

Mollenhauer, Klaus

## "Anspruch der Differenz" und "Anspruch des Universellen". Eine Marginalie zur ästhetischen Bildung

*Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 673-678*



Quellenangabe/ Reference:

Mollenhauer, Klaus: "Anspruch der Differenz" und "Anspruch des Universellen". Eine Marginalie zur ästhetischen Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 673-678 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-112366 - DOI: 10.25656/01:11236

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112366>

<https://doi.org/10.25656/01:11236>

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

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 4 – Juli 1993

## *Essay*

- 551 YVONNE SCHÜTZE  
Geschlechtsrollen – zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters

## *Thema: Abschied vom Erziehungsstaat?*

- 563 ULRICH HERRMANN  
Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 567 ULRICH HERRMANN  
Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN  
Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution
- 603 CHRISTA BERG  
Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus
- 631 JÜRGEN OELKERS  
Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

## *Diskussion*

- 651 GERD-JAN KROL  
Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung

- 673 KLAUS MOLLENHAUER  
„Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine  
Marginalie zur ästhetischen Bildung
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Profession, System, Region. Neuere bildungshistorische Veröffent-  
lichungen

### *Besprechungen*

- 699 HANS SCHEUERL  
*Ulrich Amlung*: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des  
politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers  
*Adolf Reichwein*: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule
- 704 STEPHANIE HELLEKAMPS  
*Hartmut Meyer-Wolters*: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks  
Anthropologie und Bildungstheorie
- 707 WOLFGANG KLAFKI  
*F. Hartmut Paffrath (Hrsg.)*: Die Wendung aufs Subjekt.  
Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos

### *Dokumentation*

- 713 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Essay*

- 551 YVONNE SCHÜTZE  
Sex Roles – On the impending fall of an interpretative pattern

### *Topic: Farewell to the Educational State?*

- 563 ULRICH HERRMANN  
Farewell to the Educational State? – An introduction
- 567 ULRICH HERRMANN  
Educational State – State Education – National Education. National and social functions and achievements of education and schooling in the transition from the state as an association of subordinates to modern citizenship
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN  
The Educational State and the Liberalist Utopia of Its Disintegration – The theoretical debate on education at the time of the French Revolution
- 603 CHRISTA BERG  
Farewell to the Educational State? – The pedagogical claims of nineteenthcentury imperial Germany
- 631 JÜRGEN OELKERS  
The Educational State and Pedagogical Space: The function of the ideal locus in educational theory

### *Discussion*

- 651 GERD-JAN KROL  
Ecology – An Educational Topic? On the social Vacuum of environmental education
- 673 KLAUS MOLLENHAUER  
The “claim to difference” versus the “claim to universalism” – a marginalia on aesthetic education
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Professions, schoolsystem, regional politics. Recent publications on the history of education

### *Reviews*

699

### *Documentation*

- 713 Recent Pedagogical Publications

KLAUS MOLLENHAUER

## „Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“

*Eine Marginalie zur ästhetischen Bildung*

### *Zusammenfassung*

Der Beitrag gibt eine Antwort auf die Kritik von S. HELLEKAMPS und H. U. MUSOLFF in H. 2/1993. In der Replik wird vor allem die Frage erörtert, ob moralische und ästhetische Erfahrungen/Diskurse in Kontinuität oder in Differenz zueinander stehen, besonders angesichts der Intersubjektivität, die auch für ästhetische Erfahrungen und Urteile geltend gemacht werden kann. Bereits die Beschreibung der Problemlage bereitet allerdings Schwierigkeiten. Sie lassen sich sowohl in den konventionellen Komponenten ästhetischer Bildung wie in ihrer Einbindung in kulturelle Formationen und schulische Curricula, als auch in ihrer Subjektkomponente finden. Es wird vermutet, daß unsere Vokabularien uns derzeit eine ‚dichte‘ Erörterung derartiger Fragen erschweren.

Die Frage, die STEPHANIE HELLEKAMPS und HANS-ULRICH MUSOLFF in Heft 2 dieses Jahrgangs aufwerfen (HELLEKAMPS/MUSOLFF 1993), berührt, wie mir scheint, den derzeit wichtigsten Klärungsbedarf im Rahmen bildungstheoretischer Erörterungen ästhetischer Erfahrung. Da die Frage ausdrücklich auch an mich gerichtet ist, denke ich, daß es keine unbescheidene oder gar eitle Wortmeldung ist, wenn ich mich zu einigen Anmerkungen entschließe. Die Frage lautet – in sinngemäßer Zusammenfassung des Artikels von HELLEKAMPS/MUSOLFF:

Akzeptiert man die Schwierigkeit, die darin liegt, daß ästhetische Erfahrungen einerseits in Kulturreihen lokalisiert sind, die die Bedeutung des ästhetischen Material-Repertoires formieren, und andererseits, daß diese Erfahrungen in besonders dichter Weise je individuell-leibhaftig sind – wie kann man dann befriedigende Antworten auf *beide* Problemstellungen geben, die nicht schon die Antwortmöglichkeiten auf die je andere erschweren oder verhindern? HELLEKAMPS/MUSOLFF werfen mir vor oder geben zu bedenken, daß strikte Differenzbehauptungen vielleicht voreilig sind, insbesondere dann, wenn in der zweiten Schwierigkeitskomponente der Aspekt „Intersubjektivität“ nicht hinreichend bedacht wurde. Das habe Folgen für die Konzeption einer Bildungstheorie, was besonders mit Bezug auf das Verhältnis zwischen ästhetischer und moralischer Erfahrung erläutert wird, u. a. unter Verwendung der Argumentationen HERBARTS. Ist nicht, so lautet nun die Zusatzfrage, schon die Annahme einer Diskontinuität („Differenz“) zwischen ästhetischer und moralischer Erfahrung eine argumentativ nicht zu rechtfertigende Zerteilung der Theorie der Bildung des Menschen, die weder intellektuell nötig noch praktisch hilfreich ist?

Sofern ich richtig referiert habe: dies scheint auch mir die Grundfrage äs-

thetischer Bildung zu sein. Ich will auf knappstem Raum andeuten, welche Schwierigkeiten sich bei der Beantwortung stellen.

### *1. Das Quint-Intervall und die Träne Adornos*

Die Aporie oder auch nur Erschwerung meiner Argumentation haben HELLEKAMPS/MUSOLFF bei einer Nebenbemerkung zum „Quint-Intervall“ entdeckt, zu dem, was es bedeuten könnte (MOLLENHAUER 1988, S. 445, HELLEKAMPS/MUSOLFF 1993, S. 277 ff.). Genau von dieser Art, darin stimme ich zu, sind die Fragen, die zu klären wären – und zwar *noch ehe* Antworten gefunden werden können. Bei der Erläuterung dieser Fragen stoße ich auf einige Schwierigkeiten – auch darin besteht Übereinstimmung –, und zwar besonders dann, wenn ich meine eigene, individuelle Erfahrung ins Spiel bringe, was bei diesem Thema gewiß nicht unangebracht ist. Ich könnte indessen die Schwierigkeiten minimieren, würde ich von vornherein einer Versöhnungshypothese folgen, nach der die argumentative Aufgabe vornehmlich darin bestünde, die seit 200 Jahren eingespielten Diskurs-Erwartungen – „universelle Bildung“ (HELLEKAMPS/MUSOLFF 1993, S. 275), „Vermittlung von Subjektivität und Intersubjektivität“ (S. 284), Gemeinsamkeit in den „beiden Verfaßtheiten des Ichs“, nämlich der „ästhetischen und moralisch-praktischen“ (S. 288) – zu bekräftigen. Ich suspendiere also diese Erwartungen für einige Zeit und frage mit meinen skeptischen Kontrahenten, „welchen Sinn verkörpert das Quint-Intervall“ (S. 277).

Stimmt es, wenn es heißt, „das Quint-Intervall ist ein Produkt des mathematischen Verstandes“ (S. 277)? Mir scheint, daß es zumindest schwer zu entscheiden ist, ob, musikhistorisch, Rationalitäts-Erwägungen („Mathematisierbarkeit“) die Möglichkeitsbedingung bedeutungsvoller Hörerfahrungen sind oder ob nicht umgekehrt Hörerfahrungen als Möglichkeitsbedingungen für das Forschen nach rationalen Begründungen genommen werden können. Ein ähnliches Problem stellte sich, 2000 Jahre nach Pythagoras, mit der allmählichen Ausbildung der europäischen Notenschrift. Subjekttheoretisch ausgedrückt: wir, die Teilnehmer einer Kultur, in der die Kunst „autonom“ geworden ist, stehen mit unserer eigenen Bildungsbemühung immer vor einer doppelten Frage: Wie lokalisieren wir unsere Erfahrungen in den „Kulturreihen“, die ihren je eigenen und als Rationalitätsmodi eingespielten Standards folgen, und wie beziehen wir ästhetische Ereignisse auf die Selbstempfindungen, die sich dabei einstellen?

Das sei an zwei Beispielen erläutert: Ich kann mir ein musikalisches Stück vorstellen, das aus nichts anderem besteht als aus Quint-Intervallen, in verschiedenen Klangfarben (Instrumentierung), aber sonst in nur je gleichzeitig und langdauernd erklingenden zwei Tönen im Quint-Abstand. Ich komme auf diese Idee, weil ich Ähnliches – wengleich nicht nach der Quint-Regel – schon in der Musik LUIGI NONOS oder JOHN CAGES gehört habe. Die ästhetische Erfahrung (in ihrer modernen Variante) kommt, für mich, dadurch zustande, daß ich in gleichsam zwei Einstellungen höre: in der Einstellung unvermittelt hervorgebrachter Selbstempfindung und in der Einstellung des vergleichsfähigen musikhistorisch halbwegs gebildeten Hörers. Es stellt sich mir deshalb die

Frage, ob das Quint-Intervall nicht vielleicht zwei verschiedene Topoi meines seelisch-geistigen Lebens erreicht. Beim Hören von SCHUBERTS Musik „stürzt die Träne aus dem Auge“, wie ADORNO sagt (S. 281), nicht nur dem, der dessen geschichtsphilosophische Konstruktion teilt, sondern auch dem, der sensibel hören kann. Die „Chiffren der endlichen Erlösung“, eine „Philosophie der Hoffnung“ sind vielleicht entbehrlich, eine rhetorische Zugabe gleichsam. Die „Träne“ also könnte phänomenologisch bescheidener erläutert werden. Welche bildungstheoretische Bedeutung hat also die „Träne“ ohne jenen rhetorischen Kontext?

Das zweite Beispiel entnehme ich der bildenden Kunst. Der niederländische Maler VERMEER VAN DELFT verwendete in vielen seiner Bilder den Drei-„Klang“ von Blau, Gelb und Rot, in je verschiedenartiger Akzentuierung; ich finde Ähnliches in Bildern von GABRIEL METSU, gelegentlich auch bei CEZANNE, auch in Bildern unseres Jahrhunderts. Mich selbst befragend finde ich, daß dieser „Klang“, relativ unabhängig vom Sujet, eine Gestimmtheit meines leiblichen „Spürens“ hervorbringt, die auf eine schwer sagbare Weise zwischen Erregung und Ruhe liegt. Das ist dem Quint-Intervall vergleichbar, das mir ja auch an verschiedenen Stellen der Musikgeschichte, zwischen PEROTIN und CAGE, begegnen kann und die Frage möglich macht, was es, jenseits oder diesseits seiner kulturtheoretisch identifizierbaren Zeichenfunktion, für mich bedeutet.

Die Frage ist nun, ob die „Bedeutung für mich“ den vereinheitlichenden bildungstheoretischen Diskurs, der auf „Intersubjektivität“ setzt, abbricht, oder ob auch sie in ihn eingefädelt werden kann. Die Frage scheint müßig zu sein, denn sowohl das „Quint-Intervall“ wie der Farb-„Klang“ aus Rot, Gelb und Blau sind bereits „intersubjektive“ Sachverhalte, zu denen freilich die Individuen unterschiedlich sich verhalten können. Aber – so lautet nun meine Gegenfrage – haben wir denn die Intersubjektivitäts-Hypothese hinreichend geprüft? Sollten wir uns nicht besser noch einige Zeit lang bei diesen Prüfungsfragen aufhalten, ehe wir Zuordnungsentscheidungen nach Maßgabe der vertrauten Theorie-Traditionen treffen?

## 2. *Vokabularien*

Mein Vorschlag lautet: Abwarten und nachdenken – z.B. über die Frage, welches Vokabular geeignet ist, über ästhetische Erfahrung zu reden. Man kann sich dieser Frage gut konfrontieren, wenn man nach Redeweisen sucht, die in der Lage sind, die ästhetischen Produkte von Kindern dicht zu beschreiben, besonders im Hinblick auf die Bildungsbedeutung, die sie haben könnten. Der Rückgriff auf die vertrauten Sprachspiele der Kognitionstheorie, der Kunst-Didaktik, der kunsthistorischen Ikonographie, der Entwicklungspsychologie, der modernen Bildungstheorie fällt uns in der Regel nicht schwer. Schwierig wird es, wenn wir sagen wollen, was nicht nur im Kulturhaushalt, dem das Individuum als Subjekt angehört, lokalisierbar ist, sondern was im seelisch-geistigen Haushalt des Subjektes selbst erreicht wird, wenn dieses Subjekt, und dann freilich immer als Individuum, von ästhetischen Ereignissen erreicht wird oder gar diese selbst hervorbringt.

Wir behelfen uns dann zumeist mit Vokabeln wie „Katharsis“ oder „Erschütterung“, mit „Gefühl“ oder „Emotion“ oder „Affekt“, mit „Innengrund“ und „Spüren“ und Ähnlichem; aber man kann den Eindruck haben, daß diese Vokabularien immer ein wenig an der gemeinten Sache vorbeigehen, so zahlreich auch die Gewährsleute sein mögen, die man ins Feld führen kann. In der Musiktheorie hat CARL DAHLHAUS, in der Kunstgeschichtsschreibung haben GOTTFRIED BOEHM und MAX IMDAHL (beispielsweise) diese Schwierigkeit produktiv zu bewältigen versucht. In der Bildungstheorie steht dies noch aus. Und wenn man schon derartige Vokabularien verwendet, behelfsweise, dann, so kommt es mir vor, ist es ziemlich irreführend, die ästhetisch-individuelle Erfahrung dem Konstrukt einer „Emotions-“, „Gefühls-“ oder „Affektseite“ zuzuordnen, und zwar in Differenz zu einer angeblichen „Kognitions“-Seite der Person. Ästhetische Erfahrung – und darin ist sich, wenn ich recht sehe, die gegenwärtige Neurophysiologie mit KANT einig – ist ein geradezu paradigmatischer Fall zur Demonstration der Unergiebigkeit dieser konstruierten Entgegensetzung. Ausdrücke wie „Spüren“ oder „Innengrund“ versuchen dieser unproduktiven Frontlinie zu entgehen, riskieren aber neuerlich Schwerverständlichkeit (vgl. POTHAST 1988, besonders S. 434 ff.).

Wie also sollen wir ästhetische Bildungserfahrungen beschreiben, ohne sie nur zu benennen oder sie dieser oder jener Wunsch-Perspektive wie z. B. „Autonomie“, „Moralität“ oder „Heimkehr des Menschengeschlechts“ einzuordnen? Oder konkreter gesprochen: wie muß man reden, damit deutlich wird, was die „Träne“ beim Hören der Musik SCHUBERTS bedeutet oder „welchen Sinn“ die Verwendung des Farb-„Klanges“ von Rot, Blau und Gelb in dem Bild eines 12jährigen Kindes „verkörpert“, und zwar so, daß die Rede nicht nur individuelles Meinen zur Sprache bringt, in Vermutungen und Konjekturen, sondern prüfbare Beschreibungen von Sachverhalten ästhetischer Bildung?

### 3. Differenz und Einheit

„Die Heranwachsenden können lernen, aus ihren verschiedenen Bestimmungen herauszutreten“ (HELLEKAMPS/MUSOLFF 1993, S. 291), also „Diskontinuität und Sprunghaftigkeit“ (S. 289) zu riskieren – „und doch bleiben sie ganze, erlebende Menschen“ (S. 291). „Trotz der Nicht-Identität von ästhetischem und moralisch-praktischem Ich haben die beiden Verfaßtheiten des Ichs doch etwas miteinander gemeinsam“ (S. 288). Das mag so sein; ich will es, in dieser unbestimmten Version, gelten lassen, zumal dieses Vokabular eine lange Geschichte hinter sich hat. Indessen: wo liegt der Grund für diese affirmative rhetorische Figur? Was wäre denn verloren, wenn wir das Einheits-Vokabular aufgäben? Ich vermute, daß in der gegenwärtigen Lage die Frage nach Differenzen erkenntnisergiebiger ist als die Frage nach den Kontinuitäten. Die erste Frage nötigt uns eher zu genauen Beschreibungen und zur Suche nach angemessenen Vokabularien als die zweite. Das läßt sich an so verschiedenen Autoren wie KARL-HEINZ BOHRER (z. B. 1987), MARTIN SEEL (1985), PAUL RICOEUR (1986) oder ULRICH POTHAST (1988) studieren.

Ein anschauliches Beispiel für solche Erkenntnis-Ergiebigkeit ist der Streit der Interpreten über PICASSOS Bild „Guernica“: Kontinuitäts-Theoretiker, sol-



che also, die auch im Ästhetischen noch das Praktische sehen wollen, lokalisieren es im politisch-praktischen Diskurs; andere versuchen, es als reines ästhetisches Objekt zu lesen; die Frage, wer recht habe, ist müßig; nicht müßig aber ist die Frage, welche Interpretationsrichtung mehr über „ästhetische Erfahrung“ zutage fördert. Oder „Auschwitz“: um das Unsägliche dieser sittlichen Verrottung zu erkennen, bedarf es nicht der „Todesfuge“ PAUL CELANS. Die „Differenz“-Behauptung ist also eine heuristische Hypothese: sie lenkt die an Erkenntnis interessierte Aufmerksamkeit auf die Erläuterung des besonderen Erfahrungsmodus der ästhetischen Sphäre. Später mag sich die Einsicht einstellen, daß, in einer allgemeineren Schicht unserer verschiedenen Weltverhältnisse, zwischen Ästhetik und Ethik Kontinuitäten angenommen werden dürfen. In der Zwischenzeit scheint es mir eher hilfreich zu sein, die empirische Beschreibung ästhetischer Erfahrung und ihrer Lokalisierung im Bildungsprozeß voranzubringen.

#### 4. Ästhetische „Alphabetisierung“

Die Frage, was ästhetische Erfahrung für Kinder und Jugendliche sei und wie sie sich dem neuuropäischen Begriff von „Bildung“ zu- oder einordnen lasse, ist eine durchaus andere Frage als die, ob überhaupt und wie das in den Curricula der öffentlichen Unterrichtsanstalten situiert werden könne. Auch hier liegt mir eher an der Differenz-Annahme, weil sie erlaubt, „Bildung“ nicht immer schon der „Didaktik“ zu subsumieren. Die beiden Fragen und Sachverhalte sind insofern verschieden, als die öffentliche Organisation von Unterricht natürlich nicht „Bildung“ sichern oder hervorbringen kann, sondern höchstens einige ihrer Komponenten, die indessen nicht unerheblich sind. Das gilt besonders für die ästhetische Dimension der Bildung, von der ich vermute, daß sie nur partiell didaktisierbar ist. In „Didaktik“ läßt sich nur einfädeln, was an der ästhetischen Erfahrung konventionell ist, und wenn man die Ansprüche nicht derart unbillig hochschraubt wie ADORNO. Das liegt an der gesellschaftlich-kulturellen Funktion von Schulen. Sie können, mehr oder weniger zuverlässig, in kulturelle Bestände einführen, mit deren Regeln vertraut machen, also auch mit den Zeichen-Formationen des Kunst-Sektors unserer Kultur. Was darüber hinaus geht, mag gelegentlich gelingen; zumeist aber sind es nur rhetorische Zugaben der Kommentatoren (vgl. dazu neuerdings WÜNSCHE 1993). Diese nicht nur nützliche, sondern für eine Kultur lebensnotwendige Unterrichtstätigkeit nenne ich „ästhetische Alphabetisierung“: Noten-Kennntnis, Informationen über den Farbkreis, Übungen in Produktionstechniken, Instrumentenkunde, auch historisches Wissen über die verschiedenen Künste, über die Charakteristiken der Moderne, Formen der Gestaltung mit Linie und Fläche, mit Intervall und Rhythmus und manches mehr und in gut durchdachter Verteilung über die verschiedenen Altersstufen – wie beim Sprachunterricht, der Mathematik, der Gemeinschaftskunde.

Auch wenn es gelegentlich Höhepunkte geben mag, „fruchtbare Momente im Bildungsprozeß“ (COPEI), Unstetigkeit, Brüche, Sprünge (HELLEKAMPS/MUSOLFF 1993, S. 289), scheint es mir realistischer zu sein, die Didaktik der Künste auf die Konventionen zu beziehen und nicht auf Vermutungen über

Autonomie, Kreativität, über „ganze, erlebende Menschen“. Ästhetische Erfahrung – das unterscheidet sie von anderen Dimensionen der Bildung – ist nicht in Curricula zweckrational zugänglich. Diese Ansicht ist vielleicht falsch; die weitere Diskussion wird es zeigen, sofern es uns gelingt, genau und zuverlässig zu beschreiben, was sich für die Bildung des Menschen eignet, wenn er ästhetische Erfahrungen macht.

In Barcelona kann man ungefähr dreißig Bilder PICASSOS sehen, die er im Alter zwischen 10 und 18 Jahren gemalt hat: ein ästhetisches Alphabetisierungs-Curriculum als Durchgang durch die in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gebräuchlichen Konventionen. Ästhetische Erfahrungen stellen sich vermutlich erst vor solchem Hintergrund ein – aber didaktisch unverfügbar.

### Literatur

- BOEHM, G.: Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 469–480.
- BOHRER, K.-H.: Der romantische Brief. Die Entstehung ästhetischer Subjektivität. München/Wien 1987.
- HELLEKAMPS, S./MUSOLFF, H.-U.: Bildungstheorie und ästhetische Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 275–292.
- MOLLENHAUER, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 443–461.
- MOLLENHAUER, K.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Kunst und Pädagogik, hrsg. von D. Lenzen. Darmstadt 1990, S. 3–17.
- MOLLENHAUER, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 481–494.
- POTHAST, U.: Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt a. M. 1988.
- RICOEUR, P.: Die lebendige Metapher. München 1986.
- SEEL, M.: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt a. M. 1985.
- WÜNSCHE, K.: Tabus über dem Schülerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 369–381.

### Abstract

The article is written in answer to the critique by S. HELLEKAMPS and H. U. MUSOLFF, published in issue 2/1993. The author discusses above all the question whether the relation between moral and aesthetic experiences/discourses is one of continuity or of difference, especially in view of the intersubjectivity which can also be claimed for aesthetic experiences and judgements. The description of the problem itself already leads to difficulties, some of which are due to the conventional components of aesthetic education and to its integration into school curricula. It seems that, at present, our vocabularies impede a "dense" discussion of such questions.

### Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Mollenhauer, Pädagogisches Seminar der Universität, Baurat-Gerber-Str. 4–6, 37073 Göttingen.