

Mollenhauer, Klaus

Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4, S. 481-494



Quellenangabe/ Reference:

Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4, S. 481-494 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145551 - DOI: 10.25656/01:14555

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145551>

<https://doi.org/10.25656/01:14555>

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

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

Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit

Zusammenfassung

Ausgehend von einem Satz HUGO VON HOFMANNSTHALS wird eine Hypothese erläutert, die besagt, daß ästhetische Erfahrungen sich weder einer auf Praxis hin angelegten pädagogischen Handlungstheorie noch einer perspektivisch gedachten Bildungstheorie problemlos einfügen lassen. Wo ästhetische Erfahrung in Bildungstheorien oder Curricula Eingang fand, wurde sie zur ästhetischen „Alphabetisierung“ stilisiert. Erfahrungen aus dem Bereich der Kunsttherapien sind demgegenüber gelegentlich dichter an dem, was als ästhetische Dimension der Bildung bezeichnet werden kann. Das führt zu einem dritten, identitätstheoretischen Argumentationsschritt: In Erinnerung an die Frühromantik wird behauptet und erläutert, daß es ein „ästhetisches Ich“ gebe, in Selbstgewißheit gegründet, aber in kritischer Distanz zu Episteme und Praxis.

Die wissenschaftsgeschichtliche Lage der Pädagogik ist gegenwärtig – wenn ich recht sehe – derart, daß wir gut daran tun, *über Nuancen zu reden* und die großen perspektivischen Bilder zunächst einmal auf sich beruhen zu lassen. Das ahnten bereits, für den Bereich der Künste, CÉZANNE und eine Generation später ANTON WEBERN. Aber wie immer schon im historischen Verlauf der Kultur: die Pädagogik kommt mit ihren Einfällen, Projekten und Argumenten ein wenig später. Wir brauchen uns daraus indessen keinen Vorwurf zu machen. Zur Avantgarde gehören zu wollen, ist – trotz ROUSSEAU – keine pädagogische Tugend. Die junge Generation ist kein zu beliebiger Disposition gestelltes Experimentierfeld. Über Nuancen also möchte ich sprechen und mir erlauben, eine Fußnote zur „Allgemeinen Pädagogik“ DIETRICH BENNERS anzubringen, die nun freilich, als Fußnote, etwas länglich geraten wird.

Dort heißt es, schon zu Beginn, als von den verschiedenen Praxen des gesellschaftlichen Daseins, die alle in eine pädagogische zu überführen seien, die Rede ist, daß es auch die Praxis der „Kunst“ gebe, neben Politik, Religion, Arbeit und Ethik, „welche uns im Medium handlungsentlasteter Darstellungsformen durch handlungsbezogene ästhetische Darstellungen der Wirklichkeit mit dem komplexen Spannungsgefüge konfrontiert, in welchem alle Praxen zueinander stehen“ (BENNER 1987, S. 27). Schon gleich darauf, eine Seite weiter, als BENNER skizziert, wie die hierarchische Dominanz *einer* dieser Praxen, ihre Dogmatisierung, „in Inhumanität“ umschlägt, fehlt in seiner Aufzählung die ästhetische Praxis. Warum? Ist sie, die ästhetische Praxis – wenn es sie geben sollte – von vornherein von dem Verdacht frei, die anderen Praxen usurpieren zu können? BENNER äußert sich dazu nicht, aber er weist doch, an späterer Stelle, darauf hin, daß die Kunst durchaus „zu einer quasi-ästhetischen Verschleierung der komplexen Wirkungszusammenhänge“ regredieren könne (ebd., S. 97). Im Kontext der von BENNER vorgetragenen Argumentationen

muß man das wohl so verstehen, daß, im Falle solcher Regression, die von ihm postulierte „nicht-hierarchische“ Anordnung der Praxen aufgegeben, Ästhetisches also „affirmativ“ werde, allerdings nicht „usurpierend“, sondern von außen aufgezwungen oder nahegelegt (vgl. dazu schon HEGEL in seiner Einleitung zur „Ästhetik“; 1984); von sich selbst her kann die ästhetische Praxis keine hierarchische Gewalt entfalten. Die Fortsetzung derartiger Regression, ins bloß noch „Affirmative“, in die pädagogische Praxis hinein sei aber nur dann der Kritik zugänglich, wenn in der „Theorie der Bildung“ an einer „Bestimmung des Menschen“ festgehalten werde, „die die Individuen weder der Gesellschaft opfert, noch die menschliche Gesamtpaxis auf ein Spielfeld individueller Willkür und Selbstverwirklichung reduziert“ (ebd., S. 123).

Angesichts derartiger Formulierungen, deren Kontinuität mit der Pädagogik des deutschen Idealismus ins Auge springt, nimmt es mich wunder, daß von der ästhetischen Dimension der Bildung so wenig die Rede ist (die von mir hier beigebrachten Zitate sind auf 300 Seiten fast alles zum Thema). Dieser Sachverhalt ist – zumal dann, wenn wir uns an SCHILLERS „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ erinnern – erklärungsbedürftig. Ich möchte im folgenden eine Hypothese dazu erläutern: Die Abwesenheit oder nur verstümmelte Anwesenheit der ästhetischen Dimension der Bildung des Menschen in einer „Allgemeinen Pädagogik“ hat ihren Grund darin, daß die „Natur der ästhetischen Wirkung“ (KÖNIG 1978) oder etwas unbestimmter gesprochen, die ästhetische Erfahrung oder, wie ein zeitgenössischer Philosoph gerade erläutert hat, das „Lebendigsein auf Versuch“ (POTHAST 1988) sich *nicht* unter den Begriff der Praxis subsumieren läßt; sofern der Begriff der Praxis, in dem von BENNER erläuterten Sinne, den pädagogischen Theorien eine Leitlinie vorgibt, ist die ästhetische Erfahrung eine radikale Provokation dessen, was neuzeitlich (und immer noch) Pädagogik heißt. Es ist also keine Nachlässigkeit der Aufmerksamkeit oder gar ein Zufall, wenn die Erörterung von Problemstellungen der Ästhetik bei BENNER unterbleibt bzw. zu Randnotizen schrumpft. Hätte er sie ernst genommen, dann hätte er wohl zu seinen Argumentationen einen Gegengedanken denken, d. h. sein ganzes Buch anders schreiben müssen.

Weil ich nun kaum darauf hoffen darf, daß diese Hypothese auf Anhieb Zustimmung findet noch auch schon hinreichend verständlich ist, möchte ich die mir hier vor allem wichtig scheinenden Argumente in folgender Reihenfolge vortragen: Etwas zur „ästhetischen Wirkung“ (1); etwas über die pädagogische Formierung der Kunst-Didaktik und einige Gegenpositionen aus dem Felde der kunst-therapeutischen Argumentationen (2); etwas über „ästhetische Identität“ (3).

1. *Ästhetische Wirkung*

Am Ende eines Vortrags mit dem Titel „Der Dichter und diese Zeit“ sagt 1907 HUGO VON HOFMANNSTHAL: der Leser, der ein Gedicht in der rechten Weise aufnehme (Gleiches darf auch von einem Bild oder einer Musik gesagt werden), „indem er es erlebt, das Gedicht, das seismographische Gebilde, das heimliche Werk dessen, der ein Sklave ist aller lebendigen Dinge und ein Spiel

von jedem Druck der Luft: indem er an solchem innersten Gebilde der Zeit die Beglückung erlebt, *sein Ich sich selber gleich zu fühlen und sicher zu schweben im Sturze des Daseins, entschwindet ihm der Begriff der Zeit und Zukunft geht ihm wie Vergangenheit in einzige Gegenwart herüber*“ (HOFMANNSTHAL 1957, Bd. 2, S. 464).

Wiederum ein Philosoph, nun aus der Generation vor uns, hat in einer äußerst subtilen Analyse dieser Aussage gezeigt, daß es sich dabei um eine sehr genaue, sehr angemessene Beschreibung der „ästhetischen Wirkung“ handelt. Für diese Art von Wirkung gelte folgendes: es darf als unstrittig gelten, daß sie „ihren Ausgangspunkt im sinnlich Wahrnehmbaren hat“ (KÖNIG 1978, S. 65). Dieser Ausgangspunkt kann in Werken liegen, die wir „Kunst“ nennen; aber auch Wirkungen, die nicht von Kunstwerken ausgehen, können „ästhetische Wirkungen“ genannt werden, sofern nur hinreichend deutlich ist, worin die Natur dieser Wirkung besteht. Die *Beschreibung* einer ästhetischen Wirkung ist überdies – das ergibt sich schon aus der Redeweise – nicht etwa die Beschreibung eines Werkes, nicht etwa die Beschreibung von Farben, sondern eben nichts anderes als die Beschreibung der *Wirkung* des Werkes oder der Farben (so etwa auch in GOETHES Formulierung der „sinnlich-sittlichen Wirkung der Farben“). HOFMANNSTHALS Aussage, ein Gedicht wirke so, daß der Leser/Hörer sich fühle als „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“, ist also überhaupt nicht eine Beschreibung des Gedichtes, seiner Struktur oder sonst irgendeiner Werkcharakteristik, sondern der Wirkung, die in dem Werk ihren Ausgangspunkt hat (freilich) – aber eben auch *nur* diesen, ebenso wie die Beschreibung der Wirkung von Farben als „sinnlich-sittlich“ in GOETHES Farbenlehre zwar ihren Ausgangspunkt in den sinnlich wahrgenommenen Farben hat, aber nicht *diese* beschreibt, sondern eben nur deren *Wirkung*.

Was also ist die Natur der ästhetischen Wirkung, und zwar im Unterschied zu anderen Wirkungen, von denen wir reden und die ihren Ausgangspunkt in vielem haben mögen, beispielsweise auch in Farben und Werken der Kunst, die aber eben keine „ästhetischen Wirkungen“ sind? Wenn überhaupt die Rede von einer *ästhetischen* Wirkung im Unterschied zu anderen Wirkungen eine sinnvolle Rede ist – und ich denke, es gibt kein Argument, mit dem das bestritten werden könnte –, dann kann uns die Aussage HOFMANNSTHALS zur Erläuterung dienen. Die Wirkung, beschrieben in der Aussage „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“, ist gewiß eine gänzlich andere als diejenige Art von Wirkungen, über die sonst in den verschiedenen Einzelwissenschaften gesprochen wird. Was wir sonst „Wirkungen“ nennen (physiologische, psychologische, soziologische, politische, curriculare, therapeutische usw.), ist von außen, vom Beobachterstatus her beschreibbar. Es handelt sich dabei immer um ein Etwas, das unstrittig auch *außerhalb* der Beschreibung in irgendeinem Sinne da ist; das Problem der beschreibenden Rede besteht in solchen Fällen darin, dieses Etwas angemessen zu beschreiben. (Eine Fotomontage zu politischen Agitationszwecken bewirkt eine erhöhte oder verringerte Ideologie-Anfälligkeit; ein gelungenes Porträt, von REMBRANDT gemalt, bewirkt eine Vermehrung von Malaufträgen; die musiktherapeutische Improvisation auf dem Xylophon bewirkt eine größere Gesprächsbereitschaft des Klienten; usf.). Derartige Wirkungen können im Prinzip auch auf anderen Wegen erreicht

werden. Vor allem aber sind sie völlig unabhängig davon, ob überhaupt und auf welche Weise der, für den eine solche Wirkung geltend gemacht wird, diese selber beschreibt.

Ganz anders verhält es sich mit der ästhetischen Wirkung. Außerhalb dessen, was der, der eine ästhetische Wirkung, ausgehend von einem Werk der Kunst oder irgendeinem anderen Objekt sinnlicher Wahrnehmung, beschreibt, gibt es kein Etwas, das in physiologischer, soziologischer, psychologischer oder sonst einzelwissenschaftlich-empirischer Rede beschreibbar wäre. Eine Wirkung, die beschrieben wird als das Gefühl, „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“, hat kein empirisches Äquivalent in irgendeiner empirisch interessierten Einzelwissenschaft. Hier ist offenbar von einer vollständig anderen Art von Wirkung die Rede, denn daß ein Gedicht oder ein sonst äußerer sinnlicher Reiz mich „sicher schweben“ macht, zumal im „Sturze des Daseins“, wäre in gar keiner Weise noch als sinnvolle Rede zu verstehen, als so, daß die Beschreibung dieser Wirkung *nicht* ein Etwas beschreibt, das auch unabhängig von dieser Beschreibung irgendwie da wäre, sondern so, daß die Wirkung uns durch nichts zugänglich ist als durch diese Beschreibung. Das außerhalb dieser Beschreibung vielleicht zu unterstellende „Gefühl“ ist auf keine andere Weise mitteilbar, und das heißt, es ist nichts als *in* dieser Beschreibung.

Nun sind viele Arten von Beschreibungen ästhetischer Wirkungen denkbar und möglich. Sie müssen nicht in der Form von Sprache vorgetragen werden. So wie RILKE den Ausgangspunkt des archaischen Torsos Apolls aufnahm und dann die ästhetische Wirkung in der Form eines Gedichtes beschreibend vortrug, ist auch, nach dieser Argumentation, der umgekehrte Fall möglich oder auch die Wirkungsbeschreibung sogenannter natürlicher Ereignisse, mit oder ohne Zwischenglieder dessen, was wir „Kunst“ nennen. Für alle solche Fälle gilt, daß „sprachlogisch“ wir es hier weder mit Theorie noch mit Praxis zu tun haben, sondern mit einer Art von Vergewisserung, von Erkenntnis vielleicht, die nach herrschendem Wissenschaftsverständnis auf schwierige Weise exterritorial zu sein scheint. Daß sich die Pädagogik, einerseits am Verstandesgebrauch, andererseits an Handlungskompetenz interessiert, mit derartiger Exterritorialität schwer tat und schwer tut, ist kaum überraschend. Ästhetische Wirkungen in der skizzierten Art sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht.

2. *Etwas über ästhetische Didaktik und Therapie*

Ich verstehe nun ein wenig besser, warum das Ästhetische in BENNERS „Allgemeiner Pädagogik“ eine so geringe Rolle spielt. Auf egologische Sätze – denn von dieser Art sind die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen – läßt sich keine Pädagogik gründen, jedenfalls nicht in dem Sinne von Pädagogik, an den wir uns seit COMENIUS gewöhnt haben. Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt integrieren zu können, muß – um im Bild zu bleiben – das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste paßt. Dieses Bild ist ein wenig ungerecht; Künstlichkeit,

das Artificielle und Arrangierte, die Entfernung von den elementaren Reproduktionsproblemen des einzelnen wie der Gattung, Abstraktion also, gehört zu den Anfängen der Pädagogik wie zu ihrer Struktur und kulturellen Lokalisierung. Ästhetische Ereignisse – sofern überhaupt die Vermutung besteht, sie könnten lebenspraktisch von Bedeutung sein – *müssen* also in dieses Projekt eingefädelt werden, sofern man an ihm festhalten will. Das gelang den Didaktiken der Künste an drei Stellen:

a) Ästhetische Ereignisse – also die Rezeption ästhetischer Objekte wie auch ihre Hervorbringung – konnten mühelos als Momente von Lebensformen, der überlieferten wie der aktuellen gesellschaftlich-kulturellen Umwelt begriffen werden, sei es in eher affirmativer, sei es in eher kritischer Einstellung. In beiden Fällen geht es um eine für die neuzeitliche Pädagogik fundamentale Problemstellung: Alphabetisierung. Das kann nun freilich für die Sphäre des Ästhetischen nur eine Metapher sein, da es sich ja nicht um Buchstaben, Wörter und Sätze handelt, sondern um eine Art „Sprachfertigkeit“ im Hinblick auf Zeichen anderer Art. Über alle Verschiedenartigkeit politischer oder gesellschaftskritischer Optionen hinweg steht hier die didaktische Idee der Ikonographie (z.B. PANOFKY) Pate, der, auf der Seite der Musikästhetik, die Auffassung entspricht, Tonfolgen oder -arrangements seien der „Ausdruck“ von etwas anderem. Die zu lernende Fertigkeit ist dann, wie es eine Zeitlang immer wieder hieß, das „Codieren“ und „Decodieren“ von Informationen, die im Medium der ästhetischen Ereignisse transportiert werden. Die bisweilen schwierige Frage scheint nur noch zu sein, wie breit die Kontexte ausgespannt sein müssen, um die ästhetischen Zeichen recht verstehen zu können. Dem Projekt der ästhetischen Alphabetisierung – um noch einmal diese Metapher zu bemühen – sind beide verpflichtet: der, der den bürgerlichen Kunstgenuß durch die Aufmerksamkeit auf den *besonderen* Zeichen-Charakter ästhetischer Zeichen erhöhen will, der Apologet meinethalben des affirmativ-bürgerlichen Kunstkonsums – *und* der, der seine Aufmerksamkeit der Bedeutung zuwendet, die den Zeichen im Kontext ihrer weiträumigeren Funktionen zukommt, der Propagandist einer „kritischen“ Einstellung also. Daß „Aufklärung über Manipulation (durch ästhetische Zeichen) wichtiger sei als Erziehung zu Kunstverständnis“ (KERBS in OTTO 1975, S. 14), dieser Satz aus den siebziger Jahren ist ebenso plausibel wie seine Umkehrung, allerdings nicht im Hinblick auf seine politischen Optionen, sondern nur im Hinblick auf das gemeinsame Fundament der Annahme, daß die Fähigkeit zum ästhetischen Zeichen-Verstehen, des „Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern“ (OTTO/OTTO 1987) ein Curriculum wert sei.

b) Curriculum: Da geht es nun um den Gang oder den Lauf der Bildung durch die Zeit. Lesenlernen geschieht nicht auf einen Schlag. Es bedarf einer Abstufung in chronologischen Schritten, ohne die Richtung zu verlieren. Nach dieser Maxime ist unser Bildungssystem und ist auch schon die Familienerziehung strukturiert. Wenn also die Welt der ästhetischen Zeichen dem Auslegen zugänglich gemacht werden soll, dann kann das offenbar nur in zeitlich diskreten Bildungsschritten geschehen. Hier steht PIAGET als Pate. PICASSOS Bild „Guernica“ ist gewiß ein didaktisch geeignetes ästhetisches Objekt; sowohl die als „affirmativ“ etikettierten Ausleger als auch die anderen würden dem, wie

ich vermute, zustimmen; der Auslegungsstreit um dieses Bild (vgl. z. B. WERCKMEISTER 1989, IMDAHL 1985), die Beurteilung von Kontextfragen also, legt allerdings eine Fülle von Lernschritten nahe, die nur sukzessive, über Monate und Jahre hinweg zu realisieren sind. Analoges gilt für die eigene ästhetische Produktion: wer derartigen Bildungszielen zu folgen versucht, der muß Rechenschaft geben über die notwendigen Schritte, die dahin führen. Die ermittelten Stadien der bildnerischen Entwicklung des Kindes – für die musikalische Entwicklung fehlen noch ähnlich überzeugende Untersuchungen – und unsere Kenntnisse über das Fortschreiten der kognitiven Kompetenzen lassen vermuten, daß man mit 16jährigen sinnvoll über „Guernica“ reden oder „Brandenburger Tor“-Projekte durchführen kann, nicht aber schon mit 5jährigen. *Andererseits* aber versichern Elementar-Didaktiker, daß schon im Grundschulalter alle Dimensionen ästhetischer Sensibilität versammelt seien, der weitere Fortgang ästhetischer Bildung oder Erziehung eher eine Verengung, weniger aber eine Erweiterung ästhetischer Erfahrung sei. Wie auch immer dieser (unausgesprochene) Streit entschieden werden mag: beide, ob mit oder ohne PIAGET, unterstellen Entwicklung, Bildung als Prozeß, dessen Stufen logisch rekonstruierbar und chronologisch planbar sind. Als Argumentationshilfe können sie sich – wie oft geschehen – auf SCHILLER beziehen, dessen Erörterungen man immerhin entnehmen *könnte*, daß er eine Fortschrittsabfolge von ästhetischem Zustand, rationalem Handeln und ästhetisch-kritischem Bewußtsein im Sinn hatte und von dessen ästhetischer Theorie man meinen könnte, sie ziele „eine Revolutionierung der Verständigungsverhältnisse“ an (HABERMAS 1985, S. 63), kommunikative Vernunft also. Damit sind Ontogenese und Phylogenese, die Entwicklung des einzelnen und die Evolution der Gesellschaft, parallel gesetzt, die Pädagogen sind im Bilde, das Curriculum ist legitimiert.

c) Eine weitere Anschlußstelle zwischen ästhetischen Ereignissen und didaktisch interessierter Pädagogik findet sich in dem inflationär gewordenen Ausdruck „Identität“. Wenn nämlich angenommen werden darf, daß die Inszenierung kommunikativer Vernunft, als Fluchtpunkt gleichsam der pädagogischen Bemühung, auf Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung angewiesen ist, dann sind, in diesem Prozeß, die expressiven Akte und also auch die ästhetischen, besonders ausgezeichnet. Eben dies, wenngleich in anderer Terminologie, ist ein sehr altes Thema der ästhetischen Erziehung. Wenn es stimmt, daß der Mensch – ich meine den der Moderne – seine Identität finden müsse, im Singular, und möglichst ehe er die von Pädagogen betreuten Felder verläßt, und wenn es außerdem stimmt, daß dafür die Fähigkeiten zu expressiven Äußerungen in den verschiedenen ästhetischen Medien ebenso erforderlich sind wie die Verstehens- und Auslegungskompetenzen im Hinblick auf die ästhetischen Ereignisse der kulturellen Umwelt – wenn derartige Annahmen zutreffen, dann ist es vermutlich richtig, ästhetische Bildung aus der marginalen didaktischen Position herauszuholen und sie mehr ins Zentrum zu rücken.

Aber treffen solche Annahmen zu? Dietrich BENNER hatte vielleicht, bei der Niederschrift seiner „Allgemeinen Pädagogik“, Zweifel. Überließ er dieses ganze Feld den Didaktikern als denen, die es schon besser wissen würden, oder ist er sich des Identitätskonzepts nicht ganz sicher, das ja immerhin und un-

übersehbar dazu führt, von so etwas wie „Identitätsfindung“ in vollem theoretischem Ernst zu sprechen?

An eben dieser Stelle des Gedankenganges kommt „Therapie“ ins Spiel, jedenfalls das, was unter diesem Namen in Literatur und Praxis auftaucht. Die didaktische Theorie der ästhetischen Bildung ist ohne die Konzepte von „Alphabetisierung“, „Entwicklungsfortschritt“ und „Identität“ nicht aufrechtzuerhalten. Die Praktiken und Theorien ästhetischer Therapien indessen brauchen diese Konzepte nicht, jedenfalls nicht notwendigerweise. Zunächst und zumeist arbeiten freilich auch sie mit den zuhandenen Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen ästhetischem Produkt und seelisch-geistiger Lage; auch hier wird häufig elementare „Alphabetisierung“ betrieben (z. B. KRAMER 1975), wird in Entwicklungsfortschritten gedacht (z. B. PRIESTLEY 1983, RICHTER 1984, VOCKE 1986), werden Identitätsprobleme zum Thema, diese allerdings weitaus differenzierter als in irgendeinem didaktischen Entwurf, schon deshalb, weil die emotiven Sachverhalte und ihre Äußerungsformen naturgemäß im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen. Die wichtigste Differenz indessen ist, wenn ich recht sehe, eine folgenreiche Verschiebung der Entwicklungsfrage, also der didaktisch-curricular entscheidenden. Hier kann die „Pädagogik“, wenn ich denn meine weitere Bemühung noch so nennen darf, etwas lernen.

Von SCHLEIERMACHER gibt es die vermutlich ROUSSEAU entlehnte, aber dann entfaltete und begründete Argumentationsfigur – oder „Maxime“ –, die besagt, daß der Moment der Zukunft nicht aufgeopfert werden dürfe. Diese Befriedigung des Moments nimmt dem pädagogischen Akt, nach der Meinung SCHLEIERMACHERS, nichts von seiner Dignität. Eben dies ist der therapeutische Augenblick in der Pädagogik oder der pädagogische Augenblick in der Therapie. Ästhetisch sensible und philosophisch gebildete Psychiater (z. B. MÜLLER-SUUR 1970) haben gemeint, daß die Bildprodukte chronisch psychotischer Patienten weder unter dem Gesichtspunkt diagnostischer Interessen noch unter dem eines prognostizierbaren Heilerfolges – also in der Linearität von „Entwicklungen“ und „Identitätsfindungen“ – beurteilt werden dürften, sondern einzig unter dem Gesichtspunkt, daß es ästhetische Metaphern für einen erfüllten Lebensmoment sind, angesichts einer im übrigen heillosen Lebenspraxis, „Lebendigkeit auf Versuch“. Die ästhetische Wirkungsbeschreibung HOFMANNSTHALS, das Ich fühle „sich selber gleich und sicher schweben im Sturze des Daseins“, trifft diesen Sachverhalt genau, selbst dann noch, wenn im Verlauf der ästhetischen Produktion eines Geistes- oder Gemütskranken das Unheile seines Zustandes wieder von ihm Besitz zu ergreifen droht, also Vergangenheit und Zukunft, Praxis vor allem, konflikthaft sich einmischen.

Es ist freilich schwierig, diesen ästhetischen Augenblick in theoretischer Rede zu beschreiben. Die ästhetisch-therapeutische Literatur gibt davon Zeugnis, denn auch sie ist, in der größten Zahl der Fälle, an Diagnose und prognostizierbarem Heilerfolg interessiert oder flüchtet auf diese zurück, gehört also dem gleichen kulturellen Habitus an, der auch die Orientierungen der Didaktiken beherrscht. Gleichwohl ist sie näher an dem, was die Natur der ästhetischen Wirkung genannt werden kann. Die Lage der Patienten nötigt sie in

einen prekären Diskurs hinein: auf der einen Seite der Habitus der Bildungsmoderne, verpflichtet der Episteme und der Praxis, also auch der Diagnose und künftigem Leben, verpflichtet den Konzepten von Entwicklung und sozial lokalisierbarer „Identität“, dem Therapieerfolg also – auf der anderen Seite die Sinn-Möglichkeiten einer sinnlichen Gegenwart, in der alle jene ausgreifenden Orientierungen suspendiert zu sein scheinen.

3. *Etwas über „ästhetische Identität“*

Ich sagte, daß jene ausgreifenden, angeblich Identität verbürgenden Orientierungen suspendiert zu sein *scheinen*. Die Differenz von Sein und Schein ist, wie man weiß, eines der Themen der Ästhetik, die sich von SCHILLER über SCHOPENHAUER und HEIDEGGER bis zur analytischen Philosophie MAX BLACKS oder NELSON GOODMAN durchgehalten haben. Bei allem in dieser Frage möglichen Streit ist unstrittig, daß in ästhetischen Ereignissen – völlig unabhängig davon, ob wir sie nun schön oder häßlich, erhaben oder schrecklich oder sonstwie benennen – jene Differenz gesetzt ist. Ich muß also die Behauptung, daß alle jene in das praktische Leben ausgreifenden Orientierungen suspendiert zu sein scheinen, umformulieren: Im ästhetischen Ereignis sind sie *tatsächlich* suspendiert und scheinen nicht nur so. Zugleich aber enthält es Spuren, wenigstens von Erinnerung. Ausdrücke wie „Abbild“ oder „Widerspiegelung“, „Realitätsbezug“ oder auch „utopischer Gehalt“ machen zwar auf diese Spuren aufmerksam, vernichten aber zugleich das Herausfordernde dieser Problemstellung, so wie die Verwendung von Kindermalereien als entwicklungspsychologische Indikatoren, von Patientenbildern als Diagnose-Hilfen den Sinn des ästhetischen Aktes vernichten, und zwar deshalb, weil die ästhetische Hervorbringung in allen diesen Fällen in *dem* Sinne als ein „Schein“ interpretiert wird, in dem sie uneigentlich ist, also für etwas anderes steht, das sie nicht selbst ist. Ein schlichtes Gedankenexperiment soll die Logik dieser Problemlage erläutern: Ich halte, in Erinnerung an einen Heuschöber, eine Fotografie und ein Bild desselben von MONET in Händen; wie kann ich, in dieser Situation, das Verhältnis von Realität und Fiktion, von Sein und Schein, von wirklichem Vorbild und ästhetischem Nachbild bestimmen? Ist das Bild meiner Erinnerung an den Heuschöber oder meine Erinnerung dem Bilde ähnlich? In keiner Weise auch kann die „Abbild“-Metapher weiterhelfen; der Heuschöber, um den wir herumgehen können, den wir bei wechselndem Tages- und Jahreszeitenlicht sehen, ist allenfalls der „Ausgangspunkt“ für das Bild MONETS, aber was ist das Abbild wovon? Geradezu mystifizierend wäre eine „Widerspiegelungs“-Behauptung; die Rede von „utopischen Gehalten“ würde vollends in Verwirrungen führen, es sei denn, ich verwende den Ausdruck „utopisch“ im ursprünglichen Wortsinne, von allen praktisch-realistischen Konnotationen befreit, als „Kein Ort. Nirgends“. Mit dieser von CHRISTA WOLF verwendeten Bestimmung sind wir ganz dicht an der Frage, ob es überhaupt einen sinnvollen Bezug ästhetischer Ereignisse auf die sogenannte Lebenswirklichkeit gibt und worin dieser Bezug allenfalls bestehen könnte.

Die Erzählung CHRISTA WOLFS ist sowohl historisch als auch systematisch au-

Berordentlich treffsicher in der Frühromantik lokalisiert, als Gespräch zwischen KAROLINE VON GÜNDERODE und HEINRICH VON KLEIST. Erweitern wir nun dieses Gespräch, ebenfalls „utopisch“, auf andere Romantiker, auf BRENTANO und SCHLEGEL, auf JEAN PAUL und den frühen SCHLEIERMACHER, auf C.D. FRIEDRICH, Ph. O. RUNGE und R. SCHUMANN, dann ergibt sich ein Problempanorama, das den gleichzeitig herrschenden Identitäts- und Fortschrittsvorstellungen, den klassizistischen Schönheitsprojekten, der idealistischen Bildungstheorie sich durchaus *nicht* einfügte. Das Leiden der Frühromantiker war ein Leiden an dieser Unmöglichkeit. Das „ästhetische Ich“, das sie hervorbrachten (K. H. BOHRER 1987), war nicht nur eine Variante der Urteilskraft, sondern die Formel für ein Existenzproblem oder – bescheidener und genauer gesagt – für eine besondere Weise des Spürens meiner selbst (POTHAST 1988): wie kann das sich als ästhetisch definierende Ich, dem Vergangenheit und Zukunft in *den* Moment zusammengezogen sind, in dem das „Ich sich selber gleich fühlt, sicher schwebend im Sturz des Daseins“, in diejenigen sozialen Kontexte sich einfädeln, die (um 1800) gesellschaftlich und bildungstheoretisch zugemutet wurden? HEINRICH VON KLEIST sah dafür keine Chance; er schrieb 1799 an seine Schwester:

„Tausend Bande knüpfen die Menschen aneinander . . . alle diese Bande knüpfen mich nicht an sie . . . Mein Interesse ist dem ihrigen so fremd, und ungleichartig, daß sie – gleichsam wie aus Wolken fallen, wenn sie etwas davon ahnden . . . Was ich mit diesem Interesse im Busen, . . . von *meiner* Religion gegebenen Interesse im engen Busen, für eine Rolle unter den Menschen spiele . . . das weißt Du zwar nach dem äußern Anschein, aber schwerlich weißt Du, was oft dabei im Innern mit mir vorgeht“ (Brief an Ulrike vom 21. 11. 1799; KLEIST 1952).

Leicht ließen sich solche Äußerungen ergänzen und bekräftigen durch die Selbstaussagen etwa der GÜNDERODE, von BRENTANO, dem frühen Friedrich SCHLEGEL, ja sogar von SCHLEIERMACHER. Er ahnte wohl, daß, angesichts herrschender gesellschaftlicher Verhältnisse, die identitätstheoretisch zugemutete Einfädelung des „ästhetischen Ich“ in die Zusammenhänge der verschiedenen Praxen, wie BENNER sagt, mindestens schwierig sei. Das Ende vieler Romantiker als Konvertit, als Dandy, im Wahnsinn oder gar im Suizid gibt einen weiteren Hinweis auf die offensichtliche Schwierigkeit, die autonom werdende ästhetische Erfahrung einem Bildungsbegriff einzuordnen, der auf gesellschaftliche Integration, auf zeitliche Kontinuitätsannahmen setzt und der in der Bildmetapher der Perspektive sich kurz und bündig beschreiben ließe. SCHLEIERMACHER antizipierte dieses Dilemma, im selben Jahr schon, in dem KLEIST jenen verzweifelnden Brief schrieb, in seiner „Theorie des geselligen Betragens“. In sorgfältiger Abwägung der Widersprüche, in die das auf ästhetische Subjektivität erpichte Ich geraten müsse, wenn es sich zu den gesellschaftlichen Rollen in Beziehung setzen will – oder umgekehrt der Sackgasse, in die das bürgerliche Ich gerät, wenn ihm Geselligkeit nichts als eine Fortsetzung der Konventionen aus Herkunft und Beruf ist – in Abwägung dieser Differenzen bestimmte er die Geselligkeit als Kunstwerk, als ästhetisches Ereignis, als ein gesellschaftliches „Nirgendwo“, in dem allein das ästhetische Ich auch sozial überleben könnte.

Realhistorisch scheiterte damals diese aus der Stimmung der Berliner und

Jenenser Salons geborene Idee, vor allem bildungstheoretisch. Der Druck der Praxen und der Identitätstheoreme war zu groß. Die theoretische Problemstellung aber ist geblieben: Wie nämlich das Ich im Augenblick der ästhetischen Erfahrung, ohne Vergangenheit und Zukunft, sich zu seinen Erinnerungen und Antizipationen, wie die „Beschreibung der ästhetischen Wirkung“ als „sicher schwebend im Sturze des Daseins“ sich zu anderen möglichen Beschreibungen, wie der „Schein“ sich zu dem verhält, was wir sonst als gesellschaftliche Realität oder gar überhaupt als „Wirklichkeit“ bezeichnen. Diese Fragestellung ist für positive Teilnehmer am Diskurs der Moderne schwer zu akzeptieren. Sie widerspricht nicht nur dem Interesse (um KLEISTS Verwendung dieses Ausdrucks aufzunehmen) der überlieferten Bildungstheorie; sie widerspricht dem rationalitätsförmigen und realitätsorientierten Habitus der Moderne überhaupt – allerdings nur dann, wenn man jenes frühromantische Ich-Projekt, als ersten Schritt zur Pluralisierung oder Dezentralisierung von Ich-Entwürfen, nicht zur Moderne rechnet, sondern zu ihrem Widerpart. Dafür indessen sehe ich keinen Grund. Schließlich hatte schon DIDEROT, inmitten der Aufklärung, die Rollenzumutungen bürgerlicher Existenz in die ästhetische Schwebelage gebracht; „Rameaus Neffe“ sagt, nach einem Durchgang durch viele Varianten bürgerlich-realistischer Verhaltensmöglichkeiten:

„Ist's nicht wahr, Herr Philosoph, ich bin immer derselbe? Ich: Jawohl, unglücklicherweise! Er: Laßt mich das Unglück noch vierzig Jahre genießen. Der lacht wohl, der zuletzt lacht“ (DIDEROT 1984, Bd. II, S. 480).

Was hier nur erst aufblitzt als ironisches Spiel mit dem sozialen Schwebezustand ästhetischer Existenz, wird bald schon zum Ernst des ästhetischen Scheins, wird zur Gewißheit, daß die ästhetische Erfahrung in gar keiner Weise für Episteme oder Praxis sich als nützlich erweisen kann – sei es nun als politische Bildung, als visuelle Kommunikation, als Theorie der Warenästhetik, als Hilfe zur Selbstverwirklichung. Im letzten Stichwort ist immerhin ein Hinweis verborgen: Daß auch das ästhetische Ich sich auf etwas bezieht, das, im Unterschied zum redenden Ich, das „Selbst“ als Objekt dieses Redens genannt werden kann, war schon in der Rede KLEISTS deutlich. Wenn wir also als sinnvoll akzeptieren, daß überhaupt ein Ich zu seinem Selbst sich in Beziehung setzen kann, dann ist auch – im Kontext unserer Problemstellung – sinnvoll zu fragen, ob es eine besondere ästhetische Weise solchen Sich-in-Beziehung-Setzens gibt.

Es gibt sie – jedenfalls innerhalb *unserer* Kultur und *nachdem* die Künste und mit ihnen, der Möglichkeit nach, die ästhetischen Erfahrungen sich aus den theoretischen und praktischen Diskursen entfernt haben. Auf die Frage, ob der Spaß, das Vergnügen, die Lust, die Stimmung, die sie in der eigenen ästhetischen Tätigkeit, produktiv oder rezeptiv, empfinden, der Lust, der Stimmung usw. in anderen Lebenssituationen vergleichbar sei, antworten 10–12jährige Kinder: nein, es sei ganz anders; sie haben Schwierigkeiten mit dem Vokabular, sie greifen zu Metaphern, sie revidieren diese, um nicht mißverstanden zu werden – jedenfalls: ganz anders. – Die Theorie der Ästhetik, vor allem der musikalischen, kommt den Sprachschwierigkeiten der Kinder zu Hilfe und bezeugt, daß diese Kinder – oder wer immer sich in einem derartigen Verba-

lisierungsdilemma befinden mag – im Recht sind. Die Sprachschwierigkeit liegt in der Sache, denn die im ästhetischen Ereignis hervorgebrachten Gestimmtheiten sind *nicht identisch* mit jenen, von denen auch sonst in der Alltagsrede unter gleichen Namen gesprochen wird. Das hat am deutlichsten die Musikästhetik herausgearbeitet: ein Musikstück, in dem beispielsweise eine melancholische Gestimmtheit zur Darstellung kommt, ist weder „Ausdruck“ der Melancholie des Komponisten noch macht es den Hörer melancholisch (DAHLHAUS 1988); vielmehr scheint die Sachlage so zu sein, daß das Stück den Hörer hervorbringt als einen, der so gestimmt wird, als sei er melancholisch. Die Gestimmtheit kann nach dem Ende des Stücks sofort wieder verlöschen, sogar innerhalb des Stückes, in kürzester Zeit, durch mehrere andere Gestimmtheiten abgelöst werden. Ähnliches gilt für den Tanz und für das Bild. Das ist nicht nur eine begriffslogische, sondern auch eine empirische Frage: Stimmungen, Gestimmtheiten, Gefühle sind, in ihrer Alltagsgestalt, träge und nicht ohne weiteres zum Verschwinden zu bringen. Im ästhetischen Ereignis jedoch werden sie gleichsam flüchtig, einerseits durchaus stark, andererseits aber auch rasch ablösbar. Es gibt in der Musikkultur der Moderne kurze 3-Minuten-Stücke, die den Interpreten und den Hörer in kürzester Zeit durch mehrere durchaus verschiedene Gestimmtheiten hindurchführen; im alltäglichen Gefühlsleben fast eine Unmöglichkeit, im ästhetischen Ereignis ein normaler Fall.

Eben dies liegt zugrunde, wenn, wie allgemein üblich, vom „Als-ob“-Charakter ästhetischer Ereignisse die Rede ist, davon, daß in ihnen der „Schein“ und nicht die „Wirklichkeit“ herrsche. Das Ich im Augenblick der ästhetischen Erfahrung ist ein anderes als das, welches die alltägliche Existenznot überstehen muß. Die ästhetische Erfahrung „zerreißt“ deshalb das Bewußtsein, und zwar darin, daß zwar „das Ich sich selber gleich fühlen“ kann, diese Identität aber zu Episteme und Praxis nicht in fragloser Kontinuität steht. Das macht ästhetische Bildung oder Erziehung, nach Maßgabe „moderner“ Identitätstheorien, zur Absurdität: Es gibt offensichtlich ästhetische Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen; wie sie sich zum Bildungsprojekt der Moderne verhalten, ist mindestens höchst ungewiß. Die Identität, die sie verbürgen oder zu der sie führen könnten, ist eine scheinhafte. Wäre also ästhetische Bildung nichts als eine Komponente kultureller Alphabetisierung, ein Kursus im Lesenlernen, diesmal von ästhetischen Zeichen in ihrer historisch-kulturellen Bedeutung – was dann aber mit der „Natur der ästhetischen Wirkung“ nur noch wenig gemein hätte, weil diese weder die für „Bildung“ grundlegende Zeit-Perspektive teilt, noch sich in die bildungsrelevanten Praxen integrieren läßt? Wäre „ästhetische Bildung“, ernst genommen, also ein absurdes Projekt, Einübung in exzentrische Selbsterfahrung?

4. *Schlußbemerkung*

Darf man nun, trotz der vorgetragenen Argumente, sagen, daß es eine ästhetische Dimension der Bildung gebe? Sofern wir beides aufrechterhalten: das Konzept eines „ästhetischen Ich“ samt der zugehörigen „Natur der ästhe-

tischen Wirkung“, die nichts ist als die Beschreibung dieser Wirkung, z. B. in dem Satz, daß das „Ich sich selber gleich“ fühle, „sicher schwebend im Sturze des Daseins“, einerseits – und andererseits ein Konzept von Bildung, das, und sei es auf dem Wege über Kritik und theoretischen Diskurs, an der Integration der Individuen in die verschiedenen Praxen des Lebensalltags interessiert ist, ja diese Integration zur begriffslogisch notwendigen Voraussetzung hat – sofern wir dies beides ohne Abstriche geltend machen, gibt es keine Versöhnung, es sei denn um den Preis der Verkindlichung des Ästhetischen oder der Ästhetisierung der Bildung. Beiden Versöhnungsrichtungen sind die Wege argumentativ versperrt: der erste durch die Geschichte der ästhetischen Produktionen innerhalb unserer Kultur und der sie begleitenden Diskurse, der zweite dadurch, daß wir wissen, wie die Ästhetisierung von Biographien, Praxen, Bildungswegen, zumal die Ästhetisierungen der Politik und des Warenmarktes den kritischen Anspruch der ästhetischen Erfahrung korrumpieren können. Gibt es einen dritten Weg?

Es könnte ihn geben – aber nur dann, wenn wir *einerseits* der Versuchung widerstehen, die „Natur der ästhetischen Wirkung“, *gegen* ihren Begriff, auf allgemeine Aisthesis- oder Sinnlichkeitserfahrungen hin zu diffundieren, und wenn wir *andererseits* bereit wären, das Bildungsprojekt der Moderne wenigstens hier und da in Zweifel zu ziehen. Mit Bezug auf das in Bildung begriffene Individuum, unter den Ansprüchen schulischer oder therapeutischer Behandlung, lebensweltlicher oder institutioneller Kuren, bedeutet dies: *sich emanzipieren*. Die ästhetische Emanzipation hat indessen einen anderen Sinn als die soziale oder politische. Das ästhetische Ich ist nicht das Subjekt einer Praxis, sondern ist jeder Praxis kontrastiert, ein flüchtiges Konstrukt, ein fragiles Fragment innerhalb der so gesichert scheinenden Beschreibungen von Bildungs- und Identitätsfindungsverläufen, exterritorial, das Subjekt nur seines eigenen Spürens. Sein einziges, aber im Wortsinne „utopisches“ Territorium ist jenes Ich-Selbst-Verhältnis, das nur in der Beschreibung der ästhetischen Wirkung auch für andere da ist. Die Erfahrung, die das Ich mit sich im Augenblick der ästhetischen Beschreibung macht, ist also kein „als ob“, sondern die Wirklichkeit dieses Ich. Als ein „als ob“, als scheinhaft, kann das ästhetische Ereignis nur beschrieben werden in der Perspektive des Bildungsrealismus der Moderne. Läßt man diese Perspektive auf sich beruhen oder klammert man sie irgendwie ein, dann kann der weder der Vergangenheit entlehnte noch der Zukunft aufgeopferte Moment zum *wirklichen* Standort des Ich werden, von dem her alles andere als Inszenierung anderer Wirklichkeiten erscheint.

Obwohl dieser „Standort“ dem kulturellen Projekt „Moderne“ zugehört – der Begriff einer ästhetischen Emanzipation ist vormodern kaum denkbar – bereitet er dem Versuch einer diskursiven Beschreibung eigentümliche Schwierigkeiten. FRIEDRICH SCHLEGELS und des frühen SCHLEIERMACHERS Vorliebe für paradoxe Formulierungen in den Athenäums-Fragmenten („Es kommt . . . darauf an, die Sachen so zu haben, als ob man sie nicht hätte. Noch künstlicher und noch zynischer ist es aber, die Sachen so nicht zu haben, als ob man sie hätte“, Athenäums-Fragment Nr. 35), die angebliche Definition von Ironie („Ironie ist klares Bewußtsein der ewigen Agilität, des unendlich vollen Chaos“, Ideen-Fragment Nr. 69), BRENTANOS Verwendung des Wortes „Witz“ zur Beschrei-

bung einer ästhetisch-momenthaften Form des Geistes, die unversehens in „Wahnwitz“ umschlagen kann (im Brief an SOPHIE MEREAU vom 10. 1. 1803) oder die Mitteilung VAN GOGHS an seinen Bruder: „Die Schwermut überkommt mich oft mit großer Gewalt . . . je mehr ich imstande bin, kühl und logisch zu denken, umso *wahnsinniger* scheint es mir, daß ich weiter Bilder fabriziere . . . etwas völlig *Vernunftwidriges*“ (Brief Nr. 611 vom Oktober 1889) – derartige Äußerungen umkreisen und erläutern diese Schwierigkeit. Sie verbinden Selbstgewißheit mit distanzierender Reflexion. Die momentane Selbstgewißheit, also das gleichsam Egologische in den Äußerungen, wird zugleich bekräftigt und distanziert als etwas, das einerseits nicht gelehnt werden kann, andererseits aber Sperrgut ist innerhalb von Redeformen, die Gesellschaft, Praxis oder Bildung zum Thema machen. Das Ich-Selbst-Verhältnis, auf das diese Selbstgewißheit sich gründet, ist, als ästhetisches, ein Leibverhältnis, und zwar immer auch vor- oder nebensozialisatorisch. Ein Autor, der in seinen ästhetischen Schriften weder Emanzipationstheoretikern noch Phänomenologen verdächtig sein muß, hat dies in einer knappen Beschreibung der ästhetischen Wirkung zu formulieren versucht. „Vor Schuberts Musik“, schrieb ADORNO 1928, „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; 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. Wir können sie nicht lesen; aber dem schwindenden, überfluteten Auge hält sie vor die Chiffren der unendlichen Versöhnung“ (ADORNO 1964, S. 33). Die Rede von einer „Versöhnung“ ist dunkler, als sie scheint. Ich ziehe eine bescheidene Perspektive vor: Die Philosophen haben zumeist darauf bestanden, Gattungsgeschichten zu erzählen – so auch die Bildungstheoretiker. Es kommt aber, in ästhetischer Bildung, darauf an, 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. Wenn das zutreffen sollte, dann bleibt der Bildungstheorie der Moderne, vor ihrem ästhetischen Anspruch, nichts als eine „ehrenhafte Kapitulation“ (RORTY 1989). Diese aber wäre noch auszuhandeln.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Moments musicaux. Frankfurt/M. 1964.
 BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
 BOHRER, K.H.: Der romantische Brief. Die Entstehung ästhetischer Subjektivität. München 1987.
 DAHLHAUS, C.: Klassische und romantische Musikästhetik. Laaber 1988.
 DIDEROT, D.: Ästhetische Schriften, 2 Bde., hrsg. von E. BASSENGE. Berlin 1984.
 HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt/M. 1985.
 HEGEL, G.W.Fr.: Ästhetik. Hrsg. von F. BASSENGE. Berlin/Weimar 1984.
 HOFMANNSTHAL, H. v.: Ausgewählte Werke in zwei Bänden, Bd. 2. Frankfurt/M. 1957.
 IMDAHL, M.: Picassos Guernica: Eine Kunst-Monographie. Frankfurt/M. 1985.
 KLEIST, H. v.: Sämtliche Werke und Briefe. Zweiter Band. München 1952.

- KÖNIG, J.: Die Natur der ästhetischen Wirkung. In: Vorträge und Aufsätze. Hrsg. von G. PATZIG. Freiburg/München 1978.
- KRAMER, E.: Kunst als Therapie mit Kindern. München 1975.
- MÜLLER-SUUR, H.: Zur Frage der Beziehungen zwischen Schizophrenie und Kunst. In: Imaginäre Welten. Gestalteter Wahn. Hannover 1970.
- OTTO, G. (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung: Kunst, Didaktik, Medien 1969–1974. Braunschweig 1975.
- OTTO, G./OTTO, M.: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber 1987.
- POTHAST, U.: Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt/M. 1988.
- PRIESTLEY, M.: Analytische Musiktherapie. Stuttgart 1983.
- RICHTER, H.-G.: Pädagogische Kunsttherapie. Düsseldorf 1984.
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M. 1989.
- SCHLEGEL, FR.: Charakteristiken und Kritiken. Hrsg. von H. EICHNER, Bd. 2 der Kritischen Friedrich-Schlegel-Ausgabe. Hrsg. von E. BEHLER, München/Paderborn/Wien 1967.
- VOCKE, J.: Effektivitätskontrolle der Orff-Musiktherapie. München 1986.
- WERCKMEISTER, O. K.: Zitadellenkultur. München/Wien 1989.

Abstract

Aesthetic Education Between Critique and Self-Certainty

Proceeding from a statement by HUGO VON HOFMANNSTHAL, the author explains a hypothesis according to which aesthetic experiences cannot easily be fitted into either a practice-oriented pedagogical theory of action or a perspectively designed theory of education. Whenever aesthetic experience was introduced into theories of education or curricula it was transformed into aesthetic "alphabetization". Contrary to this, experiences gained in the field of art therapy are sometimes closer to what can be termed the aesthetic dimension of education. This leads to a third step in our line of reasoning, drawing on the theory of identity: Calling to mind early Romanticism, the author argues that there exists an "aesthetic I", based in self-certainty, but keeping critical distance from both episteme and practice.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Bau-
rat-Gerber-Str. 4/6, 3400 Göttingen.