ein Signal noch eine im Bewusstsein oder in der Kognition produzierte Verstellung. „Die Grenzen ‚meines‘ Leibes sind einerseits dadurch gegeben, dass ich ihn als Subjekt unmittelbar bewegen kann und dass ich andererseits meines Leibes unmittelbar empfinde“ (Plessner, 1980a, S. 368). Das „propriozeptive System des Leibes“ (Plessner, 1980a, S. 367) zwischen Motorik und Sensorik und zwischen „Selbstsicht und Fremdsicht“ (Plessner, 1980a, S. 364) drängt auf Verkörperung. Die Verkörperung basiert auf einem ‚gebrochenen Verhältnis‘ zu sich selbst. Der Mensch erlebt nicht nur etwas, sondern er erlebt auch sein Erleben. Er ist sozusagen immer bei sich dabei. Er ist, wie Plessner herausstellt, aus dem Zentrum getreten: Er existiert exzentrisch (Plessner, 1975). Das sinnliche Erleben wird so mit Bedeutung und Bewegung verbunden.

Diese Bedeutung ist zum einen ein subjektives Erleben – ein Erleben, das beispielsweise im ästhetischen Verweilen auf die Wahrnehmung der Sinne gerichtet ist (vgl. mit Bezug auf Mollenhauer Dietrich et al., 2013, S. 16). In der Bewegung artikuliert sich eine inter- und transsensorische ‚Einheit der Sinne‘. Beispielsweise drängt das Hören eines Rhythmus auf eine „akustomotorische“ Verkörperung (Plessner, 1980a, S. 375). Die Verkörperung als „Verhalten des Menschen zu sich *als* Körper und *zu* seinem Körper“ (Plessner, 1980a, S. 382; Herv. i. O.) ist damit an das „sinnliche Material“ (Plessner, 1980a, S. 379) gebunden. Die Synästhesie ist deshalb nicht ein Spezialfall, sondern der Regelfall der propriozeptiven Einheit von Empfinden und Bewegen. Die „rezeptiv-produktive Zweiseitigkeit“ (Plessner, 1980a, S. 350) löst sich vom wahrgenommenen Gegenstand und drückt sich in Symbolen aus (Plessner, 1980a, S. 341, 354). Es sind die Sprache und die kulturellen Symbolsysteme wie Musik, Tanz, bildende Kunst, in denen sich der gegenstandsbezogene Teil der Wahrnehmung ‚objektiviert‘. Diese „Verkörperungsfunktion der Sinne“ (Plessner, 1980a, S. 370–384) zeigt Plessner exemplarisch an der Emanzipation des Sehens vom Gegenstand in der modernen Kunst. Der ‚noetische‘ Bezug der Sinne auf ein Korrelat, einen Gegenstand hin, so Plessner mit Husserl, kommt ohne eine „Hermeneutik der Sinne“ (Plessner, 1980a, S. 382) nicht aus. Er geht aber gleichwohl darin nicht auf, sondern darüber hinaus.

Dieses Hinausweisen, dieses Surplus der leiblich-ästhetischen Verkörperung in einem symbolischen, ‚objektiven‘ Außen wird von Merleau-Ponty mit dem Begriff des Ausdrucks belegt. In seinen späten Reflexionen zum Verhältnis von Leib, Kultur und Humanwissenschaften wird dieser Begriff ebenfalls als ambivalenter Zwischenbereich zwischen Bewusstsein und Welt dargestellt (Merleau-Ponty, 1986, 1993, 2003). Ausdruck ist auch hier nicht einfach die Abbildung eines Gegenstandes, keine Verdoppelung oder Reproduktion. Die ‚stumme Erfahrung‘, auf die sich die Philosophie und die Kunst gleichermaßen beziehen, lässt sich nicht vollständig und unmittelbar in Sprache und Symbolen ausdrücken. Gleichwohl drängen sie zum Ausdruck. Merleau-Ponty erweitert seine Überlegungen zu einer sprachübergreifenden Symbolik, die das

Leibliche nicht aufhebt, sondern ontologisch übersteigt. Dieses wird mit der Metapher der „chair“ (des Fleisches) angezeigt (Merleau-Ponty, 1986, S. 181). Das „Paradox des Ausdrucks“ (Waldenfels, 1987, S. 195) besteht in der Realisierung von Sinn, der zum einen in leiblichem Fühlen und Bewegen ‚fällig‘ wird. Zum anderen wird er in Symbolen überschritten. Er wird zu einer „Poesie des Ausdrucks“, die sprachliche, künstlerische und historische Praxen und Artefakte umfasst (Merleau-Ponty, 2003, S. 141). Wie die Kinderzeichnungen diese Poesie in Resonanz auf die Welt in einem Schauspiel darstellen (Merleau-Ponty, 1994), so ist die Kunst der Erwachsenen subjektiv und intersubjektiv zugleich. Sie nimmt im Symbolsystem einen Umweg, um ihren Sinn als „lateralen und indirekten Sinn“ (Merleau-Ponty, 2003, S. 121) auszudrücken. Dieser Sinn konstituiert sich weder in den hervorgebrachten Werken noch in der Subjektivität, sondern in den Ausdruckshandlungen und Formen der Artefakte, die jeweils eine Abweichung von dem bereits Ausgedrückten, von historischen und kulturellen Ausdrucks- und Symbolformen bedeuten. Der subjektive Ausdruck im ästhetischen Verweilen, so kann man sagen, im Hören, Schmecken und im Malen, ist damit doppelt konnotiert. Zum einen als sensomotorischer, propriozeptiver Ausdruck des Leibes und zugleich als symbolischer Ausdruck in einem kulturellen Symbolsystem der Musik, der Malerei, der Küche und des Gekochten. In einem ‚verweilenden Ausdruck‘, so kann man sagen, werden jeweils bestehende Formen und Normen aufgegriffen und in Abweichungen, Verschiebungen und Verwandlungen überschritten (Waldenfels, 1987, S. 195–196). Die subjektive, ‚stumme Erfahrung‘ artikuliert sich – paradox – intersubjektiv in Symbolen. Dieses Paradox ist damit keines zwischen Natur und Freiheit, wie es sich in der Perspektive der traditionellen Autonomie-Pädagogik und Ästhetik darstellt. Das Ausdrucks-Paradox versucht etwas in kulturellen Symbolen wie Sprache, Malerei und Musik zu artikulieren, was sich zugleich dem Diskurs und der Artikulation entzieht. Für Fragen der ästhetischen Bildung und Erziehung ergibt sich daraus ein weiteres Spannungsfeld – das zwischen allgemein-kulturellen Formen und Normen einerseits und dem subjektiv-poetischen Tun andererseits, das im „Ich-kann“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 166) des poetischen Ausdrucks zusammenkommen. Dieses Können als gesellschaftlich-kulturelle Dimension muss erst eingeübt und darin differenziert und kultiviert werden (vgl. Brinkmann, 2012).

Fink fasst die Transzendenz des symbolischen Ausdrucks als poetische Tätigkeit im Begriff des Imaginären. Auch das Imaginäre ist, wie der Ausdruck und die Verkörperung, zugleich subjektiv und objektiv, werk- und gegenstandsbezogen einerseits und davon losgelöst andererseits. Das Imaginäre verweist auf eine Zwischensphäre des Ästhetischen zwischen Sinn und Überschreitung. Damit führt Fink die phänomenologische Grenzreflexion noch weiter als Merleau-Ponty in Richtung einer „phänomenalen Transzendenz“ (Fink, 1992, S. 190), die die leiblich-ästhetische Ebene im Spiel überschreitet. Das Spiel ist nach Fink wie der Ausdruck für Merleau-Ponty ein ontologisches Problem, in dem sich ein Hinausgehen in die Offenheit für die Mit-Welt und Welt anzeigt – eine „Grundmöglichkeit sozialer Existenz“ (Fink, 2010, S. 20). Finks Phänomenologie des Spiels als soziale und ontologische Praxis setzt an bei dessen phänomenal schwer zu bestimmender „Wirklichkeit des Unwirklichen“: ein „imaginärer Raum und eine imagi-

näre Zeit“ (Fink, 2010, S. 90). In diese Erfahrung fallen Wirkliches und Unwirkliches, Imaginäres und Reales zusammen. Die ästhetische Erfahrung ist dabei nicht nur lustvoll und entzückend, sondern sie hat auch einen „magischen Charakter“ (Fink, 2010, S. 22). Sie ist auch bedrohend, ent-setzend, In-Bann-schlagend (Fink, 2010, S. 251). Um den überschreitenden Mensch-Welt-Bezug in der Erfahrung des Imaginären angemessen zu erfassen, ist, so Fink, eine Dekonstruktion des europäischen Duals von Wirklichkeit nötig. Seit Platon nämlich werde der ‚Schein‘ als Abbild, Schatten und Spiegelung unter Verdacht gestellt, nur Nachahmung eines ‚wahren‘ Urbildes zu sein. Der „Eigen-Sinn“ des Bildes (Schütz, 2016, S. 361) wird so gar nicht gesehen. In Abgrenzung zur platonischen Tradition zeigt Fink, dass im Symbol das Reale überschritten und gerade in dieser Transzendenz eine erfahrungsmäßige ‚unwirkliche Wirklichkeit‘ erlebt wird. Diese wird im Imaginären als reale Wirklichkeit erlebt. Im Symbol zeigt sich daher ein „Riss“, eine Differenz, die das empirisch-Erfahrungsmäßige überschreitet (Fink, 1992, S. 195). Das Verhältnis zur Welt ist nicht mehr ‚vermittelbar‘, sondern nur noch als eine ex-zentrische Fremdheit erfahrbar. In der ästhetischen Erfahrung und im ästhetischen Verweilen wird also diese Differenz der Fremdheit erfahrbar, eine Differenz, in der im Wechselspiel zwischen ästhetischer propriozeptiver Wahrnehmung das Sinnlich-Leibliche imaginär überschritten wird. In der Erfahrung des Imaginären werden die ästhetischen Gegenstände der o. g. Beispiele, die Formen und Farben im Zeichnen, die Töne der Musik, die Zutaten und Geschmäcker im Gekochten zugleich als Symbole einer regelhaften und kulturellen Gemeinschaft reaktualisiert und überschritten. Sie werden nicht als Abbild, nicht als Nachahmung oder Reproduktion, sondern poetisch imaginär als etwas Neues erfahren, das sich als solches im Ausdruck leiblich artikuliert.

In der Verkörperung und im Ausdruck der ästhetischen Erfahrung verschränken sich Ästhetisches und Symbolisches, persönlich Erlebnishaftes und kulturell Gesellschaftliches. Dieses kann sich im Verweilen ereignen, gerade weil dieses das Alltägliche überschreitet. Damit verbindet sich eine Verschiebung: Weg von der transzendentalen Freiheit und den oben beschriebenen Dualen hin zur konkreten leiblich-sinnlichen Erfahrung und zur Präsenz, Materialität, Heterogenität und Kulturalität ästhetischer Gegenstände. Diese lassen sich in der Erfahrung aufsuchen, beschreiben und erforschen.

5. Responsive Forschungen

In den vergangenen Jahrzehnten lässt sich in der pädagogischen Erforschung ästhetischer Bildung eine breite empirische Hinwendung zu Fragen nach den Wirkungen ästhetischer Erfahrung einerseits und nach ihren Transfereffekten in andere Bereiche andererseits beobachten (Rittelmeyer, 2016, S. 36). Dabei stellt sich die zentrale Frage, inwiefern Autonomieästhetiken, die ‚außerästhetische‘ Wirkungen in gewisser Weise bestreiten (vgl. Kant, 1790/1989, S. 122; Schiller, 1795/1962, S. 377), mit Grundannahmen der Transferforschung vereinbar sind (Rittelmeyer, 2016, S. 302). In diesem Kontext werden „Transfervermutungen“ (Rittelmeyer, 2016, S. 17), die aus tradierten Versprechungen und Mythen des Ästhetischen entstehen (vgl. Ehrenspeck, 1998; Rat für

Kulturelle Bildung, 2013), auf ihre empirische Gültigkeit hin geprüft. Hierfür werden unterschiedliche Zugänge quantitativ-statistischer (vgl. Zeki, 2010; Kebeck & Schroll, 2011) und qualitativ-rekonstruktiver Art (vgl. Mollenhauer, 1996; Bender, 2010; Zill, 2015) sowie Metaanalysen zur Wirkungsforschung (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) entwickelt. Von der empirischen Forschung wird erwartet, dass sie ästhetische Erfahrungen in ihrer Komplexität und Spezifität erfassen kann, um bestenfalls bildungstheoretische Entwürfe empirisch zu fundieren. Damit verbindet sich die Möglichkeit, Projekte ästhetischer und kultureller Bildung gewissermaßen messbar und evaluierbar zu machen (vgl. Peez, 2005; Klepacki & Zirfas, 2009; Weiß, 2016). Diese könnten ggf. auch in internationale Vergleiche integriert werden (vgl. Bamford, 2006). Die auf Fremdheits- und Differenz Erfahrung basierende empirische Erforschung von ästhetischen Erfahrungen steht vor einigen Schwierigkeiten. Ihr Gegenstand ist nicht nur nicht sichtbar und nicht unverstellt. Vor allem ist eine Rekonstruktion leiblich-verkörperter Ausdrücke im engen Sinn gar nicht möglich, da sie sich nicht direkt in Sprache übersetzen lassen (vgl. Brinkmann, 2019b). Zudem zeigen die bisherigen Überlegungen, dass die imaginative Ebene der Bilder und Symbole sich der Logik der sprachlichen Grammatik entzieht. Wenn aber auf Fremdheitserfahrung geantwortet wird und in dieser Antwort vor Anderen Erfahrungen ‚gemacht‘ werden, dann bietet es sich an, Antworten bzw. das Antwortgeschehen zwischen Forscherinnen und Forschern und den Daten und Erforschten gleichermaßen zum Ausgangspunkt empirisch-qualitativer Forschungen zu machen. Mittlerweile haben sich responsive, phänomenologisch orientierte Forschungen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern als eigenständige Richtung etabliert (Stieve, 2010; Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012; Brinkmann & Rödel, 2018; Sabisch, 2018). Darin stehen die pathischen, leiblichen und temporalen Erfahrungen im Vordergrund. Die „signifikative Differenz“ (Waldenfels, 1992, S. 15) zwischen Symbol und Bild einerseits und gesprochener und geschriebener Sprache andererseits bedarf einer eigenen Reflexion. Sie kann nicht ‚vermittelt‘ werden. In phänomenologischer Perspektive kann eine nicht-semiotische Hermeneutik leiblich-responsiven Verstehens einen Ausgangspunkt für die empirisch-qualitative Forschung von ästhetischen Erfahrungen bilden (Brinkmann, 2019b).

Dem Desiderat der kulturellen und ästhetischen Bildung, ihren notorisch unsicheren Gegenstand empirisch genauer und gehaltvoller zu erforschen (vgl. Ehrenspeck, 2001), könnte so eine produktive Perspektive gegeben werden – auch hinsichtlich einer nicht-dualistischen bildungs- und erziehungstheoretischen Vergewisserung. Diese soll in einem letzten Schritt unternommen werden.

6. Ästhetische Bildung und Erziehung

Das ästhetische Verweilen ist ein unhaltbarer Zustand. Es hebt sich aus dem Alltäglichen ereignishaft und ‚pathisch‘ heraus. Das Verweilen lässt sich weder herstellen noch intentional erzeugen. Als prekäres Zwischenphänomen ist es rezeptiv-produktiv, persönlich-ereignishaft und kulturell-symbolisch strukturiert. In seiner Ambivalenz

durchkreuzt es sowohl die Rationalisierungsbestrebungen als auch Heils- und Ganzheitserwartungen der pädagogischen Zunft. In bildungstheoretischer Perspektive ist das ästhetische Verweilen als Erfahrung insofern bedeutsam, als dass es eine Veränderung des Selbstverhältnisses ermöglichen könnte (vgl. Koller, 2012). Gerade die wirkliche Unwirklichkeit der ästhetischen Erfahrung zwischen Leiblich-Aisthetischem und Kulturell-Symbolischem ermöglicht eine Überschreitung, die auch eine Überschreitung einer eindimensional gedachten Unwirklichkeit im Imaginären ist. Bildungstheoretisch ist das Verhältnis zwischen Bild und Bildung höchst interessant und fordert zu weiteren grundlagentheoretischen Reflexionen heraus (vgl. Schütz, 2016). Für diese Erfahrungsstruktur bietet sich der Begriff der Transgression an, wie ihn Foucault in seinen frühen ästhetischen Schriften favorisierte (Foucault, 1991). Er erscheint angemessener als der der Transformation (Koller, 2007), der immer noch eine formative Schließung im Bildungsgeschehen impliziert.

Das ästhetische Verweilen entzieht sich zudem einer direkten pädagogischen Einflussnahme – zumindest, wenn man in den klassischen Dualen von Freiheit und Zwang, von Alphabetisierung und Entdidaktisierung denkt. In der Perspektive der oben aufgeworfenen sozialphänomenologischen Sicht aber wird es möglich, diese Duale zu unterlaufen und die Perspektiven auf Verkörperung, Ausdruck und Imaginäres für eine Theorie der ästhetischen Erziehung fruchtbar zu machen. Ausgangspunkt ist hier der Umstand, dass schon in der ästhetischen Erfahrung selbst kulturelle Symbole als Medium des Ausdrucks bzw. als Medium einer koexistenziellen Praxis fungieren. Sie sind also nicht etwas Äußeres, das einer vermeintlichen autonomen inneren Erfahrung entgegengestellt wird. Sie müssen nicht nur in pädagogischen Settings künstlich erzeugt werden. Vielmehr sind sie Teil der ästhetischen Erfahrung selbst. Geht eine Theorie der ästhetischen Erziehung von diesem Umstand aus, dann hat sie zunächst die Aufgabe, den Symbolgebrauch unter Bedingungen der signifikativen Differenz zu thematisieren, zu differenzieren und schließlich übend zu kultivieren – und zwar sowohl in der ästhetischen Wahrnehmung als auch im symbolischen Ausdruck. Bezogen auf die o. g. Beispiele könnte eine Thematisierung, Differenzierung, Kultivierung und Einübung im aufmerksamen und achtsamen Hören von Musik und im Schmecken und oder Zubereiten von Speisen sowie im ausdrucksbezogenen Malen bzw. Zeichnen stattfinden (vgl. Brinkmann, 2012). Das ästhetische Verweilen ist insofern Ausgangspunkt einer erzieherischen, ‚taktvollen‘, koexistenziellen Praxis, in der sorgend und fürsorgend im Generationsverhältnis unter Bedingungen der Fremdheit (vgl. Lippitz & Woo, 2019) miteinander umgegangen wird. Im pädagogischen Verhältnis in diesem Sinne werden ästhetische Erfahrungen nicht auf ästhetische Kunstwerke und autonome Erlebnisse reduziert. Vielmehr wird Erziehung als Teil einer gesellschaftlich-kulturellen Praxis bestimmt (vgl. Fink, 1970). Insofern ist es auch nicht unstatthaft, erzieherische Praxen als Teil ästhetischer Erziehung, als Ermöglichung ästhetischen Verweilens zu thematisieren. Diese könnten in einer interkorporal ‚vermittelnden‘ Erziehung vor allem Praxen des Zeigens sein: ein Vor-Zeigen, Hin-Zeigen, Auf-Zeigen und ein Sich-Zeigen (vgl. Brinkmann & Rödel, 2018), das Verkörperung, Ausdruck und Symbole als Medien intersubjektiver, koexistenzieller Erfahrung zwischen den Generationen bestimmt.

7. Schluss

Die Marginalisierung, Entgrenzung und Mythisierung des Ästhetischen gibt den Anlass für eine systematische Vergewisserung, die über eine Re- und Dekonstruktion anthropologischer, ästhetischer und pädagogischer Duale zu einem Versuch einer Neubestimmung der ästhetischen Erfahrung als Verweilen führte. In dessen passiver und responsiver Erfahrung der Fülle der Gegenwart und der Intensivierung und Verdichtung des Erlebens wurde ein widerständiges Moment gefunden, das sich aus dem Alltäglichen und den Trivialisierungen des Ästhetischen ereignishaft heraushebt. Mit Plessner, Merleau-Ponty und Fink wurde diese Erfahrung phänomenologisch genauer bestimmt. In der propriozeptiv-ex-zentrischen Verkörperung und im leiblich-symbolhaften Ausdruck verschränken sich Ästhetisches und Symbolisches, persönlich Erlebnishaftes und kulturell Allgemeines im Imaginären. Die ‚wirkliche Unwirklichkeit‘ des Imaginären verschränkt Persönliches mit Kulturellem in der ästhetischen Erfahrung. Die Theorie der Ästhetischen Bildung kann daran anknüpfen. Die Transgression im ästhetischen Verweilen lässt sich bildungstheoretisch als Veränderung und Umwendung im Mensch-Welt-Verhältnis bestimmen. Darauf bezogen kann ästhetische Erziehung als Differenzierung und Kultivierung der Sinne sowie als Einübung in die Praxis kultureller Symbolsysteme bestimmt werden. Somit wird die erzieherische Tätigkeit nicht zuletzt vor die Herausforderung gestellt, Ermöglichungsweisen des ästhetischen Verweilens im intergenerativen Verhältnis auszuloten und zu pluralisieren.

Literatur

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Bedorf, T. (2010). Der Dritte als Scharnierfigur. Die Funktion des Dritten in sozialphilosophischer und ethischer Perspektive. In E. Esslinger (Hrsg.), *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma* (S. 125–136). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bender, S. (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur: Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Bertram, G. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BMBF = Bildungsministerium für Bildung und Forschung (2018). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure*. https://www.bmbf.de/pub/Kultur_macht_stark_Buendnisse_fuer_Bildung.pdf [26.06.2019].
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2019a, im Druck). Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im „Modus des Könnens“. In C. Thompson, M. Rieger-Ladich & R. Casale (Hrsg.), *Schriftenreihe zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2019b). Embodied Understanding in Pedagogical Contexts. In M. Brinkmann, J. Türling & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.

- Brinkmann, M., & Rödel, S. S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Videoanalyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven* (S. 521–547). Wiesbaden: Springer VS.
- Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–42). Opladen: Budrich.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dietrich, C., Krininger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. durchgeseh. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- DM-Markt (2019). *Singende Kindergärten*. <https://www.zukunftsmusiker.de/zukunftsmusiker/> [26.06.2019].
- Dörpinghaus, A. (2018). Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 457–464). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ehrenspeck, Y. (2001). Stichwort Ästhetik und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 5–21.
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i. B.: Rombach.
- Fink, E. (1992). *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. (hrsg. V. F.-A. Schwarz). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, E. (2010). *Spiel als Weltsymbol* (hrsg. v. C. Nielsen & H. R. Sepp, E. Fink Gesamtausgabe, Abt. II, Bd. 7). Freiburg i. B.: Karl Alber.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991). *Schriften zur Literatur*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Frank, M. (1989). *Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuchs, B., & Koch, L. (Hrsg.) (2006). *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen*. Würzburg: Ergon.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (1993). Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. In *Gesammelte Werke Bd. 8 (Ästhetik und Poetik I, Kunst als Aussage, S. 94–142)*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1854/1999). *Deutsches Wörterbuch. 33 Bde* (Nachdruck der Erstausgabe von 1854). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Heidegger, M. (2004). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit. Freiburger Vorlesung Wintersemester 1929/30*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Husserl, E. (1950). *Husserliana (Hua). Gesammelte Werke*. Den Haag/Dordrecht: Nijhoff/Kluwer.
- Kant, I. (1781/1990). *Kritik der reinen Vernunft* (Werkausgabe Bd. IV, hrsg. v. W. Weischedel, 11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1790/1989). *Kritik der Urteilskraft* (Werkausgabe Bd. X, hrsg. v. W. Weischedel, 10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kebeck, G., & Schroll, H. (2011). *Experimentelle Ästhetik*. Wien: facultas.

- Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas, (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111–139). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69–81). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. In T. Braun & M. Fuchs (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 102–113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liessmann, K. P. (2010). *Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen*. Wien: Zsolnay.
- Lippitz, W., & Woo, J.-G. (2019, im Druck). Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In W. Lippitz, *Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien* (hrsg. v. M. Brinkmann). Wiesbaden: Springer.
- Menze, C. (1980). *Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte*. Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter De Gruyter & Co.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*. München: Wilhelm Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Die Prosa der Welt*. München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949–1952* (hrsg. und mit einem Vorw. von B. Waldenfels; aus dem Franz. von A. Kapust; mit Anm. von A. Kapust & B. Liebsch). München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays* (hrsg. v. C. Bermes). Hamburg: Meiner.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 400–412.
- Mollenhauer, K. (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(4), 443–461.
- Mollenhauer, K. (1990a). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(4), 481–494.
- Mollenhauer, K. (1990b). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Nietzsche, F. (1988). Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In G. Colli & M. Montinari (Hrsg.), *Kritische Gesamtausgabe* (2. durchgeseh. Aufl., S. 243–334). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Otto, G. (1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 145–159). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Otto, G., & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Parmentier, M. (2004). Ästhetische Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 11–32). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.

- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter.
- Plessner, H. (1980a). Anthropologie der Sinne. In G. Dux, O. Marquard & E. Ströker (Hrsg.), *Gesammelte Schriften III* (S. 317–395). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1980b). Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. In G. Dux, O. Marquard & E. Ströker (Hrsg.), *Gesammelte Schriften III* (S. 7–316). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rat für Kulturelle Bildung (2013). *Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung*. <https://www.flipsnack.com/RatKulturelleBildung/alles-immer-gut/full-view.html> [26.06.2019].
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Basel: Beltz Juventa.
- Sabisch, A. (2018). *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*. München: kopaed.
- Schiller, F. (1793/1992). Briefe an Körner (Kallias-Briefe). In E. Nahler & H. Nahler (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe Bd. 26* (Briefwechsel 1.3.1790–17.5.1794, S. 170–229). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1795/1962). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe Bd. 20* (Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 309–412). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (Hrsg.) (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schütz, E. (1985). *Probleme einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs. Vorlesung SS 1985*. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichen-schriften/13> [26.06.2019].
- Schütz, E. (1994). *Aufgaben und Probleme einer pädagogischen Anthropologie. Vorlesung WS 1994/95*. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichen-schriften/44> [26.06.2019].
- Schütz, E. (2016). Kunst und die Wahrheit des Wirklichen – Anmerkungen zur ästhetischen Erziehung. In E. Schütz, *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus* (hrsg. v. M. Brinkmann, S. 353–366). Wiesbaden: Springer VS.
- Selle, G. (1998). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie*. Oldenburg: Isensee.
- Selle, G. (Hrsg.) (1990). *Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Stieve, C. (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In G. Schäfer (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 23–50). Weinheim/München: Juventa.
- UNESCO (2006). *Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert*. https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/politische_rahmenbedingungen/02a_UNESCO_2006_Road_map_for_arts_education_Leitfaden_fuer_Kulturelle_Bildung.pdf#page=1&zoom=auto,-23,798 [26.06.2019].
- Vogt, J. (2002). *Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse*. http://www.zfkm.org/sonder02-vogt_a.pdf [26.06.2019].
- Waldenfels, B. (1987). *Phänomenologie in Frankreich*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. München: Wilhelm Fink.

- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weiß, G. (2013). Ästhetische Erziehung. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 111–117). Stuttgart: Metzler.
- Weiß, G. (2016). Evaluation ästhetischer und kultureller Bildung. In C. Griesse, H. Marburger & T. Müller (Hrsg.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch* (S. 313–333). Berlin: Walter de Gruyter.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13–25). Bielefeld: transcript.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page1 [26.06.2019].
- Zeki, S. (2010). *Glanz und Elend des Gehirns. Neurobiologie im Spiegel von Kunst, Musik und Literatur*. München: Reinhardt.
- Zelle, C. (2002). Die stete Neuerfindung des Alten. Konstellationen ästhetischer Erfahrung: Baumgarten/Bouhours – Jauss/Bubner/Welsch/Bohrer. In G. Schwering & C. Zelle (Hrsg.), *Ästhetische Positionen nach Adorno* (S. 31–47). München: Wilhelm Fink.
- Zill, E. (2015). *Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsfor-schung*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2392> [26.06.2019].
- Zirfas, J., Klepacki, L., & Lohwasser, D. (2014). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 3, Neuzeit* (Teilband 1, Aufklärung). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Abstract: Starting from the marginalisation, mythisation and expansion of the aesthetic, this paper provides a systematic ascertainment and a redefinition of aesthetic experience as lingering through a reconstruction and deconstruction of anthropological, aesthetic and pedagogical duals. Systematic reflections on the theory of aesthetic education will be developed taking both historical lines of discourse of aesthetics (Kant, Schiller, Gadamer) and central approaches of phenomenology (Plessner, Merleau-Ponty, Fink) into account. The guiding thesis is that the specific time structure of lingering and its embodiment and bodily based expression and imagination qualities enable one to deal imaginatively with language, concepts and symbols in aesthetic experience, which stands out due to a moment of resistance to the everyday and the trivialisation of the aesthetic. This „transgression“ (Foucault) in the aesthetic lingering can be defined in educational theory as change and reversal in the human-world relationship. Aesthetic education is dependent on this both as differentiation and cultivation of the senses and practice of cultural symbol systems.

Keywords: Aesthetic Education, Aesthetic Experience, Lingering, Phenomenological Research in Education, Theory of Bildung

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Malte Brinkmann, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de

Carlos Willatt, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: carlos.willatt@hu-berlin.de