

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html>

Elektronischer Artikel

Vogt, Jürgen: Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse (Mai 2002).

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt2.pdf>

© **Jürgen Vogt, 2002**

Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse

0. Problemstellung

In einer satirischen Erzählung von Gustav Meyrink¹ aus dem Jahre 1913 besucht ein Ingenieur, der sich der Konstruktion der ersten Automobile verschrieben hat, mit einem solchen Fahrzeug seinen ehemaligen Universitätslehrer, einen Professor für Mathematik und Physik. Der Ingenieur ist nicht wenig stolz auf seine berufliche Leistung; umso grenzenloser seine Verblüffung, als der Professor steif und fest behauptet, es könne gar keine Automobile geben, da diese gar nicht in der Lage dazu seien, sich von der Stelle zu bewegen. Dies beweist der Gelehrte natürlich auch mit einem Wust abenteuerlicher Formeln, während der Ingenieur sich nur fassungslos stammelnd auf die Tatsache berufen kann, er sei doch schließlich die ganze Strecke mit dem Wagen gefahren. Die Frage an den Professor, warum denn seiner Meinung nach überhaupt Autos produziert und gekauft würden, weist dieser souverän mit dem Hinweis zurück, dies sei ein psychologisches, aber kein physikalisches Problem, ginge ihn also nichts an. Und schließlich: Der Versuch, den ungläubigen Gelehrten durch den Realitätstest einer wirklichen Autofahrt zu überzeugen, scheitert kläglich, weil der Wagen natürlich just in diesem Augenblick nicht anspringt.

Vor einigen Jahren ging es mir als jemand, der als ehemaliger Lehrer und heute als Hochschullehrer in pädagogischen und didaktischen Kontexten mit ästhetischer Erziehung befasst ist, so ähnlich wie dem Ingenieur in dieser Geschichte. Mit Klaus Mollenhauer meldete sich ein prominenter Pädagoge mit der These zu Wort, so etwas wie ästhetische Bildung sei weder mit dem Projekt der Pädagogik im Allgemeinen, noch mit der Institution „Schule“ im Besonderen zu vereinbaren. Der Einwand von verblüfften Fachdidaktikern der ästhetischen Fächer wie z.B. Gunter Otto, ästhetische Bildung geschehe doch allorts und jederzeit, hatte für Mollenhauer ebenso wenig Überzeugungskraft wie für den Professor in Meyrincks Geschichte. Auch die Existenz von Literatur-, Kunst- oder Musikunterricht wäre, aus Mollenhauers Perspektive gesehen, ausschließlich ein soziologisches oder auch historisches Phänomen, und vermutlich hätte selbst eine Einladung in einen solchen Unterricht zu eben dem Ergebnis geführt, dass der pädagogische Wagen just in diesem Augenblick nicht hätte gestartet werden können.

Verlässt man nun jedoch die eher anekdotische und auch schon fast historische Ebene, so handelt es sich bei Mollenhauers Einwänden um eine immer anhaltende Provokation, die in systematischer Hinsicht auf zweierlei Weise verstanden werden kann:

Erstens handelt es sich um eine anhaltende Provokation der Fachdidaktiken der sog. „künstlerischen“ Fächer. Hier muss Mollenhauers These im Mittelpunkt stehen, ästhetische Bildung sei in erster Linie mit den Lehr- und Lernmöglichkeiten der In-

¹ „Das Automobil“, in Meyrink 1992, S.7-13

stitution „Schule“ nicht vereinbar², und fände dort allenfalls ihren Platz in Form von „ästhetischer Alphabetisierung“, eventuell als curricular aufbereiteter Lehrgang, und möglicherweise auch noch als eher therapeutisch ausgerichtete Gelegenheit zur Expression einer ansonsten gefährdeten Identität³. Alles in allem, so Mollenhauer, handelt es sich dabei um eher harmlose didaktische „Dressurakte“, die – wenn alles gut geht – ästhetische Bildung allenfalls vorbereiten können. Ein substantieller Beitrag ist aber nicht von ihnen zu erwarten, auch wenn die fachdidaktischen Auto-Konstrukteure das Gegenteil behaupten⁴. Auf diese Provokation haben die jeweiligen Fachdidaktiken in den letzten Jahren hinreichend reagiert, und es besteht daher für mich an dieser Stelle keine Veranlassung, diese Reaktionen noch einmal rückblickend zu referieren. Ich werde diesem Strang der Diskussion nur insoweit folgen, als in ihm der zentrale Begriff von Mollenhauers Kritik, nämlich der Begriff der Ästhetischen Erfahrung thematisiert wird.

Zweitens handelt es sich aber auch um eine anhaltende Provokation der Allgemeinen Pädagogik. Mollenhauer behauptet ja nicht nur, dass ästhetische Bildung unter den Bedingungen von Schule unmöglich sei. Dies wäre zwar bedauerlich, stellte aber noch keine existentielle Bedrohung für die Allgemeine Pädagogik dar. Mollenhauer geht jedoch noch einen Schritt weiter: Ästhetische Erfahrung ist demnach so beschaffen, dass sie durch ihre bloße Existenz jeglichen Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik radikal in Frage stellt⁵. Ganz konkret richtet Mollenhauer diese Kritik an Dietrich Benners Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik aus dem Jahre 1987, der als einer der wenigen Versuche der letzten Jahrzehnte anzusehen ist, noch einmal so etwas wie die eine „große Erzählung“ der Pädagogik vorzulegen. Ästhetische Bildung als „idiosynkratische“ Bildung im Sinne Mollenhauers ist sozusagen Vorläufer und Paradigma aller Postmoderne-, Kontingenz-, Pluralitäts- und Differenzierungskritik, die in den letzten Jahren gegen das Konzept einer Allgemeinen Pädagogik in Anschlag gebracht worden ist⁶, und die zu nicht wenig Verunsiche-

² Mollenhauer beharrt zwar darauf, daß er eher im Sinne Schleiermachers an das „Generationenverhältnis“ als an die Allgemeinbildende Schule dachte (Mollenhauer 1994, S.163), der vorherrschende Schul-Bezug erscheint mir jedoch eindeutig zu sein. Es ist m.E. kein Zufall, daß auch Kritik an Benners „Allgemeine Pädagogik“ an dieser immanenten Orientierung der Allgemeinen Pädagogik ansetzt.

³ Mollenhauer 1990a, S.485 f.

⁴ Zum Protest der Fachdidaktiken vgl. für die Kunstdidaktik Otto 1994, für die Musikdidaktik Rolle & Vogt 1995, Kaiser 1995, Rolle 1999. Zum erneuten und schon wieder verblassten Interesse der Allgemeinen Pädagogik an der Ästhetik vgl. Ehrenspeck 1996, 2001

⁵ „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` oder etwas unbestimmter gesprochen, die ästhetische Erfahrung (...) sich nicht unter den Begriff der Praxis subsummieren 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 (oder immer noch) Pädagogik heißt. Es ist also keine Nachlässigkeit der Aufmerksamkeit oder gar ein Zufall, wenn die Erörterungen 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“ (Mollenhauer 1990a, S.482)

⁶ Ich nenne hier aus einer Vielzahl von Referenztexten nur: Oelkers 1997, Fromme 1997, Wimmer 1997, Vogel 1998. In ästhetischer Bildung, so Mollenhauer, geht es darum, „idiosynkratische Geschichten zu erzählen, das kontingente Selbst in Metaphern zur Sprache zu bringen, und zwar so,

rung bei den Vertretern der Allgemeinen Pädagogik hinsichtlich der Möglichkeit ihrer eigenen Disziplin geführt hat.

Meine Absicht ist nun allerdings nicht, im Namen der Allgemeinen Pädagogik einen Mehrfrontenkritik gegen sämtliche Gebildeten unter ihren Verächtern zu führen. Ich möchte vielmehr etwas versuchen, was seltsamerweise bislang noch niemand getan hat: Ich möchte sowohl Benner als auch Mollenhauer beim Wort nehmen und die Frage stellen, inwieweit Benners Konzept einer Allgemeinen Pädagogik gegen Mollenhauers Einwände in Schutz genommen werden kann. Die von mir vertretene These lautet dabei: Es gibt durchaus eine Lesart ästhetischer Erfahrung, die mit Benners allgemeinpädagogischem Ansatz vereinbar ist. Es wird sich dabei allerdings zeigen, dass diese Form von Erfahrung sich nicht in das Gesamtpanorama gesellschaftlicher und damit auch pädagogischer Praxis einfügt, ohne dabei gewissermaßen ihre Spuren zu hinterlassen. Ästhetische Erfahrung, so wird das Fazit lauten, überschreitet den Rahmen, den Benner einer Allgemeinen Pädagogik gezogen hat, indem sie auf die Notwendigkeit hinweist, pädagogisches Denken und Handeln als konstitutiven Teil eines „guten Lebens“ zu begreifen.

Um dies näher zu erläutern, werde ich in folgenden Schritten vorgehen:

Zunächst (1) werde ich – soweit dies möglich ist – in der gebotenen Kürze noch einmal einige Grundzüge von Benners „Allgemeiner Pädagogik“ entfalten. Ich werde mich dabei vor allem auf Benners anthropologisch fundierten Begriff von „Praxis“ konzentrieren, der letztlich auch für sein Verständnis pädagogischer Praxis konstitutiv ist. Daran anschließend möchte ich in zwei relativ knapp gehaltenen Teilen zunächst (2) noch einmal die wesentlichen Einwände Mollenhauers zusammenfassen, die dieser im Namen der ästhetischen Bildung gegen dieses praxeologische Modell Benners vorgebracht hat, und gegen die ich dann (3) eine immanente Meta-Kritik an Mollenhauer formulieren werde. Diese Metakritik soll dann jedoch (4) vor allem argumentativen Raum für ein Modell ästhetischer Praxis freigeben, das sich als durchaus kompatibel mit Benners praxeologischem Entwurf gesellschaftlicher und damit pädagogischer Praxis begreift. Abschließend (5) wäre dann zu fragen, wie es denn trotz oder wegen des vorhergehenden Befundes mit der „Einheit der Pädagogik in der Vielheit ihrer Stimmen“ bestellt ist; wie bereits erwähnt, soll dies vor dem Hintergrund einer Idee des „guten Lebens“ geschehen, die in den letzten Jahren bei ganz unterschiedlichen Autoren eine auffällige Renaissance erlebt hat.

1. Dietrich Benners Allgemeine Pädagogik als Praxeologische Pädagogik

Da Dietrich Benners Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik als einer der wenigen „Klassiker“ der letzten 15 Jahre anzusehen und damit auch als weitgehend bekannt vorauszusetzen ist, konzentriere ich mich hier auf die Rekapitulation einiger zentraler Aussagen.

Voraussetzung für eine Allgemeine Pädagogik ist nach Benner die Existenz eines „pädagogischen Grundgedankens“⁷ (Flitner), der allgemein genug sein muss, um in allen vorhandenen und denkbaren Feldern pädagogischer Praxis wirksam zu sein,

daß sie die idiosynkratischen Geschichten des je anderen Selbst berühren“ (Mollenhauer 1990a, S.493)

⁷ Benner 1991, S.9

und um auch in den verschiedenen Feldern pädagogischer Theorie Anerkennung zu finden. Die Schwierigkeiten, denen sich ein solches Unternehmen gegenüber sieht, will ich an dieser Stelle gar nicht in extenso ausbreiten; Benner wählt jedenfalls einen Weg, der nur aus der Ferne an die historische Hermeneutik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erinnert, indem er problemgeschichtlich⁸ den „pädagogischen Grundgedanken“ aus den Reflexionen Rousseaus, Kants, Humboldts, Schleiermachers und Herbarts zu entwickeln und neu zu fassen sucht.

Wie immer man zu diesem Ansatz nun grundsätzlich auch stehen mag - das Ergebnis dieser kritischen Rekonstruktion lässt sich, verkürzt gesagt, so darstellen: Wenn der Allgemeinen Pädagogik ein spezifischer Grundgedanke zu eigen ist, dann beruht dieser (a) darauf, dass Pädagogik zuallererst eine Form von Praxis ist, und dass (b) diese Praxis, und die sie begründende Theorie, in einem ganz besonderen Verhältnis zu allen anderen Formen menschlicher Praxis steht, durch das pädagogische Praxis überhaupt als solche erkennbar wird. Benner steht damit auch in der Tradition seines Lehrers Derbolav und dessen Ansatzes einer „praxeologischen Pädagogik“, den er jedoch stärker in die Kontinuitätslinie der neuhumanistischen Pädagogik rückt.

Entscheidend ist nun, was Benner überhaupt unter „Praxis“ versteht. Mit menschlicher/gesellschaftlicher „Praxis“ meint Benner nämlich nicht etwa ein ausdifferenziertes Feld von Berufspraxen, auf das die pädagogische Praxis etwa vorzubereiten hätte, und auch nicht eine Vielzahl von gesellschaftlichen Teilsystemen, zu denen das Erziehungssystem in einem spezifischen Verhältnis steht. Auch geht „pädagogische Praxis“ nicht etwa in der „Erziehungswirklichkeit“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf, die lediglich noch zu interpretieren wäre. Wenn Benner von der Praxis der Pädagogik, der Arbeit, der Kunst oder der Religion spricht, so handelt es sich hierbei in seinem Verständnis sowohl um spezifische Möglichkeiten des Menschen, „tätig und handelnd, also willentlich etwas hervorzubringen“, als auch zugleich um besondere Notwendigkeiten, „auf welche die Praxis immer schon antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not (...) zu wenden sucht“⁹. Für die pädagogische Praxis heißt das beispielsweise, dass diese sich sowohl durch die Notwendigkeit konstituiert, Heranwachsende mit überlebenswichtigem Wissen und Können zu versorgen, als auch um die Möglichkeit, eben diesen Heranwachsenden einen Wissens- und Könnenshorizont zu eröffnen, der durch die Vergangenheit der Gattung bzw. der Sozialität nicht bereits umrissen oder gar vorweg bestimmt sein kann. Pädagogische Praxis ist eben daher als Einheit von Erziehung und Bildung gekennzeichnet¹⁰, als „intergenerationelle Praxis“¹¹, die ständig zwischen dem Dual der Selbsterhaltung und einem ins Offene gestellte „Zu-sich-selbst-Verhalten“ oszilliert.

Dieser generelle Begriff von Praxis als Doppelung von Aktion und Reaktion, von Tun und Erleiden, ist sozusagen die nicht-hintergehbare Grundlage aller gesellschaftlichen Systeme und aller besonderen Berufspraxen. Es handelt sich dabei aber nicht um eine rein formale, transzendente Möglichkeitsbedingung, sondern letzt-

⁸ Vgl. Benner 1991, S.19

⁹ Benner 1991, S.26

¹⁰ Diese Einheit wird dann in der Pädagogik als Theorie der Bildung und Erziehung reflektiert; vgl. dazu ausführlicher Benner 1978

¹¹ Benner & Brüggem 1997, S.777

lich um eine anthropologisch-existenziale Bedingung des Menschseins¹²; Benners Praxisbegriff ist somit anthropologisch fundiert. Nun mag es einem bei solch anthropologischen oder auch ontologischen¹³ Festschreibungen dessen, was „das Menschsein“ ausmacht, zunächst etwas unwohl werden. Gerade die Geschichte der philosophischen Anthropologie oder auch der pädagogischen Anthropologie gibt ja hinreichend Anlass zur Skepsis hinsichtlich der Validität solchen scheinbar überzeitlichen Wissens. Die Anthropologie Benners zeichnet sich jedoch gegenüber anderen Versuchen dadurch aus, dass man sie aufgrund ihres praxeologischen Grundzuges als eine „offene Anthropologie“ bezeichnen kann. In ihr ist der Mensch eben kein festgestelltes Wesen, sondern eines, das der menschlichen Praxis als Doppelung von Aktion und Reaktion bedarf, um überhaupt Mensch sein zu können. Wenn Benners Anthropologie etwas festlegt, dann eben, dass der Mensch kein festgelegtes Wesen ist. Diese Bestimmung greift über A. Gehlens Theorie vom Menschen als Mängelwesen hinaus, denn die „Imperfektheit“ des Menschen, von der Benner im Anschluss an Rousseau auch spricht¹⁴, ist nichts, was einfach nur kompensiert werden könnte oder auch müsste, sondern die Unfertigkeit ist nichts, auf dessen Abschaffung Praxis teleologisch hinarbeiten könnte. „Perfektheit“ oder „Vollkommenheit“ sind allenfalls Ideen, durch welche die Praxis in Gang gehalten wird¹⁵.

Dieses Verständnis interagierender, gesellschaftlicher Praxis wird nun von Benner noch durch die Einführung dreier weiterer Kategorien präzisiert, nämlich durch die Kategorien der Freiheit, der Geschichtlichkeit und der Sprachlichkeit menschlicher Existenz¹⁶, die jede für sich auf der Folie des menschlichen Praxisverständnisses ihren spezifischen Sinn gewinnen. Zusammenfassend gesehen sind diese Kategorien die Bedingung dafür, dass der Mensch sich zu sich selbst (als Naturwesen) verhalten kann. Mit anderen Worten: Wäre nicht jeder einzelne Mensch ein freies, geschichtliches und sprachliches Wesen, so wären auch die koexistenzialen Formen menschlicher Praxis gar nicht denkbar. Es gäbe dann vielleicht zwar weiterhin die Notwendigkeit des Handelns, aber nicht den Möglichkeitshorizont, dieses Handeln in menschliche Praxis zu verwandeln.

Menschliche Praxis in ihrer Gesamtheit ist immer dann gefährdet, wenn eine der Einzelpraxen das nicht-hierarchische Verhältnis der Praxen untereinander stört, indem sie droht, dominant zu werden. In jedem denkbaren Falle wäre dann der Möglichkeitshorizont einzelner Praxen bedroht, und damit auch eine oder mehrere existenzielle Möglichkeiten des Menschseins beschnitten. Dies bedeutet, dass auch der pädagogischen Praxis eine in diesem Sinne zu begreifende Autonomie zukommt, denn so selbstverständlich es einerseits ist, dass pädagogische Praxis ohne die Exi-

¹² Benner beruft sich u.a. auf Eugen Finks Schrift „Grundphänomene des menschlichen Daseins“, in der Fink ähnliche Koexistenzialen entfaltet. Vgl. auch dazu Benner & Brüggel 1997, S.768

¹³ Vgl. Benner 1991, S.20

¹⁴ Benner folgt hier der von Fink („Grundfragen der systematischen Pädagogik“, Freiburg 1978) gegebenen Übersetzung von Rousseaus Begriff der „perfectibilité“, vgl. Benner 1991, S.294, Anm.9

¹⁵ „Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie erstens in einer Imperfektheit des Menschen ihren Ursprung, ihre Notwendigkeit hat, diese Not wendet, die Imperfektheit aber als solche nicht aufhebt, und wenn sie zweitens den Menschen in einer Weise bestimmt, daß diese Bestimmung durch die Tätigkeit selbst erst hervorgebracht wird, also nicht unmittelbar aus der Imperfektheit resultiert“

¹⁶ Vgl. Benner 1991, S.29 ff.

stanz anderer Praxen gar nicht existieren könnte, so notwendig ist es andererseits, dass der Eigensinn der pädagogischen Praxis durch die Anforderungen der anderen gesellschaftlichen Praxen nicht dominiert werden darf. Es gibt daher neben den anthropologischen Möglichkeitsbedingungen von pädagogischer Praxis auch Bedingungen gesellschaftlicher Art, die Benner in Anlehnung an Kant als „regulative Prinzipien bezeichnet“. Damit pädagogische Praxis ihren Eigensinn entfalten kann, muss gewährleistet sein, dass keine der anderen Praxen von vornherein hierarchisch über der pädagogischen Praxis angesiedelt ist, und dass die Zielvorgaben der *nicht-pädagogischen* Praxis nicht als Zielvorgaben *pädagogischer* Praxis festgelegt werden.

Modell einer Praxeologischen Allgemeinen Pädagogik

Gesellschaftliche Praxen	Anthropologische Möglichkeitsbedingungen	Gesellschaftliche Möglichkeitsbedingungen (Regulative Prinzipien pädagogischer Praxis)	Konstitutive Prinzipien pädagogischer Praxis
Politik	Freiheit Geschichtlichkeit Sprache	Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination	Prinzip der Bildsamkeit
Kunst		Nicht-hierarchische und nicht-teleologische Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen	Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit
Religion			
Arbeit			
Ethik			

An dieser Stelle kommt nun der von Benner als notwendig erachtete „pädagogische Grundgedanke“ ins Spiel, durch den diese relative Autonomie der Pädagogik präzisiert werden muss. Im wesentlichen handelt es sich dabei um die, so Benner, „konstitutiven Prinzipien“ der „Bildsamkeit“ des Menschen und der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, also um Begriffe, die von den Gründer-Vätern der modernen Pädagogik modellhaft ausformuliert und theoretisch begründet worden sind. Da ich voraussetze, dass diese Prinzipien hinlänglich bekannt sind, gehe ich an dieser Stelle nicht weiter auf sie ein; ich werde aber am Ende noch einmal auf sie zurückkommen.

2. Mollenhauers Kritik im Namen der Ästhetischen Bildung

Klaus Mollenhauer hat nun in zahlreichen Publikationen im Namen ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung massive Zweifel an der Triftigkeit von Benners Allgemeiner Pädagogik angemeldet. Kern seiner Kritik ist der Einwand, ästhetische Erfahrung lasse sich überhaupt „nicht unter den Begriff der Praxis subsumieren“¹⁷ und sei daher auch ein völlig untauglicher Kandidat für eine pädagogische Thematisierung. Ästhetische Erfahrung steht nach Mollenhauer in einem völligen Gegensatz zu allen Formen menschlicher Praxis, da sie bei ihm radikal selbstbezüglich in einem „Innengrund“ subjektiver Erfahrung angesiedelt ist. Es genügt hier, so denke ich, wenn ich einige Thesen Mollenhauers aufgreife und sie direkt gegen Benners Anthropologische Möglichkeitsbedingungen von Praxis richte:

1) Ästhetische Erfahrung als differentielle und rein selbstbezügliche Erfahrung ist nicht in Termini koexistentieller Praxis beschreibbar; es gibt daher gar nichts, was den Namen „ästhetische Praxis“ verdiente. Pädagogik kann daher „ästhetische Praxis“ gar nicht in den Kontext menschlicher Gesamtpraxis rücken, weil sie gar keine ist. Stattdessen handelt es sich um eine menschliche Erfahrungsweise, die sich geradezu widerständig zu jeglicher Praxis verhält, und die daher auch nicht in das Projekt „Pädagogik“ integrieren lässt, schon gar nicht in das Gefüge der pädagogischen Institution „Schule“. Es ist zwar nicht ausgeschlossen, dass ästhetische Erfahrungen „bildende Wirkungen“ hinterlassen, aber hierbei handelt es sich um zufällige Ereignisse, die gar nicht geplant und organisiert werden können.

2) Ästhetische Erfahrung ist nicht der Ort menschlicher, produktiver Freiheit. Fast könnte man sagen: im Gegenteil, denn die ästhetische Erfahrung überkommt einen eher, als dass man sie machen könnte. Sein Paradebeispiel entnimmt Mollenhauer einem Text Adornos über Schubert, in dem es heißt, „vor Schuberts Musik“ stürze „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“¹⁸.

3) Ästhetische Erfahrung lässt sich nicht mit dem Existential der Geschichtlichkeit verstehen, sofern man dieses als das Sich-Verhalten des Menschen zu seiner Vergangenheit und zu seiner Zukunft begreift. Ästhetische Erfahrung findet in einem radikalen „ästhetischen Präsens“ statt, in dem Vergangenheit und Zukunft gerade suspendiert sind.

4) Ästhetische Gegenstandsfelder sind zwar auf besondere Weise symbolisch organisiert, aber gewiss nicht primär sprachlich. Es ist daher zwar nicht ausgeschlossen, Kunst auf das anthropologische Existential Sprachlichkeit hin auszulegen; letztlich verfehlen sprachliche Decodierungs- und Kommunikationsversuche aber das Eigentümliche des ästhetischen Feldes. Was überhaupt in Form von Sprache artikuliert werden kann, das sind nach Mollenhauer „idiosynkratische Geschichten“, in denen ein „kontingentes Selbst“ einem anderen metaphorisch von seiner Erfahrung berichtet, in der mehr als schwachen Hoffnung, dass diese Geschichten dann „die idiosynkratischen Geschichten des je anderen Selbst berühren“¹⁹.

¹⁷ Mollenhauer 1990a, S.482

¹⁸ Adorno, *Moments Musicaux*, zitiert bei Mollenhauer 1990a, S.493

¹⁹ Mollenhauer 1990a, S.493

5) Da es keine „ästhetische Praxis“ gibt, kann diese auch nicht die menschliche Gesamtpraxis gefährden²⁰. Allenfalls gibt es (bei Benner) ideologische Verschleierungen der Wirklichkeit durch Kunst, die aber, so Mollenhauer, „von außen aufgezungen oder nahegelegt“ sein sollen²¹, also selbst wiederum Funktionen anderer Dominanzverhältnisse sind.

Indem Mollenhauer auf diese Weise der Ästhetischen Erfahrung den Charakter einer (möglichen) Praxis abspricht, macht er sie auch der pädagogischen Praxis unzugänglich. Selbst wenn man einen weitgefasteren Begriff von Pädagogik in Anschlag nimmt, als Mollenhauer dies tut: Die Edukanden sind, was ihre ästhetische Welt- und Selbsterfahrung angeht, weder „bildsam“, noch sind sie der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zugänglich. Die monadische ästhetische Erfahrung, in der das Subjekt allein auf sich und seinen „Innengrund“ zurückgeworfen ist, kann nicht mit pädagogischen Interaktionen vermittelt werden, und ebenso wenig kann das Subjekt natürlich im Zuge dieser Interaktionen zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden. Mollenhauer vermutet also ganz zu Recht, dass seine Beschreibung ästhetischer Bildung einen Sprengsatz in Benners Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik darstellt²². Entweder, ästhetische Erfahrung wird aus Benners Entwurf ausgeklammert – was natürlich denkbar wäre –, dann muss unterstellt werden, dass ein sicherlich gewichtiger Teil menschlichen Lebens keinen Raum innerhalb der Gesamtpraxis im Allgemeinen und der pädagogischen Praxis im Besonderen findet. Oder aber, die ästhetische Erfahrung wird in das Gesamtkonzept menschlicher Praxis integriert, dann gerät das ganze Gebäude ins Schwanken, weil es sich nicht mehr auf einem Begriff menschlicher Praxis stützen könnte. Es ist also nur konsequent, wenn Mollenhauer vermutet, der Bildungstheorie bliebe angesichts der Beschaffenheit ästhetischer Erfahrung nur eine „ehrenhafte Kapitulation“²³ bzw. der Rückzug auf die harmlosen, weil allenfalls propädeutischen Alphabetisierungsakte der jeweiligen Fachdidaktiken.

3. Zur Metakritik an Mollenhauer

Ich werde nun im Folgenden – was hoffentlich verzeihlich ist – relativ kurzen Prozess mit Mollenhauers Argumenten machen, indem ich mich auf den bei ihm zentralen Begriff der ästhetischen Erfahrung konzentriere.

Zunächst: Der Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ ist bei Mollenhauer in ein ganzes Wortfeld eingebettet; im Wesentlichen ist es bei ihm identisch mit „Erlebnis“ oder mit dem, was er als „ästhetische Wirkung“ bezeichnet. Durch diese begriffliche Unschärfe handelt er sich mindestens zwei Probleme ein:

²⁰ „Von sich selbst her kann die ästhetische Praxis keine hierarchische Gewalt entfalten“ (Mollenhauer 1990a, S.482). An anderer Stelle betont Mollenhauer jedoch, 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“ (S.492).

²¹ Mollenhauer 1990a, S.482

²² Darauf, dass „das Ästhetische“ in unterschiedlicher Art und Weise zu den konstitutiven Grundzügen moderner Pädagogik gehört, haben Hellekamps & Musolff 1993, und vor allem Ehrenspeck 1998 im Hinblick auf Kant, Herbart und Schiller nachdrücklich hingewiesen.

²³ Rorty, zitiert bei Mollenhauer 1990a, S.493

(1) Die Begriffe „Erlebnis“ und „Erfahrung“ sind – trotz ihres sicherlich engen Zusammenhanges – miteinander inkompatibel. Während es sich bei „Erlebnis“ im Wesentlichen um ein isoliertes Ereignis handelt, das mit anderen Erlebnissen in keinem engeren Zusammenhang stehen muss, so kann man nur von „Erfahrung“ sprechen, wenn diese auch in einem Kontinuum von Erleben und Erfahren eingebettet sind; schon bei Aristoteles ist beispielsweise „Erfahrung“ das Endglied eines Weges, der von der Wahrnehmung über die Erinnerung an das Wahrgenommene führt²⁴. Es ist daher gar nicht möglich, von einer „ästhetischen *Erfahrung*“ zu sprechen, wenn diese nicht in einem Kontext steht, der erstens auf vorangegangene ästhetische Erfahrungen verweist, und der auch eine Vielzahl nicht-ästhetischer Momente enthält, wie z.B. die Biographie des erfahrenden Subjekts, seine Erfahrungs- und Lerngeschichte, der Raum und die historische Zeit der Erfahrung, und vor allem auch der soziale Kontext, in dem diese Erfahrung stattfindet.

(2) Ferner: Nach Mollenhauer kann so etwas wie eine „ästhetische Wirkung“ nur von einem Kunstwerk ausgehen, das wiederum so weit aus der alltäglichen Lebenspraxis herausgelöst wird, „dass es zwischen ästhetischer und alltäglicher Erfahrung keine Vermittlung mehr, sondern nur noch einen `Übersprung` geben kann (...). (...) Dies führt nahezu zwangsläufig zur Konstruktion eines `ästhetischen Ichs`, weil ein anders strukturiertes Ich die Sensibilität für derartige Erfahrungsgegenstände nicht aufzubringen vermöchte“²⁵. Dass sich Mollenhauer hier vor allem auf einen romantisch-emphatischen Kunstwerk-Begriff stützt, ohne diesen historisch zu relativieren oder auch nur einzuordnen, ist offensichtlich; irritierend ist zudem, dass er diesen Grundansatz mit theoretischen Bestandteilen aus ganz anderen Zusammenhängen – z.B. aus der analytischen Ästhetik – würzt, deren ernsthafte Integration zu theoretischen Widersprüchen führen würde.

Alles in allem kann gesagt werden – und die Fachdidaktiker der künstlerischen Fächer haben dies auch getan –, dass Mollenhauers ästhetischer Ansatz als theoretisch eklektizistisch, terminologisch unscharf und als historisch einseitig (auf ein bestimmtes Paradigma von Kunst und ästhetischer Erfahrung ausgerichtet) kritisiert und zurückgewiesen werden muss. Mit dieser Zurückweisung ist aber noch nicht zugleich die Frage beantwortet, ob Mollenhauer – bei allen Mängeln seiner Argumentation – nicht doch auf einen wunden Punkt in Benners Allgemeiner Pädagogik hingewiesen hat. Mit anderen Worten: Benners Annahme, auch die ästhetische Praxis sei Teil der menschlichen Gesamtpraxis²⁶ und sei daher auch mit den beiden konstitutiven pädagogischen Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit vermittelbar, bedürfte erst einmal einer inhaltlichen Ausführung, um mehr zu sein als eine bloße Behauptung. Ich möchte daher versuchen zu zeigen, dass es sehr wohl einen haltbaren Begriff ästhetischer Praxis gibt, der auch in das Projekt

²⁴ Aristoteles, *Metaphysik*, 1. Buch 980, A1

²⁵ Kaiser 1995, S.18

²⁶ Nun muß man allerdings zugeben, daß Benner der Eigenart des Ästhetischen wenig Aufmerksamkeit widmet. Die *Praxis* der Kunst reduziert sich bei ihm auf die *Funktion* der Kunst, „uns im Medium handlungsentlastender Darstellungsformen durch handlungsbezogene ästhetische Darstellungen der Wirklichkeit mit dem komplexen Spannungsgefüge konfrontiert, in welchem alle Praxen zueinander stehen“ (Benner 1991, S.27). Man muß hier nicht einmal aus der Perspektive des Musikers argumentieren, Kunst habe keineswegs allein die Funktion, „ästhetische Darstellungen der Wirklichkeit“ zu präsentieren. Aber damit ist natürlich ein Grundproblem der Allgemeinen Pädagogik berührt.

einer Allgemeinen Pädagogik „eingefädelt“ werden kann, ohne dass dabei die Eigenlogik dieser ästhetischen Praxis vernachlässigt werden müsste. Dieses Plädoyer wird, sofern es sich an Argumentationsstruktur Benners orientiert, folgende Punkte berücksichtigen müssen: (1) Der Begriff „Ästhetische Praxis“, den ich unmittelbare Nähe des Begriffes „Ästhetische Erfahrung“ rücken werde, und (2) das Verhältnis ästhetischer Praxis zu den konstitutiven Prinzipien der Pädagogik.

4 Ästhetische Praxis und Ästhetische Erfahrung

Dass sowohl Benner als auch Mollenhauer wie selbstverständlich davon ausgehen, ästhetische Praxis sei identisch mit der Rezeption und Produktion von Kunstwerken, ist verwunderlich. Zumindest Benner verstößt aber damit gegen seine eigenen Prämissen. Der Begriff der menschlichen Praxis sollte ja gerade nicht identisch mit der Existenz bestimmter Berufsfelder und ausdifferenzierter gesellschaftlicher Funktionssysteme sein. Ästhetische Praxis kann daher gar nicht identisch etwa mit der von wirtschaftlich autonomen Künstlern durchgeführten Produktion von Kunstwerken sein, da Kunstwerke im emphatischen Sinne eine historisch relativ späte Errungenschaft sind. Auch ist es handlungstheoretisch alles andere als klar, welche Tätigkeiten denn per Definition unter den Begriff ästhetischer Praxis fallen sollen, da es sich offenbar um ein weites Feld handelt, in das ein Konzertbesuch ebenso gehört, wie das Schreiben einer Kurzgeschichte, das Lesen eines Romans oder der Besuch einer Diskothek.

Wie aber wäre überhaupt sinnvoll von ästhetischer Praxis zu sprechen, wenn es sich hier nicht um etwas handelt, dass innerhalb des „Kunstsystems“ bzw. der „Institution Kunst“ stattfindet? Da ich nicht der Auffassung bin, dass sich solch eine schroffe Trennung überhaupt durchführen lässt, schlage ich einen mittleren Weg vor. In Anlehnung an einen Begriff von Edmund Husserl könnte man sagen: Die Konzentration Benners und Mollenhauers auf Kunstwerke zeugt von einer „Lebensweltvergessenheit“ der Ästhetik, die allerdings z.B. durch phänomenologische und pragmatistische Erinnerungsarbeit bereits seit den 30er Jahren therapeutisch angegangen wird. Es ist daher kein Zufall, dass seitdem gerade der von Mollenhauer so unterbestimmte Begriff der ästhetischen Erfahrung in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt ist, da durch ihn einerseits auf bestimmte Entwicklungen im Kunstsystem selbst reagiert werden konnte, die sich als Krise des klassisch-romantischen Kunstwerkes bezeichnen lässt. Andererseits befreit das Konzept der ästhetischen Erfahrung von der normativen Einengung auf Produkte der „Hochkultur“ und ist somit auch verträglich mit den Erzeugnissen der Popkultur und dem mit ihnen gepflegten Umgang²⁷. Im Sinne einer heuristischen Definition ließe sich daher sagen: Als ästhetische Praxis lassen sich alle Formen menschlicher Tätigkeit verstehen, die zur Entstehung ästhetischer Erfahrung beitragen.

Es muss nun aber zugestanden werden, dass diese Wende auf die ästhetische Erfahrung auch eine ganze Reihe von Problemen nach sich zieht, vor allem, weil der Begriff der ästhetischen Erfahrung alles andere als klar definiert ist. Auf die Verästelungen des ästhetischen Diskurses möchte ich mich an dieser Stelle allerdings nicht weiter einlassen; überschlüssig lassen sich vier Grunddimensionen herausar-

²⁷ Vgl. die Argumentation Shustermans gegenüber den Kritikern der Popkultur in Shusterman 1994, S.109 ff.

beiten, die im Zuge der Diskussion des Begriffes ästhetischer Erfahrung in unterschiedlicher Akzentuierung immer wieder auftauchen²⁸

1. Eine evaluative Dimension. Diese Dimension betont den genussvollen Charakter ästhetischer Erfahrung als einer Erfahrung, der zudem ein besonderer Wert zugemessen wird. Der Begriff des „Genusses“ ist dabei missverständlich: es geht nicht darum, dass der Gegenstand ästhetischer Erfahrung besonders angenehm sein muss; fast möchte man sagen: im Gegenteil, denn das Schockhafte, Irritierende und Erschreckende macht einen nicht unwesentlichen Teil ästhetischer Gegenstände aus; dies ändert aber nichts daran, dass die Rezipienten sich diesen Schock-Erfahrungen in einem bestimmten Sinne genussvoll überlassen. Hans-Robert Jauß hat diesen Grundzug ästhetischer Erfahrung in die Formel des „Selbstgenuß als Fremdgenuß“ gekleidet²⁹

2. Eine phänomenologische Dimension³⁰. Es handelt sich dabei um die unmittelbare Gegenwart der ästhetischen Erfahrungen, ihre „ästhetische Präsenz“³¹. Im Unterschied zu anderen Formen der Wahrnehmung ist vor allem die ästhetische Wahrnehmung dadurch geprägt, dass es ihr um den „Vollzug einer jeweiligen Wahrnehmung als einer solchen Wahrnehmung“³² geht, ausgelöst von einem Wahrnehmungsobjekt, durch dessen besondere Form des „Erscheinens“ eine solch selbstbezügliche Wahrnehmung in Gang gesetzt wird³³.

3. Eine semantische Dimension. Nur in den seltensten Fällen handelt es sich bei ästhetischer Erfahrung allein um eine rein sinnliche und dabei sinnfreie Tätigkeit; das Besondere dieser Erfahrung liegt gerade darin, dass ihre phänomenale Dimension unlösbar mit einer wie auch immer zu bestimmenden semantischen Dimension verwachsen ist³⁴. Es kann hier problemlos zugestanden werden, dass die semantische Dimension vor allem bei Kunstwerken zum Tragen kommt, insofern sie zu Akten der Interpretation einladen und solchen Akten auch zugänglich sind³⁵.

4. Eine distinktiv-definitiorische Dimension³⁶. Hier handelt es sich um den Versuch, über den Begriff ästhetischer Erfahrung zu einer Definition von Kunst zu gelangen. Kunstwerke wären demnach alle Objekte, die eine ästhetische Erfahrung ermöglichen. Es ist sogleich einsichtig, dass dieser Versuch, so wie ihn leider John Dewey in seiner Ästhetik unternommen hat, zum Scheitern verurteilt ist, denn aus dem Befund, dass ästhetische Erfahrung keineswegs auf Kunstwerke beschränkt sein muss, lässt sich natürlich nicht umgekehrt folgern, dass alle Objekte, an denen eine solche Erfahrung gemacht werden kann, deswegen als „Kunst“ bezeichnet werden müssen.

²⁸ Angelehnt an Shusterman 2000, S.15-34 (“The End of Aesthetic Experience”)

²⁹ Jauß 1991, S.84

³⁰ Besser wohl: “phänomenale Dimension”

³¹ Seel 1996a, S.51

³² Seel 1996a, S.51

³³ Seel 1996a spricht hier von „kontemplativer“ ästhetischer Erfahrung (S.132)

³⁴ So macht Welsch 1999 Shusterman gerade den Vorwurf, diese semantische Dimension sträflich zu vernachlässigen. Shusterman ging es jedoch in erster Linie darum, die Absolutsetzung der semantischen Dimension ästhetischer Erfahrung – wodurch sich das Konzept ästhetischer Erfahrung in seiner Komplexität erledigen würde - z.B. durch Danto zu korrigieren.

³⁵ Nach Seel wäre dies die „imaginative“ Seite der ästhetischen Erfahrung (Seel 1996b, S.136)

³⁶ Im Original bei Shusterman: “demarcational-definitional” (Shusterman 2000, S.17)

Allenfalls lässt sich sagen, dass es die Funktion von Kunstwerken ist, ästhetische Erfahrung zu ermöglichen, denn wozu sollten sie sonst gut sein? Kunstwerke, ihre Produktion und ihre Rezeption, sind ein besonderer Fall ästhetischer Praxis; es wäre aber verfehlt, diese Praxis auf die Erfahrung von Kunst zu reduzieren, ebenso wie eine Reduzierung der Kunsterfahrung auf die Modi alltäglicher ästhetischer Erfahrung zu reduzieren ist³⁷.

Lässt man also die distinktive Dimension ästhetischer Erfahrung einmal beiseite, so reicht doch bereits der kurze Blick auf die evaluative, phänomenologische und semantische Dimension aus, um die Besonderheit ästhetischer Praxis gegenüber anderen Praxen zu erkennen: Da ästhetische Praxis nicht auf eine besondere Objektklasse und auf den Umgang mit ihr zu reduzieren ist, liegt ihr Spezifikum vor allen Dingen in der Art und Weise, wie sie sich zu allen anderen Formen menschlicher Praxis verhält. Was damit gemeint ist, lässt sich vielleicht an einem Beispiel verdeutlichen. Dietrich Benner spricht z.B. davon, Aufgabe der ästhetischen Praxis sei es, „Problemzusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis“ in ästhetischer Form „darzustellen“³⁸. Träfe dies zu, dann wäre die Interpretation von Kunstwerken der einzig angemessene Weg, sich diesen dargestellten Objekten und Problemen zu nähern, und vermutlich wären solche Kunstwerke in besonderer Weise wertvoll für die menschliche Gesamtpraxis, die sich auch entsprechend gehaltvoll interpretieren lassen. Selbst wenn man aber zugesteht, dass eine sinnvolle Interpretation nicht gut ohne ästhetische Erfahrung auskommen kann, so unterschätzt diese Einschränkung doch auf jeden Fall die evaluative und phänomenale Dimension ästhetischer Erfahrung. Die Konfrontation beispielsweise mit einer Bach-Fuge oder einem Webernschen Streichersatz ist nicht deswegen ein potentieller Beitrag zur menschlichen Gesamtpraxis, weil hier irgendein praxisrelevanter Problemzusammenhang dargestellt würde; sie könnte aber u.a. deswegen ein Beitrag sein, weil Menschen an diesen Stücken eine Erfahrung machen, wie Zeit klanglich, strukturell und gestisch-leiblich gestaltet werden kann, und weil sie diese Erfahrung für sie selbst als glücklich und genussreich empfinden und einschätzen.

Die alte Frage, ob und, wenn ja, wie eine solche Erfahrung transformatorisch auf alle anderen Formen menschlicher Praxis umschlagen kann, halte ich – offen gestanden – für nicht beantwortbar und auch eigentlich für überflüssig, da in diesem Falle einer einzigen Praxisform die Last des Gelingens aller anderen Praxen aufgebürdet würde - woran sie nur scheitern kann. Das bedeutet aber auf der anderen Seite auch nicht, dass ästhetische Praxis mit den übrigen Formen menschlicher Praxis gar nichts zu tun hätte. In diesem Falle würden z.B. alle Menschen mit der Bach'schen Fuge genau dieselben Erfahrungen machen; dies tun sie aber schon deshalb nicht, weil z.B. der evaluative Selbstbezug ästhetischer Erfahrung je nach Biographie des Rezipienten ein anderer ist. Der Beitrag der ästhetischen Praxis zur menschlichen Gesamtpraxis besteht aber darin, dass in ihr evaluative, phänomenologische und semantische Erfahrungsdimensionen in einer Weise selbstzweckhaft und vollzugsorientiert zusammenkommen, die in dieser Form in keiner anderen Praxis gegeben ist. Ganz im Sinne Benners liefern ästhetische Objekte daher Erfahrungsangebote, denen gegen-

³⁷ Seel 1996b spricht hier auch von der „korrespondierenden“ ästhetischen Erfahrung (S.130) des Alltags, die aber nicht als die Grundform ästhetischer Erfahrung angesehen werden darf.

³⁸ Benner 1991, S.30

über Menschen eine produktive Freiheit gewinnen, die so in keiner anderen Praxisform gegeben ist.

Die Objekte ästhetischer Erfahrung bilden also nicht (oder jedenfalls nicht in erster Linie) die menschliche Gesamtpraxis ab, sondern die Erfahrung, die mit solchen Objekten zu machen ist, ist selbst eine Form menschlicher Praxis, die zu den anderen Formen menschlicher Praxis in ein bestimmtes, nämlich ästhetisches Verhältnis rückt. Dies zeigt sich prinzipiell ebenso, wenn ich mir morgens überlege, welches Hemd dem beginnenden Arbeitstag eine etwas farbige Note verleihen könnte, wie auch dann, wenn ich abends beschließe, den Tag mit einer primär leiblich-rhythmischen Erfahrung in der Disco zu beenden, oder wenn ich stattdessen doch lieber (in nicht-literaturwissenschaftlicher Absicht) einen Gedichtband zu Hand nehme. Hier muss man sicherlich von einem Kontinuum ausgehen, das sich zwischen der Intensivierung der alltäglichen Erfahrungsformen und der völligen Distanzierung von diesem Alltag in Gestalt hochdifferenzierter Kunstwerke (und ihrer Rezeption) bewegt³⁹. Das ändert aber nichts daran, dass ästhetische Praxis in diesem weiten Sinn indifferent gegenüber der Funktionalisierung durch andere Praxen ist; selbst wenn sie in ethische, therapeutische oder pädagogische Praxen eingespielt wird, behält sie ihren Eigensinn – die Verschönerung des Klassenzimmers mag zwar auf indirekte Weise zur Verbesserung des Lehrerfolgs oder des sozialen Klimas beitragen, letztlich bleibt sie jedoch eine genuin ästhetische Maßnahme.

Es liegt nun nahe, die Funktion dieser Praxis im Sinne des antiken und in den letzten Jahren nachhaltig aktualisierten Begriffes des „guten Lebens“⁴⁰ zu kennzeichnen. Um eine traditionshaltige Definition anzubieten: Ein gutes Leben hat, wem es gelingt, ein auf ungezwungene Weise selbstbestimmtes Leben zu führen; ein Leben, in dem sich die wichtigsten eigenen Wünsche erfüllen⁴¹. Das ist zunächst einmal eine recht formale Definition, die aber recht leicht auch mit Inhalten gefüllt werden kann. Zu einem solchen Leben gehört sicherlich auch die Möglichkeit zur Kontemplation, zur Distanzierung von jeglicher Alltagspraxis durch den Umgang mit Kunstwerken, aber auch die Gelegenheit, den Möglichkeitshorizont aller anderen Praxen intensivierend zu erkunden⁴². Dies deckt sich m.E. recht gut mit Benners Kennzeichnung von Praxis als Doppelung von Notwendigkeit und Möglichkeit, denn wenn unser Leben allein aus Notwendigkeit bestünde, so wäre nicht einzusehen, inwieweit es überhaupt so etwas wie ein „gutes Leben“ geben könnte, das mehr wäre als bloßes Überleben.

Um es zusammenfassend zu sagen: Entgegen Mollenhauers Einwänden gibt es durchaus einen Begriff ästhetischer Praxis, der aber nicht identisch z.B. mit der Herstellung oder Rezeption von Kunstwerken ist. Definiert man ästhetische Praxis als Realisierung ästhetischer Erfahrung, so öffnet man diese existenziale Form menschlicher Praxis für eine Vielzahl von Handlungsweisen, die wiederum – z.B. als Intensi-

³⁹ Vgl. Seel 1996a, S.140

⁴⁰ Mit Seel (1999) kann man – formal - das „gute Leben“ als Kombination von „gelingendem“ und „glücklichem Leben“ definieren. „Ein *gelingendes* Leben hat, wem es gelingt, ein auf ungezwungene Weise selbstbestimmtes Leben zu führen. Ein *glückliches* Leben hat, wem sich in einem selbstbestimmten Leben die wichtigsten eigenen Wünsche erfüllen“ (S.127).

⁴¹ Vgl. Seel 1999, S.127

⁴² Seel 1999 dimensioniert das gute Leben in Formen gelingender Arbeit, gelingender Interaktion, erfülltem Spiel und verweilender Betrachtung (S.138 ff.)

vierung oder Distanzierung von Lebensvollzügen – ihre spezifische Funktion haben. Gemeinsam ist diesen verschiedenen Funktionen jedoch, dass sie jede für sich im Dienst eines „guten Lebens“ stehen, eines Lebens, zu dessen Vollzug die Möglichkeit zur Selbstbestimmung ebenso gehört wie die Chance auf Momente des Glücks. Es dürfte m.E. mindestens unstrittig sein, dass ästhetische Erfahrung zu einem solchen Leben beitragen kann, wenn es auch zugestanden sei, dass es auch ein gutes Leben geben kann, das ohne solchen ästhetischen Erfahrungen auskommt. Die Frage ist nun jedoch vor allem, wie das Verhältnis von ästhetischer Erfahrung und Allgemeiner Pädagogik vor dem Hintergrund einer solchen Bestimmung ästhetischer Praxis einzuschätzen ist. M.a.W.: Wie verhalten sich ästhetische Erfahrung und die Benner'schen Prinzipien pädagogischen Handelns zueinander, wenn man sich nicht auf die Diagnose beschränken möchte, dass Mollenhauers Kritik zurückzuweisen sei?

5. Ästhetische Erfahrung und die konstitutiven Prinzipien pädagogischen Handelns

Ich habe mich bislang darauf konzentriert zu zeigen, dass ein Begriff ästhetischer Praxis im Gegensatz zu Mollenhauers Annahmen sehr wohl geeignet sein kann, in ein Modell menschlicher Gesamtpraxis integriert zu werden. Prinzipiell ist ästhetische Praxis daher auch ein geeigneter Kandidat, um im Feld pädagogischer Praxis thematisiert zu werden. Kunst-, Literatur-⁴³ und Musikdidaktik haben ja auch in der Zwischenzeit eine Reihe von Argumenten dafür vorgebracht, dass es je fach- und gegenstandsspezifische Möglichkeiten gibt, ästhetische Erfahrung in pädagogische Lehr- und Lernkontexte einzuspielen, die man – alles in allem gesehen – im Sinne der Prinzipien von Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit interpretieren könnte. Ich sage bewusst „interpretieren könnte“, denn es ist auffällig, dass meines Wissens nach keine einzige fachdidaktische Argumentation gegen Mollenhauer Gebrauch von Benners Prinzipien macht. Dies mag an den chronischen Kommunikationsproblemen liegen, die es zwischen Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik gibt. Diese Probleme haben m.E. aber auch einen tieferen Grund, der in der Sache selbst liegt.

Die von Benner behaupteten Prinzipien der „Bildsamkeit“ und der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ haben nämlich vor allem den schwerwiegenden Nachteil, dass man mit ihrer Hilfe recht gut bestimmen kann, welche Formen des Handelns dem Anspruch einer pädagogischen Praxis nicht gerecht werden. Benner führt solche in erster Linie kritischen Studien in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ ja auch überzeugend durch. Wie Kritiker Benners frühzeitig bemerkt haben, sind aber z.B. „Bildsamkeit“ und „Selbsttätigkeit“ inhaltlich so unbestimmt, dass sie (1) in unterschiedlichen Kontexten etwas je ganz anderes bedeuten können⁴⁴, und dass (2) z.B. auch die größten Verbrecher bildsam und selbsttätig sind⁴⁵. Auch ist es z.B. handlungstheoretisch unklar, welche erzieherischen Handlungen denn unter die Klasse „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ fallen. Diese inhaltliche Unbestimmtheit ist aber aus Benners Sicht gar nicht zu vermeiden, denn es geht ihm ja um die deskriptive Aufstel-

⁴³ Vgl. auch Hellekamps 2001

⁴⁴ Oelkers 1997

⁴⁵ Vgl. Heid 1991, S.688

lung von Prinzipien jedweder pädagogischen Praxis und nicht etwa um einen normativen Neu-Entwurf der Zwecke und Ziele pädagogischen Handelns⁴⁶.

Zwar ist leicht festzustellen, dass die konstitutiven Prinzipien Benners einen normativen Hintergrund haben, den sie ihrer Herkunft aus den Erziehungs- und Bildungstheorien schulden, aus denen Benner sie ableitet. Wenn man so möchte, dann stellt Benners Ansatz jedoch einen durch die Erfahrung der Moderne halbierten Herbart und einen halbierten Fichte dar: Im Falle Herbarts wird „Bildsamkeit“ vom einheitsstiftenden pädagogischen Ziel der „Moralität“ und der „Tugend“ abgekoppelt; von Fichte wird die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ ohne die Hypothek eines transzendentalen Freiheitsbegriffes übernommen. Durch diese Halbierungen werden aus den pädagogischen Prinzipien aber notwendigerweise Begrenzungslinien, die lediglich einen pädagogischen Innenraum umfrieden, dessen Inhalt aber nicht festlegen. Wie dieser Inhalt beschaffen sein soll, dies überlässt Benner letztendlich einer „öffentlichen Kommunikation“⁴⁷ im Kontext einer nicht-hierarchisch geordneten, gesellschaftlichen Gesamtpraxis. Pädagogik, die sich auf formale Prinzipien zurückzieht, muss sich notwendigerweise ihre Inhalte von Außen geben lassen, und ihre Arbeit, nämlich die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, wertfrei und zielneutral im Vertrauen auf eine prinzipielle Bildsamkeit des Menschen verrichten.

Es ist daher m. E. nicht verwunderlich, dass die Didaktiken der künstlerischen Fächer in ihrer Abweisung von Mollenhauers Kritik sich auf ihre je fachspezifischen Ziele, Inhalte und Methoden konzentriert haben, denn nicht einmal auf der Ebene der Ziele wäre Benners Allgemeine Pädagogik in der Lage, ihnen konkrete Hilfestellung zu geben. In diesem Formalismus liegen Stärke und Schwäche von Benners Ansatz zugleich. Die Schwäche zeigt sich darin, dass Allgemeine Pädagogik es nach Benner z.B. ganz und gar den Fachdidaktiken überlassen müsste, um welche Ziele und Inhalte es etwa im Musik- oder Kunstunterricht gehen sollte. Seine Stärke zeigt der Ansatz jedoch, indem er formale Demarkationslinien zieht, die von den Fachdidaktiken nicht ungestraft überschritten werden dürften. So müssten es sich z.B. musikpädagogische Ansätze, die weiterhin eine indoktrinäre „Erziehung durch Musik“ propagieren, von Seiten der Allgemeinen Pädagogik heftig kritisiert werden, weil sie weder den Prinzipien der Bildsamkeit noch der Aufforderung zur Selbsttätigkeit Genüge tun.

Mit anderen Worten: Formale und damit auch universale Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns besitzen eine wichtige Funktion, nämlich diejenige, einen Schutzraum bereitzustellen, innerhalb dessen die pädagogische Thematisierung gesellschaftlicher Praxen stattfindet. Diese Funktion erscheint mir weiterhin eine notwendige Bedingung einer Allgemeinen Pädagogik zu sein, die diesen Namen verdient. Darüber hinaus kommt aber Allgemeine Pädagogik nicht umhin, die scheinbar einfache Frage zu beantworten, wofür denn die Bereitstellung dieses Schutzraumes überhaupt gut sein soll. Dass sie dies nicht ganz und gar aus sich selbst heraus kann, sondern nur in Form eines Diskurses mit anderen Disziplinen wie z.B. der Praktischen Philosophie, scheint mir evident zu sein.

Es ist auch offensichtlich, dass die Verpflichtung auf ein einziges und eindeutiges Telos des Handelns, über das sich dann auch die Einheit der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin definieren ließe, nicht mehr möglich ist – weder Moralität, noch

⁴⁶ Vgl. auch Uhl 2001, S.77

⁴⁷ Benner 1991, S.284

Sittlichkeit, noch Emanzipation oder Mündigkeit haben sich hier als taugliche Kandidaten erwiesen. Tatsächlich hat sich historisch hier gerade der ästhetische Bereich als besonders sperrig erwiesen, wenn es darum ging, seine Rolle in pädagogischen Prozessen zu bestimmen, die auf ein bestimmtes Gesamt-Telos ausgerichtet sein sollten. In der Regel wurde er denn auch als lediglich theoriestrategisch relevanter Übergangsbereich definiert, über den man pädagogisch zu ganz anders gearteten Zielen gelangen sollte: Zur Moralität bei Herbart, zur Vernunft bei Schiller oder zum kritischen Bewusstsein in den Diskussionen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts.

Die vorangegangene Erörterung ästhetischer Erfahrung sollte jedoch zeigen, dass es durchaus einen Weg gibt, solche Funktionalisierungen abzulehnen und doch nicht in einem bloßen „l'art pour l'art“ stecken zu bleiben. Ästhetische Erfahrung behält ihren Selbstzweckcharakter gerade dadurch, dass sie einen ganz bestimmten Zweck hat, nämlich als ein wichtiger – wenn auch vielleicht nicht der wichtigste – Bestandteil eines „guten Lebens“ zu fungieren. Und bei allen Skrupeln gegenüber allzu einfachen Formeln: Wozu sollte pädagogische Praxis als Teil menschlicher Gesamtpraxis denn eigentlich dienen, wenn nicht als Hilfestellung für alle Personen, die Möglichkeit zu einem solchen guten Leben offen zu halten, und diese Möglichkeit auch mit Inhalten anzureichern, zu denen u.a. gewiss auch die ästhetische Erfahrung zählt?

Praxeologisches Modell Ästhetischer Bildung und Erziehung

Gesellschaftliche Praxis	Dimensionen Ästhetischer Erfahrung	Funktionen Ästhetischer Erfahrung	Gesellschaftliche Möglichkeitsbedingungen (Regulative Prinzipien pädagogischer Praxis)	Konstitutive Prinzipien pädagogischer Praxis
Ästhetische Praxis	Evaluativ Phänomenologisch Semantisch (Distinktiv-Definitiv)	Intensivierung Distanzierung in Relation zu allen anderen Praxen, als Teil eines guten Lebens	Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination Nicht-hierarchische und nicht-teleologische Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen	Prinzip der Bildsamkeit Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Eine solche Orientierung aller „Pädagogiken“ am Begriff des „guten Lebens“ hätte m.E. eine ganze Reihe von Vorteilen.

Im Unterschied etwa zur „Moralität“ ist das „gute Leben“ kein Ziel, das den Adressaten pädagogischer Handlungen von Außen verordnet werden müsste, was dann zu den bekannten pädagogischen Paradoxien führt. Ein „gutes Leben“ möchte nahezu jeder führen - vorausgesetzt, man grenzt den Begriff des „guten Lebens“ hinreichend von einem reinem Hedonismus und auch von einem reinen Ästhetizismus ab. Dies bedeutet auf der anderen Seite jedoch nicht, dass es für ein „gutes Leben“ nichts zu lernen gäbe, und dass jeder für ein solches Leben bereits die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbrächte. Die Pädagogik macht sich also nicht überflüssig; nur müsste sie nicht mehr „die Freiheit bei dem Zwange“ kultivieren.

Das „gute Leben“ ist an sich schon inhaltlich plural konstituiert, d.h. die Pluralisierung bzw. Individualisierung von Lebensentwürfen – also das ganze Postmoderne- und Kontingenzsyndrom - ist kein lähmender Widerspruch für eine Pädagogik, die sich von vornherein nicht auf einen einzigen Entwurf eines solchen Lebens versteift. Zwar ist es möglich, das „gute Leben“ formal zu definieren und mögliche Inhalte eines „guten Lebens“ zu skizzieren; was letztlich innerhalb dieses Rahmens als „gutes Leben“ vollzogen wird, lässt sich letztlich nur aus der subjektiven Sicht dieses Vollzuges selber bestimmen.

Das „gute Leben“ ist weder auf Kindheit beschränkt, noch wird darauf allein in der Institution „Schule“ erziehend vorbereitet. Es liegt daher gerade aus der Perspektive Ästhetischer Erziehung nahe, neueren Vorschlägen zu folgen, und beispielsweise mit Luhmann oder Lenzen „Erziehung als „Formung des Lebenslaufes“ und Pädagogik als „Lebenslaufwissenschaft“ zu begreifen⁴⁸, in der die schroffe Trennung in „ältere“ und „jüngere Generation“ nur noch wenig Sinn hat.

Auch die bei Benner latent vorhandene Beschränkung des „pädagogischen Grundgedankens“ auf die Institution Schule und damit auch auf Schulpädagogik, ist aus dieser Perspektive keineswegs zwingend. Pädagogische Institutionen wären danach zu kennzeichnen, inwieweit sie auf ganz unterschiedliche Art Situationen und Gelegenheiten bieten, einen Zugang zu Vollzugsformen des guten Lebens zu finden, der für ihre Klientel außerhalb dieser Institutionen so nicht gegeben ist. Der „pädagogische Code“ wäre also umzucodieren von „Erziehung der jüngeren Generation durch die ältere“ auf „Intergenerationale Unterstützung beim Vollzug eines guten Lebens“.

Es wäre nun allerdings vermessen zu behaupten, mit einer solchen Ausrichtung des pädagogischen Denkens und Handelns am Konzept des „guten Lebens“ wären die vielfältigen Probleme, mit denen es die Erziehungswissenschaft im Ganzen seit ihrer Expansion und Ausdifferenzierung seit den 70er Jahren zu tun hat, mit einem Schlag gelöst. Gerade die Reflexion auf die ästhetische Erfahrung und ihre potentielle Thematisierung in pädagogischer Praxis legt den Schluss nahe, dass die Einheit der Pädagogik bzw. ihre Identität wenn überhaupt dann nur auf dem Boden einer differentiellen Pädagogik formulieren lässt⁴⁹, für die der vielzitierte „Widerstreit“ konstitutiv ist. Ein solcher Widerstreit ist aber überhaupt nur denkbar, wenn es ein gemeinsames „Etwas“ gibt, über das gestritten wird, und die soeben formulierte „Intergenerationale Unterstützung beim Vollzug eines guten Lebens“ wäre m.E. nicht der schlechteste Kandidat für dieses „Etwas“. Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen stellt Klaus Mollenhauers Beharren auf der Besonderheit ästhetischer Erfah-

⁴⁸ Vgl. z.B. die Beiträge von Luhmann, Lenzen und Zinnecker in Lenzen & Luhmann 1997

⁴⁹ Vgl. dazu in ethischen Kontexten Seel 1999, S.49

rung tatsächlich eine Provokation für die Allgemeine Pädagogik dar; allerdings wohl anders, als Mollenhauer sich dies gedacht hat.

Literatur:

- Benner, D. (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München
- Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim & München
- Ders. (1999) Bildung und Kritik. Ein Versuch zur Klärung des Kritikverständnisses der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte, in: Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung, hg. v. G. Pollak & R. Prim, Weinheim, S.13-30
- Ders. & Brüggem, F. (1997): Erziehung und Bildung, in: Chr. Wulf (Hrsg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim, S.768-779
- Dewey, J. (1980/1934): Art As Experience, New York
- Ehrenspeck, Y. (1996): Der „Ästhetik“-Diskurs und die Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 50, S.247-264
- Dies. (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojektes, Opladen
- Dies. (2001): Stichwort: Ästhetik und Bildung, in: ZfE, 4.Jg., 1, S.5-21
- Fink, E. (1979): Grundphänomene des menschlichen Daseins, Freiburg & München 1979
- Fromme, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen in Zeiten der Postmoderne, Neuwied.
- Heid, H. (1991): Rezension von Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik, in: ZfP 3, S.682-689
- Hellekamps, St. & Musolff, H.-U. (1993): Bildungstheorie und ästhetische Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S.275 ff.
- Hellekamps, St. (Hg.) (1998): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie, Weinheim
- Dies. (2001): Literaturunterricht und die „Ästhetik der pädagogischen Kommunikation“. Klaus Mollenhauers Frage nach der ästhetischen Bildung und die neuere literaturdidaktische Diskussion, in: ZfE, 4.Jg., 1, S.23-37
- Jauß, H. R. (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt a. M. (1982)
- Kaiser, H. J. (1995): Musikerziehung / Musikpädagogik, in: Kompendium der Musikpädagogik, hg. v. S. Helms u.a., Kassel, S.9-41
- Krüger, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, hg. v. H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach, Weinheim/München, S.115-130
- Ders. (1999): Praxeologische Pädagogik, in: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.), Opladen, S.86-94
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hgg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a. M.
- Lenzen, D. (1998): Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?, in: Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, hg. v. W. Brinkmann & J. Petersen, Donauwörth, S.32-53
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München
- Ders.: (1986): Umwege, Weinheim
- Ders.: (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff?, in: Zeitschrift für Pädagogik 1, S.1-20
- Ders.: (1988): Ist ästhetische Bildung möglich?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34, S.443-461
- Ders. (1989): Bildung, ästhetische, in: Pädagogische Grundbegriffe Bd.1, hg. v. D. Lenzen, S.222-229
- Ders. (1990a): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36, S.481-494

- Ders. (1990b): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, hg. v. D. Lenzen, Darmstadt, S.3-17
- Ders. (1993a): Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung, in: Verbindungen, hg. v. D. Lenzen, Weinheim, S.17-36
- Ders. (1993b): „Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine Marginalie zur ästhetischen Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S.673-678
- Ders. (1994): Schwierigkeiten mit der Rede über ästhetische Bildung, in: Bildung und Ästhetik, hg. v. L. Koch u.a., Weinheim, S.160-170
- Ders. et al. (1994): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim & München
- Oelkers, J. (1997): Allgemeine Pädagogik, in: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (ZfP, 36. Beiheft), hg. v. R. Fatke, Weinheim & Basel, S.238-267
- Otto, G. (1994): Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik, in: Bildung und Ästhetik, hg. v. L. Koch u.a., Weinheim, S.145-159
- Rolle, Chr. & Vogt, J. (1995): Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen, in: Musik & Unterricht, 34, S.56-59
- Rolle, Chr. (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel
- Seel, M. (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a. M.
- Ders. (1993): Intensivierung und Distanzierung. Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung, in: Kunst & Unterricht, 176, S.48-49
- Ders. (1996a): Eine Ästhetik der Natur (1991), Frankfurt a. M.
- Ders. (1996b): Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt a. M.
- Ders. (1999): Versuch über die Form des Glücks. Ethische Studien (1995), Frankfurt a. M.
- Shusterman, R. (1994): Kunst Leben. Die Ästhetik des Pragmatismus, Frankfurt a. M.
- Ders. (1997): Am Ende ästhetischer Erfahrung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie (45), H.6, S.859-878
- Ders. (2000): Performing Live. Aesthetic Alternatives For The Ends Of Art, Ithaca (NY)
- Uhl, S. (2001): Die Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik. Eine Klassifikation der gängigen Auffassungen, in: ZfE, 1, S.61-82
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: ZfE, 2, S.157-180
- Welsch, W. (1999): Rettung durch Halbierung? Zu Richard Shustermans Rehabilitierung ästhetischer Erfahrung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 1, S.111-126
- Wimmer, M. (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus des Pädagogischen Handelns, hg. v. A. Combe & W. Helsper, Frankfurt a. M., S.404-447

Außerdem:

- Meyrink, G. (1992): Des Deutschen Spießers Wunderhorn. Novellen (1913), Frankfurt a. M. & Berlin