

Hellekamps, Stephanie; Musolff, Hans-Ulrich

## **Bildungstheorie und ästhetische Bildung**

*Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 275-292*



Quellenangabe/ Reference:

Hellekamps, Stephanie; Musolff, Hans-Ulrich: Bildungstheorie und ästhetische Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 275-292 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111766 - DOI: 10.25656/01:11176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111766>

<https://doi.org/10.25656/01:11176>

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@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 2 – März 1993

## *Thema: Lernmotivation*

- 177 HANS SCHIEFELE  
Brauchen wir eine Motivationspädagogik
- 187 ANDREAS KRAPP  
Die Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung  
und ihre Bedeutung für die Pädagogik
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE  
Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN  
Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung  
für die Pädagogik
- 239 MANFRED PRENZEL  
Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener

## *Thema: Ästhetische Bildung*

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
„Lesen“ als Metapher der Weltaneignung. Schwierigkeiten wissen-  
schaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen  
„Kulturtechnik“ der Moderne
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF  
Bildungstheorie und ästhetische Bildung

## *Diskussion*

- 295 HANS SCHEUERL  
Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Ver-  
öffentlichungen

- 313 WERNER SACHER  
Jugendgefährdung durch Video- und Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse
- 335 CHRISTIAN LÜDERS  
Grundlagen und Methoden qualitativer Sozialforschung.  
Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen

### *Besprechungen*

- 351 KLAUS KLEMM  
*Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer (Eds.): The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*
- 353 ULRICH SCHIEFELE  
*Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens*
- 355 HILDE KIPP  
*Hans-Christoph Koller: Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von PESTALOZZI und JEAN PAUL*

### *Dokumentation*

- 365 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Topic: Learning Motivation*

- 177 HANS SCHIEFELE  
Do We Need Motivational Pedagogics?
- 187 ANDREAS KRAPP  
The Psychology of Learning Motivation – Research perspectives and problems concerning their impact on pedagogics
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE  
The Quality of Experiencing and the Process of Learning
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN  
The Theory of Self-Determination of Motivation and its Relevance to Pedagogics
- 239 MANFRED PRENZEL  
Autonomy and Motivation in Adult Learning

### *Topic: Aesthetic Education*

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
“Reading” as a Metaphor for Acquiring Knowledge about the World – Problems in educational science concerning the possibility of theorizing about a crucial “cultural technique” of modern times
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF  
The Theory of Education and Aesthetic Education

### *Discussion*

- 295 HANS SCHEUERL  
The Debate on Waldorf Pedagogics – A survey of recent publications
- 313 WERNER SACHER  
Video and Computer Games – A Threat to the Young?
- 335 CHRISTIAN LÜDERS  
Fundamentals and Methods of Qualitative Social Research – A survey of recent publications

### *Book Reviews*

351

### *Documentation*

365

## Bildungstheorie und ästhetische Bildung

### *Zusammenfassung*

Ausgehend von KLAUS MOLLENHAUERS Aufsatz „Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit“ (Z.f.Päd. 1990) wird die Frage erörtert, ob ästhetische Bildung möglich ist. In Auseinandersetzung mit SCHILLER, ADORNO, BENJAMIN, v. HENTIG u. a. wird die Behauptung zurückgewiesen, daß Bildung nur noch unter der Kategorie der Differenz möglich sei. MOLLENHAUER bezweifelt die Vereinbarkeit des Anliegens ästhetischer Erziehung, nämlich der Selbsterfahrung der Differenz, mit den Ansprüchen der modernen Bildungstheorie. Der Artikel zeigt auf, daß MOLLENHAUERS Verzicht auf den universellen Anspruch von Bildungstheorie vermeidbar ist.

Auf die Frage, ob ästhetische Bildung möglich sei, hat KLAUS MOLLENHAUER eine ziemlich pessimistische Antwort gegeben (vgl. MOLLENHAUER 1988, S. 443–461; 1989, S. 287f., 300f.). Ästhetische Bildung scheint nur noch als Bildung der Differenz möglich zu sein und der Beziehung des Individuums auf etwas allen Menschen Gemeinsames entgegenzustehen. Bildung unter dem Anspruch der Differenz zu betrachten heißt, den Anspruch des Individuums auf die Bildung seines personalen Andersseins festzustellen. Demgegenüber eröffnet die Bildung mit dem Anspruch des Universellen die Perspektive unbestimmt vielfältiger intersubjektiver Bezüge.

MOLLENHAUER betrachtet die Bildung von Differenz und Universalität als gegensätzlich. Weil er mit Recht am ästhetischen Anspruch von Bildung festhält, gelangt er somit dazu, Bildung unter dem Anspruch des Universellen zunehmend in Zweifel zu ziehen (MOLLENHAUER 1990, S. 482, 484, 492f.). Unsere Absicht ist es im folgenden, der Frage nachzugehen, ob die von MOLLENHAUER nahegelegte Kapitulation der Bildungstheorie vor ihrem ästhetischen Anspruch heute unausweichlich ist.

### *1. MOLLENHAUERS Begründung einer differenten, nicht universellen Bildung*

MOLLENHAUER geht von der Selbsterfahrung des ästhetischen Rezipienten als eines sinnlichen, fühlenden, erlebenden und darin differenten Subjekts aus. Denn die ästhetische Rezeption ist eine subjektive Erfahrung. Deshalb diskutiert MOLLENHAUER das Problem der ästhetischen Bildung, indem er nach der Eigentümlichkeit der ästhetischen Empfindung fragt. Zunächst bestimmt MOLLENHAUER als „ästhetische Empfindung“ jene Art von Sinnesempfindung, die frei von praktischen Zwecken bloß auf das Empfinden eines Sinnesreizes selbst

gerichtet ist. Sofern sich die Aufmerksamkeit dabei auf die eigene Innerlichkeit als einen das Verhalten fundierenden Zentralbereich richtet, werde in der ästhetischen Empfindung der „Innengrund“ erfahren (MOLLENHAUER 1988, S. 449). Diese Empfindung ist nur durch eine Selbstbeschreibung zugänglich, innerhalb deren allein die *ästhetische Wirkung* existiert. „Ästhetische Erziehung“ wäre dann, nicht nur, aber auch, das Ensemble von Bemühungen, die solche Aufmerksamkeitsrichtungen befördern“ (MOLLENHAUER 1988, S. 448). MOLLENHAUER meint damit nicht das Schwelgen in den eigenen Gefühlen, sondern eine die Emotionen vertiefende Sensibilität für den ‚Innengrund‘. Ästhetische Erziehung bezweckt nicht die Selbstbespiegelung, sondern die emotionale Entwicklung der Person.

Ästhetische Empfindungen werden nach MOLLENHAUER durch „kulturelle Zeichen“ oder „ästhetische Symbole“ hervorgerufen (MOLLENHAUER 1988, S. 450). Durch die Einführung dieses Begriffs berücksichtigt MOLLENHAUER die Schwierigkeit, daß sich solcherlei Empfindungen nicht durch Introspektion, sondern nur durch den Bezug auf Intersubjektivität entwickeln können. Garanten der Intersubjektivität sind die Träger von intersubjektivem Sinn. „Ästhetische Symbole sind (...) solche Zeichen, die nicht etwa eine allgemeinemenschliche ‚Subjektivität‘ mit einem historisch gegebenen Repertoire sinnlich zugänglicher Figurationen verknüpfen, sondern es sind Zeichen, die, kraft ihrer historischen Bestimmtheit und relativen Allgemeinheit, ästhetische Empfindungen überhaupt erst möglich machen“ (MOLLENHAUER 1988, S. 451). Ästhetische Symbole sind die Medien der Sinnvermittlung. Der Zugang zu den ästhetischen Symbolen ist nicht voraussetzungslos möglich. Deshalb wird durch ästhetische Bildung in die gewöhnliche Sprache der Zeichen eine völlig neue, esoterische Welt von Zeichen eingeführt. Diese neuen Zeichen bilden ein Netzwerk der Interpretation differenzierter Bedeutungen.

MOLLENHAUER nimmt mithin an, daß ästhetische Ereignisse, also die Evokation ästhetischer Empfindungen, nur durch ästhetische Symbole bewirkt werden. Dies stellt bereits eine bedeutsame Beschränkung ästhetischer Bildung als ausschließlich differenter Bildung dar. Offenbar erfährt die Innerlichkeit des Menschen nämlich allein durch den Bezug auf ästhetische Symbole und damit auf Intersubjektivität die Fülle ihrer Entfaltung. Diese beiden Pole der ästhetischen Erfahrung führen in die Aporie der ästhetischen Bildung. So gelangt MOLLENHAUER zu dem Schluß: „Die Reflexionszumahung, die in den symbolischen Figurationen liegt, und, auf der anderen Seite des Vorgangs, die äußerste Schwierigkeit, die sich bei dem Versuch einstellt, die Erfahrung des eigenen ‚Innengrundes‘ in symbolisch Mitteilbares zu übertragen, lassen pädagogische Praktiken ästhetischer Erziehung wie Beschwichtigungsformeln oder gelegentlich wie Dressur-Akte erscheinen“ (MOLLENHAUER 1988, S. 457). Angesichts der Schwierigkeit der Vermittlung von Subjektivität und Intersubjektivität im kulturellen Umfeld der Moderne konstatiert MOLLENHAUER ein „Zurückwerfen des Individuums auf die Tiefe seiner [...] ‚Subjektivität‘“ (MOLLENHAUER 1988, S. 457f.). Das Subjekt der ästhetischen Sphäre sei inkommensurabel mit dem Vorhaben ‚ästhetischer Alphabetisierung‘. Dieser skeptische Schluß scheint uns indessen nicht unausweichlich zu sein, sondern vielmehr mit MOLLENHAUERS ästhetiktheoretischen Annahmen zusammenzuhängen.

MOLLENHAUER hat in seinem Beitrag zwei Fragen zur ästhetischen Bildung aufgeworfen, denen nachzugehen er empfiehlt. Durch die Beantwortung beider Fragen ließe sich, so MOLLENHAUER, die Möglichkeit ästhetischer Bildung aufzeigen: „Inwiefern darf man sagen, daß ein Quint-Intervall (eine Figur-Grund-Komposition, eine sprachliche Metapher, eine Schritt-Folge usw.) irgend etwas Innerseelisches zum Ausdruck bringt, also ‚bedeutet‘? Und inwiefern darf man sagen, daß dieses Quint-Intervall (oder jene anderen ästhetischen Ereignisse) zugleich in einer Kulturreihe musikalischer Zeichen steht, die nicht nur musikhistorisch von Interesse ist, sondern sich einer größeren oder breiteren Kulturbewegung ‚bedeutungsvoll‘ einfügt?“ (MOLLENHAUER 1988, S. 445). Es geht bei der ersten Frage darum, wie sich die ästhetischen Medien der Kommunikation für zahllose Möglichkeiten bedeutungsvollen Erlebens öffnen. Wie ermöglichen sie dem Rezipienten, geleitet durch den Sinn, den sie verkörpern, einen Sinn zu erleben? Zunächst also: Welchen Sinn verkörpert das Quint-Intervall? Auf die zweite Frage läßt sich bekanntlich die ausführlichste und theoretisch anspruchsvollste Antwort mit ADORNOS Musiktheorie geben. Eine solche Antwort macht es jedoch, wie wir zeigen möchten, sehr schwierig, auf MOLLENHAUERS erste Frage noch eine Antwort zu finden.

## *2. Welchen Sinn verkörpert das Quint-Intervall?*

Ein Quint-Intervall ist ein Intervall mit dem Schwingungszahlverhältnis 2:3. Zusammen mit der Quart (3:4) ergibt die Quinte die Oktave (1:2), da  $2/3 \times 3/4 = 1/2$ . Die Oktave ist das grundlegende Intervall aller harmonisch rationalisierten Musik. Das Quint-Intervall ist teilbar in große Terz (4:5) und kleine Terz (5:6), da  $2/3 = 4/5 \times 5/6$ . Durch weitere arithmetische bzw. harmonische Teilung der Intervalle erhält man das rationalisierte Tonmaterial der akkordharmonischen Musik. Die nächstliegende (aber natürlich zu kurz greifende) Antwort auf die erste Frage, inwiefern das Quint-Intervall etwas Innerseelisches zum Ausdruck bringt, ist also folgende: Das Quint-Intervall ist ein Produkt des mathematischen Verstands. Es wird durch die mathematische und physikalische Reduktion des konfusen Kaleidoskops der Töne auf mathematisch handhabbare Formeln erzeugt (vgl. FEHÉR 1991, S. 351). Selbstverständlich zielte MOLLENHAUERS Frage eher auf den affektiven Charakter des Quint-Intervalls als auf seine Erklärung als „musikalisches zweckrationales“ Handeln (vgl. WEBER 1972).

Wir wollen auch nur auf eine Voraussetzung seiner Frage aufmerksam machen, die nicht ganz selbstverständlich ist. Die vormoderne Musik besaß eine fraglose affektive Qualität. Produktion und Rezeption dieser Musik waren in einem traditionell bestimmten Kontext bedeutungsvoll. Insofern war die affektive Wahrnehmung von Bedeutungen des einzelnen Gemeinschaftsmitglieds in die intersubjektive musikalische Praxis eingebunden. Genauer: Durch den intersubjektiven Bedeutungskontext wurden die affektiven Empfindungen der einzelnen allererst möglich. Zwar weist auch die vormoderne Musik wiederkehrende Regelmäßigkeiten auf. Aber diese sind nicht mathematisch rationalisiert. Z. B. tendierte die Musik schon immer, wenn sie im Dienst

heilender Praktiken gebraucht wurde, dazu, die Form streng stereotyper magischer Formeln anzunehmen (vgl. WEBER 1972). Diese partielle Rationalisierung, die auch zur Bildung von Intervallen führte, diente pragmatischen Zwecken. Im Rahmen des pragmatischen Zweckzusammenhangs hatten die durch das partiell rationalisierte Tonmaterial musikalisch evozierten Gefühle ihre *bestimmte, konventionelle* Bedeutung. Insofern hätte sich MOLLENHAUERS Frage nach der individuell-innerseelischen Bedeutung der Musik gar nicht gestellt. Diese Frage wird nämlich erst durch die Erfahrung provoziert, daß die musikalische Bewegung nicht einem Ethos folgt, sondern durch das musikalische Material selbst erzeugt wird. So ist das Quint-Intervall etwas außerordentlich *Antipragmatisches*. Es ist nämlich ein *ästhetisches* Phänomen, das jegliche Spuren magisch-pragmatischer, also gemeinschaftlicher Verwendung verloren hat (vgl. FEHÉR 1991, S. 354). Musik als ein primär ästhetisches Phänomen ist auf keinen bestimmten sozialen Kontext bezogen. Insofern vermittelt sie keine pragmatisch interpretierbaren Bedeutungsgehalte. Vielmehr folgt sie eigenen, rationalen Regeln und Gesetzmäßigkeiten. Als Bestandteil der modernen Musik exemplifiziert das Quint-Intervall die KANTSche „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“.

Die Akkordharmonik baut, von einem Ton als Grundton ausgehend, dessen obere und untere Quint in einen normalen Dreiklang ein. Insofern ist das Quint-Intervall eine Konsonanz, also die Auflösung der Dissonanz als des grundlegenden dynamischen Bestandteils der Akkordmusik. Das Quint-Intervall löst die in der Dissonanz liegende Spannung, die die Bewegung von Akkord zu Akkord musikalisch motiviert hat. Das Bedürfnis nach Verbindung der Akkorde durch stets fortschreitende Bewegung kann jedoch nicht rein harmonisch begründet werden (vgl. auch zum Folgenden WEBER 1972, S. 8f.). Es ist vielmehr *melodischen* Charakters, d. h. es ist auch in der Akkordmusik nicht harmonisch deduzierbar. Die ‚melodischen‘ Dissonanzen sind vom Standpunkt der Akkordmusik *zufällig*. Sie sind nämlich weder harmonische Repräsentanten einer Tonart, noch lassen sie sich durch einen die Tonart ergänzenden charakterisierenden Akkord vollständig auflösen. Die Spannung zwischen den harmonischen und den melodischen Aspekten der modernen Musik, zwischen ihren konstruktiv-rationalen und ihren affektiven Bestandteilen ist unaufhebbar. Aber auch die Spannung von Harmonik und Melodik bestätigt die ästhetische Dynamik der Musik. Somit bleiben die durch die moderne Musik evozierten Gefühle ohne den intersubjektiv gesicherten Interpretationsrahmen, in welchem sie in der vormodernen Musikpraxis situiert waren. Die Gefühle eines musikalisch berührten Individuums und das ästhetische Eigengesetz haben, so muß es scheinen, nichts miteinander zu tun. Gleichwohl *gibt* es die Erfahrung der musikalisch evozierten Empfindung. Und es ist die individuelle Deutung eines Tons nach seiner *harmonischen* Provenienz, nicht nach einer ethischen Praxis, die das musikalische *Gehör* beherrscht (vgl. WEBER 1972, S. 64). Die merkwürdige Spannung zwischen ästhetischer Eigenbewegung und emotionalem Sich-selber-Spüren motiviert MOLLENHAUERS erste Frage.

Das Quint-Intervall als Bestandteil der vollständig rationalisierten harmonischen Musik besitzt freilich MOLLENHAUERS zweiter Frage zufolge nur den Anschein einer Eigenbewegung als ihrer Quasi-Natur. Tatsächlich fügt es sich

wie alles Material der Musik einer geschichtlichen Tendenz ein. Dies setzt MOLLENHAUER mit ADORNO voraus. Von seiner physikalischen Definition ist das Quint-Intervall als kompositorisches Material ADORNO zufolge „so verschieden wie die Sprache vom Vorrat ihrer Laute. [...] Dem Tonmaterial an sich [ist . . .] keineswegs ontologisches Eigenrecht zuzuschreiben, wie es etwa in der Argumentation jener geschieht, die [...] ableiten wollen, daß der Dreiklang die notwendige und allgemeingültige Bedingung möglicher Auffassung sei und darum alle Musik an ihn sich binden müsse. [...] Was bloße Selbstbewegung des Materials dünkt, [verläuft] im gleichen Sinne wie die reale Gesellschaft“ (ADORNO 1975, S. 38–40). MOLLENHAUERS zweite Frage setzt voraus, daß das einzelne Werk oder die einzelne musikalische Form vor dem Hintergrund der modernen Entwicklungstendenz zu sehen ist. Die deutende Verortung des einzelnen musikalischen Werks in dieser „Kulturbewegung“ bestätigt aber die Trennung des Werks vom bedeutungsvollen *Empfinden* des ästhetisch berührten Individuums. In diesem Sinn erschwert die Antwort auf MOLLENHAUERS zweite Frage die Beantwortung der ersten. Dies wollen wir nun näher erläutern, indem wir ADORNOS ästhetiktheoretische Reflexion unter den Fragestellungen untersuchen: Wie interpretiert ADORNO die Kluft von rationaler ästhetischer Eigenbewegung und affektiver, bedeutungsvoller Wahrnehmung? Und wie bestimmt er das Verhältnis von subjektiv-differentem Empfinden und Intersubjektivität?

### 3. *Ästhetische Rationalisierung, affektive Wahrnehmung und Intersubjektivität in der ästhetischen Theorie ADORNOS*

ADORNOS Musiktheorie entfaltet die ästhetische Dimension seiner Theorie der Dialektik der Aufklärung. Daß er die selbstzerstörende negative Dialektik der Aufklärung als Übergang zu einem instrumentellen Vernunftgebrauch auch für den ästhetischen Bereich aufzeigt, hat Konsequenzen für die Möglichkeit ästhetischer Bildung. Alle diejenigen, die Ästhetik in der Nachfolge ADORNOS begreifen, können nämlich kaum umhin, die Rezeption etwa von Musik unter dem Begriff des adäquaten oder strukturellen Hörens zu beurteilen. Dabei wäre der Rezipient dazu fähig, nicht nur die musikalischen Zeichen zu entziffern. Vielmehr könnte er zugleich auch angeben, inwiefern diese innerhalb einer bestimmten Kulturbewegung bedeutungsvoll sind. Damit werden strenge Forderungen an die Rezipienten geltend gemacht.

Für ADORNO drückt sich die einzigartige Vermittlung von Form und Inhalt eines Kunstwerks in seinem spezifischen Bewegungsgesetz aus. Das Bewegungsgesetz zeigt aber nicht nur den Prozeß der Formgebung an, wodurch sich ein individuelles Kunstwerk ästhetisch auf Inhalte der Wirklichkeit bezieht. Vielmehr zeugt das Bewegungsgesetz zugleich vom Prozeß der Autonomisierung der Kunst. Durch ihre Autonomisierung antwortet die Kunst auf den Prozeß der Rationalisierung aller gesellschaftlichen Sphären in der Moderne, den ADORNO mit WEBER voraussetzt. Der Prozeß der Rationalisierung schließt in allen Bereichen mit der Entzauberung der Welt ab. In der ästhetischen Sphäre zwingt er zur fortschreitenden Rationalisierung der künstlerischen Mittel, wie ADORNO an der Entwicklung der musikalischen Formen exemplarisch

aufzeigt. Die Dialektik der Rationalisierung, die bei WEBER unter das allgemeine Muster des Rationalisierungsschemas untergeordnet blieb, wird bei ADORNO zur *unwiderstehlich negativen* Dialektik transformiert. In dem Maß, wie die moderne Musik aufgrund der Tendenz der Moderne zu einer immer weitergehenden Rationalisierung getrieben würde, würde die Kluft zwischen dem autonomen ästhetischen Gebilde und dem innerseelisch empfundenen Bedeutungsgehalt immer größer. Denn die Tendenz zur Hyperrationalisierung der Harmonik impliziert die Gefahr, daß die affektiv-melodischen Qualitäten der Musik dadurch absorbiert werden. Ästhetische Rezeption, die einem so verstandenen Bewegungsgesetz verstehend nachfolgte, bedeutete zunehmend die Entschlüsselung der harmonischen Strukturprinzipien. Der Anspruch des strukturellen Hörens verdrängte das rezeptive Bedürfnis des bedeutungsvollen Sich-selber-Spürens.

ADORNO zufolge dirigiert das ästhetische Bewegungsgesetz das Verstehen; darauf hat sich die Deutung zu beziehen. „Deutbar ist Kunst nur an ihrem Bewegungsgesetz“ (ADORNO 1977, S. 12). Eine deutende Annäherung an das Kunstwerk ist nur unter der Voraussetzung der Hingabe an das ästhetische Objekt möglich. Die Forderung, der Rezipient habe sich gegenüber dem Werk gleichsam aufzugeben, ist in ADORNOS Verständnis von der Aura begründet. Seine Aura bezieht das Werk daraus, daß es für das Utopische, die Versöhnung steht. Diese Perspektive denkt ADORNO als das Aufscheinen von etwas, das es vor dem aufklärerischen Sündenfall vielleicht einmal gegeben hat und das wohl unwiederbringlich verloren ist. Das Kunstwerk antizipiert somit das Unmögliche. Unmöglich wäre es, der Dialektik der Aufklärung geschichtlich zu entrinnen. Die Aura ist geschichtsphilosophisch bestimmt: als Erinnerung und Versprechen der versöhnten Menschheit angesichts ihrer geschichtlichen Unmöglichkeit. Die Versöhnung bedeutete das Ende der autonomen Kunst. Denn Kunst ist für ADORNO vor allem das Bewußtsein von Nöten (vgl. ADORNO 1977, S. 512). Mit dem Verschwinden der Not müßte sich die autonome Kunst dem falschen Leben nicht länger widersetzen. Die geschichtsphilosophische Erlösungshoffnung impliziert die Aufhebung der Trennung von Kunst und Leben.

Die auratische Wirkung des Kunstwerks äußert sich als „Erschütterung“ auf der Seite des Rezipienten. Diese Erfahrung wird zum „Memento der Liquidation des Ichs, das als erschüttertes der eigenen Beschränktheit und Endlichkeit innewird“ (ADORNO 1977, S. 364). Die „Erschütterung“ nimmt bei ADORNO (und das ist im folgenden gegen ADORNO zu zeigen) die Stelle der Katharsis ein (vgl. JAUSS 1991, S. 53). Zwar kann es in der Moderne keine Reinigung der Seele im aristotelischen Sinn geben. Denn es gibt keine die Rezipienten verbindende moralische Welt mehr. Mit der Existenz dieser Welt war das Erlebnis der Katharsis einer jeden Person auf den Ordnungszusammenhang der gemeinsamen Welt bezogen. ADORNO wendet sich gegen dieses Konzept der Reinigung. Gleichwohl versteht er „Erschütterung“ durch moderne Kunstwerke nicht als das Erlebnis subjektiver Emotionalität. Vielmehr bestimmt er die „Erschütterung“ als den „Durchbruch von Objektivität im subjektiven Bewußtsein“ (ADORNO 1977, S. 363). Diese „Erfahrung von Kunst als die ihrer Wahrheit oder Unwahrheit ist mehr als subjektives Erlebnis“ (ebd.). Die Wahrheit des Kunstwerks bemißt sich für ADORNO am Bezug des

Werks auf die Utopie, sei dies auch nur negativ möglich (siehe ADORNOS BECKETT-Interpretation). Das Aufscheinen der unmöglich gewordenen Versöhnung löst die „Betroffenheit“ des Subjekts aus (ADORNO 1977, S. 363). Einzig diese messianische Erlösungshoffnung rechtfertigt die Erschütterung als ein gleichsam übersubjektives Gefühlserlebnis.

In seinen Ausführungen zu SCHUBERT ist ADORNO noch weiter gegangen. Dabei fehlte sogar seine Skepsis, was die Möglichkeit eines universellen Fortschritts in der Geschichte betrifft. Nichts Geringeres als die Sehnsucht nach einer anthropologischen Revolution, die den neuen Menschen hervorbringt, läßt ADORNO schreiben: „Vor SCHUBERTS Musik stürzt die Träne aus dem Auge, ohne erst die Seele zu befragen: so unbildlich und real fällt sie in uns ein. Wir weinen, ohne zu wissen warum“ (ADORNO 1982, S. 33). ADORNO erklärt uns, warum wir weinen: „weil wir so noch nicht sind, wie jene Musik es verspricht, und im unbenannten Glück, daß sie nur so zu sein braucht, dessen uns zu versichern, daß wir einmal so sein werden“ (ebd.). SCHUBERTS Musik evoziert also nach ADORNO nicht etwa subjektive Emotionen, sondern transportiert angeblich eine unter den geschichtsphilosophischen Begriff subsumierbare Botschaft: „dem schwindenden, überfluteten Auge hält sie vor die Chiffren der endlichen Versöhnung“, „einem Seismographen gleich, hat SCHUBERTS Musik die Botschaft von der qualitativen Veränderung des Menschen notiert. Ihr antwortet zurecht das Weinen“ (ebd.). Nur solange es um das Höchste, die Sache des ‚neuen‘ Menschen geht, sind Emotionen berechtigt. In Übereinstimmung mit dieser Bestimmung der befreienden Erschütterung weist ADORNO all jene Bedürfnisse nach Kunst zurück, die nicht geschichtsphilosophisch rationalisiert sind. In diesem Sinn ist der geschichtsphilosophische Erlösungshorizont der versöhnten Menschheit das Äquivalent für den antiken sittlichen Kosmos. Statt im Angesicht der sittlichen Gemeinschaft erfährt sich das moderne Subjekt durch die ästhetische Rezeption im Angesicht der Menschheit in der Geschichte. Die Struktur der Katharsis und der Erschütterung sind identisch.

Ist die Musik so Paradigma der Kunst als Heimkehr des Menschengeschlechts, folgt für die ästhetische Erziehung: Die Heranwachsenden als die Rezipienten von Kunst haben sich vollständig unter das Werk unterzuordnen. Denn zum adäquaten Verständnis *eines* Werks als *Kunst* müßten sie sämtliche Stilmittel sämtlicher Kunstgattungen aneignen. Zudem müßten sie am Entwicklungsprozeß der formalen Mittel zugleich den Prozeß der fortschreitenden Autonomisierung von Kunst deuten können. Denn nur darin zeigt sich der authentische Rezipient, den ADORNO als den „Experte[n]“ bezeichnet (vgl. ADORNO 1973, S. 181f.).

Dieser Anspruch ist in zweifacher Hinsicht zu kritisieren. *Erstens* gilt hinsichtlich des ästhetischen Produkts: der Begriff *der* Kunst ist ebenso wie das Konzept des Fortschritts der ästhetischen Mittel obsolet geworden. Denn das Konzept *der* Kunst bedeutet die rationalistische Vereinheitlichung extrem heterogener Aktivitäten (vgl. FEHÉR 1987, S. 199f.). Diese unterschiedlichen Aktivitäten wurden unter die gemeinsame Kategorie *der* Kunst subsumiert. Zugleich wurden die Begriffe und Kategorien einer besonderen Kunst linear auf alle anderen Künste angewandt. Die auf die Musik angewandten philoso-

phischen Begriffe beanspruchten zugleich auch für andere Künste Gültigkeit. ADORNOS Intention ist vielleicht das paradigmatische Beispiel für eine solche Verallgemeinerung und unerlaubte Ausdehnung von Begriffen *der Kunst* hinsichtlich ganz verschiedener Künste. Mit der Vorstellung eines Bereichs *der Kunst* verband sich das Prinzip eines innersphärischen Fortschritts. Die Kunst hatte Fortschritte zu machen, indem sie sich von Werk zu Werk erneuerte. Dabei wurde der Wechsel von Kunststilen und Gattungsregeln nach dem Muster wissenschaftlicher und technologischer Standards als voranschreitende Entwicklung interpretiert. Aber dieses Muster, das inzwischen sogar für die Naturwissenschaften fragwürdig ist, paßt auf Kunstwerke vielleicht am wenigsten. Denn ein individuelles Kunstwerk kann nicht veralten. Es ist nicht notwendig durch das Auftauchen ganz anderer Werke überholt. Kunstwerke sind einzigartig und unvergleichlich.

*Zweitens* gilt hinsichtlich der Rezipienten: Die pädagogische Frage, ob und wie die Aneignung von Gattungsregeln und Stilmitteln auch – mit SCHLEIERMACHER – *im Augenblick* befriedigt, bleibt ungestellt. Tatsächlich wäre sie unbeantwortbar. Das hängt damit zusammen, daß das spezifische Bewegungsgesetz der modernen Kunst ADORNO zufolge, wie gesagt, das Gesetz ihrer Rationalisierung ist. Die Aneignung der Werke *als Kunst* ist deshalb zunächst und vor allem ein rationales Geschehen. Als intellektuell bestimmtes Verstehen bedeutet die authentische Rezeption den rationalen Nachvollzug der spezifischen Vermittlung von Form und Inhalt zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt der ästhetischen Mittel. Der Akt der Rezeption erzwingt somit ein *Absehen von der eigenen Emotionalität* des Rezipienten. Dies steht der spezifischen Auffassungsweise von Heranwachsenden aber entgegen. Darüber hinaus stellt dieser strenge Anspruch die *Möglichkeit* ästhetischer Erziehung überhaupt in Frage. Denn das angezielte Niveau des Experten dürfte für den durchschnittlichen Rezipienten unerreichbar sein. Vielmehr bleibt ADORNO zufolge die inadäquate Erfahrung des Rezipienten dem Modus des Alltagslebens ähnlich. Eine an ADORNO orientierte Theorie ästhetischer Bildung schließt somit beinahe alle Rezipienten davon aus, daß ihr Erleben von Bedeutung dem Werk adäquat werden könne. Damit ist vielen Heranwachsenden verwehrt, durch die ästhetische Rezeption ihren eigenen Lebenserfahrungen und ihrer eigenen Welt Bedeutung zu verleihen.

#### 4. Ästhetische Bildung in der Spannung von Ästhetiktheorie und Relativismus

Die Vernachlässigung des Emotionalen in der musikalischen Rezeption kann man kritisieren, ohne damit zu behaupten, daß Musik etwas Irrationales oder mit begrifflicher Aneignung Unvereinbares ist. So ergibt sich mit einer anderen Perspektive auf die Rezeptionsweisen auch eine andere Perspektive auf die Möglichkeit ästhetischer Bildung. Nur dann läßt sich auch die erste Frage MOLLENHAUERS beantworten, inwiefern man sagen darf, „daß ein Quint-Intervall etwas Innerseelisches zum Ausdruck bringt“. Eine solche Antwort wird in der Nachfolge WALTER BENJAMINS zu suchen sein (vgl. BENJAMIN 1976). BENJAMIN ging davon aus, daß die Rezeption für die Existenz des Kunstwerks

mitkonstitutiv ist. In diesem Sinn behauptet etwa v. HENTIG in seiner Begründung ästhetischer Bildung: „Kunst ist etwas durch seine Wirkungen, nicht durch seine Absicht und seinen Hersteller“ (v. HENTIG [1967] 1985, S. 78). Durch den besonderen Akt der Rezeption wird das Kunstwerk konstituiert. Dann wäre etwa die musikalische Komposition in erster Linie ein Vehikel zur Aktualisierung gewisser Leistungen der Kognition und gewisser Gefühle, die ihren Sitz im Rezipienten haben. Diese ordnete die Musik zum Einklang mit sich selbst. Da Gefühle ohne einen „kulturellen und historisch bestimmten Code“ (MOLLENHAUER 1988, S. 451) überhaupt nicht existieren könnten, wäre die Reintegration von Gefühlen in Kognition nichts den Gefühlen Äußerliches. Die „ästhetischen Symbole“ sind nach MOLLENHAUER zwar auf „subjektive Empfindung“ bezogen, aber „zugleich mit intersubjektiv geteilter Bedeutung verknüpft“ (ebd.). Also findet mit jedem Akt des ‚Etwas-Fühlens‘ unaufhörlich die Reintegration von Emotion in Kognition statt. Mithin ist es der Rezipient, von dem relevante Mitteilungen über die besondere Bedeutung des Quint-Intervalls zu erhalten sind.

Es liegt nun in der Linie von BENJAMINS Argumentation zu behaupten, daß alle Akte der Reintegration von Emotionen in Kognition, die von *irgendeinem* Rezipienten geleistet werden, ästhetisch relevant sind. Dies gilt sogar auf dem niedrigsten möglichen Niveau. Eine unter diesen Voraussetzungen begriffene ästhetische Erziehung bewahrt den aufklärerischen Gedanken, daß sich jeder Mensch zur Welt der Kultur erheben könne.

Wenn aber jede Person durch ihre ästhetische Wahrnehmung das Kunstwerk konstituiert, dann ist jede Rezeption und jedes Urteil über ein Kunstwerk gleichermaßen gültig. Zugleich verschwindet damit die Differenz von paradigmatischen Werken und beliebigen ästhetischen Objekten. Die ästhetische Erziehung wäre damit von allem Ballast ästhetischer Normen und Regeln befreit. Den Heranwachsenden wäre die Aktualisierung ihrer beliebigen Empfindungen an den Objekten möglich. Die adäquate Auffassungsweise ist die „Rezeption in der Zerstreuung“ (BENJAMIN). Ästhetische Erziehung erlaubte somit ein „ästhetisches Verhalten“, das ein bloßer Empfindungsreflex und leere Verhaltensoffenheit bliebe (OTTO/OTTO 1986, S. 13).

Diese Befreiung der subjektiven Empfindungen ohne Rücksicht auf die Werkstruktur ist indessen problematisch. Denn das bedeutete nicht bloß das Ende der Werkindividualität. Vielmehr bedeutete dies zugleich den Verzicht auf die Person als ein Ganzes, die in der Form ihres Erlebens vollständig ist. Als dieses Ganze erlebt die Person *ihre* Erfahrungen zugleich als die intersubjektiv geteilte Bedeutung ihres Erlebens. So wird sie zu einer intersubjektiven Subjektivität. Denn eine heranwachsende Person wird ihre Vielseitigkeit und emotionale Vielschichtigkeit immer auch durch die Aneignung paradigmatischer Kunstwerke ausbilden. Diese Werke eröffnen neue Perspektiven der Wahrnehmung und Empfindung. Ohne Kunstwerke könnten wir deshalb unsere Persönlichkeit nicht differenzieren.

Der Verzicht auf den Begriff der Werkindividualität geht, wie bereits angedeutet, auf BENJAMINS Überlegungen zurück. Durch ihre technische Reproduzierbarkeit sei die Aura der Werke zerstört worden. Mit der Aura des einzigartigen Werks verschwindet die Erschütterung des Rezipienten. Aber wie LUKACS gezeigt hat, geht BENJAMINS Kritik des auratischen Kunstwerks von

unzutreffenden Voraussetzungen aus. BENJAMINS populär gewordene Kritik beruht entscheidend auf einer Fehldeutung der Beziehung des *filmischen* Mediums zur Technik. Denn er unterscheidet nicht hinreichend zwischen der primären, rein technologischen und nicht ästhetischen Form des Films und seinem homogenen Medium. Es erübrigt sich an dieser Stelle jede Analyse einzelner technischer Fragen der Perspektive, des Verhältnisses des Zuschauers zum Bild usw. Worauf es ankommt, ist allein, daß im Medium des Films eine „eigenartige neue Welt der Sichtbarkeit entsteht“ (LUKÁCS 1963, S. 493). Diese ist durch ihre „sinnlich-unmittelbare [...] Erscheinungsweise“ (LUKÁCS 1963, S. 508) und die Gegenwärtigkeit der Begebenheiten (im Unterschied zur Vergangenheit der abgebildeten Begebenheiten in rein technischer Hinsicht) charakterisiert. Daß der Filmdarsteller (im Unterschied zum Bühnendarsteller) nur „das künstlerische Abbild eines handelnden Menschen“ ist (LUKÁCS 1963, S. 494) und jeglicher persönlicher Kontakt des Zuschauers fehlt, verhindert nicht die ästhetische Evokation. Genausowenig ist die Unmöglichkeit des persönlichen Kontakts in Malerei und Plastik ein Mangel. Filme von BERGMAN, TARKOWSKIJ oder den Brüdern TAVIANI besitzen die Aura ihrer Einzigartigkeit. Denn die Aura eines Kunstwerks beruht auf der Einzigartigkeit der ästhetischen Vermittlung. Diese Einzigartigkeit ist in jeder einzelnen Kopie eines Filmkunstwerks gegenwärtig.

Dieser Kritik ungeachtet, erinnern BENJAMIN und v. HENTIG mit Recht an die produktive Leistung der Rezeption. Ebenso lassen sich von ihrem Ansatz her die ästhetisch evozierten Gefühle der Rezipienten legitimieren. Ästhetische Gefühle sind indessen nichts subjektiv Beliebiges. So argumentiert v. HENTIG heute gegen den Schwund vereinheitlichter kultureller Traditionen und für die Beibehaltung von Wertmaßstäben. Ohne solche Traditionen und Maßstäbe der „großen ästhetischen Wirkungen“ im Sinn des auratischen Werks würden ästhetische Gefühle unmöglich (v. HENTIG 1985, S. 20). Das ästhetische Gefühl der Lust und Unlust entsteht, wie KANT sagt, durch das freie Spiel der Einbildungskraft in ihrer Zusammenstimmung mit dem Verstand (KANT 1974, LVII). Es beansprucht seine Mittelbarkeit in allgemeinen, freilich nicht vorgegebenen Begriffen. Diese zu finden, ist die eigentümliche Reflexionsleistung der Urteilskraft. Die Subjektivität des Gefühls wird dadurch zugleich gewahrt und im Hinblick auf ein postuliertes Einverständnis über intersubjektiv geteilte Bedeutungen transzendiert (vgl. KANT 1974, B 156ff.). So scheint auch MOLLENHAUER danach zu fragen, wie im Anschluß an KANTS Begriff der reflektierenden Urteilskraft das individuelle ästhetische Gefühl als ein auf Intersubjektivität bezogenes Gefühl gerechtfertigt werden kann (vgl. MOLLENHAUER 1988, S. 447). ADORNO hingegen hatte KANTS gesamte Problematik des ästhetischen Geschmacksurteils als irrelevant abgelehnt.

Einer ästhetischen Erziehung, die auf die Vermittlung von Subjektivität und Intersubjektivität bezogen bleibt, wird es um die Beantwortung der folgenden Frage gehen: Wie können die Heranwachsenden dazu befähigt werden, „ästhetische Empfindungen“ ausgelöst durch „ästhetische Symbole“ zu haben, und zwar so, daß diese „den ‚Innengrund‘ in bestimmbarer Weise, im Lichte des Kulturell-Allgemeinen, *interpretieren*“? (MOLLENHAUER 1988, S. 451). Unter dem Spüren des Innengrunds versteht MOLLENHAUER eine leiblich fundierte

Erfahrung unseres Ichs, die gleichwohl nicht körperlich lokalisierbar ist (vgl. MOLLENHAUER 1988, S. 449 ff.). Diese Erfahrung ist, wie gesagt, *dann* eigentümlich ästhetisch, wenn sie durch die Rezeption sinn- und bedeutungsvoller Objekte ausgelöst wird. Die ästhetischen Symbole sind nämlich dadurch ausgezeichnet, daß sie historisch bestimmte, subjektiv/intersubjektiv vermittelte Selbsterfahrungen ermöglichen. Die Symbole bestimmen demnach als sinn- und bedeutungsvolle Gebilde unsere authentische Selbsterfahrung mit. Aber wir erkennen diese Symbole nur als bedeutungsvoll und sinnvoll für unsere jeweils eigenen Erfahrungen. Dabei ist ‚meine‘ Erfahrung nie ‚deine‘ Erfahrung. Die Allgemeinheit des Kunstwerks ist immer in der unendlichen Möglichkeit zu diesen historisch besonderen und persönlichen Erfahrungen begründet (vgl. HELLER 1991, S. 226). Dadurch können die Kunstwerke von einem besonderen Individuum erfaßt werden und dessen Innengrund interpretieren. Die Allgemeinheit des Kunstwerks ist nicht angemäßt, insofern sie einzig durch diesen Bezug zu den besonderen Individuen gerechtfertigt ist. Die ästhetische Selbsterfahrung beruht als intersubjektiv vermittelte Empfindung auf einer permanenten Reintegration von Emotion und Kognition, die von den kulturell besonderen Erfahrungen zehrt. Darin ist die Mitteilbarkeit ästhetischer Selbsterfahrung letztlich begründet.

##### 5. *Die Differenz von ästhetischem und praktischem Subjekt und der Abschied von SCHILLER*

Die Genese des mittelbaren ästhetischen Gefühls der Lust und Unlust ist auf das interesselose Wohlgefallen an einem Objekt bezogen. Das interesselose Wohlgefallen charakterisiert den wahrnehmenden Zustand eines Individuums, das sich an einem Objekt erfreut, ohne es deshalb zu begehren. Die ästhetisch empfindende Person wird nichts unternehmen, um sich den Gegenstand, der diese Empfindung auslöst, zu verschaffen. Denn sie handelt nicht und ist insofern jenseits der Verantwortung. Die Rezeption ästhetischer Zeichen erfordert eine andere *Haltung* als das praktische Leben. MOLLENHAUER bemerkt zu Recht, daß im ästhetischen Ereignis alle Orientierungen suspendiert sind, die ins praktische Leben ausgreifen. Man kann ästhetische Zeichen nur rezipieren, sobald man – *als vollständige, sinnliche, erlebende Person* – ganz in Anspruch genommen ist. Rezeption im Medium einer Kunst erfordert die Konzentration aller Fähigkeiten, Begabungen, emotionalen Dispositionen, des ganzen Urteilsvermögens usw. Diese Differenz von ästhetischem und praktischem Ich impliziert: Der Aufenthalt in der ästhetischen Sphäre hat keine moralische Relevanz. Das hat auch für die Theorie ästhetischer Erziehung Auswirkungen.

Aufgrund der Differenz von ästhetischem und praktischem Subjekt ist es heute nicht mehr möglich, an SCHILLERS Konzept der ästhetischen Erziehung anzuknüpfen. Für SCHILLER bleibt das Ästhetische nämlich auf das Konzept der Moralisierung des Menschen bezogen. Um so bemerkenswerter ist es, daß sich in MOLLENHAUERS Konzept der ästhetischen Bildung eine Argumentationsfigur SCHILLERScher Provenienz findet: unsere individuelle sinnliche Natur sei durch ästhetische Bildung vor rationalistischer Vereinnahmung zu retten.

SCHILLER sieht durch die ästhetische Erziehung die Ausbildung der individuellen Eigentümlichkeit gesichert. Die ästhetische Erziehung zur Ausbildung einer differenten Individualität ergänze die Erziehung zur universellen Persönlichkeit. Denn erst die ästhetische Erziehung befördere einen Zustand der inneren Einheit. Diese innere Einigkeit des Menschen beruht auf dem Ausgleich von Verstand und Vernunft einerseits und Sinnlichkeit und Gefühl andererseits. Dabei befähigt die Vernunft den Menschen zur Ausbildung der Universalität, die Sinnlichkeit zur Ausbildung der Eigentümlichkeit. Um Individualität und Universalität zu vereinigen, ohne daß das eine das andere unterdrückt, sucht SCHILLER nach einem Bindeglied. Dieses Bindeglied sieht er im Ästhetischen. „Das Schöne allein genießen wir als Individuen und als Gattung zugleich“ (SCHILLER 1977, S. 126). Die Ausbildung der Menschheit in sich ist für SCHILLER gleichbedeutend mit der Universalisierung des Selbstkonzepts. Demnach könne die Erziehung zur moralisch-praktischen Person durch das Künstlerische vorbereitet werden, ohne daß dies der Individualität schade. Der „innere Mensch“ könne mit sich einig werden: „so wird er auch bei der höchsten Universalisierung seines Betragens seine Eigentümlichkeit retten“ (SCHILLER 1977, S. 14).

Die Vorstellung SCHILLERS, durch die Erziehung des moralisch-praktischen Subjekts werde die Eigentümlichkeit einer Person vernachlässigt, wird heute, aus einer anderen Perspektive, von MOLLENHAUER geteilt. MOLLENHAUERS Vorbehalt lautet nämlich: Es ist fraglich, ob die Aufforderung zur Ausbildung eines moralischen Charakters und zur Orientierung an universellen Handlungsregeln zusammen mit der Ausbildung der differenten Individualität gelingen kann. Dies ist ein *erster* wichtiger Einwand, den MOLLENHAUER gegen die moderne Bildungstheorie vorbringt. Sein Einwand ist *da* berechtigt, wo die Universalisierung des Selbstkonzepts bloß als die individuelle Wiederholung des gesellschaftlich-geschichtlichen Vernunftfortschritts verstanden wird. Der Vorbehalt MOLLENHAUERS betrifft insbesondere solche Ansätze moralischer Erziehung, deren Zielsetzung, „kommunikative Vernunft“, angeblich ebenso für die Bildung des Individuums wie für die „Revolutionierung“ der gesellschaftlichen „Verständignungsverhältnisse“ tauglich ist (MOLLENHAUER 1990, S. 486 u. HABERMAS, zit. nach MOLLENHAUER, ebd.). In diesem Sinn konstruiert MOLLENHAUER einen Gegensatz von „Gattungsgeschichten“, welche nicht nur die modernen Geschichtsphilosophen, sondern auch die Bildungstheoretiker erzählt hätten, und individueller Bildung als dem Anliegen ästhetischer Erziehung (MOLLENHAUER 1990, S. 493).

Das Individuum von einer angeblichen menschlichen Gattungsgeschichte her zu begreifen, heißt in der Tat, von seiner Individualität abzusehen. MOLLENHAUER geht davon aus, daß dieses Absehen von der Individualität wesentlich zu den Schwächen der modernen Bildungstheorie gehört. Ästhetische Erfahrungen als intersubjektiv gerichtete Selbsterfahrungen und ästhetische Erziehung als die Hilfe dabei stehen MOLLENHAUER zufolge dazu im Gegensatz. So nennt er „die ästhetische Erfahrung eine radikale Provokation dessen, was neuzeitlich (und immer noch) Pädagogik heißt“ (MOLLENHAUER 1990, S. 482). Demgegenüber besteht MOLLENHAUER zu Recht darauf, daß es der ästhetischen Bildung darauf ankäme, „idiosynkratische Geschichten zu erzählen, das kontingente Selbst in Metaphern zur Sprache zu bringen, und zwar so, daß

sie die idiosynkratischen Geschichten des je anderen Selbst berühren“ (MOLLENHAUER 1990, S. 493). Die moderne Bildungstheorie, so wie MOLLENHAUER sie versteht, könne demgegenüber nur kapitulieren.

Indessen muß die Ausbildung von Differenz und Universalität nicht als Widerspruch verstanden werden. Nämlich dann nicht, wenn Universalität nicht in einem substantiellen Sinn verstanden wird, sondern als die „Melodie“, die unsere Weltsicht umgibt. Ist das Verständnis individueller Verschiedenheit innerhalb des gemeinsamen *melos* eine neue, gar eine unerfüllbare Herausforderung für die Bildungstheorie? HERBARTS auf der Autonomie der ästhetischen Sphäre beruhende Begründung seiner Bildungstheorie verdeutlicht, wie die Selbstbestimmung zu einer differenten und zugleich im universellen Sinn moralischen, sinnlichen und zugleich sinnerfüllten Person zusammengedacht werden kann. In seiner „Ästhetischen Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ weist HERBART die ästhetischen Voraussetzungen des Zwecks der Erziehung nach. Nur die ästhetische Sphäre erlaubt den Selbstaussdruck der lebendigen Subjektivität und ihrer Erfahrungen. Das ästhetische Subjekt ist vom gleichen Umfang wie das empirische Subjekt. Insofern ist es *einerseits* mit dem empirischen Subjekt identisch. Indem das empirische Subjekt in die Sphäre des Ästhetischen eintritt, erlebt es in der Rezeption der Kunstwerke seine eigenen Erfahrungen als sinnvoll und bedeutungsvoll. Das Kunstwerk als die Verkörperung der Normativität der ästhetischen Sphäre erfordert zu seiner Aneignung das ästhetische Normen anerkennende Subjekt. Diese Identität des Rezipienten oder „Betrachtenden“, wie HERBART sagt, mit sich selbst als empirischem Subjekt offenbart der Person Sinn durch ihre eigene Erfahrung: „Findend eine [...] ästhetische Notwendigkeit biegt der Sittliche sein Verlangen, um ihr zu gehorchen. Das Verlangen also war Glied eines ästhetischen Verhältnisses. Und *insofern* richtete der Betrachtende [der Rezipient] seinen Blick auf *sich*, *inwiefern* in ihm das *Verlangen* ist, was in dem beurteilten Verhältnis vorkommt“ (HERBART 1964 a, S. 265). Die ästhetische Rezeption ist also eine subjektive (obgleich normative) Erfahrung.

*Andererseits* kann das ästhetische Subjekt nicht mit dem empirischen Subjekt identisch sein, weil dieses inauthentisch ist. Die Sphäre des täglichen Lebens erschwert die Konstitution authentischer Subjektivität, insofern es ihr an Bedeutung, Sinn, Wahrheit mangelt. Das empirische Subjekt bewahrt also seine Identität als Nicht-Identität, indem es sich in der ästhetischen Rezeption verwandelt. Die Identität von Identität und Nicht-Identität des Subjekts resultiert aus der Erfahrung der ästhetischen Nötigung. Ästhetische Nötigung bedeutet für HERBART die Aufforderung an den Rezipienten, in die Welt eines Werks einzutreten und die eigenen Erfahrungen dadurch als sinn- und bedeutungsvolle zu interpretieren.

Das Paradigma HERBARTS für die ästhetische Nötigung ist das Quint-Intervall und die übrigen Intervalle der harmonisch rationalisierten Musik. So wie die Musik „ihre harmonischen Verhältnisse sämtlich bestimmt aufzählen und deren richtigen Gebrauch eben so bestimmt nachweisen“ kann, so stehen „die einfachen ästhetischen *Verhältnisse* [...] an der Spitze der Künste mit völlig selbständiger Autorität“ (ebd.). Diese Autorität wirkt freilich nicht argumentativ: „Würde aber der Lehrer des Generalbasses nach Beweisen gefragt, so

könnte er nur lachen oder das stumpfe Ohr bedauern, das nicht schon *vernommen* hätte!“ (ebd.). Der musikalische Diskurs kennt keine Argumentation. Seine Stärke entsteht genau aus diesem Fehlen von Argumentation. Statt Argumentation gegen Argumentation zu setzen, entfaltet die Musik eine besondere Modalität der Kommunikation. Der von einem musikalischen Werk berührte Rezipient hat teil an der intersubjektiven Welt. Da die Sinnmöglichkeiten eines musikalischen Kunstwerks, wie gesagt, tendenziell unendlich sind, kann prinzipiell jede Person in die intersubjektive Welt der Bedeutung eintreten, die durch das Kunstwerk konstituiert wird. In diesem Sinn ist die Musik, wohl eher als jede andere Kunst, universell. So ist sie der Wohnsitz, der dem Gedanken der ‚Menschheit‘ angemessen ist (vgl. FEHÉR 1991, S. 364).

HERBARTS phänomenologische Skizze der rezeptiven Haltung unterscheidet sich von der fast gleichzeitig entworfenen HEGELschen Phänomenologie. HEGEL stellt die nicht-ethische Transformation des empirischen Subjekts in ein metaphysisches Subjekt dar (vgl. auch zum Folgenden HELLER 1991, S. 229 f.). Alle Stufen der Transformation werden in ihrem Zusammenhang zur schließlichen Offenbarung des Metaphysischen, der Idee begriffen. In der Metaphysik und für die Metaphysik ist nicht das Erlebnis selbst entscheidend, sondern das „Was“ des Erlebnisses. Was schließlich offenbart wird, ist die Subjekt-Objekt-Identität. Aber die Einheit von Subjekt und Objekt bleibt eine bloße Idee.

Anders in HERBARTS „phänomenologische[r] Analyse“ (SEIDENFADEN 1967, S. 162). Hier verwandelt sich das empirische Subjekt nicht in ein metaphysisches Subjekt. Der Rezipient kann weder sich mit dem Objekt vereinen noch mit ihm verschmelzen. HERBARTS phänomenologisches Verfahren beginnt beim empirischen Subjekt und fährt fort mit seiner Transformation in ein ästhetische Normen anerkennendes Subjekt. Letzteres ist die Erfüllung und die Negation des empirischen Subjekts.

Die individuelle Wechselwirkung von ästhetischer Rezeptivität und Spontaneität ist das Paradigma für die Bildung der personalen Eigentümlichkeit. Bereits die „Ästhetische Darstellung der Welt“ rechtfertigt mithin die „*Vielseitigkeit des Interesses*“ als „die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen *Anfängen* des eigenen Strebens entstehen kann“ (HERBART 1964b, S. 28). Mit einem Kunstwerk durch das Ganze des eigenen Lebens verbunden zu sein, bedeutet, in diesem Leben ergriffen, erschüttert, verwandelt, erhoben zu sein: zu einem sinnvollen Leben. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, anderen als ästhetischen Ansprüchen gerecht zu werden. Insbesondere ist in dem so erreichten sinnvollen Leben keine Erkenntnis des Guten in einem moralischen Sinn enthalten. Deshalb unterscheidet HERBART den pädagogischen Zweck in zwei Bestandteile. Deren zweiter beinhaltet das Gute in einem moralischen Sinn: Charakterstärke der Sittlichkeit. Trotz der Nicht-Identität von ästhetischem und moralisch-praktischem Ich haben die beiden Verfaßtheiten des Ichs doch etwas miteinander gemeinsam. Das moralisch-praktische Ich hat wie das ästhetische Ich die Erfahrung von seiner Bezogenheit auf Intersubjektivität gemacht. Indessen reicht diese Erfahrung für die Selbstbegründung eines sittlichen Charakters nicht hin. Die Erfahrung der Intersubjektivität als die Erfahrung der anderen Person und ihrer Ansprüche ist aber die Voraussetzung dafür. Und hier berühren sich das ästhetische und das moralische Ich. Die ästhetische Erfahrung eröffnet *einen* Zugang zur

Intersubjektivität, die das Ich des Alltagslebens als bedeutungsvoll erlebt haben muß, um sich zum moralischen Ich zu bestimmen. Dieser Akt der Selbstbestimmung ist der Erziehung prinzipiell unverfügbar. HERBART versucht deutlich zu machen, wie er vorbereitet werden kann. Deshalb fundiert er die Erziehung in der ästhetischen Sphäre.

Dadurch unterscheidet sich HERBART von neueren Theorien einer moralischen Entwicklung. Hier ist zugleich ein *zweiter* Einwand angesprochen, den MOLLENHAUER gegen die moderne Bildungstheorie vorbringt. Der Einwand bezieht sich auf die Frage, wie diese Theorie das Werden der Person beschreibt. Hierbei gehe die moderne Pädagogik von „zeitliche[n] Kontinuitätsannahmen“ aus (MOLLENHAUER 1990, S. 489). Diese Kontinuitätsannahmen bezögen sich auf die stufenhafte Ausbildung des individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses und der entsprechenden Handlungskompetenzen. Ästhetische Erfahrungen seien demgegenüber Erfahrungen von Diskontinuität und von Brüchen. Ästhetische Erziehung, die zu solchen Erfahrungen verhelfen will, würde die Kontinuitätsannahmen der Bildungstheoretiker konterkarieren. Indessen ist auch hier darauf hinzuweisen, daß die Personalisierung in der modernen Pädagogik keineswegs immer als ein stufenhaftes Aufsteigen zu immer besserer Urteils- und Handlungskompetenz verstanden wurde. So betont HERBART im Anschluß an KANT die Diskontinuität und Sprunghaftigkeit bei der Erziehung des Menschen. Die existentielle Entscheidung zur Moralität hatte KANT als Sprung beschrieben, als ein gleichsam revolutionäres, diskontinuierliches Ereignis im individuellen Selbst, das dem erzieherischen Zugriff prinzipiell entzogen bleibt (KANT 1977, A 271/B 269). Der Sprung markiert die Entscheidung, in der Wahl zwischen Gut und Böse das Gute wählen zu wollen. Er bezeichnet die von KIERKEGAARD sogenannte Wahl der Wahl. HERBART fragte in der „Ästhetischen Darstellung der Welt“: wie ist dieser „Ursprung“ (HERBART 1964 a, S. 260) möglich? „Ursprung“ bedeutet zugleich „Anfang“ und „anfänglicher Sprung“ als Eintritt in eine homogene Sphäre. Wie der anfängliche Sprung möglich ist, zeigt HERBART, indem er beschreibt, wie man dazu Anlauf nimmt. Dazu gehört die Bereitschaft, sich zum Sprung in die ästhetische Welt eines Kunstwerks nötigen zu lassen. Dieser Sprung unterscheidet sich vom ethischen Sprung dadurch, daß es die homogene Welt des besonderen Kunstwerks für das zum Sprung bereite Individuum bereits gibt. Demgegenüber begründet der ethische Sprung erst die Bereitschaft zur Moralität in noch unspezifischen Handlungssituationen (vgl. LUKACZ 1974, S. 107 f.). Der ethische und der ästhetische Sprung bleiben jeweils ein Sprung, nicht nur für das empirische Subjekt, sondern auch für den Bildungstheoretiker.

## 6. Die Vereinbarkeit von ästhetischer Bildung als differenter mit dem universellen Anspruch der Bildungstheorie

Moderne Bildungstheorie und der Anspruch ästhetischer Erziehung schließen einander nicht aus. *Eine* moderne Bildungstheorie gründet sogar auf der Anerkennung der Autonomie des Ästhetischen. Aber was ist die eigentümliche Leistung ästhetischer Erziehung? Sicherlich ist dies auch die emotionale Dif-

ferenzierung der Person. Indessen bilden wir unsere Gefühle ebenso dann aus, wenn wir unseren Umgang zur Teilnahme erweitern, wie HERBART sagt. Zudem ist das ästhetische Subjekt auf eine *ausgezeichnete* Weise gefühlstfähig. Die Frage nach dieser besonderen Gefühlsfähigkeit muß im Zusammenhang mit der Frage nach der Verknüpfung von Innengrund und kulturell-allgemeiner Bedeutung gestellt werden.

Dieses Kulturell-Allgemeine ist nicht mehr auf den sittlichen Kosmos bezogen, und der „Innengrund“ wird nicht in der Reinigung von Furcht und Hoffnung erfahrbar. Ebenso wenig hängt das Kulturell-Allgemeine noch mit der Perspektive der Menschheitsversöhnung in der Geschichte zusammen, die uns erschüttert, wenn sie im Werk aufscheint. Wenn es aber weder einen Kosmos noch ein Telos der Geschichte gibt, dann ist die Geschichte selbst und sind die in ihr handelnden Menschen kontingent. Die kulturell-allgemeinen Erfahrungen des modernen Menschen sind in der Erfahrung seiner Kontingenz fundiert. Gewiß verstand sich HERBART stets eher als Kritiker der Romantik denn als Romantiker. Dennoch war ihm die Gegenüberstellung von „Gemeinschaft“ und Gesellschaft nicht fremd, von einer homogenen Welt, die von nicht-kontingenten Individuen bewohnt wird, und einer modernen Welt, die mit kontingenten Individuen bevölkert ist. Die Erfahrung der Kontingenz als Erfahrung der Unbestimmtheit und Nicht-Situiertheit kann sowohl Angst auslösen als auch die Erwartung verheißungsvoller Möglichkeiten (vgl. KIERKEGAARD 1952).

Die ästhetische Sphäre ist die Sphäre des Möglichen, des „Als ob“. Sie ist dadurch charakterisiert, daß darin die Ernsthaftigkeit aufgehoben ist, mit der wir „im Leben“ unsere Entscheidungen treffen. Jede wirkliche Entscheidung und zuerst die sittliche Wahl, zwischen Gut und Böse überhaupt wählen zu wollen, besitzt diese energische Ernsthaftigkeit. Die ästhetische Haltung ist demgegenüber die Haltung desjenigen, der sich nicht festlegt. Die Person, die ihr Leben damit verbringt, Möglichkeiten zu erwägen, ohne sich für die eine oder andere zu entscheiden, lebt ästhetisch. Als dauerhafte Lebensform kann die ästhetische Haltung des „Als ob“ nicht gewählt werden (vgl. KIERKEGAARD 1957).

Im Bereich des Ästhetischen ist diese Haltung demgegenüber angemessen. In der Sphäre des Ästhetischen transformieren wir unsere unruhige Erwartung angesichts des unbestimmten Möglichen ebenso wie unsere bereits verwirklichten Bestimmungen in ein Spiel mit den Möglichkeiten unseres Ichs. Wir probieren Gefühle, Perspektiven und Anschauungen im Bewußtsein des unernsten Charakters dieser Probe (vgl. BOHRER 1987). Gleichwohl erleben wir dabei wirkliche Gemütsbewegungen. Dabei sind wir zu völlig gegensätzlichen Empfindungen in rascher Folge fähig. Wir erleben diesen Schwebestand mit ästhetischer Lust, der uns als realer vielleicht bedrohlich vorkäme. Vielleicht läßt sich von daher eine Neubestimmung wenn nicht der Katharsis, so doch des Bewegtwerdens durch ein Kunstwerk entwickeln. Eine solche Neubestimmung wäre davon frei, den Künsten eine moralisierende, politisierende oder sonstwie erzieherische Funktion zuzuschreiben.

Das markiert zugleich den Horizont einer neuen ästhetischen Bildung jenseits von normativer „Gattungspoetik“ und Beliebigkeit. Damit Heranwachsende die Sphäre des Ästhetischen betreten können, müssen sie sich gewisse

sphärenspezifische Normen und Regeln aneignen. Ohne ein gewisses Verständnis von solchen Normen und Regeln könnte sich niemand in dieser Sphäre mit ästhetischer Lust bewegen. Die Heranwachsenden können lernen, aus ihren verschiedenen Bestimmungen herauszugehen, um in das Ästhetische einzutauchen. Und doch bleiben sie ganze, erlebende Menschen, weil sie nicht über das Erleben hinausgehen. Aber sie können die Praxen verlassen, um sich als ästhetisch empfindende Subjekte jenseits des Erfordernisses zu erfahren, sich real zu etwas zu bestimmen. Ohne diese Erfahrung wird ein gemeinsames *melos* der miteinander lebenden Generationen nicht zugleich mit der Anerkennung der individuellen Differenz bestehen können.

### Literatur

- ADORNO, TH. W.: Gesammelte Schriften. Bd. 14: Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie. Hrsg. v. R. TIEDEMANN. Frankfurt/M. 1973.
- ADORNO, TH. W.: Gesammelte Schriften. Bd. 12: Philosophie der neuen Musik. Hrsg. v. R. TIEDEMANN. FRANKFURT/M. 1975.
- ADORNO, TH. W.: Ästhetische Theorie. Hrsg. v. G. ADORNO/R. TIEDEMANN. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1977.
- ADORNO, TH. W.: Schubert. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 17. Hrsg. v. R. TIEDEMANN. Frankfurt/M. 1982, S. 18–33.
- BENJAMIN, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/M. 1976.
- BOHRER, K. H.: Der romantische Brief. Die Entstehung ästhetischer Subjektivität. München/Wien 1987.
- FEHÉR, F.: The status of postmodernity. In: *Philosophy and Social Criticism* 13 (1987), S. 195–206.
- FEHÉR, F.: Weber and the Rationalization of Music. In: A. HELLER/F. FEHÉR: *The Grandeur and Twilight of Radical Universalism*. New Brunswick/London 1991, S. 351–365.
- HELLER, A.: The Unknown Masterpiece. In: A. HELLER/F. FEHÉR: *The Grandeur and Twilight of Radical Universalism*, S. 211–245.
- HENTIG, H. v.: Einleitung. In: Ders.: *Ergötzen, Belehren, Befreien*. Schriften zur ästhetischen Erziehung. München/Wien 1985, S. 11–30.
- HENTIG, H. v.: Die Entzauberung der Ästhetik (1967). In: Ders.: *Ergötzen, Belehren, Befreien*. S. 65–92.
- HERBART, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: *Sämtliche Werke*. Bd. 1. Hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Langensalza 1887 ff. Reproduktion Aalen 1964 (a).
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: *Sämtliche Werke*. Bd. 2. Hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Langensalza 1887 ff. Reproduktion Aalen 1964 (b).
- JAUSS, H. R.: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt/M. 1991.
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Hrsg. v. K. VORLÄNDER. Hamburg 1974.
- KANT, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Werkausgabe Bd. XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Frankfurt/M. 1977.
- KIERKEGAARD, S.: Der Begriff der Angst. In: *Gesammelte Werke*. 11. u. 12. Abteilung. Düsseldorf 1952.
- KIERKEGAARD, S.: Entweder/Oder. Zweiter Teil. In: *Gesammelte Werke*. 2. u. 3. Abteilung. Düsseldorf 1957.
- LUKACS, G.: Die Eigenart des Ästhetischen. 2. Halbbd. Werke. Bd. 12. Neuwied 1963.
- LUKACS, G.: Heidelberger Ästhetik (1916–1918). Werke. Bd. 17. Darmstadt/Neuwied 1974.
- MOLLENHAUER, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 443–461.

- MOLLENHAUER, K.: Ästhetische Bildung als Kritik – oder: Hatte das „Bauhaus“ eine Bildungstheorie? In: *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet*. Hrsg. v. H. RÖHRS/H. SCHEUERL. Frankfurt/M./Bern/New York/Paris 1989, S. 287–303.
- MOLLENHAUER, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990) 4, S. 481–494.
- OTTO, G./OTTO, M.: Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. In: *Kunst und Unterricht* 107 (1986), S. 13–19.
- SCHILLER, F.: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart 1977.
- SEIDENFADEN, F.: *Die Pädagogik des jungen Herbart*. Weinheim/Berlin 1967.
- WEBER, M.: *Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik*. Tübingen 1972.

### *Abstract*

Proceeding from KLAUS MOLLENHAUER's essay "Aesthetic Education Between Critique and Self-Certainty" (*Z.f.Päd.* 1990), the authors discuss the question whether aesthetic education is in fact possible. Drawing on SCHILLER, ADORNO, BENJAMIN, von HENTIG, and others, they repudiate the assertion that education (*Bildung*) is possible only under the category of difference. MOLLENHAUER questions the compatibility of the objective of aesthetic education, i. e., the self-experience of difference, with the demands of a modern theory of education. It is shown that MOLLENHAUER's renunciation of the universalistic claim of educational theory may be avoided.

### *Anschrift der Autoren:*

Dr. Stephanie Hellekamps, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin.

Dr. Hans-Ulrich Musolff, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, W-4800 Bielefeld 1.