Max Fuchs | Tom Braun (Hrsg.)

Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung

Grundlagen, Analysen und Kritik

Band 2
Zur ästhetischen Dimension von Schule

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung.
Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule,
ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3327-4

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Ästhetisches Lehren

Eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung

Leopold Klepacki, Tanja Klepacki und Diana Lohwasser

Zweifelsohne erleben wir – wie Wolfgang Welsch (1993a, 2003) bereits zu Beginn der 90er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts konstatierte – gegenwärtig einen wahren Boom der Ästhetik bzw. des Ästhetischen. Gemeint ist damit nicht nur der augenfällige Trend zur Ausstattung von Welt mit ästhetischen Elementen – ein Trend also zum Schönen, zum Hübschen und zur Verhübschung, zum Styling, zur Animation, zum Amüsement und zum Erlebnis –, der die Fassaden und (Vor-)Gärten im urbanen wie im ländlichen Raum ansprechender und gefälliger, „die Geschäfte animatorischer, die Nasen perfekter" (Welsch 1993b: 23) werden und die Erlebnis- und Fun-Kultur spätmoderner Gesellschaften hochleben lässt. Die von Welsch so treffend beschriebenen Ästhetisierungsprozesse reichen vielmehr auch in grundlegende Strukturen unserer Lebenswelt hinein. Sie betreffen eine prinzipielle Ästhetisierung unserer lebenspraktischen Einstellungen ebenso wie unsere moralischen Orientierungen und sie rücken u. a. auch medial verursachte Virtualisierungsvorgänge in den Fokus der Aufmerksamkeit. Im Anschluss an Welschs Überlegungen zur Aktualität des Ästhetischen kann vor diesem Hintergrund also ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass das Ästhetische heute als überall präsent und gegenwärtig wahrgenommen werden kann. Das Ästhetische ist damit zu einer Schlüsselkategorie bzw. zu einem Schlüsselphänomen unserer Gesellschaft bzw. unserer Kultur geworden, das sich nicht mehr nur auf die Sphäre der Kunst und des Künstlerischen bezieht, sondern auch lebensweltliche, politische, kommunikative, mediale, erkenntnistheoretische und wissenschaftliche etc. Bezüge und Implikationen aufweist (vgl. Welsch 1993a).

Der aus diesem „Generalbefund" (ebd.: 23) resultierende allgemeine Trend zum Nachdenken über ästhetische Zusammenhänge und deren Bedeutung für unsere spät- bzw. postmoderne Kultur hat seit einiger Zeit auch die Sozialwissenschaften im Allgemeinen und die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft im Besonderen erreicht. Phänomene wie ästhetische Bildung, ästhetisches Lernen, ästhetische Erfahrung etc. sind in den vergangenen Jahrzehnten ausführlich theoretisch beschrieben und diskutiert worden

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

(vgl. z. B. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012; Liebau/Zirfas 2007a, b, 2008, 2011; Klepacki/Zirfas 2011; Mollenhauer 1996; Rittelmeyer 2012; Zirfas et al. 2009; Zirfas/Klepacki/Lohwasser 2014). Das im Rahmen dieses Aufsatzes kritisch-reflexiv zu beleuchtende Begriffskonstrukt des „ästhetischen Lehrens" (vgl. insbesondere Fuchs 2012a, 2012b) scheint dabei jedoch eine relativ neue Erscheinung zu sein, die sich in der einschlägigen Literatur und den aktuellen Diskursen bisher nur wenig niedergeschlagen hat.

Dieser Befund könnte nun wiederum auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass der Begriff „Lehren" in den erziehungswissenschaftlichen respektive pädagogischen Diskursen derzeit nur (noch) eine marginale und untergeordnete Rolle spielt und wesentlich an Bedeutung verloren hat. Dabei könnte man in der Logik Johann Friedrich Herbarts – insbesondere in einem diskurshistorischen Blickwinkel – durchaus sagen, dass der Begriff des Lehrens eigentlich zu den sogenannten einheimischen Begriffen der Pädagogik gehört (vgl. Herbart 1971), da mit ihm – zumindest traditioneller Weise – tatsächlich ein Phänomen beschrieben wird oder werden kann, das im Kern das Prinzip des Pädagogischen widerspiegelt, nämlich jemandem etwas zu vermitteln oder jemandem dabei behilflich zu sein, etwas lernen zu können. Deutet man diese Bestimmung des Lehrens hermeneutisch aus, so zeigt sich hier gerade diejenige Grundstruktur pädagogischer Situationen, die gemeinhin als „pädagogisches Dreieck" bzw. als „didaktisches Dreieck" bezeichnet wird: Eine Person trägt Sorge dafür, dass eine andere Person in die Lage versetzt wird, sich etwas – also einen wie auch immer gearteten Lerninhalt – anzueignen (vgl. z. B. Sünkel 1996; Glöckel 1996).[1]

Historisch betrachtet ist es also offenbar gerade diese Tätigkeit eines Lehrenden, die über weite Strecken neben dem Nachdenken über das, was Erziehung ist, sein kann, sein soll und bewirken soll, den Diskurs über pädagogisches Handeln geprägt hat. Zumindest so lange, bis sich im Rahmen der sogenannten Entgrenzung des Pädagogischen nicht nur eine diskursive und empirische Ausweitung pädagogischer Handlungslogiken auf diverse Lebensbereiche ereignet hat, sondern sich „pädagogisches Denken und Handeln unter der Bedingung ihrer weitgehenden Entgrenzung selbst verändert" haben (Lüders/Kade/Hornstein 2002: 211). Die für die hier angestellten Betrachtungen wohl entscheidendste Folge dieses Prozesses dürfte dabei in dem Umstand liegen, dass sich „die Bedeutung der pädagogischen Strukturierung von Aneignung durch die pädagogische Profession" (ebd.: 214) relativiert hat und diese dadurch in ein Konkurrenzverhältnis zu anderen Formen der Vermittlung, wie beispielsweise (massen-)medialen oder auch lebensweltlichen

1 Wie dies geschieht und um welche Inhalte es sich handelt und wie erfolgreich diese Tätigkeit ist, lässt sich aus dieser Elementarstruktur freilich nicht ableiten.

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Vermittlungsformen, bringt. Daraus ergibt sich nun nicht nur die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischen und nicht-pädagogischen Logiken der Vermittlung bzw. des Verhältnisses von pädagogischen und nicht-pädagogischen Rahmen und Kontexten, sondern insbesondere auch eine semantische Veränderung des Redens über pädagogische Vermittlungsarbeit.

Dementsprechend vollzieht sich auch innerhalb der pädagogischen Diskurse selbst seit längerer Zeit eine Diversifizierung von Begrifflichkeiten, die darauf abzielt, die vielschichtigen Aufgaben und Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen differenzierter zu beschreiben oder diese unterschiedlich zu perspektivieren. Eine der bekanntesten Systematiken bzw. eher Topiken pädagogischen Handelns stammt in diesem Zusammenhang von Hermann Giesecke (1997), der in dieser Hinsicht folgende fünf Handlungsformen unterscheidet: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Wie sich der Begriff des Lehrens zu diesen von Giesecke ausdifferenzierten Handlungsformen verhält oder verhalten könnte, müsste an anderer Stelle einmal näher erörtert werden. Signifikant erscheint im Rahmen der vorliegenden Überlegungen vor allem, dass der auf (schulischen) Unterricht bezogene Begriff „Lehren" in dieser Zusammenstellung zunächst einmal überhaupt nicht vorkommt.

Die Tatsache, dass der Begriff des Lehrens insgesamt an Reputation bzw. an diskursiver Präsenz eingebüßt zu haben scheint, liegt nun mutmaßlich nicht daran, dass das Prinzip des Unterrichts als pädagogische Situation an Bedeutung verloren hätte. Nein, vielmehr haben sich neben der Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsformen – oder genauer gesagt neben der Vermehrung von Begriffen, die je spezifische, differenzierende Fokusse auf das Phänomen pädagogischer Handlungen entwickeln – die Perspektiven auf Schule, Unterricht und Lernen derart verändert, dass auch die Tätigkeit des Lehrenden als begrifflich anders zu fassen erachtet wird. Hier sind es insbesondere die veränderten Anforderungen an Schule und Unterricht sowie die Betonung der Schülerposition (vgl. z. B. Merkens 2010; Blömeke et al. 2009) oder genauer gesagt der subjektiven Eigenaktivität der Lernenden, die zu weitreichenden Veränderungen in der deskriptiv-analytischen wie auch der konzeptionell-normativen Diskursivierung des Lehrerhandelns geführt haben.

Die im Zuge der Implementierung *neuer Lernkulturen* und *gestalteter Lernumgebungen* sich vollziehende Betonung von selbstgesteuertem bzw. selbstorganisiertem Lernen (vgl. z. B. Apel 2005) hat nicht nur dazu geführt, individualisierende und aktivierende oder entdeckende und forschende Unterrichtsmethoden in den Mittelpunkt zu stellen, sondern es hat sich auch – damit einhergehend – eine Neuperspektivierung der Lehrerposition ereignet. Das Prinzip des Lehrens wird in diesem Zusammenhang häufig als ein eher

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

veraltetes Prinzip gewertet, das eng mit dem Prinzip des „Belehrens" und damit mit der Form des Frontalunterrichts und dem Verkünden feststehender Wahrheiten bzw. der Vermittlung *trägen Wissens* in eine semantische Verbindung gebracht wird. Der Position des Lehrenden kommen hingegen im Kontext der *neuen Lernkultur* eher Aufgaben eines Lern-Coaches, eines Classroom-Managers oder eines Arrangeurs von Lern-Settings zu (vgl. Gruschka 2011). Ob und inwiefern sich hinter diesen neuen Begrifflichkeiten und Perspektiven tatsächlich innovative Formen und Methoden verbergen oder ob die Begriffe im Kern auf dasselbe Phänomen rekurrieren, auf das sich auch der Begriff des Lehrens bezieht, kann an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Entscheidend für die hier anzustellenden Betrachtungen ist vielmehr der Umstand, dass im Zuge dieser diskursiven und konzeptionellen Transformation der Blick eher weg von der Lehrerposition hin zur Schülerposition im Unterricht gelenkt wurde und somit das Lernen zum zentralen Bezugspunkt des konzeptionellen Nachdenkens über Unterricht wurde. Zweifelsohne ist dies auch mit dem Effekt der zunehmenden Betonung des Outputs oder genauer gesagt des Outcomes im Schulsystem verbunden (vgl. Herzog 2013). Im Zuge der sich über die herrschenden schulpädagogischen und schulpolitischen Diskurse ereignenden Verschiebungen von einer Fokussierung des inhaltlichen Inputs hin zu einer Konzentration auf den formalen Outcome im Sinne utilitaristisch gedachter Fähigkeiten und Fertigkeiten, hat das Prinzip des Lehrens in seiner semantischen Nähe zu Unterrichtsinhalten, die gelehrt werden, an Bedeutung verloren; zumindest – und dies ist der zu konstatierende Sachverhalt – auf einer diskursiv-programmatischen Ebene. Der Begriff des Lehrens erscheint in diesem Zusammenhang als unmodern bzw. unzeitgemäß, als inadäquat hinsichtlich der Realisierung subjektzentrierter Lernformen und als unzulänglich in Bezug auf die Aufgaben, die Lehrkräfte in Kontexten neuer Lernkulturen zu bewältigen haben. Ob dies jedoch auch auf das pädagogische Phänomen des Lehrens jenseits diskursiver Begriffsprägungen zutrifft, muss näher betrachtet werden.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang zunächst einmal, dass seit einiger Zeit Bemühungen zur Rehabilitierung des Begriffs des Lehrens zu verzeichnen sind – so z. B. bei Andreas Gruschka (2011) oder bei Lutz Koch (2015). In diesen Publikationen wird – anders als dies wie schon gezeigt etwa bei Giesecke der Fall ist – dem Prinzip des Lehrens ein zentraler Stellenwert, sowohl hinsichtlich der Möglichkeit einer Beschreibung pädagogischer Situationen als auch für ein Verständnis dessen, was den Kern pädagogischen Handelns ausmacht, zugesprochen. Mit dem Begriff des Lehrens kann damit nicht nur Sinn und Zweck von Unterricht, sondern auch das Prinzip des Lehrerhandelns erfasst werden. Lehren erscheint hier als eine Handlungsform, die das doppelt gerichtete Interesse des Pädagogen am Gegenstand und am Zögling widerspiegelt und auf die elementare pädagogische Tätigkeit der

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Vermittlung zwischen Lerninhalt und Lernsubjekt verweist. In diesem Sinne markieren diese Beiträge zu einer Stärkung des Begriffes bzw. des Prinzips „Lehren" auch eine Positionierung auf einer anderen Ebene, denn die Betonung des Lehrens geht einher mit der Einsicht in die grundsätzliche Bedeutung der zu vermittelnden Inhalte für die Initiierung subjektiver Lern- und Bildungsprozesse. Mit dem Lehren wird damit auch die materiale Seite von Unterricht wieder verstärkt in den Diskurs eingebracht. Dabei wird jedoch stets darauf hingewiesen, dass Lehren nicht als reine Faktenvermittlung zu verstehen ist, sondern dass Lehren vielmehr als ein Prinzip der erkenntnisermöglichenden Ein- und Hinführung des Lernenden zu etwas zu verstehen ist, dass sich dieser selbsttätig aneignen muss. Dieses Prinzip der subjektiven Aneignung soll es dem Lernenden nicht nur ermöglichen, Inhalte im Gedächtnis zu behalten, sondern diese auch reflexiv zu verstehen und diese einordnen und kritisch hinterfragen zu können. Bei Koch und Gruschka wird das Lehren damit als eine Vermittlungsform dargestellt, die das Verstehen der Lehrinhalte und nicht das reine Faktenlernen in den Fokus stellt. Lehren erscheint daher in dieser Perspektive gerade nicht als Synonym für „Belehren", sondern verweist auf die Möglichkeit, die Aufgabe und auch die Pflicht der Pädagoginnen und Pädagogen lernergemäß, inhaltsgemäß und zielgemäß zu handeln, wodurch der Begriff des „Lehrens" sich hier einerseits als ein strukturtheoretischer und andererseits als ein handlungstheoretischer, aber auch als ein moralisch-ethischer Begriff manifestiert, der auch in Zeiten der Output- oder Outcome-Orientierung sowie der Lernerzentrierung keineswegs an Aktualität eingebüßt hat.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen, hinsichtlich der augenscheinlich ohnehin vorhandenen Aktualität des Ästhetischen sowie der aktuellen Bemühungen zur Rehabilitierung bzw. zur Reaktualisierung des Begriffes „Lehren" in den pädagogischen Diskursen, erscheint es an dieser Stelle durchaus lohnenswert, sich den möglichen Zusammenhang dieser beiden Begriffe oder dieser beiden Konzepte und Theoriefelder einmal näher vor Augen zu führen. Bei genauerer Betrachtung lässt sich dabei zunächst einmal feststellen, dass das im Folgenden kritisch-reflexiv zu untersuchende begriffliche Kompositum „ästhetisches Lehren" vor allem einen komplexen semantischen Horizont eröffnet. Denn für beide Begriffsbestandteile gilt, dass sie sich nicht auf eindimensionale Semantiken und damit auf begriffstheoretisch trennscharfe Deutungsmuster oder eindeutige Definitionen in einem naturwissenschaftlichen Sinn reduzieren lassen, sondern sich nur über eine hermeneutische Ausdeutung ihrer diskursiven und damit tendenziell sowohl kontingenten als auch normativen semantischen Aufladungen in einer theoretisch-systematischen bzw. historischen Art und Weise bestimmen lassen.

Eine derartige Ausdeutung der zugrunde liegenden Begriffe kann erstens – so zumindest die hier vertretene Arbeitshypothese – als Bedingung der

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Möglichkeit einer kategorialen und damit systematischen Begriffsbefragung ästhetischen Lehrens fungieren. Im Zuge dieser begriffstheoretischen Klärung erscheint es zweitens möglich, ästhetisches Lehren in einer ontologischen Perspektive als pädagogisches Phänomen greifbar zu machen und die Frage aufzuwerfen, ob oder inwiefern diese Form oder dieser Modus des Lehrens überhaupt von anderen Modi des Lehrens zu unterscheiden ist.

Um etwaige normative Implikationen des Begriffes besser sichtbar machen zu können, ist es drittens darüber hinaus nötig, ästhetisches Lehren auch als ein Programm zu verstehen, das eine spezifische konzeptionelle Idee des Lehrens bzw. eine Idee des Lehrens in spezifischen Lehr-Lern-Kontexten – beispielsweise den (Schul-)Künsten – in das Diskursfeld einbringt, um ein legitimatorisches Fundament für die Eigenständigkeit und Eigenlogik des künstlerisch-ästhetischen Unterrichtens in der Schule zu bereiten. Ästhetisches Lehren würde angesichts dessen also nicht nur einen bestimmten Modus des Lehrens meinen, sondern müsste auch als Lehren des Ästhetischen inklusive der alten Frage nach der Lehrbarkeit der Künste begriffen werden.

Viertens schließlich könnte versucht werden, den Begriff des ästhetischen Lehrens epistemologisch zu operationalisieren, um eine Neu- oder Andersperspektivierung von Lehrerhandeln allgemein zu ermöglichen. Ästhetisches Lehren wäre damit schließlich quasi-experimentell auch als ein analytisch-didaktischer Begriff zu konzipieren, mit dem spezifische Aspekte oder Dimensionen des Lehrerhandelns in den Blick genommen werden können, die bis jetzt mutmaßlich nur unscharf oder unzureichend beschreibbar waren. Die Ästhetik des Lehrens oder genauer gesagt die ästhetischen Dimensionen des Vollzugs dessen, was Lehren genannt wird, wären hier aus einer neuen spezifischen Perspektive heraus noch einmal näher in den Blick zu nehmen und für ein Verständnis von Unterricht oder Unterrichten allgemein fruchtbar zu machen.

Im Kontext einer derartigen multiperspektivischen Herangehensweise möchte der vorliegende Text durch die Kontrastierung verschiedener Betrachtungsebenen und Betrachtungsweisen im Folgenden ein erstes – und daher vermutlich vorläufiges und weiterzuentwickelndes – analytisches Panorama eröffnen, vor dessen Hintergrund eine fundierte Einschätzung der wissenschaftlichen, pragmatischen und auch bildungspolitischen Leistungs- und Tragfähigkeit dieses Begriffskonstrukts möglich werden kann.

Als Basis hierfür soll jedoch zunächst eine grundlegende Klärung der Begriffe „Ästhetik“ respektive „ästhetisch“ und „Lehren“ erfolgen, wobei an inhaltlich und/oder systematisch gegebener Stelle immer auch schon auf deren Bedeutung für das begriffliche Konstrukt des ästhetischen Lehrens eingegangen werden wird. Die semantische Komplexität beider Begriffe lässt diesen propädeutischen Schritt als notwendig erscheinen, da zu befürchten steht, dass sich ohne eine derartige getrennte Untersuchung beider Begriffe bereits in der semantischen Zusammenführung Unschärfen ergeben und unreflek-

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

tierte Implikationen manifestieren würden, die eine kritisch-systematische Befragung unmöglich machen oder diese unterminieren.

1 Semantische Horizonte des Begriffs „ästhetisches Lehren“

Natürlich erscheint es als – gelinde gesagt – ambitioniert, die Beleuchtung des semantischen Konstrukts ästhetischen Lehrens auf das Fundament einer Klärung der Begriffe „Ästhetik“ und „Lehren“ zu stützen. Angesichts der offenbaren Unmöglichkeit einer umfassenden theoretisch-systematischen Begriffsbestimmung oder einer historisch-etymologischen Rekonstruktion bzw. einer Diskursgeschichte dieser beiden Begriffe, soll hier in der *Beschränkung auf eine Eröffnung zentraler Perspektiven, Verständnisse und Abgrenzungen* auch nur das angedeutet werden, was Reinhart Koselleck (2006: 99) als Analyse von „Konvergenzen, Verschiebungen oder Diskrepanzen des Verhältnisses von Begriff und Sachverhalt“ beschrieben hat. Im Sinne dieser Leitlinie, soll es im Folgenden nun also darum gehen, Begriffe und Phänomene so in einen wechselseitigen Bezug zueinander zu bringen, dass sich sowohl die sach- bzw. phänomenbezogene Deutungsmacht von Begriffsbildungen zeigen lässt als auch die Möglichkeit eröffnet wird, Begriffe als irreduzible Faktoren des Fassens oder Begreifens von Realitäten zu verstehen (vgl. ebd.).

Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, bedeutet dies im Hinblick auf den Begriff der „Ästhetik“ bzw. des „Ästhetischen“, dass für ein reflektiertes Verständnis im gerade erläuterten Sinne zumindest zwischen einer Bestimmung des Verhältnisses von Ästhetik als einer wissenschaftlich-philosophischen Disziplin bzw. als Lehre von der Wahrnehmung und dem Erscheinenden, dem Ästhetischen als einem Phänomen, einem normativ wirksamen Prinzip und einer menschlichen Praxis sowie der Aisthesis als einem menschlichen Vermögen zu differenzieren ist. Die Ästhetik bzw. das Ästhetische müssen in dieser Differenzierungslogik sodann sowohl als deskriptive wie auch als konzeptionelle Begriffe und als Sachverhalte aufgefasst werden, die jeweils dem Prinzip der doppelten Historizität unterliegen, da beides, die Begriffe in ihren Bedeutungen oder diskursiven Prägungen und das, worauf mit diesen Begriffen verwiesen wird oder worüber anhand dieser Begriffe nachgedacht wird, einer historischen Wandelbarkeit unterliegt. Aisthesis ist in diesem Kontext zunächst einmal stärker als ein anthropologisches Phänomen zu beschreiben, in dem ein spezifischer Modus menschlicher Selbst- und Weltwahrnehmung zum Ausdruck kommt. Der Begriff Aisthesis wäre sodann als ein – ebenfalls historisch und kulturell veränderlicher – deskriptiver und normativer Begriff

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

zu lesen, der auf die Sinnenleiblichkeit (vgl. Bittner 1990: 73ff.) menschlicher Existenz verweist.

Analog hierzu gilt es, den Begriff des Lehrens im Folgenden erstens historisch und systematisch in seinen semantischen Ausdeutungen und Aufladungen zu entfalten, ihn zweitens in ein differenzierendes Verhältnis zu anderen pädagogischen Handlungsbegriffen zu bringen und drittens grundsätzlich auch der Frage nachzugehen, was Handlungen überhaupt zu pädagogischen Handlungen macht oder als solche qualifiziert oder als solche erscheinen lässt. *Was* Lehren ist, muss demnach davon unterschieden werden, *wie* Lehren vollzogen wird. Dieser letzte Punkt ist insofern von Bedeutung, als dass tatsächliche Handlungsphänomene – genauso wie Begriffe, die nur diskursbezogen sinn- und realitätsgenerierend wirksam werden können – nicht „an sich" in Erscheinung treten, sondern nur in bestimmten Kontexten und nur vor dem Hintergrund spezifischer historischer, kultureller, sozialer und – im Falle professionellen pädagogischen Handelns – institutioneller Rahmungen vollzogen werden können. Daraus kann gefolgert werden, dass Lehren als pädagogischer Begriff und als pädagogische Handlungsform einerseits durch pädagogische Binnenlogiken geprägt ist, die Handlungsform in ihren Zielen, Bedingungen und Verfahrensweisen aber andererseits nur zu verstehen ist, wenn man die Außenstruktur pädagogischer Situationen reflektierend mit in den Blick nimmt.

Damit sich nun die begriffstheoretischen und phänomenologischen Differenzierungen und Beschreibungen nicht in der Flut historisch-diskursiver Bestimmungen, Perspektiven und Aufladungen verlieren, wird im Folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit versucht, möglichst wenige, dafür aber in inhaltlicher Hinsicht repräsentative, Positionen darzustellen und diese im Hinblick auf die vorzunehmende Befragung des begrifflichen Konstrukts *ästhetisches Lehren* zu beleuchten. In diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen auch nicht als Systematik, sondern eher als Leitlinien für eine grundsätzliche Orientierung zu verstehen.

2 „Ästhetisches Lehren" im Horizont der Ästhetik bzw. des Ästhetischen

In Bezug auf eine erste Annäherung an den Ästhetik-Begriff kann im Kontext der hier anzustellenden Betrachtungen insbesondere die Systematik von Władysław Tatarkiewicz als hilfreich erachtet werden, da Tatarkiewicz in seiner „Geschichte der Ästhetik" (1979 ff.) den Versuch unternommen hat, Ästhetik als wissenschaftlich-philosophische Disziplin sowie als theoretisches oder theoretisierendes Prinzip in einer kategorialen Art und Weise zu erfassen. Damit einher geht bei Tatarkiewicz eine Klärung der Gegenstände der

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Ästhetik, wodurch Begriff und Sachverhalt systematisch zusammengeführt werden. Diese Bestimmung der Ästhetik durch Tatarkiewicz kann hierbei in folgenden sechs Punkten zusammengefasst werden (vgl. Tatarkiewicz 1979: 19 ff.):

1. *Ästhetik als Wissenschaft vom Schönen und Wissenschaft von der Kunst:* Ästhetik ist in dieser Hinsicht zuständig für die theoretische Klärung dessen, was als schön erachtet werden kann bzw. als schön erachtet wird sowie für die Theoretisierung der Kunst. „Sie pflegt sowohl die Theorie der ästhetischen Gegenstände als auch die der ästhetischen Erlebnisse; sie liefert sowohl Beschreibungen als auch Vorschriften, sowohl Analysen als auch Erklärungen." (Ebd.: 19)
2. *Ästhetik als Wissenschaft von den Künsten:* In Ergänzung zu einer allgemeinen bzw. auch allgemeingültigen Klärung der Beschaffenheit, des Wesens und der Gestalt von Kunst, möchte Ästhetik auch in einer differenzierenden Art und Weise das Spezielle der einzelnen Künste und ihrer Theorien erfassen, um unterschiedliche Begriffe von Kunst, Schönheit, Kunstschönheit, von Rezeptions- und Produktionsprozessen in den Künsten und von unterschiedlichen Wirkungsweisen konstituieren und komparatistisch schärfen zu können.
3. *Ästhetik als Wissenschaft von den ästhetischen Erlebnissen:* Ästhetik beschäftigt sich hier nicht mit der Frage, was warum wie als schön erachtet werden kann, vielmehr untersucht sie das subjektive ästhetische Erleben bzw. die subjektiven ästhetischen Wahrnehmungen. Ästhetik wird in dieser Perspektive daher nicht primär auf die Dinge und Erscheinungen bezogen, sondern auf den Menschen. Nicht das Problem einer objektiven Fassung des Schönen steht sodann in Zentrum des Interesses, sondern das Problem des Erfassens subjektiven Erlebens. In Anbetracht dessen, was Tatarkiewicz über Ästhetik als Wissenschaft vom Schönen und von der Kunst aussagt, kann hier somit festgehalten werden, dass Ästhetik grundsätzlich die beiden Modi der Hervorbringung von Schönheit bzw. Kunst und der Rezeption von Schönheit bzw. Kunst betrachtet.
4. *Ästhetik als Wissenschaft von den ästhetischen Wirkungen:* Neben der Klärung und Bestimmung der „Eigenschaften des Schönen und der Kunst" (ebd.: 21) versucht Ästhetik auch zu ergründen, inwiefern und warum das Schöne und die Kunst eine Wirkung auf den Menschen haben und wie diese Wirkungen entstehen. Hierbei spielen unterschiedlichste Erklärungsmuster eine Rolle: psychologische, physiologische, soziologische oder auch historisch-kulturelle. Der Ästhetik geht es demnach nicht nur darum, die Existenz-

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

und Erscheinungsformen oder die Seinsweisen des Schönen und der Kunst zu ergründen, sondern auch deren Wirkprinzipien und Wirkmechanismen zu beleuchten.

5. *Ästhetik als deskriptives und als präskriptives Prinzip:* In dieser Perspektive zeigt sich, dass Ästhetik nicht nur ein deskriptiv-analytisches oder konstatierendes Prinzip darstellt, sondern auch ein normierendes. Beschreibungen von Kunst und Schönheit, ihres Wesens, ihres Sinns und Zwecks, ihrer jeweiligen Ausgestaltung und Ausprägung sowie ihrer Rezeption und Produktion werden in der und durch die Ästhetik gepaart mit normativen Postulierungen. Sowohl die beschreibende als auch die normierende Dimension von Ästhetik erheben dabei den (tendenziellen) Anspruch auf Allgemeingültigkeit, wobei sich dieser im Falle der beschreibenden Ästhetik in theoretisch-systematischen Reflexionen bzw. in empirischen Beobachtungen begründet und im Falle der normierenden Ästhetik in Setzungen oder Geschmacksurteilen. Beides, Feststellungen und Forderungen hinsichtlich der Wahrnehmung und Hervorbringung von Schönheit und Kunst, sind somit konstitutiver Bestandteil der Ästhetik.
6. *Die historische Wandelbarkeit der Ästhetik, ihrer Gegenstände und ihrer Begriffe*: Was die Aufgaben und das Wesen der Ästhetik sind, was Schönheit, Geschmack und Kunst meinen, wie Hervorbringung, Rezeption und Wirksamkeit von Kunst und Schönheit gedacht und konzipiert werden, kann nicht anhand allgemeingültiger, universeller Prinzipien, Kriterien oder Kategorien entschieden werden, sondern erscheint als historisch wandelbar. Aus diesem Grund bedarf es sowohl für ein Verständnis der Begriffe als auch für ein Verständnis von Ideen und Realitäten einer systematischen historischen Forschung, die ihrerseits über weite Strecken eine Geschichte *avant la lettre* im Nachhinein zu konstruieren hat, da der Begriff Ästhetik erst spät, nämlich mit Alexander Gottlieb Baumgartens „Aesthetica“ im Jahre 1750, Einzug in diejenigen Diskurse gehalten hat, die heute als ästhetische Diskurse firmieren.

Gerade dieser letzte Punkt ist ein entscheidender, da die durch Tatarkiewicz vorgenommene Bestimmung der Ästhetik als Wissenschaft und als theoretisierendes Prinzip grundsätzlich in der Tradition der Fassung der Ästhetik durch Alexander Gottlieb Baumgarten zu betrachten ist. Als eine eigenständige Disziplin hat die Ästhetik nach Baumgarten eine Mittel- bzw. Mittlerstellung zwischen der Kunst und der Philosophie einzunehmen und zwar als Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis. Baumgarten begründet die Ästhetik damit nicht nur in der Aisthesis, sondern er spricht der sinnlichen

Leseprobe aus: Fuchs/Braun (Hg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, ISBN 978-3-7799-3327-4, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Wahrnehmung ein eigenständiges – wenn auch dem verstandesmäßigen Erkennen untergeordnetes – Erkenntnisvermögen zu, das es wiederum seinerseits wissenschaftlich zu untersuchen gilt (vgl. Bilstein/Zirfas 2009: 7 f.).

Im Hinblick auf die hier anzustellenden Betrachtungen des ästhetischen Lehrens ist es allerdings zunächst einmal weniger von Bedeutung, Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin weiter auszubuchstabieren. Auch liegt kein primäres Interesse darin, zu bestimmen, was Schönheit oder Geschmack historisch konkret bedeuten oder was Kunst ist, sein kann und sein soll; das muss und kann auf einer anderen Ebene geklärt werden.[2]

Bezogen auf einen Begriff oder ein Konzept des ästhetischen Lehrens könnte die mit der Systematik von Tatarkiewicz entfalteten Idee von Ästhetik aber beispielsweise auf die Möglichkeit der Entwicklung einer Ästhetik des Lehrens im Sinne einer Wissenschaft bzw. einer Lehre verweisen, die Aspekte wie die Schönheit bzw. Kunstförmigkeit von Lehren und Lehrprozessen bzw. Lehrsituationen in den Blick nehmen könnte. Ein solches Vorhaben würde jedoch eine normative Bestimmung von Schönheit und Kunstförmigkeit nötig machen, was angesichts moderner ästhetischer Diskurse und Paradigmen auch die Herausforderung implizieren würde, generell die Verwendung des Schönheitsbegriffes legitimieren zu müssen.[3] Dadurch, dass sich erstens ästhetische Diskurse spätestens seit der Ausformulierung einer „Ästhetik des Häßlichen" durch Karl Rosenkranz (1853) auf mehr oder auf anderes als nur auf das Schöne[4] und das Kunstschöne beziehen, sich zweitens die Verwen-

2 Da konkrete Positionen und Ausformungen in diesem Kontext nur über die Analyse der dementsprechenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurse sichtbar gemacht werden können, wäre eine Rekonstruktion historischer und gegenwärtiger ästhetischer Begriffe, Ideen, Konzeptionen und Realitäten in ihren wechselseitigen Verschränkungen, Erscheinungen und Wirkungsweisen unumgänglich. Diese Aufgabe bzw. Notwendigkeit ist hier zwar stets mitzudenken, jedoch einsichtigerweise nicht systematisch zu realisieren (vgl. hierzu z. B. Eco 2004; Hauskeller 1998; Tatarkiewicz 2003).

3 Hierfür bedürfte es freilich zunächst einer grundsätzlichen Klärung, ob der Begriff des Schönen im Hinblick auf Lehren überhaupt als angemessen erscheint.

4 Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass das Schöne bzw. die Schönheit seitdem als eine irrelevante Größe zu erachten wäre. Ganz im Gegenteil: Schönheit wird in Kontexten einer Universalisierung des Ästhetischen zu einer zentralen Schlüsselkategorie des Lebens. Das Streben nach Schönheit bzw. das Teilhaben an Schönheit ist seit geraumer Zeit zu einem Zwang geworden. Der Traum der bzw. von der Schönheit birgt dabei nicht nur die „Versprechen der Unvergänglichkeit und Unwiderstehlichkeit" (Liebau/Zirfas 2007: 12), sondern auch das Versprechen des Erfolgs und des Glücks. Schönheit wird dabei nicht nur erneut zu einer Norm bzw. zu einem Gradmesser menschlicher Existenz, sondern Schönheit entwickelt sich zu einem Machtfaktor, wie Winfried Menninghaus (2003) beschreibt. Die Verheißungen der Schönheit lassen die Realisierung derselben letztlich zu einem Zwang werden, dem sich das einzelne Subjekt ausgesetzt sieht.

dungsweisen des Kunstbegriffes im Zuge der Entgrenzung und Hybridisierung der Künste in der Spät- oder Postmoderne zusehends verkomplizieren und drittens die sogenannte Ästhetisierung des Lebens oder die ästhetische Durchdringung des Lebens den Ästhetik-Begriff zu einem Containerbegriff werden lässt, müsste sich eine Ästhetik des Lehrens dabei nicht nur der Herausforderung einer begrifflichen Orientierung und Positionierung im Kontext diskursiv geprägter, historisch entwickelter, ästhetischer Ideen stellen, sondern sie müsste insbesondere auch die realen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungs- und Transformationsprozesse von Kunst und Ästhetik so in den Blick nehmen, dass eine zeitgemäße ästhetische Perspektivierung des Lehrens vonstattengehen könnte.

Tatarkiewicz verweist zwar in seiner Perspektive in einer durchaus auch heute noch zutreffenden Art und Weise darauf, dass Ästhetik sowohl Produktion als auch Rezeption von Kunst in den Blick zu nehmen habe und Ästhetik als Disziplin zugleich deskriptive wie auch normierende Betrachtungsweisen beinhaltet und diese wiederum als historisch wandelbar zu beschreiben sind. Dennoch scheint es nun hinsichtlich einer Bestimmung dessen, was ästhetisches Lehren sein könnte, notwendig zu sein, auch die eben angedeuteten aktuellen semantischen Implikationen eines erweiterten Ästhetik-Begriffes in den Blick zu nehmen.

In diesem Sinne eröffnet die thesenförmige Bestimmung der Ästhetik durch Hartmut Böhme (1995) eine ergänzende, erweiternde und dadurch die engführende Position von Tatarkiewicz ein Stück weit relativierende Perspektive, die zugleich eine Verbindung zum Begriff des Ästhetischen herzustellen vermag. Böhme geht grundsätzlich davon aus, dass Ästhetik nicht nur Kunst zum Gegenstand haben kann, sondern in einem offeneren Sinn als „Theorie und Analyse des Ästhetischen“ in „Alltag, Gesellschaft, Kunst und Natur“ (ebd.: 246) verstanden werden muss. Um dies zu schärfen, unterscheidet Böhme zwischen der Ästhetik als einem bewussten und reflektierten bzw. reflektierenden Prinzip und ästhetischen Situationen, die im ästhetischen Akt der Aufmerksamkeit die Trennung zwischen (wahrnehmendem und bzw. oder schaffendem) Subjekt und (wahrgenommenem und bzw. oder geschaffenem) Objekt aufheben würden sowie ästhetischen Prozessen, in denen sich das Ästhetische als spezifischer Modus von Wahrnehmung und Hervorbringung realisiert. Ästhetische Situationen und ästhetische Prozesse sind damit als emergente und präsenz-evozierende Phänomene zu verstehen, die sich durch eine „hermeneutische Endlosigkeit“ (ebd.: 247), sprich durch ein umfassendes Signifikant-Werden aller Erscheinung und aller Wahrnehmung auszeichnen. Das Ästhetische, so könnte man an dieser Stelle schlussfolgern, konstituiert sich somit situativ in einem prozessualen Akt des sinnlich-leiblichen Thematisch-Werdens (vgl. Mollenhauer 1996) eines wahrnehmenden und/oder gestaltenden Subjekts hinsichtlich eines Objekts oder Phänomens,

das überhaupt erst durch diesen Akt, den Immanuel Kant mit der Idee des „interesselosen Wohlgefallens" (vgl. Kant 1974: 124 f.) belegt hat, als ästhetisches konstituiert wird und das wiederum seinerseits als etwas dem Subjekt in Erscheinung tretendes die rezeptive und spontane Leiblichkeit dieses Subjekts derart affiziert, dass die Wahrnehmung und/oder die Hervorbringung dieses Etwas um ihrer selbst willen geschehen. Anders ausgedrückt könnte man sagen: Indem mir etwas sinnlich wird, bringe ich dieses Etwas und über dieses Etwas auch mich selbst *als* etwas hervor. Meine Sinnlichkeit wird dabei sowohl hinsichtlich dieses Etwas als auch hinsichtlich ihrer selbst thematisch. In diesem Sinne können ästhetische Situationen als selbstreferenzielle Situationen und ästhetische Wahrnehmungen und Handlungen als Referenzialität und Selbstreferenzialität ineinander verwebende Wahrnehmungen und Handlungen verstanden werden (vgl. z. B. Waldenfels 2015). In dieser Perspektive kann nunmehr auch zwischen der Aisthesis als einem grundlegenden menschlichen Vermögen und dem Modus des Ästhetischen unterschieden werden, da offenbar nicht alle sinnlichen Phänomene und nicht alle sinnlich erfahrenen Situationen zugleich auch als ästhetische zu qualifizieren sind (vgl. z. B. Welsch 1993a, 2003).

Obwohl das Ästhetische nach Martin Seel (2003: 44) „kein abgegrenzter Bereich neben den anderen Lebensbereichen" ist, sondern als „eine unter anderen Lebensmöglichkeiten, die von Zeit zu Zeit ergriffen werden kann, wie man von Zeit zu Zeit von ihr ergriffen werden kann" zu erachten ist, so ist das Ästhetische dennoch trennscharf zu identifizieren: „In einer Situation, in der ästhetische Wahrnehmung wachgerufen wird, treten wir aus einer allein funktionalen Orientierung heraus. Wir sind nicht länger darauf fixiert (oder nicht länger *allein* darauf fixiert), was wir in dieser Situation erkennend und handelnd *erreichen* können. Wir begegnen dem, was unseren Sinnen und unserer Imagination hier und jetzt entgegenkommt, um dieser Begegnung willen." (Ebd.)[5] Das Ästhetische markiert nach Seel damit also sowohl eine bestimmte Verfasstheit menschlicher Existenz, die sich durch ein Gewahrsein für Gegenwärtigkeit auszeichnet, als auch eine bestimmte Verfasstheit von Objekten und Phänomenen, die in ihrer „besonderen Präsenz in Erscheinung treten. Eine ästhetische Situation kommt nach Seel sodann nur zustande, wenn beide Verfasstheiten zusammenfallen: „Die Verfassung ästhetischer Objekte ist nur im Licht ihrer möglichen Wahrnehmung und die Verfassung der ästhetischen Wahrnehmung ist nur im Licht ihrer möglichen Gegenstände begreiflich." (Ebd.: 45 f.) Grundsätzlich wird nach Seel zwar jedweder Gegenstand oder jedwedes Phänomen, das sinnlich – also *aisthetisch* – wahrgenommen wird, auch ästhetisch wahrgenommen, wenn sich der

5 Gleiches gilt natürlich auch für den Akt der ästhetischen Hervorbringung von etwas.

oben beschriebene, spezifische situative Zu- oder Umstand einstellt; dezidiert ästhetische Phänomene und Gegenstände allerdings sind nur solche, deren Wesen ausschließlich auf Erscheinung oder auf In-Erscheinung-Treten hin ausgelegt ist. Grundsätzlich sind ästhetische Objekte also „Objekte *in* einer besonderen Situation der Wahrnehmung oder *für* eine solche Situation; sie sind Anlässe oder Gegebenheiten einer bestimmten Art des sinnlichen Vernehmens." (Ebd.) Genuin ästhetische Objekte sind nach Seel jedoch nur Kunstgegenstände bzw. Kunstphänomene, die in einer herausgehobenen Art und Weise eine besondere „Polung des Sehens, Hörens, Tastens, Riechens und Schmeckens" (ebd.: 50) evozieren. Wobei bei ihm auch andere Objekte, die nicht genuin ästhetisch sind, in einen besonderen Wahrnehmungsmodus eintreten können, nämlich wenn diese Gegenstände auf aisthetischer Ebene das Ästhetische implizieren.[6]

Analog sind ästhetische Wahrnehmungen also auch als eine besondere Kategorie oder als eine „besondere Polung" oder „besondere Akzentuierung" sinnlicher Wahrnehmungen zu verstehen, nämlich als solche, die Wahrnehmungs-Wahrnehmungen und damit eine Wahrnehmungs-Gegenwärtigkeit oder Wahrnehmungs-Gewahrheit konstituieren. Die kategoriale Differenz zwischen ästhetischen und anderen Formen der sinnlichen Wahrnehmung zeigt sich für Seel dort, „wo […] eine propositionale, eine begrifflich artikulierte Wahrnehmung" (ebd.) im Sinne der Wahrnehmung von etwas begrifflich Bestimmtem als Voraussetzung dafür fungiert, etwas als etwas „in der unübersehbaren Fülle seiner Aspekte, […] in seiner unreduzierten Gegenwärtigkeit wahrnehmen zu können." (Ebd.: 52) Das sinnliche Erfassen einer konkret in Erscheinung tretenden „phänomenalen Präsenz" von etwas in seiner „phänomenalen Individualität" (ebd.) wird damit zum Kernpunkt einer ästhetischen Wahrnehmung bzw. einer Wahrnehmung des Ästhetischen.

In Anlehnung an Hans-Ulrich Gumbrecht (2004) könnte man angesichts dieser Bestimmung einer ästhetischen Situation weiterhin sagen, dass ästhetische Wahrnehmungen und ästhetische Situationen zunächst auf die Erzeugung und das Vernehmen von phänomenaler Präsenz ausgelegt sind, aber genau dadurch auch Sinneffekte produzieren. Das Ästhetische wäre demnach ein „Ort", an dem das Materiell-Sinnliche und das Hermeneutisch-Sinnhafte so in eins fallen, dass sich Wahrnehmung und Bestimmung von etwas als etwas in einem interferenten und interdependenten Verhältnis befinden. Dieses Spannungsverhältnis wiederum könnte schließlich als konstitutives Begründungsmoment des oben beschriebenen (Selbst-)Thematisch-Werdens des Subjekts in ästhetischen Situationen erachtet werden.

6 So können beispielsweise vom Baum fallende Blätter eine ästhetische Wahrnehmung initiieren, die dann in einer artifiziell hergestellten Form präsent wird.