

Boehm, Gottfried

Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4, S. 469-480



Quellenangabe/ Reference:

Boehm, Gottfried: Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4, S. 469-480 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145546 - DOI: 10.25656/01:14554

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145546>

<https://doi.org/10.25656/01:14554>

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

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 4 – Juli 1990

I. Thema: Ästhetische Bildung

- KLAUS MOLLENHAUER Die ästhetische Dimension der Bildung – Zur Einführung in den Themenkreis 465
- GOTTFRIED BOEHM Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung 469
- KLAUS MOLLENHAUER Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit 481
- CHRISTIAN RITTELMAYER Beiträge zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbauarchitektur 495
- HANS-GÜNTHER RICHTER Vom ästhetischen Niemandsland – Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden? 523
- CORNELIA DIETRICH/
MARIA WERMELSKIRCHEN Zur musikalischen Dimension der Bildung – Anregungen aus Musikästhetik und Musiktherapie 537

II. Diskussion

- UWE HENNING/
ACHIM LESCHINSKY „Widerstand im Detail“ – EDUARD SPRANGERS Rücktrittsaktion vom Frühsommer 1933 im Spiegel bürgerlicher Presseberichte 551
- HEINZ-ELMAR TENORTH EDUARD SPRANGERS hochschulpolitischer Konflikt 1933 – Politisches Handeln eines Preußischen Gelehrten 573
- DIETRICH BENNER Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft 597

III. Besprechungen

REINHARD UHLE

GUNTER GEBAUER/DIETMAR KAMPER/DIETER LENZEN/GERT MATTENKLOTT/CHRISTOPH WULF/KONRAD WÜNSCHE: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung 621

JÜRGEN OELKERS

JOSEF DERBOLAV: Grundriß einer Gesamtpädagogik 625

CHRISTA KERSTING

JOACHIM HEINRICH CAMPE: Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Neudruck der Ausgabe Braunschweig 1796 628

CHRISTA KERSTING

KARL VON RAUMER: Die Erziehung der Mädchen (Stuttgart 1853). Neudruck 628

HORST F. RUPP

FR. A. W. DIESTERWEG: Volksbildung und allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden 632

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 637

Contents

I. Topic: Aesthetic Education

- KLAUS MOLLENHAUER The Aesthetic Dimension of Educations – An Introduction 465
- GOTTFRIED BOEHM On the Consistency of Aesthetic Experience 469
- KLAUS MOLLENHAUER Aesthetic Education Between Critique and Self-Certainty 481
- CHRISTIAN RITTELMAYER Contributions to an Empirical Phenomenology of School Architecture 495
- HANS-GÜNTHER RICHTER Aesthetic No-Man's-Land – What does aesthetic education make of the adolescents' autonomous action? 523
- CORNELIA DIETRICH/
MARIA WERMELSKIRCHEN On the Musical Dimension of Education – Impulses from music aesthetics and musicotherapy 537

II. Discussion

- UWE HENNING/
ACHIM LESCHINSKY „Resistance in Detail“ – EDUARD SPRANGER's resignation campaign in the early summer of 1933 as reflected in bourgeois press reports 551
- HEINZ-ELMAR TENORTH EDUARD SPRANGER's Opposition to Higher-Educational Policy in 1933 – A Prussian scholar's political action 573
- DIETRICH BENNER Science and Education – Reflections on a problematic relationship and on the task of an educative interpretation of modern science 597

III. Book Reviews 621

IV. Documentation

New Books 637

Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung

Zusammenfassung

Vor dem skizzierten Hintergrund eines zeit-kunst-diagnostischen Szenarios wird die Schwierigkeit erläutert, ästhetische Erfahrung in pädagogische Settings einzufügen. Die Schwierigkeiten hängen mit der Natur dieser Erfahrung, diese wiederum mit der Natur des ästhetischen Objektes, des Bildes zusammen. Die Argumentation zeigt, daß es voreilig wäre, hier von „Erkenntnis“ zu sprechen. In ästhetischen Objekten, und das gilt analog für ästhetische Erfahrung, wird nicht gesagt, „was ist“, sondern „was sich bildet“. Dies aber ist nicht in diskursive Rede zu übertragen; es bleibt ihr gegenüber dissident, überdeterminiert, ein Alterium, wie die Metapher.

I.

Die lange geführten und kaum verklungenen Debatten zu Post-histoire und Postmoderne signalisierten ein Schwinden des innovatorischen Elans, der Fähigkeit auch der modernen Kunst neue Wege zu eröffnen, die Befragung und Infragestellung der eigenen Grundlagen fruchtbar zu machen. Dieser Befund dürfte auch dann überzeugen, wenn man die Konsequenzen nicht teilt, welche die bekannten Verfechter eines nachmodernen Bewußtseins und Zeitgefühls daraus gezogen haben. Noch die sechziger Jahre hatten einen besonders stürmischen Schub gebracht, einen Triumph der Avantgarden, die mit pop- und op-art, fluxus, Minimal- und Konzeptkunst (u. a.) das Spektrum moderner Ausdrucksmöglichkeiten signifikant erweiterten. Seitdem hat sich das Klima nachdrücklich verändert. Einiges deutet darauf hin, daß die moderne Doktrin einer fortschreitenden Innovation, die dem Gesetz der Reduktion folgt, an ihren inneren Widersprüchen gestrandet ist, im übrigen von Anfang an eine Verkürzung des Projektes der Moderne (im Felde der Kunst) darstellt. Wir sehen jetzt aber auch unbefangener, daß die seit Beginn des Jahrhunderts geschaffenen künstlerischen Grundlagen ihre Virulenz behalten haben, auf vielfältige Weise wieder aufgegriffen und mit neuem Geist erfüllt werden können. Die latente Gleichzeitigkeit der modernen „Stile“ bzw. „Konzepte“ und „Verfahren“ deutet darauf hin, daß u. a. das Potenzial des abstrakten Bildes, einer abstrahierenden Metaphorik, einer Abbildlichkeit, die mit der Verdopplung des Wirklichen spielt, emphatischer Expressivität, einer handlungsoffenen Werkform etc. seine Fruchtbarkeit behalten hat, verschiedenste „points de départ“ offen bleiben, von keiner verkürzten Innovationsgeschichte erledigt worden sind. Die Revolution der Moderne hätte demnach nicht eine lineare Entwicklungslogik in Gang gesetzt, sondern ein breites Arbeitsfeld eröffnet. Sind nicht auch die bildgeschichtlichen Grundlagen, beispielsweise des Quattrocento (die u. a. zu einer Rationalisierung des Sehens und einem zentralper-

spektivischen Bildbau führten) bis ins späte achtzehnte Jahrhundert latent und tragfähig geblieben, gerade *weil* sie sich vielfach verwandelten? Eine historische Diagnose dieses Typs wäre auch imstande, die Popularisierung zu erklären, welche die sich ausweitende sogenannte „klassische“ Moderne inzwischen erfahren hat. Die einsamen und verwegenen Vorstöße der künstlerischen Protagonisten, die ehemals nur Gelächter, Kopfschütteln oder Abwehr auslösten, verbürgerlichen sich, sie kehren heim ins Museum und in den Salon, sie ziehen ein Massenpublikum an, das längst die Besucher der Fußballplätze zahlenmäßig überbietet, von der spektakulären ökonomischen Bewertung der Moderne gar nicht zu reden.

Eine solche, schnell skizzierte Zeitdiagnose dient hier lediglich als Szenario, um eine sehr viel ältere Frage dringender zu stellen, nämlich die nach dem Erfahrungsgehalt moderner Kunst, der sich in komplexen Formverschiebungen, Artefakten neuen Typs, jenseits der alten Gattungsordnung, anzeigt und zugleich verbirgt. Die insistente Frage: Was? (*ti éstin?*) die sachaufspürende Verfolgung dieses einzigen Scopus wird uns die Werke des zwanzigsten Jahrhunderts substantieller erschließen helfen. Der Streit um die Moderne, der jetzt entschieden scheint, galt ehemals der Anerkennung ihrer *Legitimität*. Mögen ihre Verächter, auch unter den Gebildeten, nicht ausgestorben sein, jetzt wäre es an der Zeit, das Potenzial ihrer *Erfahrungen*, Erkenntnisse, Sichten und Sensibilisierungen genauer zu erkunden und an einen weiteren kulturellen Kreislauf (jenseits der eingeweihten Zirkel) anzuschließen. Die neue, massenweise Zuwendung zur Moderne verträge eine wirkliche Aneignung und produktive Arbeit an ihren Gehalten. Die Avantgarden selbst begriffen sich vielfach als Gegenkultur, die sich aus den bestehenden schlechten Verhältnissen ausgrenzte, mittels Destruktion des Vorhandenen und Überlieferten den Spielraum eigener Gestaltungen allererst eroberte. Im Zeitalter ihrer Anerkennung ist die moderne Kunst jetzt in die Lage versetzt, ihre kulturelle Paradigmatik unter Beweis zu stellen – die von ihren Autoren vielfach auch angestrebt worden ist. Dieser öffentliche Prozeß ist nicht identisch mit einer wissenschaftlichen Erschließung der Moderne – obwohl auch sie ansteht. Die heutige Forschung zielt (so wie sie sich mehrheitlich methodisch begreift) eher auf die Historisierung, auf die Archivierung des Gewesenen, – wo doch dessen breite kulturelle Wirkung im Grunde noch aussteht. Der Kunsthistoriker muß einmal mehr mit der Kränkung fertig werden, nicht der primäre Adressat der Kunst zu sein. Der Begriff der ästhetischen Erfahrung, wie wir ihn gebrauchen, meint den aktualisierbaren Sinn des Kunstwerks, den JOSEF ALBERS bündig den „actual fact“ im Faktischen des Bildes (factual fact) nannte: die Kapazität seiner sinnlich-sinntragenden *Wirkung*.

Solche Überlegungen erlauben auch die Frage, ob sich Erfahrungen an Werken der Moderne auf das Projekt einer „ästhetischen Erziehung“ beziehen lassen. Mündet der Versuch, die moderne Kunst an den kulturellen Kreislauf anzuschließen, nicht nahtlos in eine pädagogische Wendung ein, die sich umso erfolgreicher vollziehen könnte, je stabiler und prototypischer sich die modernen Werke erweisen und durchhalten? Wäre damit nicht auch jene geheime Sehnsucht vieler moderner Künstler und ihre Arbeitsprojekte eingelöst, die doch nicht in den Elfenbeinturm strebte, sondern auf die bessere Gestaltung

des Lebens, durch Beeinflussung des gebauten, visuell optimierten, materiellen Rahmens? Universelle Erziehungsprogramme – teils deklariert, teils implizit – vermittelt der Kunst sind Legion: im Konzept des Gesamtkunstwerkes und seiner bis heute fortdauernden Geschichte sind sie enthalten, im Programm von „de Stijl“ und „Bauhaus“, oder – jüngst – in JOSEPH BEUYS' „erweitertem“ Kunstbegriff, der auf die geistige Entwicklung eines jeden Menschen zielte, sich mit den Diskussionsschulen, u. a. während der Documenta-Ausstellungen, oder der „freien internationalen Akademie“ auch direkte pädagogische Instrumente schuf¹. Diese Beobachtungen zusammenfassend kann man das verbreitete Ethos der Moderne, ihre geheime ästhetische Maxime, von Anfang an in der offenen Dialektik von Kunst und Leben sehen, die besagt, daß die Logik der Form sich an der Idee eines (wie immer zukünftigen und fernen) besseren Lebens zu messen und abzarbeiten hat.

Diese künstlerischen Ziele, dies gilt es zu beachten, etablieren sich auf der Ebene der Programmatik, der Intentionen. Das bedeutet noch lange nicht, daß die Werke selbst mit dem Hinweis auf ihre erzieherische oder lebensgestaltende Funktion auch nur angemessen beschrieben sind. Es bedeutet vor allem nicht, daß sich der in seiner Wirkung manifeste Sinn als pädagogisch instrumentalisierbar erweist.

II.

Die Gründe, welche eine Eingliederung der modernen Kunst in eine pädagogische Provinz in Frage stellen, erscheinen uns so gewichtig, daß die Idee einer natürlichen Annäherung beider Seiten, – wie sie eben aufschien –, am Ende ein fragliches aber doch auch *fragwürdiges* Unternehmen bleibt. Sie haben, kurz gesagt, mit der Inkonsistenz jener ästhetischen Erfahrung zu tun, die wir – ohne eigentliche Begründung – auf die Erfahrung des jeweiligen Kunstwerkes zurückführen. Die Kritik an einem obsolet gewordenen Allgemeinbegriff des Ästhetischen ist damit stillschweigend anerkannt und berücksichtigt. Wie weit dasjenige, was wir auf diesem Wege über das Werk beschreiben, überhaupt einen Plural verträgt, diskursfähig ist, seine sinnliche Konkretion verallgemeinerbare Züge trägt, erscheint uns als überaus offen. Diese Diskursferne aller dichter Metaphorik errichtet eine schwer überwindliche Barriere gegenüber jenen Versuchen sie einzugemeinden, sie in den kulturellen Kreislauf zurückfließen zu lassen oder zum Instrument ästhetischer Bildung zu machen. Dichten Bildern sind am ehesten „dichte Beschreibungen“ (GEERTZ 1983)² angemessen, die deiktischen Charakter besitzen: auf die Wirkung zurückverweisen, von der sie künden, ohne den falschen Schein zu erwecken, sie wären mehr als Übersetzungen. Von guten Übersetzungen nämlich gilt eben dies: sie fangen einen Sinn auf, indem sie sich zum Platzhalter eines Originals machen, das eigentlich „spricht“. Unser Problem läßt sich zunächst an der Geschichte der Beziehung zwischen Theorie und Werk in der Moderne ablesen. Sie kennt verschiedene Grade der Nähe und Ferne, verschiedene Ebenen, auf denen sich Interaktionen und Diskrepanzen eingestellt haben. Es empfiehlt sich, dazu einige Unterscheidungen zu treffen, um Mißverständnissen vorzubeugen.

1. Viele moderne Künstler haben selbst Theorie getrieben. Etwa in der Absicht, vermittels der Form eines Manifestes dem eigenen Tun ein literarisches Plakat vorzuschicken. Die oftmals grelle Allgemeinheit der Aussagen (die keine wirkliche theoretische Konsistenz beanspruchen kann und will) erklärt sich von daher. Daneben etablierten sich werkbegleitende Reflexionen, die ein Raisonement über die Prämissen der eigenen Arbeit enthalten, sich gelegentlich zu anspruchsvollen Gestaltungslehren ausgewachsen haben, die nicht nur eine visuelle Grammatik und Ansätze einer Syntaktik vortragen, sondern auch Modelle eines möglichen Verhältnisses von Werk und Realität entwickeln. Die wohl berühmtesten Reflexionen dieses Typs sind KANDINSKYS Bauhausschrift („Punkt und Linie zu Fläche“, 1926) und PAUL KLEES Schriften zum „bildnerischen Denken“, zu denen wohl nicht zufällig auch ein „pädagogisches Skizzenbuch“ (1925) zählt (KLEE 1956, 1965). JOSEF ALBERS, einer der bedeutendsten und einflußreichsten Pädagogen künstlerischer Arbeit in diesem Jahrhundert, hat mit „Interaction of color“ bzw. „Search versus Re-search“ diesen Typus von Theorie weitergeführt (ALBERS 1969, 1970; HARRIS 1988). Er folgt einem rationalen Duktus der Argumente, bedient sich visueller Demonstrationen, die in aller Regel nicht Werkform haben, sondern die Gestalt einer Analyse- oder Veranschaulichungszeichnung. In AD REINHARDTS „Schriften zur Kunst“ (um nur *ein* anderes Beispiel zu nennen) begegnen wir eher einem paradoxen Aussagestil, indem die Unerreichbarkeit der visuellen Gestaltung von der Seite der Begriffe und der Sprache her durch ein Verfahren der Ausgrenzung sichtbar gemacht wird (REINHARDT 1984, S. 52 ff.). Was sich zeigen soll ist das „ganz Andere“, gemessen an allen denkbaren sprachlichen und begrifflichen Rahmen, die es einschließen wollen. Man mag es mit WITTGENSTEIN das „Mystische“ nennen. Es hat seine Existenz, in dem es sich zeigt; zu sagen sind lediglich seine gestalterischen Elemente und das gewählte Verfahren, das einen schwarzen Abgrund des Verschwindens erzeugt. Dessen Wirkung kann man nur wahrnehmen, einen ablösbaren und aussagbaren Sachgehalt hat sie nicht. Hier wird schon deutlicher, daß die Gestaltungslehren bzw. das Werk umkreisenden Reflexionen nur so lange argumentativ konsistent sind, als sie nicht sagen wollen oder können, was das gelungene Werk „ist“ und wie es „wirkt“.

2. Seitdem sich mit der Moderne die Grenze zwischen Werk und Realität als verschiebbar, als immer neu bestimmungsbedürftig erwiesen hat, zeichnete sich auch die Möglichkeit ab, Texte zu integralen Bestandteilen visueller Artefakte zu machen, auch wenn sie nicht im Bilde selbst aufscheinen. MARCEL DUCHAMP hat mit dem „Großen Glas“, das weder Bild noch Relief ist (sich überhaupt keiner Unterscheidungslinie des alten Gattungssystems zuordnen läßt) einen begleitenden Text verknüpft, der sich zum Artefakt weder wie ein Kommentar verhält, noch wie eine Inhaltsangabe oder eine Betrachteranweisung, auch nicht wie eine werkbegleitende Reflexion. Auf den sprachlichen Text überträgt sich jene „Maschinerie der Bedeutungserzeugung“, der wir im „Großen Glas“ bereits begegneten, beide bilden einen wechselseitigen Verweis aus, wobei sich die ironischen Brechungen potenzieren, wie in einem „System von Spiegeln, die einander reflektieren“ (PAZ 1987, S. 30). Der begleitende Text ist sowenig verortbar (als Aussage, Dichtung oder dergleichen) so wenig

diskurskonform wie es der visuelle Teil des Artefaktes gewesen ist. Hier sieht man das Verhältnis von Werksinn und externem Text in einen unauflöselichen Schwebezustand versetzt, die Prämissen unseres rationalen Redens über ... einer, wie es DUCHAMP nannte, „ätzenden Probe“ unterworfen, – in spektischer, „meta-ironischer“ Absicht.

Daneben sei nur an die wohlgemuten Grenzgängereien erinnert, bei denen Künstler die Form und die Aussage von Texten ins visuelle Feld transferierten, zu Seh-Texten umstilisierten (vgl. z. B. WEISS 1984). Was zu lesen ist, kontaminiert sich mit der visuellen Aufsässigkeit seiner Buchstabengestalt, deren Form- und Bildqualität das sprachlich Gesagte aufsaugt oder zu einer optischen Metaphorik umprägt. Die Konvention unserer zeilenbezogenen und linearen Sinndechiffrierung – entlang der Buchstabenfolge – die Instrumentalisierung unseres Sehens im Lesen wird in eine bildliche Realität transformiert, die uns völlig andere Weisen der Betrachtung und des Lesens ermöglicht.

3. Aber auch auf der Ebene der Philosophie kann man von einem Zusammenbruch der Erkenntnisansprüche reden. Auch wenn die akademische Ästhetik lange die Augen davor verschloß, ihr Allgemeinheitsanspruch ist längst unterhöhlt. Hielt sie ihn gelegentlich dennoch fest, so führte dies zu einem signifikanten Realitätsverlust (vgl. BOEHM 1981). Wovon redet die philosophische Ästhetik eigentlich, wenn sie sich nicht ins Nadelöhr der jeweiligen Werke einfädelt? Für dieses Unterfangen erweisen sich die alten Lehrstücke wie „interesseloses Wohlgefallen“, „sinnliches Scheinen der Idee“ oder „Organon des Absoluten“ als wenig brauchbar. Auch die zahlreichen Versuche, die klassische Ästhetik historisch anzupassen, ihre Emendation zu versuchen, haben nicht wirklich gefruchtet, vor allem wohl deshalb nicht, weil sie Teil eines systematischen Philosophierens waren, eine freie Systemstelle besetzten, der Selbstbegründung der Philosophie mehr dienten als der sinnlichen Erkundung ästhetischer Erfahrung, von der doch gilt, daß sie auf die unaufhebbare Partikularität gestalteter Materie angewiesen ist, die wir – gegebenenfalls – ein „unersetzliches Werk“ nennen.

KANTS großartige und unvergeßliche Entdeckung der subjektiven Allgemeinheit des ästhetischen Urteils, sein Verweis auf das Spiel der Einbildungskraft in uns, dessen Vernunft und Sinnlichkeit verknüpfende Rolle – all dies verfolgte doch gar nicht die Absicht, der Physiognomie eines Werkes entgegenzublicken, einen erfahrungsgesättigten Dialog aufzunehmen. Daß Kunstwerke keine Erkenntnis im Sinne theoretischer oder praktischer Vernunft formulieren wollen, sondern „viel zu denken geben“, verlagert die ästhetische Erfahrung in eine freie Tätigkeit des Subjekts, die nach KANT bekanntlich ohne alle Erkenntnis ist, wenn auch unsere Übereinstimmung mit dem Weltganzen in ihr erfahren wird. Man mag an der Allgemeinheit des ästhetischen Urteils, an ästhetischen Ideen (z. B. der neuerdings wieder entdeckten Erhabenheit) festhalten, die unerhörte Konkretion, die z. B. eben dieses Erhabene dadurch erfährt, daß es von BARNETT NEWMAN bildlich formuliert wird, es sich in der Formulierung besänftigt, seinen urtümlichen Schrecken verliert, wir gleichwohl an die Grenze unseres Wahrnehmungsvermögens geführt werden, um dort Tragweite und Scheitern unserer Sinne sinnlich zu erfahren – derlei bildet sich im bloßen

Diskurs der Ideen nicht ab. Dazu bedarf es gerade dieser Bilder und unseres zugewandten Blickes. Je weniger regelhaft und kanonbezogen, fern jeder „Normalidee der Schönheit“ sich die moderne Kunst ausbildet, je persönlicher, unvorhersehbarer, pluralistischer ihre Recherchen gewesen sind, umso weniger dürfen wir hoffen, daß der diskursive Rahmen der klassischen Ästhetik imstande sein könnte, die Verknüpfung zwischen genuiner Kunsterfahrung und einer verbindlichen allgemeinen Reflexion noch zustande zu bringen. Die philosophischen Kritiker der Ästhetik, z. B. ADORNO, HEIDEGGER oder GADAMER haben dem Rechnung getragen, was man allein schon am veränderten Stellenwert des Werkes und seiner interpretativen Erschließung ablesen kann.

III.

Es scheint angemessen, das Projekt einer pädagogischen Wendung ästhetischer Erfahrung in die versuchte Skizze einzutragen. Jedes pädagogische Konzept (wie immer es sich im einzelnen auch begründen mag) muß doch einen stabilen Argumentationsrahmen entwerfen, innerhalb dessen Ziele und Normen der Erziehung, ihre Instrumente und deren angemessener Gebrauch Felder möglicher Bildung usf. entwickelt werden. Die Rationalität einer solchen Theorie darf nicht zweifelhaft sein, sowenig ihre aufklärerische, den Menschen aus Unmündigkeit befreiende Absicht zur Debatte steht. In dieser Linie lassen sich etwa die im Begriff der Ästhetik enthaltenen ästhetischen Potenzen entwickeln, z. B. in der Absicht einer Kultivierung der Sinne, ihres unverkürzten Gebrauchs, der Entfaltung ihrer sublimierenden Kraft etc.. Eine solche Ästhetik der Sinne könnte sich auf anthropologische Grundlagen ebenso stützen³ wie auf die bedeutenden Forschungsbeiträge, wie sie z. B. die HUSSERLSche und Nach-HUSSERLSche Phänomenologie erbrachten, wobei z. B. MERLEAU-PONTY die Verknüpfung von Auge und Geist bzw. von Sehen und Bild direkt zum Thema machte (vgl. BOEHM 1986). Sie könnte sich auch die Theorie des Sehens zueignen, wie sie KONRAD FIEDLER in seiner Philosophie der bildnerischen Ausdrucksgestaltung entwickelte. Zweifellos sind Impulse davon bereits in die didaktischen Programme der Kunsterzieher bzw. der Erwachsenenbildung (etwa im Rahmen der Museumspädagogik) eingeflossen. Seh-Schulen, die nicht nur ein Wahrnehmungs- und Sensibilitätstraining beabsichtigen, sondern sich spezifischen Werkstrukturen aussetzen, scheinen sich als Brücken zwischen den Allgemeinheitsansprüchen der Pädagogik und der sinnlichen Welt der Kunst anzubieten. Es ginge dann nur noch darum, die geeigneten, den pädagogischen Zielsetzungen förderlichen Werke ausfindig zu machen, die vermutlich – je nach Linie der Argumentation – verschieden gewählt würden. Man muß sich aber gar nicht einmal der oftmals regelhaft-unmusischen, das Werk instrumentierenden, es verbrauchenden Kunstdidaktik erinnern, um die Tragfähigkeit dieser theoretischen Konstruktion mit Skepsis zu betrachten. Aporetisch wird die Lage, wenn man die Konsistenz der Kunsterfahrung und ihre Struktur genauer unter die Lupe nimmt. Es ist ein sehr altes kulturelles Wissen, daß unsere Sinnesleistungen einer Kultivierung, einer Bildung unterzogen werden können. Lassen wir die ganze Geschichte der Heranbildung der Person und ihre psychologischen bzw. psychoanalytischen Aspekte (die Dy-

namik von Libido, die Instanz des Über-Ichs, die Sublimierung etc.) beiseite. Unser Beleg kann vordergründiger gewählt werden. Wir kultivieren die Sinne, wenn wir z. B. ein Musikinstrument erlernen, wobei in langwieriger Arbeit unsere Körperabläufe und unser inneres Hören (unser „Ohr“ für Musik) sich so einspielen, daß wir dem Instrument nicht nur Töne zu entlocken vermögen, sondern es als Medium einer Klangwelt zu gebrauchen lernen. Auch hier geht es nicht um die Anwendung von Regeln, um die Verlängerung von Wissen in ein praktisches Feld, sondern um ein Üben unserer Sinne, unseres musischen Korrespondenzvermögens. Alles wozu Urteilskraft erforderlich ist, kann nur *geübt*, nicht *gelehrt* werden – wie KANT überzeugend nachwies. Auf die bildende Kunst übertragen heiße „Sehen-lernen“ (jetzt in der Perspektive des Betrachters, nicht des Autors): die relevanten Elemente eines Werkes als solche zu erkennen, zu lernen was sie bedeuten und wie sie interagieren. Dies ist bei modernen, vornehmlich abstrakten, z. B. informellen Bildern keineswegs selbstverständlich. Erst wenn man soweit gelangt ist, kann man Bilder überhaupt als potentiell sinnvolle, bedeutungstragende Gebilde erkennen, sie von einem sinnlosen Geschmiere unterscheiden und können wir uns auf den Weg der Erfahrung machen. KLAUS MOLLENHAUER hat damit das interessante Programm einer Alphabetisierung der Betrachter verbunden: „... Wer den Hör-eindruck einer komplizierten Modulation umstandslos als Darstellung eines seiner eigenen ‚Gefühle‘, die Figurationen auf einem Bild CY TWOMBLYS als kindliche Kritzelzeichen mißversteht, verhält sich wie jemand, der das Ugarit-Alphabet als ornamentalen Schmuck, Hieroglyphen als hübsche Bildchen betrachtet: er kann nicht lesen.“ (MOLLENHAUER 1990). Angesichts der sehr verschiedenen Zeichensysteme der Moderne ist dieses Programm der Alphabetisierung dringend und langwierig zugleich. Eine urteilsfähige Kunstbetrachtung (in didaktischer oder interpretatorischer Absicht) wird diese Schritte zum Sehen-Lernen tun. Dennoch tritt sie aus der Logik des Sehens nicht kontinuierlich in die Logik des Werkes über. Zwischen der Unterrichtung in der visuellen Grammatik und dem Verstehen des komplexen Werkes gibt es keinen zwingenden diskursiven Übergang. Existierte er, so wäre Kunst nichts anderes als Anwendung eines syntaktischen Regelsatzes. Kunsterfahrung wiederum wäre nichts als ein Rückbuchstabieren: aus der getätigten Anwendung zurück in die Klarheit jenes sprachförmigen Wissens, welches dem Werk zugrunde liegt.

Bis dahin haben wir die Sinnestätigkeit als eine Art Instrument der Dechiffrierung geeigneter Elemente und ihrer jeweiligen Verknüpfung behandelt. Wenn alle Elemente benannt und alle Korrespondenzen durchlaufen wären, dann müßte sich das Bild in seinem Sach- und Erfahrungsgehalt erschlossen haben. Das Gemeinte, der Sinn hätte sich eindeutig gezeigt, wäre definit geworden.

Wer Erfahrungen mit Kunst gemacht hat, weiß, daß sich derartige Eindeutigkeiten in komplexen Werken keineswegs einstellen. Mit Magie, Irrationalität oder Geheimnistuerei hat dies freilich nichts gemein. Geht man den Gründen in analytischen Schritten nach, zeigt sich, daß die Elemente im visuellen Feld keine *eindeutige* Zuordnung erlauben. Wer z. B. in einem Bilde CÉZANNES oder MONDRIANS den Versuch machte, einen jeweiligen Baustein zu positivieren

(einen tache, ein primärfarbiges Feld oder schwarzes Band), der erkennt, daß der gleiche Baustein im Kontext der benachbarten Bausteine *gleichzeitig vielfältige* Beziehungen übernehmen kann. Er ist zugleich von den verschiedensten Seiten her aktivierbar und fungibel, d. h. mit einer *Überbestimmtheit* ausgestattet. Kein einziges dieser Elemente ist also *mit sich selbst identisch*, keines verfügt über eine eindeutige Identität, einen stabilen *Selbstverweis*. Die Überbestimmtheit der Elemente vermag der Betrachter auch nicht abzubauen, indem er sich auf die dargestellte Sache bezieht, das Werk als eindeutiges Abbild zu behandeln versucht. Versucht er dies, müßte er das Werk an einer Idee der Richtigkeit, des sachgerechten Abbildens messen. Diese existiert nicht (auch nicht im übrigen für die ältere Kunst); sie zu supponieren ist im Grunde banausisch. Weder CÉZANNES einzelner tache noch gar MONDRIANS geometrischem Element, weder CY TWOMBLYS skripturalem palimpsestartig überdecktem Krakel noch JACKSON POLLOCKS dripping-Spur entspricht irgendetwas Greifbares und Eindeutiges in der Welt. Dies ist aber alles andere als ein Mangel. Unter Bildbedingungen läßt sich diese Überbestimmtheit nicht abbauen, zumal dann nicht, wenn wir uns der Simultaneität des Bildganzen aussetzen, nicht nur sukzessiv nachbuchstabieren, sondern lesen, d. h. das Sinngefüge in seiner Totalität aufbauen. Auch für vormoderne Bilder gilt, – solange wir sie als *Bilder* behandeln wollen und nicht nur als kulturhistorische *Belege* –, daß wir die Logik der inneren Kohärenz ebenso wichtig zu nehmen haben wie die Logik der Korrespondenz mit der historischen oder ikonographischen Welt, auf die sich ein Bild bezieht, aus der es veranlaßt wurde.

Die Bestimmung dessen, „was“ auf dem Bild dargestellt ist, der nicht selten geübte Versuch, den Bedeutungsgehalt aus der Schale des Werkes zu befreien, (die dann unbeachtet zur Seite fallen darf) fördert vielleicht historische Substrate der Gestaltung zutage; über die bildliche Realität indessen redet er sowenig wie über die Realität der Wirkung, die wir in den Prozeß unserer Erfahrung übersetzen.

Diese wenigen Beobachtungen aus einer Phänomenologie des Werkes decken bereits wesentliche Aspekte von Kunsterfahrung auf. Aus der Überbestimmtheit der Elemente folgt nichts anderes, als daß wir den Sinn von seiner anschaulichen Genese nicht abtrennen können. Die unabsehbare Variabilität der wechselseitigen Verweise (und der Bedingungen bildlicher Simultaneität) vermögen wir sehend nicht zu reduzieren. Das Gehen ist der Weg. Erst über Kontexte gewinnen die ikonischen Elemente einen Sinn. Die erwähnte Überbestimmtheit ist die Barriere gegen jede Vereindeutigung, gegen den erfolgreichen Zugriff des Begriffes (der Sprache überhaupt). Sie ist aber auch die Triebfeder, die uns veranlaßt, als Betrachter zurückzukehren; sie ist der Grund dafür, daß wir nicht satt werden bei der Betrachtung, das gleiche Gebilde sich unter unseren Augen stets zu erneuern scheint. Jede Bedeutung, die wir im Bilde realisieren, bleibt an diese Alterität der Elemente gebunden. Sinndichte läßt sich *nur* sehen, sie läßt sich als anschauliche Erfahrung vollziehen, aus ihrer Metaphorizität befreien können wir sie schon deshalb nicht, weil hinter ihr nichts ist. Auch unsere Beschreibungen sind sprachliche Bilder, die – sind sie angemessen entworfen –, nicht *sagen* wollen, was *ist*, sondern zu *zeigen* versuchen, was *sich bildet*.

Es wäre ein Leichtes an anderen Beispielen moderner Kunst darzutun, wie sich die bildliche Organisation aus einem Zug von Überbestimmtheit fügt – die nichts anderes ist als Alterität. Dieser vielleicht überraschende Schluß läßt sich phänomenologisch gut begründen: Überbestimmtheit bedeutet ein Zuviel, das auf Kosten der Identität geht. Wir können diese nicht ausbilden, weil das Überbestimmte von Absenzen durchzogen ist. Was wir nicht eindeutig vor uns zu bringen vermögen, ist in seiner Anwesenheit doch nicht wirklich verfügbar, ist nicht „da“. Die unerhörte Präsenz, die z. B. die winzigen Aquarelle von WOLS besitzen, verdankt sich doch einer Disidentität, in der die amorphen, polyvalenten Wesen, die er entwirft, *zugleich Vieles* sind. Bei ihm wird diese Disidentität als eine schmerzhaft, destruktive Erfahrung sichtbar, die sich von CÉZANNES Naturalogien, MONDRIANS Kosmosmetaphern oder TWOMBLYS hermetischen Erinnerungsbildern grundsätzlich unterscheidet (BOEHM 1987, 1988). Die ästhetische Erfahrung ist nicht *eine*, sie ist vielfältig geprägt, gesättigt mit Weltstoff und doch nicht zu magazinieren wie Wissen. Ohne den Nachvollzug, ohne die Wiederholung der Betrachtung, abgesehen vom Prozeß unserer Erfahrung, hätte sie gar keine Existenz. Sie ist ihrer zeitlichen Struktur nach instabil, „heraklitisch“ (O. BECKER). Wir werden durch jeweilige Werke in eine Realität sondergleichen gelockt, die nicht wäre ohne dieses Werk und doch: was wir erfahren, ist nicht konsumierbar. OSKAR BECKER beschrieb diesen Zug an der ästhetischen Erfahrung als ihren „Spitzencharakter“, als „das ‚Extremum‘, das der konkrete ästhetische Gegenstand innerhalb der ihm ähnlichen anschaulichen Gebilde darstellt“, ein Zustand, der „nicht stetig erreicht wird, sondern durch einen Sprung. Extrema haben im allgemeinen die Eigentümlichkeit, daß sie in stetiger, immer langsamer werdenden Annäherung erreicht werden: in unmittelbarer Nähe des Berggipfels steigt man nur noch ganz wenig. Die Spitze aber ragt steil auf, bis zur Grenze der völligen Isoliertheit von ihrer Umgebung, bis zur völligen Unzugänglichkeit. Die Paradoxie liegt also in der Vereinigung der anschaulichen Unmittelbarkeit mit der gekennzeichneten isolierenden Auszeichnung, die metaphorisch durch das Bild der ‚Spitze‘ dargestellt wurde“ (BECKER 1963, S. 11 f.).

IV.

Folgte man der zitierten Konsequenz OSKAR BECKERS, so wäre ästhetische Erfahrung ihrer Natur nach etwas schlechterdings Sprunghaftes, von unaufhebbarer Inkonsistenz geprägt, sie zerrisse den Lebens- und Erfahrungszusammenhang dessen, der sie macht. Wir taumelten, in der Kunstwahrnehmung, von einer Ekstase zur anderen, wären aus der Kontinuität unserer Lebenserfahrung völlig herausgerissen. Bei aller Uneinholbarkeit ästhetischer Erfahrung sind wir aber doch als Betrachter bemüht und imstande, das Erfahrene zu vergleichen, es in den Strom unserer Lebensgeschichte einzubauen. Wir kehren doch auch zurück: Um uns an exemplarischen Werken erneut zu versuchen, zu messen, um alte Erfahrungen zu erneuern, veränderte Erfahrung am gleichen Gebilde zu machen. So läßt sich die Alterität des Kunstwerkes zwar schwerlich in einen theoretischen Diskurs integrieren (in dem sie sofort zum Beleg, zum Dokument für ein Argument verkommen müßte), mit unserer Lebensgeschichte steht sie freilich in engster Korrespondenz (vgl. GADAMER

1960, S. 77ff., 84ff.). Nicht nur, weil wir Werke ja nicht lediglich kognitiv dechiffrieren, sondern ihren „Klang“, ihren wie immer gearteten Ordnungscharakter mitvollziehen. Dieses empfindende Mitgehen hat nichts mit der Privatheit unserer Gefühle zu tun, denn auch sie werden ja durch die erfahrene Wirkung spezifisch geprägt. Was die Wirkung von Kunst auszeichnet, ist jene Teilhabe, die bereits besteht und gegriffen hat, bevor wir uns zu fragen beginnen, was das eigentlich ist, woran wir uns verloren haben. Wer konnte nicht, um ein besonders geläufiges Beispiel zu nennen, jene Suggestionskraft des musikalischen Rhythmus, der keinen Raum zu theoretischer Distanz läßt, weil ihn unsere Körpermotorik nachvollzieht, bevor wir auch nur Zeit haben, danach zu fragen. Wer konnte nicht die Suggestion von Bildern, in denen wir (gemäß chinesischer Legenden) als Betrachter zu verschwinden drohen, die in aller Stille das Modell einer Welt errichten, deren farbliche Fügung eine „sinnlich-sittliche Wirkung“ inauguriert. Zu erinnern ist auch, daß wir unseren Kunstsinne nur ühend erwerben können, nicht allein in der Anwendung von Wissen. Wer es nicht spürt, der wird es nicht erjagen. Dergleichen belegt, daß die ästhetische Erfahrung mit losen Enden an die Kontinuität unseres persönlichen Erfahrungsvollzug angeknüpft werden kann. In der Unmittelbarkeit ihrer Wirkung sind wir ihr nah und verbunden wie sonst kaum etwas in unserer säkularisierten Kultur. Die Alterität, die sich nicht austilgen läßt, reißt uns erfahrend auch aus jedem Zusammenhang heraus.

Wir sind von den besonderen Bedingungen moderner Kunst ausgegangen, deren Erfahrungsparadigmatik noch kaum erkundet wurde. Was sagen die großen Werke des Jahrhunderts, wie weit trägt ihre Verbindlichkeit, läßt sie sich überhaupt *leben*? Diese Fragen sind bislang selten gestellt worden. Beantwortbar sind sie freilich nur von Einzelnen, die Werken begegnet sind. Diese Individuen müssen bereits hinreichend zur Kunst erzogen sein, bevor sie sich auf die Paradigmen der ästhetischen Erfahrung überhaupt einlassen können. Im Dialog gewinnt sie Bedeutung für eine jeweilige Biographie, kann sie – in extremis – vielleicht sogar ein Leben ändern. Was sie auszeichnet hat nichts mit Beruhigung, mit einem Sonntag im Lebenskampf zu tun. Wer auch nur den genannten Autoren und ihren Werken nachginge, der hätte es mit höchst verschiedenen Erfahrungsformen und -inhalten zu tun, diversen Weisen der Welterzeugung. Der Betrachter wird in die Lage versetzt, in einem vielgestaltigen exerzitiu auch die Grenzen seiner eigenen Erfahrung zu erkunden, das Eigene mit dem Fremden zu vergleichen, sich auszugrenzen, sich anzuschließen. Unmittelbar praktisch-politische Folgen, wie sie der ideologiekritischen visuellen Kommunikation vorschwebten, sind dadurch freilich nicht zu kommandieren. Warum sollte man ein souveränes, seiner Sinne mächtiges und aufgeklärtes Individuum auch ideologisch belehren wollen?

Für eine pädagogische Wendung ästhetischer Erfahrung sind dies skeptische Auskünfte. Will man von ihr sprechen, bedarf es bereits eines ausgebildeten Individuums, das seine künstlerische Alphabetisierung durchlaufen hat. Das pädagogische Plädoyer wird sich deshalb auf den Vorhof dieser Erfahrung beziehen müssen, darauf, die Interessierten zur Teilhabe zu befähigen, sie im Sehen, Lesen und Hören zu unterrichten. Was dann aber verstanden wird, kann schwerlich Gegenstand einer Pädagogik sein.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die Beiträge im Katalog der Ausstellung „Der Hang zum Gesamtkunstwerk (Europäische Utopien seit 1800)“, Zürich/Düsseldorf/Wien 1983 (dort auch Bibliographie); JOSEPH BEUYS: *Eintritt in ein Lebewesen* (1976); BODENMANN-RITTER 1975; VISCHER 1990.
- 2 KANTS Analyse des ästhetischen Urteils wurde verschiedentlich aktualisiert, die transzendente Frage nach den Bedingungen unseres ästhetischen Urteils erneuert. So auch KLAUS MOLLENHAUER (1988), unter Berufung auf U. POTHAAS. – Wenn wir diesem Weg hier nicht folgen, dann deswegen, weil er sich kaum eignet für eine Differentialanalyse ästhetischer Erfahrung, bezogen auf spezifische Werke. Kein Kunstwerk ersetzt ein anderes – wie könnten wir diesen Umstand in einem allgemeinen ästhetischen Urteil untergehen lassen? Solange es Menschen gibt, die der denkwürdigen „metaphysischen Tätigkeit“ nachgehen, einem Material einen Sinn so einzuprägen, daß er daraus spricht, ohne sich je „auszusprechen“ – solange leben wir in einem offenen Horizont, für den es keinen angemessenen Begriff geben wird.
- 3 Vgl. beispielsweise MOLLENHAUER (1988); aus der breiten Debatte, zu der u. a. auch KÜKELHAUS (1978) beitrug („Fassen, Fühlen, Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen“), möchte ich nur die zusammenfassende Arbeit von BARTH zitieren: „Im beschriebenen Kontext zivilisatorischer Tendenzen zur Nivellierung der Wahrnehmung könnte Kunst jene Aufgabe zugesprochen bekommen . . . das, was da sprechen will, hören zu lernen . . . Das führt zum Gedanken eines unter schulischen Bedingungen organisierten Wahrnehmungslernens an Kunstwerken.“ BARTH sieht aber auch das Dilemma: „Daher ist ‚Erfahrung von Kunst‘ stets bedroht durch Abgleiten in ‚Erklärung von Kunst‘“ (BARTH 1985, S. 21 ff.). Danken möchte ich auch EHRENHARD SKIERA (Gießen/Flensburg) für manches Gespräch zur Sache.

Literatur

- ALBERS, J.: *Interaction of Color. Grundlegung einer Didaktik des Sehens*. Köln 1970.
- ALBERS, J.: *Search versus Re-Search*. Trinity College Press, Hartford Conn. 1969.
- BARTH, W.: *Kunstabstraktion als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Theoretische Grundlagen und Praxisbericht*. Frankfurt/M./Bern 1985.
- BECKER, O.: *Von der Hinfälligkeit des Schönen und der Abenteuerlichkeit des Künstlers* (Husserl-Festschrift 1929). In: *Dasein und Dawesen*. Pfullingen 1963.
- BEUYS, J.: *Eintritt in ein Lebewesen*. Vortrag, gehalten am 6.8.77 im Rahmen der Free-International-University, Documenta 6 in Kassel. In: *Kunstform International* 29 (1978), Nr. 5.
- BEUYS, J.: *Jeder Mensch ein Künstler: Gespräche auf der Documenta 5*. Hrsg. von C. BODENMANN-RITTER. Frankfurt/M. 1972.
- BOEHM, G.: *Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik*. In: OELMÜLLER, W. (Hrsg.): *Kolloquium Kunst und Philosophie 1, Ästhetische Erfahrung*. Paderborn 1981, S. 13–28.
- BOEHM, G.: *Der stumme Logos*. In: METRAUX, A./WALDENFELS, B. (Hrsg.): *Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken*. München 1986, S. 289–304.
- BOEHM, G.: *Erinnern/Vergessen*. In: CY TWOMBLY: *Serien auf Papier 1957/1987*. Katalog Kunstmuseum Bonn 1987, S. 1–12.
- BOEHM, G.: *Paul Cézanne – Montagne Sainte Victoire*. Frankfurt/M. 1988.
- FIEDLER, K.: *Schriften zur Kunst*. Hrsg. von G. BOEHM. München 1971.
- GADAMER, H.-G.: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1960.

- GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1983.
- HARLAN, V./RAPPAMANN, R./SCHATA, P.: Soziale Plastik, Materialien zu Joseph Beuys. Achberg 1976.
- HARRIS, MURRY E.: Josef Albers: Kunsterziehung am Black Mountain College. In: JOSEF ALBERS. Eine Retrospektive. Köln 1988.
- KANDINSKY, W.: Punkt und Linie zu Fläche. Beiträge zur Analyse der malerischen Elemente. Bauhaus-Bücher Bd. 9. München 1926, 6. Aufl. Bern-Bümpliz 1969.
- Katalog der Ausstellung „Der Hang zum Gesamtkunstwerk (Europäische Utopien seit 1800)“. Zürich/Düsseldorf/Wien 1983.
- KLEE, P.: Das bildnerische Denken. Schriften zur Form- und Gestaltungslehre. Teil 1, hrsg. von JÜRGEN SPILLER. Basel/Stuttgart 1956.
- KLEE, P.: Pädagogisches Skizzenbuch. Bauhaus-Bücher Bd. 2, 1925, 2. Aufl. Mainz/Berlin 1965.
- KÜKELHAUS, H.: Fassen, Fühlen, Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen. Köln 1978.
- MOLLENHAUER, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 443–461.
- MOLLENHAUER, KLAUS: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990.
- PAZ, OCTAVIO: Nackte Erscheinung. Das Werk von Marcel Duchamp. Berlin 1987.
- REINHARDT, AD: Schriften und Gespräche. Hrsg. von TH. KELLEIN. München 1984.
- VISCHER, T.: Joseph Beuys, Zeichnungen, Aktionen, plastische Arbeiten, soziale Skulptur. Die Einheit des Werkes. Diss. Basel 1990.
- WEISS, CH.: Seh-Texte. Zur Erweiterung des Textbegriffes in Konkreten und Nach-Konkreten visuellen Texten. Zirndorf 1984.

Abstract

On the Consistency of Aesthetic Experience

A roughly sketched time-and-art-diagnostic scenario serves as a foil for explaining the difficulties of fitting aesthetic experience into educational settings. These difficulties are related to the nature of this experience which in turn is connected with the nature of the aesthetic object, the picture. The argumentation shows that, in this case, it would be hasty to speak of "cognitive insight". Aesthetic objects – and this, by analogy, holds true for aesthetic experience – do not say "what is" but "what develops". However, this cannot be translated into discursive speech; rather, in relation to the latter, it remains dissident, overdetermined, an alterium, just like the metaphor.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gottfried Boehm, Kunsthistorisches Seminar, St. Alban-Graben 16, CH-4051 Basel.