

Cornelie Dietrich | Dominik Krinninger |
Volker Schubert

Einführung in die Ästhetische Bildung

2. Auflage

Cornelie Dietrich | Dominik Krinninger | Volker Schubert
Einführung in die Ästhetische Bildung

Grundlagentexte Pädagogik

Cornelie Dietrich | Dominik Krinninger |
Volker Schubert

Einführung in die Ästhetische Bildung

2., durchgesehene Auflage

BELTZ JUVENTA

Die Autoren

Cornelie Dietrich, Jg. 1965, Prof. Dr. disc. pol. habil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungstheorien, Kulturelle und Ästhetische Bildung, Kindheitsforschung und Pädagogik der Frühen Kindheit.

Dominik Krininger, Jg. 1974, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Theorien der Erziehung und Bildung, Pädagogische Familienforschung und Ästhetische Bildung.

Volker Schubert, Jg. 1952, Dr. phil. habil., ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Vergleichende Erziehungswissenschaft, Allgemeine Pädagogik und Ästhetische Bildung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2012
- 2., durchgesehene Auflage 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2012 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4329-7

Inhalt

| | |
|--|----|
| Annäherungen | 9 |
| 1. Einleitung | 9 |
| 2. Ästhetische Erfahrung | 12 |
| 2.1 Drei Beispiele | 12 |
| 2.2 Ästhetik – Aisthesis | 16 |
| 2.3 Ästhetische Empfindung – ästhetische Wirkung – ästhetische Erfahrung | 19 |
| 2.4 Soziale Verhältnisse | 20 |
| 3. Ästhetische Erziehung und Bildung | 22 |
| 3.1 Erziehung | 22 |
| 3.2 Bildung | 24 |
| 3.3 Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung | 26 |
| 3.4 Zum Ende vom Anfang: Ein zarter Zusammenhang | 31 |
| | |
| Begründungsfiguren | 33 |
| 4. Ästhetische Erfahrung als Bildungsprogramm: Friedrich Schiller | 34 |
| 4.1 Zum historischen Hintergrund | 35 |
| 4.2 Menschenbild und Menschenbildung | 37 |
| 4.3 Ein dreistufiges Modell der menschlichen Bildung | 40 |
| 4.4 Das Spiel und die Kunst | 41 |
| 4.5 Freiheit | 43 |
| 4.6 Vom ästhetischen zum moralischen Zustand? | 45 |
| 5. Das Gewöhnliche als das Besondere: John Dewey | 48 |
| 5.1 Zum historischen Hintergrund | 48 |
| 5.2 Deweys soziale Intention | 50 |
| 5.3 Habits und experience | 51 |
| 5.4 Denken, Fühlen und das Machen von Erfahrungen | 54 |
| 5.5 Zum Verhältnis von normaler ganzheitlicher Erfahrung und ästhetischer Erfahrung | 58 |
| 5.6 Ästhetische Erfahrung und Bildung bei Dewey | 60 |

| | | |
|-----|--|----|
| 6. | Vergleich und aktuelle Resonanzen | 61 |
| 6.1 | Demokratie und die Autonomie der Kunst | 62 |
| 6.2 | Gegenstände ästhetischen Erlebens | 67 |
| 6.3 | Ästhetik und Bildung | 71 |

Gegenwärtige Herausforderungen 75

| | | |
|-----|---|----|
| 7. | Anfänge ästhetischer Bildung: Von der sensomotorischen Spur zur Sinn-Struktur | 76 |
| 7.1 | Ästhetische Erfahrung als sinnlich strukturierter Sinn | 77 |
| 7.2 | Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit | 78 |
| 7.3 | Intermediäre Räume | 80 |
| 7.4 | Entstehung des Wechselspiels von Wahrnehmung und Imagination | 81 |
| 7.5 | Zwei Beispiele für frühe ästhetische Erfahrungen | 81 |
| 7.6 | Die Doppelstruktur der elementaren ästhetischen Bildung | 83 |

| | | |
|-----|--|----|
| 8. | Ästhetische Wertung und Geschmack | 85 |
| 8.1 | Individueller Geschmack und soziale Kontexte | 86 |
| 8.2 | Distinktion | 90 |
| 8.3 | Wertungen und Rezeptionshaltungen | 93 |
| 8.4 | Vergnügen und Kennerschaft | 97 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 9. | Interkulturalität und Vielfalt | 100 |
| 9.1 | Inwiefern ist Heterogenität eine besondere Herausforderung? | 101 |
| 9.2 | Kultur und Anerkennung | 103 |
| 9.3 | Ästhetische Erziehung in der Einwanderergesellschaft | 106 |
| 9.4 | Ästhetisches Erleben und die Erfahrung des Fremden | 109 |

| | | |
|------|--|-----|
| 10. | Ästhetische Bildung in marktförmigen Verhältnissen | 112 |
| 10.1 | Neuere Projekte ästhetisch-kultureller Bildung | 113 |
| 10.2 | Kulturmarketing/Kulturvermittlung | 115 |
| 10.3 | Kulturmarketing und ästhetische Bildung im Dialog | 118 |
| 10.4 | Partizipation | 120 |
| 10.5 | Schlussfolgerungen | 121 |

Pädagogische Arrangements für ästhetische Bildung 123

| | | |
|------|--|-----|
| 11. | Musik | 124 |
| 11.1 | Das Kenk vun em Prolete in „Lohengrin“ | 126 |
| 11.2 | Eine Hosentaschen-Symphonie | 130 |
| 11.3 | Zur Vielfalt der musikalischen Erfahrung | 134 |

| | |
|--|-----|
| 12. Literatur | 135 |
| 12.1 Spielerischer Umgang mit Sprechen und Sprache | 136 |
| 12.2 Was will uns der Dichter damit sagen? | 139 |
| 12.3 Spiel mit dem Liedchen vom Tod | 142 |
| 12.4 Zugänge öffnen | 146 |
| 13. Bildende Kunst | 148 |
| 13.1 Kunst und Didaktik | 148 |
| 13.2 Constantin in der Ausstellung | 153 |
| 13.3 Pädagogische Intentionalität und die Unwägbarkeit des Ästhetischen | 156 |
| 14. Zum Schluss | 160 |
| 14.1 Zur Legitimierung ästhetischer Bildung | 160 |
| 14.2 Felder ästhetischer Erziehung | 163 |
| 14.3 Orientierungen im Feld der ästhetischen Bildung | 164 |
| Literatur | 169 |
| Abbildungsnachweise | 176 |

Annäherungen

*Denn nichts Mächtiges ists, zum Leben aber gehört es,
Was wir wollen, und scheint schicklich und freudig zugleich
Aber kommen doch auch der segenbringenden Schwalben
Immer einige noch, ehe der Sommer, ins Land.
(Hölderlin, Der Gang aufs Land)*

*Ah my my what elations!
(The Beach Boys, Good Vibrations)*

1. Einleitung

Unter dem Begriff „ästhetische Bildung“ versteht man heute Verschiedenes: Er wird zum einen als Oberbegriff für alle pädagogische Praxen genutzt, die einzelne ästhetische Felder (Kunst, Musik, Literatur, Theater etc.) zum Gegenstand haben, er wird zum anderen verwendet als Grundbegriff bildungstheoretischer Diskurse, in denen es um Fragen der Persönlichkeitsbildung in und durch ästhetische Erfahrungen geht. In diesem Verständnis bezieht sich ästhetische Bildung nicht nur auf Kunst und Kultur, sondern thematisiert auch allgemeinere Aspekte eines ästhetischen Ich-Weltverhältnisses, vor allem unter der Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit. In diesem weiteren Sinne geht es aber auch um die Verbindungen zwischen Pädagogik und Kultur, zwischen Kunst und Markt oder zwischen Kunst und Macht und deren Auswirkungen auf Bildung und Erziehung.

In den letzten zwanzig Jahren hat sich in beiden Hinsichten die pädagogische Diskussion enorm erweitert. Gestützt durch allmählich zunehmende empirische (Wirkungs-)Forschung etablierte sich die Überzeugung von der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit ästhetisch-kulturellen Lernens in weiteren Kreisen, nicht nur der Schulpädagogik, sondern auch in außerschulischen Feldern wie Kinder- und Jugendarbeit, Frühpädagogik, wie auch in der Erwachsenenbildung bis hin zur Arbeit mit Alten und Demenzkranken. Ästhetische Bildung wird heute weniger als Gegengewicht zum stark kognitiv dominierten Lernen verstanden; vielmehr reift die Einsicht, dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind. Weiterhin gilt es, in Zeiten von nicht nur wirtschaftlicher, sondern auch kultureller Globalisierung und den Herausforde-

rungen von Interkulturalität, eine angemessene pädagogische Diskussion um Chancen kultureller Teilhabe zu etablieren. Nicht nur in diesem wichtigen pädagogischen Feld, auch für den Bereich des sozialen und kognitiven Lernens ist die Rede um ästhetische Bildung häufig mit enormen Hoffnungen und entsprechenden Rhetoriken aufgeladen. Da sich „Ergebnisse“ ästhetischer Bildung nicht in der Form testen und messen lassen wie Resultate anderer Lehr- und Lernbemühungen, füllen sich die Leerstellen vielfach mit Versprechungen und Erwartungen über generalisierbare und nachhaltige Wirkungen. Hier zwischen Rhetorik, empirisch überprüften Tatsachen und einem theoretisch gut begründetem Argument zu unterscheiden, ist oft außerordentlich schwer.

Auf der anderen Seite zeigt ein Blick in die Wirklichkeiten ästhetischer Bildung einen seit Jahren stärkeren Rückzug der öffentlichen Haushalte aus der Finanzierung ästhetisch-kultureller Bildungsveranstaltungen. Das führt nun allerdings nicht zum Niedergang der ästhetischen Bildung, sondern eher dazu, dass die Kulturschaffenden selbst mehr und mehr Bildungsaufgaben übernehmen und innovative Formen der Finanzierung finden. Damit verändert sich das Feld ästhetischer Bildung, worauf wiederum Forschung und Theoriebildung reagieren, wenn auch noch zaghaf.

Dieser breit anerkannte Bedeutungszuwachs, der sich aus sehr unterschiedlichen Quellen speist, führt bei gleichzeitiger Marginalisierung ästhetischer Lernfelder in den öffentlich geförderten Bildungspraxen dazu, dass die Begründungs- und Legitimationszusammenhänge unübersichtlicher werden. Der vorliegende Band möchte Studierenden und pädagogischen PraktikerInnen, die sich in diesen Feldern professionell bewegen, eine fundierte Einführung in die Diskussionszusammenhänge bieten. Er verbindet die allgemeinere Sicht auf die ästhetische Dimension von Bildung mit spezifischen Fragen der einzelnen Fächer oder Sparten, in denen ästhetische Bildung sich vielfach ereignet. Insgesamt aber richten wir einen allgemein pädagogischen Blick auf die vielfältigen Phänomene ästhetischer Bildung. Wir sehen ästhetische Bildung weder an einzelne Fächer des allgemeinbildenden Schulwesens oder an einzelne Kunstsparten noch überhaupt an Gegenstände der anerkannten Kunst gebunden. Ästhetische Bildung kann sich im Prinzip an jedem Gegenstand und in unterschiedlichsten Sozialformen vollziehen. Ästhetisches Erleben verweist auf eine Weise in der Welt zu sein, ihr zu begegnen, in und mit ihr zu handeln. Erst in Kontakt und im Austausch mit anderen Bildungsdimensionen, wie etwa der theoretischen, praktischen oder moralischen, lässt sich dann wieder über Bildung als Ganzes sprechen.

In einem ersten Teil (*Annäherungen*) gelangen wir in drei Abschnitten zunächst über alltägliche Beispiele ästhetischer Praxis von Kindern und Jugendlichen (Vorlesen, Popmusik, Fanchat) zu dem zentralen Begriff der „ästhetischen Erfahrung“, der dann in Abgrenzung von den Begriffen der „Bildung“ einerseits, der „Erziehung“ andererseits präzisiert wird. Denn ästhetische Bildung gewinnt ihren Ausgangspunkt im (Kunst-)Objekt nur in-

sofern dieses Anlass für eine spezifische Erfahrung ist. Bleibt eine solche aus, kann man im modernen Sinn auch nicht von ästhetischer Bildung sprechen.

Die im ersten Schritt praktische, im zweiten dann begriffliche Arbeit führt bereits auf theoretische Probleme: Je nach theoretischem Hintergrund und historischer Tradition sind sowohl Begriffe wie auch Beurteilung von Praxen unterschiedlich zu sehen. Die beiden wichtigsten Traditionen, Idealismus und Pragmatismus, die hinter den aktuellen Debatten auszumachen sind, lassen sich exemplarisch an ihren Hauptvertretern Friedrich Schiller und John Dewey darstellen und erläutern. Dies geschieht im zweiten Abschnitt (*Begründungsfiguren*). Der Abschnitt wird beschlossen mit einem Vergleich der beiden Theorielinien und einem Einblick in zeitgenössische Reflexionsbestände, die immer mindestens einen von beiden aufgreifen.

Im dritten Abschnitt (*Gegenwärtige Herausforderungen*) greifen wir vier wesentliche Dimensionen der ästhetischen Bildung auf, die alle quer zu den einzelnen spezifischen Praxen wie etwa Kunstunterricht, Musikalische Früherziehung oder Theaterpädagogik liegen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie erst in jüngerer Zeit als Themen ästhetischer Bildung Kontur gewonnen haben und deshalb in den klassischen Begründungsfiguren noch gar nicht vorkommen, heute aber Organisation, inhaltliche Ausrichtung sowie Legitimationsdiskurse wesentlich mit beeinflussen. Dabei geht es zunächst um die Anfänge ästhetischer Bildung. Ab welchem Alter kann man sinnvollerweise überhaupt von ästhetischer Bildung (und nicht nur von Sinnesschulung) sprechen und wie erleben jüngere Kinder ästhetische Materialien und die frühe Einführung in kulturell-ästhetische Traditionen? Im Anschluss daran erläutern wir die soziologische Perspektive auf die Herstellung sozialer Unterschiede durch Ausbildung und Etablierung ästhetischen Geschmacks, der von musikalischen Vorlieben bis hin zur gewählten Wohnungseinrichtung reicht. Dem Gebiet der interkulturellen ästhetischen Bildung, die sich immer zwischen Anerkennungspraxen und Assimilationserwartungen bewegt, ist ebenfalls ein eigenes Kapitel gewidmet. Dasselbe gilt für die Neuerungen, die sich in der Organisation und Finanzierung ästhetischer Bildung ergeben oder bereits ergeben haben.

Demgegenüber bietet der vierte Abschnitt (*Pädagogische Arrangements für ästhetische Bildung*) einen Einblick in spezifische Praxisfelder ästhetischer Bildung und Erziehung. Mit den Bereichen Musik, Kunst und Literatur haben wir dafür exemplarisch drei klassische Bereiche ausgewählt. Dies geschah nicht etwa, weil wir neuere Felder wie Tanz, Theater, Film oder Medien für weniger bedeutsam halten; vielmehr bieten diese Kunstformen aufgrund ihrer vergleichsweise langen Geschichte als ästhetische Fächer auch in der Schule einen großen Fundus an pädagogischem, didaktischem und medienspezifischem Reflexionswissen, das für uns fruchtbar ist. Gleichzeitig war es uns wichtig, hier wiederum nicht nur auf Schule Bezug zu nehmen, sondern auch die pädagogischen Arrangements in eher non-formalen Zusammenhängen in den Blick zu nehmen.

Die Einzelkapitel des Buches sind in etwa gleich umfanglich, so dass sich das Buch auch für eine Semesterlektüre eignet, in dem von Woche zu Woche je ein Abschnitt bearbeitet werden könnte. Es sind viele Beispiele aus den unterschiedlichen Gebieten ästhetischer Bildung enthalten, so dass die Argumentationen auch anschaulich und ihre praktische Relevanz deutlich werden. Dennoch handelt es sich nicht um ein Handbuch, in dem man einen Überblick über alle wichtigen Themen und Felder ästhetischer Bildung erfassen könnte. Vielmehr geht es uns darum, anhand ausgewählter theoretischer, empirischer und praktischer Gegenstände in das Gebiet ästhetischer Bildung einzuführen.

2. Ästhetische Erfahrung

2.1 Drei Beispiele

Versöhnlich [...] kehrte mein Großvater mit einem Buch in der Hand zurück. „Jetzt werde ich dir vorlesen!“ Er suchte eine Seite in „Dichtung und Wahrheit“, schlug auf und begann. Er las Goethes „Knabenmärchen“. Nun war ich ebenso plötzlich als vollständig aus der Welt meiner homerischen Helden entrückt. Etwas unsagbar Beruhigendes, innig Beglückendes umfing mich. Die Sprache, ihre Bewegung, ihre Klangfolge wirkte wie ein Zaubergesang auf mich. Ich fühlte mich in eine warme Schattenecke am Rand lautlos spielenden, gleitenden und aufleuchtenden Lichtes versetzt, einer Traumwelt zugehörig, in sie zurückgekehrt. Die „schlimme Mauer“, wie ich sie kannte und fürchtete, wie ich sie mit lustvollem Schrecken wiedererkannte und wie sie mich anzog – nun hatte sie eine Pforte, mit einemmal eine Tür zu den immer geahnten Wundern, die hinter ihr lagen. Im Nu war ich selbst der Knabe im neuen Sonntagsgewand, mit der Weste von Goldstoff, mit gepuderten Locken. Und dann erschien Merkur und überreichte mir die drei Äpfel, den roten, den gelben, den grünen. Sie waren kühl und glatt anzufassen als seien sie aus Achat. Ich möge sie den drei schönsten jungen Männern der Stadt geben. Den drei schönsten? Was weiß ich von ihnen? Gattinnen sollen sie finden, was soll mir das bedeuten? Ich will die Äpfel behalten.

Carl Jakob Burckhardt (1891–1974) (Burckhardt 1977, S. 40)

Ich fühle mich da immer total seltsam, wenn ich ein Buch fertig habe. Auf der einen Seite natürlich traurig, vor allem bei den letzteren Bänden, auf der anderen Seite will ich auch unbedingt weiterlesen. Außerdem denk ich dann immer noch total viel nach, lass mir alles durch den Kopf gehen und viele Fragen, auf die ich keine Antworten weiß, schwirren mir im Kopf herum. Ich find es dann irgendwie immer seltsam, rauszugehen und sein ganz normales Leben weiterzuleben, wenn man eben so ein Buch beendet hat, weil mich das immer nachdenklich stimmt. Und ich muss mir dann auch immer denken „Nur noch x Bände, dann werd ich nie mehr etwas neues von Harry Potter lesen können“. Das gleiche denk ich mir auch immer, wenn ich ein neues Buch beginne, da muss ich immer ganz tief einatmen und sozusagen feierlich beginnen.

Weibl. 16 J., Eintrag im „Harry-Potter-Forum“ zum Thema: „Wie fühlt ihr euch, wenn ihr eines der Bücher fertig habt?“ (www.fantasy.de/die-grosse-halle-f1/wie-fuehlt-ihr-euch-wenn-ihr-eines-der-buecher-fer-t2047-s15.html) (24.10.2011)

Volker: (Legt eine Platte von Thomas Bangalter auf.) Das ist von einem von Daft Punk.

Interviewer: Und was ist an dem Stück besonders für dich?

Volker: Es hat Stimmung und es groovt brutal. Aber es hat eben zugleich noch eine Stimmung, und zwar eine recht monotone, aber trotzdem ist die irgendwie... Ich hab schon oft nach dem Wort gesucht, das oft in der House-Musik, wenn es so melodisch wird, was da so alles drin ist, aber... wie sagt man das? So eine Art Enthusiasmus im Sound, ich kann das aber nicht, irgendein Wort gibt es da. (Geht zum Plattenspieler und nimmt die Platte ab.)

Volker: Soll ich noch mal eins drauf tun?

Interviewer: Ja, klar.

Volker: Das ist auch wieder was Französisches. Die haben das irgendwie raus. Also nicht prinzipiell, aber da gibt es einige Sachen, die richtig gut sind. (Volker legt Etienne De Crezy auf.) Da ist so ein geiler Gesang, das ist so ein bisschen Shirley Bassey-mäßig. Und noch ein gepflegter House dazu. Also nicht wie Shirley Bassey, aber von der Art her. So vom Klang.

Interviewer: Das ist aber schon auch ein bisschen zurückhaltend irgendwo? Also, weil du vorher gemeint hast, der Sound sei enthusiastisch.

Volker: Mit enthusiastisch mein ich nicht, dass es abgeht wie Sau, enthusiastisch ist auch der falsche Begriff. Sehnsucht vielleicht. Eher so eine Art Sehnsucht. Aber das sagt es auch nicht. Das war halt in dem anderen Stück drin. Also in dem könnte ich es jetzt gar nicht sagen.

Matthias: Also ich kenn ‚enthusiastisch‘ von der Rockmusik, da gibt es manchmal so Lieder, das sind so Magenschwinger und die schieben, die hauen einen so nach vorne, und so ein bisschen könnte das da auch drin sein.

Volker: Ja, es war ja bei dem anderen Stück, bei dem, da könnt ich es jetzt nicht so sagen.

Matthias: Es ist eigentlich auch ziemlich relaxt, das Stück.

Volker: Relaxt aber trotzdem rhythmisch. Und es geht straight dahin. Aber ich könnte es dir im Endeffekt nicht sagen, was das Stück ausmacht. Der Gesang gefällt mir saugut. Und die Musik für sich ist also auch gut. Recht catchy. Von der Percussion her. Und natürlich ein schöner Bass. Aber ich weiß nicht, das kann ich jetzt so nicht...

(Es folgt eine Sequenz, in der Matthias und Volker sich einige House-Interpreten aus Frankreich in Erinnerung rufen; dabei gehen sie aber nicht näher auf eigene Hörerfahrungen ein, es bleibt bei einem lockeren Name-Dropping; dann fällt Volker das Wort ein, das er zuvor gesucht hat.)

Volker: Ach, jetzt! Das Wort, das ich vorhin gesucht habe, das war ‚euphorisch‘. Also diese Musik macht mich euphorisch.

Matthias: Obwohl das in der Musik gar nicht drinsteckt?

Volker: Doch, doch. Das ist schon drin in der Musik, aber das merk ich nur, wenn ich selber euphorisch bin.

Aus einem Forschungsprojekt zu Bildung im Gespräch unter Freunden (Krininger 2009, S. 161f.)

Drei ganz unterschiedliche Szenen und Texte: Die autobiographische Erinnerung des greisen Politikers, Diplomaten und Schriftstellers Carl Jacob Burckhardt an einen Vorleseabend mit dem Großvater; der im „Harry-Potter-Forum“ publizierte Beitrag einer 16-jährigen Leserin zur Frage „Wie fühlt Ihr Euch, wenn Ihr eines der Bücher fertig habt?“ und schließlich das im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung aufgezeichnete Gespräch unter erwachsenen Freunden. In allen drei Fällen ist die Rede von Lektüre- oder Hörerlebnissen; die Gegenstände sind allerdings recht unterschiedlich: einmal klassische deutsche Literatur, dann ein populärer Unterhaltungsroman, schließlich Popmusik (im weitesten Sinne). Auch der Umgang damit erscheint recht unterschiedlich. Im ersten Beispiel steht die Identifikation des jungen Hörers mit dem gehörten Geschehen im Vordergrund. Bei der Harry-Potter-Leserin liegt die Identifikation – so sie denn stattgefunden hat – schon zurück. Im Mittelpunkt ihrer Beschreibung stehen entsprechend der Fragestellung im Internetforum die verwirrenden Gefühle nach der Lektüre. Bei den Freunden schließlich geht es um ein vergleichsweise distanziertes Gespräch über Musikstücke, die damit verbundenen Eindrücke und die Schwierigkeiten, sie in Worte zu fassen.

Trotz aller Unterschiede gibt es – auch schon bei oberflächlicher Betrachtung – doch einige bemerkenswerte Übereinstimmungen. Sogleich fällt die große Bedeutung von Emotionen auf. In allen drei Texten begegnen wir geradezu einem Taumel unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlicher Empfindungen und Gefühle, die sich, wenn überhaupt, nur schwer in Sprache fassen lassen. Die Uneindeutigkeit und die kaum kontrollierbaren emotionalen und sinnlichen Bewegungen werden aber keineswegs als unangenehm, sondern als lustvoll, mit geradezu körperlichem Behagen erlebt. Dem jungen Hörer des „Knabenmärchens“ eröffnet sich nicht nur ein neuer Raum, eine zeitlose „Traumwelt“, in die er gleichermaßen versetzt wird und zurückkehrt. Zugleich umfängt ihn „etwas unsagbar Beruhigendes, innig Beglückendes“ und die Sprache wirkt in ihrer Bewegung und Klangfarbe „wie ein Zauberbesang“. Beim Aufnehmen des Textes sind offenbar alle Sinne beteiligt: Das Hören verschwindet geradezu in einem Strom von Empfindungen, in dem sich sinnlich Wahrgenommenes, Atmosphärisches, Imaginiertes, Erinnertes und Wiederentdecktes, Inneres und Äußeres unauflöslich verbinden. Die Harry-Potter-Leserin fühlt sich nach Beendigung ihrer Lektüre „total seltsam“, hin und her gerissen zwischen Trauer und Wehmut und den vielen Fragen, die noch im Kopf herumschwirren. Ähnlich wie im vorangegangenen Beispiel sieht sich auch die Protagonistin dieser Szene deutlich vom Alltag entrückt. „Ich finde es dann irgendwie immer seltsam, rauszugehen und sein ganz normales Leben weiterzuleben“. Dagegen erscheint das Gespräch unter Freunden fast schon sachlich und nüchtern. Aber auch hier geht es um widersprüchliche Empfindungen: eine recht monotone Stimmung steht einem brutalen Groove gegenüber; der geile Gesang dem gepflegten House; das Musikstück ist „relaxt aber trotzdem rhythmisch“; es geht um „Magenschwinger“,

„eine Art Enthusiasmus im Sound“, um „Sehnsucht“ und das Verhältnis von Musik und eigener emotionaler Befindlichkeit.

Zugleich lässt sich an allen drei Beispielen erkennen, wie das jeweilige Subjekt nicht nur auf das Gehörte oder Gelesene aufmerksam wird, sondern gleichzeitig auf sich selbst, auf das was mit ihm, während und mit dem Hören oder Lesen geschieht. Es wird durch seine eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen gleichsam überrascht und muss sich nicht nur zum jeweiligen „Text“ in ein Verhältnis setzen, sondern auch zu sich selbst als jemandem, der diesen Text erlebt, mit ihm Erfahrungen macht und gemacht hat. Das eigene Wahrnehmen und Empfinden wird thematisch. Man kann das mit sich selbst ausmachen (wie Burckhardt, der es erst Jahrzehnte später, vielleicht nicht ganz ohne verklärende Erinnerung, schriftlich festgehalten hat). Man kann es auch zu formulieren versuchen und dann im Internet publizieren oder man kann mit Freunden darüber sprechen – eine Art Auseinandersetzung scheint stets dazuzugehören. Erst auf diese Weise scheint sich jenes eigenartige über einen in besonderer Weise ansprechenden Gegenstand vermittelte Verhältnis zu den eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen herstellen zu können, das ästhetische Erlebnisse auszeichnet.

Das ästhetische Erleben findet mithin nicht außerhalb der sozialen Realität statt; es bleibt ihr aber auch nicht unmittelbar verhaftet. Alle drei Beispiele thematisieren die eigenartige Verbindung zur Welt des nicht-ästhetischen Erlebens. Die beiden Freunde sprechen über Stimmungen, die eigene alltägliche Befindlichkeiten musikalisch wiedergeben, artikulieren oder auch über sie hinausweisen, sie transzendieren. Indem sie ihre Empfindungen und die Schwierigkeiten, sie sprachlich zu fassen, thematisieren, konstituieren sie zugleich ihre Freundschaft als Erfahrungsraum. Die Harry-Potter-Leserin hat sich von ihrem „ganz normalen Leben“ entfernt und sieht es in einer eigentümlichen Distanz, einer Art ästhetischen Stimmung, die dann auch mit der Lektüre bewusst gesucht und in einem kleinen Übergangsritual („da muss ich immer ganz tief einatmen und sozusagen feierlich beginnen“) geradezu inszeniert wird. Der kleine Burckhardt ist nicht nur seiner Welt entrückt, er erkennt auch Dinge seines Alltags, wie er sie „kannte und fürchtete, [...] mit lustvollem Schrecken“ wieder und findet ein neues Verhältnis zu ihnen. Die „schlimme Mauer“ wird überwunden und eine neue Welt tut sich auf – gewiss eine Phantasiewelt, wie Goethe sie ausgemalt und der Großvater mit seiner Stimme sinnlich präsentiert hat, aber auch eine ganz eigene Welt, in der der Junge sich selber zu finden vermag. Offenbar gibt es einen gewissen Abstand zwischen Alltagswelt und ästhetischem Erleben; dieses bietet augenscheinlich etwas, was die Alltagswelt – ohne dass die Gründe dafür deutlich bewusst würden – nicht bietet. Daran knüpfen sich Empfindungen, aber auch Erwartungen und Versprechungen – Entlastung, Loslösung, Gefühle von Unabhängigkeit, gar Freiheit – die dazu veranlassen mögen, solches Erleben immer wieder zu suchen. Somit lässt sich die Frage stellen, was solche Erlebnisse oder Erfahrungen, auch und gerade

weil sie vom alltäglichen Leben relativ abgesondert sind und keinen Nützlichkeitsabwägungen unterstehen, nicht nur zur Bereicherung, sondern auch zur Bewältigung des Lebens beitragen können.

2.2 Ästhetik – Aisthesis

„Ästhetik“ kommt vom griechischen „aisthesis“, was so viel wie „sinnliche Wahrnehmung“ bedeutet. Heute versteht man unter Ästhetik im Allgemeinen die „Wissenschaft vom Schönen“ oder die Philosophie der Kunst. Das Adjektiv „ästhetisch“ bezeichnet die Art der Wahrnehmung eines Gegenstandes (der Kunst oder Natur); es dient aber auch zur Charakterisierung von Gegenständen selbst. Entsprechend wird unter „ästhetisch“ nicht die alltägliche Wahrnehmung verstanden, die wir mit unseren fünf Sinnen machen. Von ästhetischer Wahrnehmung, ästhetischer Erfahrung oder auch ästhetischer Erkenntnis spricht man vielmehr in besonderen Zusammenhängen. Im ästhetischen Erleben wird die sinnliche Wahrnehmung von einem Medium, mit dem wir sonst Informationen aufnehmen, für uns zu einem Prozess, der seinen Zweck in sich selbst trägt. Für den kleinen Burckhardt, für die Harry-Potter-Leserin oder die Freunde gibt es in diesem Augenblick nichts Wichtigeres als das eigene Wahrnehmen, Empfinden und Erleben. Klaus Mollenhauer drückt das so aus: „Meine Sinne werden mir, in ästhetischer Einstellung, über die auch sonst meine Tätigkeit ununterbrochen begleitenden oder stimulierenden Wahrnehmungsvorgänge hinaus, *thematisch*.“ (Mollenhauer u. a. 1996, S. 26) Wenn wir also etwas ‚schön‘ finden (oder faszinierend, unheimlich, mitreißend oder anrührend traurig), wenn uns also etwas auf die eine oder andere Weise gefällt, dann geht das immer mit einem besonderen Verhältnis zur eigenen Wahrnehmung einher; das heißt, wir gehen ein besonderes „Ich-Selbst-Verhältnis“ (Mollenhauer 1990, S. 492) ein, das uns lustvolle Empfindungen von Schönheit, Faszination, aber auch Sehnsucht, Wehmut oder Trauer schenkt.

Ihren wissenschaftlichen Namen „Ästhetik“ erhält die Auseinandersetzung mit diesem besonderen Wahrnehmungsmodus von Alexander Gottlieb Baumgarten, der 1750/1758 sein zweibändiges Werk „Aesthetica“ veröffentlicht. Ihm geht es um die Anerkennung der sinnlichen Wahrnehmung als genuines Erkenntnisvermögen. „Ästhetik supplementiert für Baumgarten die Logik, die Wissenschaft von der diskursiven Erkenntnis, um eine Logik des Leibes: Erst beide zusammen, Logik *und* Ästhetik [...] schreiten die Kognitionsfähigkeit des ‚ganzen Menschen‘ wissenschaftlich aus. [...] Baumgarten entdeckt, dass das Kognitive mehr umfasst als nur die Fähigkeit logisch zu denken und diskursive Schlüsse zu ziehen.“ (Zelle 2002, S. 33) Er greift auf Leibniz zurück.¹ Dieser differenziert zwischen verschie-

1 Baumgarten war kein direkter Schüler von Leibniz, aber er besuchte Vorlesungen

denen Stufen der Erkenntnis, die er zwischen den Polen „dunkel“ und „klar“ hierarchisch klassifiziert. Eine Vorstellung ist demnach „dunkel“, wenn man auf ihrer Grundlage den Gegenstand nicht wieder erkennen kann. Sie ist „klar“, wenn sie das ermöglicht. Eine klare Erkenntnis kann aber auch verworren, also „klar aber verworren“ sein, wenn uns etwas in seiner Gesamtheit klar ist, wir seine Details und deren Zusammenhang aber nicht benennen können (vgl. Leibniz 1966, S. 22 ff.). So können wir beispielsweise entscheiden, „[...] ob ein Gedicht oder ein Bild gut oder schlecht gemacht ist, weil es ein ‚ich weiß nicht was‘ [sic!] gibt, das uns befriedigt oder abstößt“ (Leibniz 1985, S. 125).² Baumgartens Kernthese ist nun, dass nicht nur die klare und deutliche Erkenntnis, also ein wissenschaftliches, logisches und deduktives Denken, als eigentliche Vernunft anzusehen ist, sondern dass daneben auch das auf die ganzheitliche Gestalt bezogene „klare und verworrene“, unmittelbar sinnliche Erkennen als Erkenntnisform sui generis ihr Recht hat. Die Unbestimmtheit, das „Ich weiß nicht was“, das aufwühlt und einen Prozess des unwillkürlichen Fragens und der Suche nach einem passenden Ausdruck in Gang setzt, aber mit dem Auffinden dieses Ausdrucks kaum stillzustellen sein dürfte, erscheint also als Kennzeichen einer besonderen Art der Wahrnehmung, der es nicht um das Wiedererkennen, das Registrieren, das klare Benennen geht, sondern eher um die lustvolle Beunruhigung. Das Uneindeutige, Tastende in den Beschreibungen ist kein Makel, sondern wird dem Beschriebenen, dem besonderen Wahrnehmungsmodus, in besonderer Weise gerecht. Schon mit Baumgarten richtet sich die wissenschaftliche Ästhetik also auf die sinnliche Wahrnehmung als Erkenntnis- bzw. Erfahrungsmodus. Sie fragt nicht primär nach Eigenschaften von Kunstwerken, die objektiv ‚Schönheit‘ erzeugen, sondern sie interessiert sich für Schönheit als ein Vermögen subjektiver Erfahrung. Diese Grundorientierung zieht sich konstant durch die Geschichte der Ästhetik bis in die Gegenwart (vgl. Parmentier 2004a).

Was das bedeutet, lässt sich vielleicht besser verstehen, wenn wir – in Anlehnung an Kant – verschiedene Modalitäten des Erfahrens und Urteilens unterscheiden: theoretisch: auf Kognition, auf verstandesmäßiges Erkennen und Urteilen ausgerichtet; moralisch-praktisch: auf das richtige Handeln bezogen; und schließlich ästhetisch. Hier steht die Wahrnehmung selbst in ihrem Verhältnis zu mir, zum jeweiligen Subjekt, im Mittelpunkt.

des Philosophen Wolff in Jena, der wesentlich zur Verbreitung von Leibniz' Philosophie beigetragen hat.

2 Als höchste Form der Erkenntnis (und als so nicht zu erreichendes Ideal) kennzeichnet Leibniz schließlich die ‚adäquate und intuitive‘ Erkenntnis, d. h. eine vollkommene Erkenntnis, die sich binnen eines singulären Moments einstellt (vgl. Leibniz 1966).