

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

Yvonne Ehrenspeck: „Stichwort Ästhetik und Bildung“ (Juni 2002)

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/ehrenspeck1.pdf>

Die Originalversion dieses Textes ist erschienen in: „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, 4. Jg., H. 1, 2001, S.5-21. Die Wiederveröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlages Leske & Budrich.

© **Yvonne Ehrenspeck 2002 (all rights reserved)**

Stichwort: Ästhetik und Bildung

1 Begriff

Der Begriff Ästhetik (vgl. RITTER 1971) wird Mitte des 18. Jahrhunderts durch Baumgarten als neue Diskursposition in die Philosophie eingeführt (vgl. BAUMGARTEN 1961). Die Entstehung der Ästhetik als eines philosophischen Spezialdiskurses über die Sinne, das Schöne und die Kunst ist eine historische Folge der sich im 18. Jahrhundert etablierenden Kritik an älteren Vernunftkonzepten der Metaphysik und der Umstellung auf Bewusstseinsphilosophie. Die Entstehung des Begriffs Ästhetik verweist insofern auf einen Figurationswandel zentraler begrifflicher Positionen und ist immer relational zu den jeweils historisch situierten Diskursen über Wissen und Vernunft zu bestimmen. Deshalb darf der Begriff Ästhetik nicht unhistorisch verwendet werden, auch wenn es philosophische Betrachtungen über das Schöne und die Künste seit der Antike gegeben hat.

Sozialgeschichtlich ist die Disziplin Ästhetik im Zusammenhang der Ausdifferenzierung der Kunst als autonomes gesellschaftliches Teilsystem zu sehen. Mit der Autonomisierung der Kunst etabliert sich Ästhetik als Disziplin, die das autonome Kunstsystem aus der Perspektive der Philosophie beobachtet und spezifische Unterscheidungen einführt, die auf die Eigenlogik der Sinnformen der Kunst sowie darauf bezogener Urteils- und Erfahrungsmodi verweisen. Die spezifische Leistung der sich im 18. Jahrhundert etablierenden Ästhetik als philosophischer Teildisziplin ist dabei die Anfertigung von Beschreibungsmodellen, die das Schöne, das Erhabene und die Kunst in Differenz oder Relation zu anderen Werten wie das Wahre und das Gute setzen und die die autonome Eigenlogik ästhetischer Sinnformen herausarbeiten. Bewertungsmaßstäbe, die ästhetikfernen Codes folgen, wie etwa die Unterscheidung wahr/falsch der Wissenschaft oder moralisch/unmoralisch der moralischen Kommunikation können in der modernen Autonomieästhetik insofern abgewiesen bzw. relational beurteilt werden (vgl. LUHMANN 1995).

2 Das Verhältnis von Ästhetik, Bildung und Pädagogik

Für die Pädagogik/Erziehungswissenschaft stellt sich im Hinblick auf Kunst und Ästhetik die Frage, welche Bedeutung die spezifischen Sinnformen des autonom prozessierenden Kommunikationssystems Kunst für Erziehungs- bzw. Bildungsprozesse haben können und wie Ästhetik als Reflexionstheorie des Kunstsystems in Bildungs- und Erziehungstheorien rezipiert wird.

Zur Beantwortung dieser Fragen hat sich die Pädagogik der Ästhetik als philosophischer Disziplin selektiv bedient, wobei sie aus Gründen der Anschlussfähigkeit für den pädagogischen Diskurs zudem auch spezifische begriffliche Transformationen ästhetischer Theoriebildung vollzogen hat. In systematischer Hinsicht kann man unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten von Pädagogik und Ästhetik beobachten (vgl. EHRENSPECK 1998, LANGEWAND 1998):

Zunächst gibt es in der Pädagogik eine lange Tradition über die möglichen Implikationen, die die Begegnung mit Sinnformen der Kunst für den Bildungsprozess eines Individuums haben, zu reflektieren (vgl. HELLEKAMPS 1998). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die von Formen des Wissens und den Forderungen der Moral und Ethik zu unterscheidende Kunst durch ihre Autonomie und Eigenlogik bildend ist und dass das Individuum durch die so gewonnene „ästhetische Erfahrung“ (BUBNER 1989, S. 52) und deren Reflexion spezifische Formen von Bildung erfährt, die sich von anderen Zugängen zur Welt, wie sie durch Vernunft, Wissen oder moralisches Urteilen möglich werden, kategorial unterscheiden lassen. Der Autonomie der Kunst sowie der Eigenlogik der ästhetischen Erfahrung wird in der modernen Pädagogik insofern Rechnung getragen.

Allerdings sind die Implikationen zu beachten, die ein bildungstheoretischer Diskurs qua Bildungsbegriff und -semantik (vgl. EHRENSPECK, im Druck) für Beschreibungen des Ästhetischen sowie die Fassung des Verhältnisses von Pädagogik und Ästhetik haben kann. So wird unter dem Aspekt der Autonomie der Kunst „zugleich die Identität mit Bildung“ behauptet (LANGEWAND 1998, S. 224), was zu spezifischen begrifflichen Modifikationen des Ästhetikdiskurses der Moderne in der Pädagogik geführt und Ästhetik zu einem modernen Bildungsprojekt hat werden lassen.

Neben der bildungstheoretischen Beschreibung des Verhältnisses von Ästhetik und Pädagogik existiert als weitere wichtige Verbindung von Pädagogik und Ästhetik das Konzept der Ästhetischen Erziehung (vgl. MASET 2000). Im Allgemeinen wird im Hinblick auf den Aspekt Erziehung davon ausgegangen, dass Ästhetik oder Kunst bzw. entsprechende Erfahrungen pädagogisch wünschenswert und vermittelbar sind und einen wichtigen Bestandteil der Allgemeinbildung darstellen.

Ausgehend von diesem Interesse hat sich der Diskurs über Kunst und Ästhetik im Erziehungssystem auch als Thema oder Fach etablieren können und wird in speziellen Institutionen des Erziehungssystems wie beispielsweise der Schule unterrichtet bzw. vermittelt. Als entsprechende Reflexionsinstanz und pädagogisches Handlungsfeld hat sich dabei auch die Kunstpädagogik ausdifferenziert. Als Aufgabe des Kunstunterrichts und der Kunstpädagogik wird dabei oftmals die Einführung und Einübung in den Gebrauch und das Verständnis der „kulturell geteilten ästhetischen Zeichen, Symbole und Muster“ (LANGEWAND 1998, S. 220) verstanden.

Wirft man einen Blick in die Geschichte der Kunstpädagogik bzw. der Ästhetischen Erziehung (vgl. RICHTER 1981, SELLE 1981, SCHÜTZ 1982) wird allerdings deutlich dass Ästhetische Erziehung dabei keineswegs immer den Primat der Autonomie und der „Zweckfreiheit“ des Ästhetischen berücksichtigt hat, sondern dass die Vermittlung von Kunst und Ästhetik oftmals für andere Zwecke, wie etwa Sozialdisziplinierung genutzt, bzw. mit außerästhetischen Ansprüchen wie der Notwendigkeit der Ausbildung gesellschaftlich erwünschter Charakterzüge und Tugenden belastet wurde (vgl. RICHTER 1981). Kunst und Kunsterfahrung werden aber auch im Hinblick auf ihre mögliche kompensatorische Funktion im Bezug auf gesellschaftliche Prozesse der „Entfremdung“ oder Sozialdisziplinierung zum Thema von Pädagogik (vgl. LANGEWAND 1998, EHRENSPECK 1998).

Gegen solche Formen der „Verzweckung“ der Kunst im Erziehungssystem wird aber im allgemeinpädagogischen Diskurs oftmals auch Position bezogen und es wird insbesondere über die Einfädelung einer bildungstheoretischen Semantik versucht, sich dieser heteronomen Inanspruchnahme des Ästhetischen zu entledigen respektive diese zu kritisieren. So wandte sich bereits HUMBOLDT gegen den Missbrauch der Kunst im Museum und ihrer Indienstnahme zu berufsbezogenen Studien- und Ausbildungszwecken. „Zeichnen und Kopieren“ durch „Künstler und Dilettanten“ sollte

deshalb nur zu bestimmten Zeiten und nach vorheriger Genehmigung gestattet werden, damit dem Missbrauch der Kunst zum „kleinlichen merkantilistischen Gewerbe“ (HUMBOLDT 1863, S. 321) Einhalt geboten werde da dieser weder für die Kunst noch für die allgemeine Bildung förderlich sei (vgl. BRÜGGEN, im Druck). Hier wendet sich HUMBOLDT in bildungstheoretischer Absicht insbesondere gegen problematische Tendenzen des damaligen Zeichen- und Kunstunterrichts und macht die Verbindung von Ästhetik und Bildung stark. Bildungstheoretische Argumentationen werden, neben den üblichen Bezugnahmen auf den Begriff Erziehung, allerdings später auch im speziellen Diskurs der Kunstpädagogik geführt (vgl. MASET 1995).

Neben den genannten Anschlussmöglichkeiten von Ästhetik, Pädagogik und Bildung kann man in der Pädagogik Bezugnahmen identifizieren, die auf einen erweiterten Begriff von Ästhetik abzielen und die sich nicht nur auf die bildenden oder erzieherischen Implikationen von Kunst bzw. dem Schönen und Erhabenen sondern auch auf Wahrnehmungsprozesse im Allgemeinen beziehen. Hier wird Ästhetik als Aisthesis verstanden und insofern begrifflich entgrenzt (vgl. EHRENSPECK 1996a).

In diesem Zusammenhang werden in der Erziehungswissenschaft die Aisthetik bzw. „Ästhesiologie“ von Bildungsprozessen (vgl. MEYER-DRAWE 1986, MÜLLER 1994) bzw. die bildungstheoretischen und sozialisatorischen Implikationen diskutiert, die eine spezifisch ästhetisch strukturierte Umwelt für Wahrnehmungsprozesse von Individuen haben kann (vgl. SCHUMACHER-CHILLA 1995, RITTELMAYER 1996). Oder es wird darauf hingewiesen inwiefern Sozialdisziplinierung durch Wahrnehmungssozialisation und eine bestimmte pädagogische Strukturierung von Umwelt in Gang gesetzt werden kann (vgl. WÜNSCHE 1989, SCHUMACHER-CHILLA 1995; EHRENSPECK 1998, S. 196ff.). Darüber hinaus wird auch auf die Folgen einer „Ästhetisierung der Lebenswelt“ für Erziehung und Bildung reflektiert (vgl. BECKER 1993, LISSMANN 1994). Die Anschlussmöglichkeiten von Ästhetik und Pädagogik sind insofern sehr vielfältig.

Um den „systematischen“ Zusammenhang von Ästhetik und Pädagogik zu fassen, muss deshalb immer die Relation der Begriffe Ästhetik, Aisthesis und Erziehung, Bildung oder Sozialisation beachtet werden. Eine solche Beschreibung des Verhältnisses von Ästhetik und Pädagogik ist allerdings immer mit der (Begriffs-)Geschichte des Nexus von Ästhetik und Pädagogik in Beziehung zu setzen.

3 Geschichte des Verhältnisses von Ästhetik, Bildung und Pädagogik

Die Geschichte des Zusammenhangs von Ästhetik und Pädagogik in der Moderne beginnt gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit der Philosophie und Pädagogik der Aufklärung. Die theoretischen Voraussetzungen zu dem modernen ästhetischen Erziehungs- und Bildungsprojekt wurden von KANT in seiner 1790 erschienenen „Kritik der Urteilskraft“ (KANT 1974) grundgelegt. Zwar spricht KANT in expliziter Terminologie weder von „ästhetischer Bildung“ noch von „ästhetischer Erziehung“, dennoch wird ihm seitens der Pädagogik ein solcher Begriff oftmals unterstellt (vgl. MENZE 1980, WERSCHKULL 1994). Ist diese Unterstellung begriffs- und theoriegeschichtlich höchst problematisch, so ist dennoch zu konstatieren, dass KANT durch seine dritte und letzte transzendentalphilosophische Untersuchung eine Bestimmung des Ästhetischen zugrundegelegt hat, die das moderne Konzept einer ästhetischen Bildung und Erziehung in systematischer Hinsicht erst ermöglicht hat: die Autonomie des Ästhetischen.

KANT entwirft seine „Ästhetik“ jedoch nicht als Objekttheorie des Schönen, sondern als Theorie einer ästhetischen Einstellung, die als Geschmacksurteil bzw. als reines ästhetisches Reflexionsurteil bezeichnet wird. Zu beachten ist bei der Beurteilung der Bestimmungen dieser Autonomieästhetik, dass die Begründung der Autonomie des Ästhetischen das „Nebenprodukt“ des KANTischen Versuchs ist, die Fragestellungen seiner beiden vorhergehenden Kritiken zu verbinden. Die Bestimmungen des Ästhetischen bzw. des ästhetischen Reflexionsurteils bei KANT müssen deshalb immer vor dem Hintergrund seiner transzendentalphilosophischen Fragestellung beurteilt werden, die nach einer möglichen Verbindung bzw. nach einem „Übergang“ (KANT 1974, S. 108, B LVI) von dem Bereich der Natur zu dem der Freiheit sucht, der die Einheit der Vernunft garantieren soll.

Das vermittelnde Vermögen, welches jene transzendente Vermittlung möglich macht, sieht KANT mit der zwecksetzenden reflektierenden Urteilskraft (KANT 1974, S. 90 B XXIX) als gegeben an. Der von KANT angenommene transzendentalapriorische Status dieses Reflexionsurteils begründet dabei die Allgemeingültigkeit der in zwei voneinander unterschiedenen Teilen der „Kritik der Urteilskraft“ verhandelten

teleologischen Urteile und der reinen ästhetischen Geschmacksurteile. Außer der Verbindung von theoretischer und praktischer Vernunft leistet die „Kritik der Urteilskraft“ über die transzendente Fundierung eines eigenen Prinzips a priori (der Zweckmäßigkeit) die Autonomisierung der Welt des Schönen und des Erhabenen auf der einen Seite und die Fundierung der Welt des Organischen und der systematischen Einheit der Natur auf der anderen Seite.

Der in der „Kritik der Urteilskraft“ begründete „Übergang“ von Natur in Freiheit bedeutet in der KANTischen Theoriekonstruktion jedoch keine tatsächliche Verwirklichung, sondern nur ein „als-ob“ in der Reflexion. Denn das Schöne und das ästhetische Reflexionsurteil symbolisieren die Sittlichkeit, also die Vernunftwirklichkeit nur, sie realisieren sie nicht, bzw. das „Schöne als Symbol des Sittlich-guten“ (KANT 1974, S. 297, B 258) ist lediglich das Ergebnis einer spezifischen Reflexionsform bzw. einer Darstellung, der „Hypotypose“ (KANT 1974, S. 295, B 255).

Insbesondere diese Vorstellung des „Schönen als Symbol des Sittlich-guten“ im Sinne eines (in der Rezeption jedoch falsch verstandenen realen) „Übergangs“ hat die Bildungstheorie und Pädagogik in der Folge KANTS zu der Idee einer ästhetischen Bildung und Erziehung inspiriert. Neben dieser Vorstellung wurden aber auch weitere Diskursfiguren der „Kritik der Urteilskraft“ im Anschluss an KANT und in kritischer Auseinandersetzung mit der „Kritik der Urteilskraft“ sowie durch Modifikationen der KANTischen Transzendentalphilosophie zu Ansatzpunkten für einen bildungs- und erziehungstheoretischen Diskurs um Pädagogik und Ästhetik:

- So wird die Idee einer Freiheit im Spiel der Erkenntnisvermögen im ästhetischen Urteil für die Bildungsvorstellung des Neuhumanismus aber auch für nachfolgende Konzeptionen ästhetischer Bildung zur prägenden Formel.
- Das KANTische Diktum vom Schönen als „Symbol des Sittlich-guten“ legitimiert in der Folge der Rezeption der „Kritik der Urteilskraft“ die bildungstheoretische Annahme einer Beförderung des sittlichen Verhaltens durch Kunst und ästhetische Erfahrung.
- Durch die strukturelle Analogie (z. B. in Bezug auf die Form des Urteils) von sittlichem Urteil und ästhetischem Reflexionsurteil und des mit der rhetorischen Figur der Hypotypose nahe gelegten „Übergangs“ von Natur und Freiheit durch

das „apriorische Prinzip“ der Urteilskraft und der damit begründeten Einheit der Vernunft wird in der Folge der Rezeption der „Kritik der Urteilskraft“ (z. B. bei SCHILLER) die Möglichkeit nahe gelegt, den Menschen als in sich vollendete Totalität oder versöhnte Ganzheit zu imaginieren, der die Zerrissenheit in Sinnlichkeit und Vernunft überwinden kann.

- Weiterhin bietet die „Kritik der Urteilskraft“ als Ansatzpunkt die Vorstellung eines spezifischen *sensus communis* (*ästheticus*) an, der, gleichwohl bei KANT monologisch konzipiert und gerade nicht über Kommunikation oder Perspektivenübernahme legitimiert, eine im Gefühl oder in der Kommunikation begründete „Intersubjektivität“ anzunehmen nahegelegt hat. Diese wiederum hat zu allerlei Hoffnungen auf eine „gesellige“ versöhnte Gesellschaft Anlass gegeben.
- Zudem wurde im Anschluss an die KANTische Bestimmung eines neuen „Naturbegriffs“ als Reflexionsbegriff eine Idee des Naturschönen entwickelt, die ein positives und bildendes Verhältnis von Mensch und Natur qua Erfahrung des Naturschönen in Aussicht stellt.
- Und die Bildungsrelevanz des Ästhetischen und der Kunst wurde mit ihrem Autonomiestatus und der Idee einer inkommensurablen, nicht auf Begriffe zu bringenden ästhetischen Erfahrung, die sich qualitativ von allen anderen Erfahrungen von Welt unterscheidet, begründbar gemacht (vgl. EHRENSPECK 1998, S. 106f.).

Die KANTische Grundlegung der Autonomieästhetik der Moderne in der „Kritik der Urteilskraft“ ist insofern der theoretisch-begriffliche Ansatzpunkt für nachfolgende Verbindungen von Bildungstheorie, Pädagogik und Ästhetik, wie sie aus bildungs- und praxisphilosophisch sowie moralphilosophisch und pädagogisch motivierten Kritiken an der KANTischen Philosophie hervorgegangen sind.

Den entscheidenden Übergang von der KANTischen transzendentalphilosophischen Grundlegung der Ästhetik zu einer Bildungstheorie des Ästhetischen hat SCHILLER vollzogen. Ging es bei KANTS transzendentalphilosophischer Grundlegung des reinen Geschmacksurteils nie um die Frage, inwieweit dieses ästhetische Reflexionsurteil oder das Schöne empirisch in der Zeit die Kultivierung, Individualisierung oder Versittlichung des Individuums oder der Gattung bewirken könne, stellt

SCHILLER die Frage nach der empirischen Anschlussmöglichkeit und bildungsrelevanten Funktion des Ästhetischen.

Zwar reflektiert SCHILLER immer wieder explizit auf den Autonomiestatus der Kunst doch diese wird in seinen Schriften insbesondere auch als „Werkzeug“ verstanden (SCHILLER 1984, S. 160), mit welchem die Veredelung des Charakters, die Bildung des Menschen und der Menschheit bewirkt werden sollen. Das Schöne soll die Sittlichkeit insofern nicht wie bei KANT nur symbolisch darstellen, sondern sie soll diese herbeiführen und bewirken. Dieses Bildungsprojekt entwickelt SCHILLER in kritischer Auseinandersetzung mit der KANTischen Philosophie und durch die Modifikation deren theoretischer und begrifflicher Unterscheidungen. So nimmt SCHILLER in kritischer Auseinandersetzung mit KANT eine Umdeutung des KANTischen Begriffs „Übergang“ vor (vgl. EHRENSPECK 1998, S. 114 ff.).

Im Gegensatz zu KANT, der eine Verbindung von Natur und Freiheit nur in dem transzendentalen Prinzip a priori der Urteilskraft sowie im Darstellungsmodus der Hypotypose gegeben sah, konzipiert SCHILLER den „Übergang“ von Natur zu Freiheit als einen Übergang in der Zeit. SCHILLER deutet damit die bei KANT lediglich begrifflich gefasste Differenz von Natur und Freiheit als genetisches Problem ihres realen Übergangs um. Um diesen Übergang in der Zeit plausibel zu machen, geht SCHILLER von der Idee einer der Natur selbst eigenen Freiheit und damit von einer Entwicklungsmöglichkeit aus, die vermittelt über Ästhetik als ontogenetischer empirischer Übergang von einer unbestimmten Natur hin zur Freiheit der Selbstbestimmung führt und damit als Bildungsprozess beschrieben werden kann.

Damit wird Ästhetik bei SCHILLER an Bildungsphilosophie angeschlossen und – bildungstheoretisch akzentuiert – in unterschiedlicher Bedeutung als „Ästhetische Erziehung“ konzipiert. Grundsätzlich geht SCHILLER damit von einer realen Wirkmacht des Ästhetischen auf die Gründung des moralischen Charakters bzw. von der Möglichkeiten einer sittlichen Bildung durch Ästhetik aus. Allerdings kommt die erziehende und bildende Funktion bei Schiller, in Anerkennung des Autonomiestatus des Ästhetischen, der Kunst selbst zu, sie muss also nicht eigens pädagogisch vermittelt oder angeleitet werden. Insofern wurde, insbesondere in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ der Gedanke, dass Kunst und Äs-

thetik die wahren Erzieher des Menschen seien, von SCHILLER als Bildungstheorie des Ästhetischen konkretisiert.

An diese bildungstheoretischen Überlegungen SCHILLERS über den Zusammenhang von Ästhetik und Bildung schließt auch die neuhumanistische Bildungstheorie von HUMBOLDT (vgl. 1956) an, der in der Verbindung von Ästhetik und Bildung, insbesondere über das Medium der Sprache und der griechischen Kunst der Antike, die Möglichkeit zu einer allseitigen und harmonischen Bildung des Menschen sieht (vgl. KEMP 1976, MENZE 1980, SCHÜTZE 1987). In der neuhumanistischen Klassik SCHILLERS und HUMBOLDTS wird dabei das Bildungsprojekt Ästhetik nicht nur grundgelegt, sondern Bildung und Ästhetik werden geradezu synonym gesetzt.

Diese Gleichsetzung wird in den unzähligen Bezugnahmen auf die neuhumanistischen Bildungstheorien SCHILLERS und HUMBOLDTS, die in der Geschichte der Pädagogik bis ins 20. Jahrhundert zu finden sind, immer wieder aufgenommen (vgl. HERBART 1964, SALLWÜRK 1918, DILTHEY 1957, NOHL 1954, MENZE 1980, SCHÜTZE 1993).

Der Gedanke der Bildung des Menschen durch Ästhetik ist in der Folge auch in der Philosophie (vgl. KORTE 1993, EHRENSPECK 1998) und in der Pädagogik der Romantik, etwa bei FRÖBEL, zu finden. So geht FRÖBEL davon aus, dass beispielsweise das künstlerische Zeichnen „in dem Menschen als vollendete Darlegung seiner Schöpferkraft“ die Möglichkeit anbahne, „durch die Ausprägung reiner Menschheit in sich und an sich, zweiter Schöpfer seiner selbst“ werden zu können und sich durch „Sinnigkeit, Sittigkeit und Sittlichkeit zu wahrer Selbsteinigung,..., zu erheben“ (FRÖBEL 1976, S. 156).

Neben dieser bildungstheoretischen Fassung des Ästhetischen prägt FRÖBEL aber auch ein kunsterzieherisches Denken aus, indem auf die richtige pädagogische Anleitung zum Zeichnen reflektiert wird (vgl. KEMP 1976). Die Relevanz der Bildungstheorien der Romantik zeigt sich, mit wenigen Ausnahmen, allerdings nicht so sehr im pädagogischen Diskurs des 19. Jahrhunderts wie gegen Ende des 20. Jahrhunderts im Zuge der Postmodernedebatte der Pädagogik. In diesem Kontext werden insbesondere die Form der romantischen Fassung der „ästhetischen Subjektivität“ sowie deren Implikationen für die Bildungstheorie diskutiert (vgl. MOLLENHAUER 1990a/b; PARMENTIER 1993).

Im führenden pädagogischen Diskurs des 19. Jahrhunderts wurde die Einschätzung des Verhältnisses von Ästhetik, Bildung und Erziehung dagegen maßgeblich von der (Bildungs-)Philosophie und Pädagogik HERBARTS und in dessen Folge des Herbartianismus beeinflusst. HERBARTS Kritik an der Transzendentalphilosophie KANTS und an der idealistischen Philosophie der Romantik ist darüber hinaus die systematische Stelle, an der Ästhetik in die wissenschaftliche Pädagogik, bzw. die Allgemeine Pädagogik implementiert wird (vgl. EHRENSPECK 1998, S. 230).

Bei HERBART ist Ästhetik zugleich Grundlage und Bestandteil seiner praktischen Philosophie wie seiner Pädagogik (vgl. STUCKERT 1999). Die Ästhetikorientierung der Philosophie und Pädagogik HERBARTS ergibt sich vor dem Hintergrund des „ethisch-educativen Dilemmas“ (LANGEWAND 1991, S. 289) der Transzendental- und Freiheitsphilosophie des Deutschen Idealismus. Im Gegensatz zu KANT zeigt HERBART, dass der Begriff der Moralität, um den Nachweis seiner notwendigen Voraussetzungen als Bedingungen seiner realen Möglichkeit erweitert werden muss. HERBART geht dabei von der „Bildsamkeit“ (vgl. LANGEWAND 1989) des Zöglings aus.

HERBART ersetzt deshalb die transzendentalphilosophische Fassung durch eine „Freyheit der Wahl“ (HERBART 1962, S. 61). Diese „Freyheit der Wahl“ soll durch die „ästhetische Nöthigung“ (HERBART 1962, S. 68) und die „ästhetische Darstellung der Welt“ (HERBART 1962) ermöglicht oder gebildet werden. Beeinflusst von SCHILLERS Ästhetik geht HERBART ebenfalls von einem mittleren oder vermittelnden ästhetischen Zustand aus, der für die Erreichung der Freiheit und Sittlichkeit förderlich sein soll. Über das begriffliche Konstrukt einer ästhetischen Nötigung versucht HERBART die Genese der Moralität aufzuzeigen und den Weg von den ästhetischen Urteilen zur positiven sittlichen Qualität des freien Willens zu zeigen.

Somit entwickelt HERBART seine Pädagogik auf der Grundlage einer ästhetisch fundierten Ethik. Entsprechend ist es nach HERBART die Aufgabe der Erziehung, den Zögling möglichst vielseitig zu solchen, die Moralität vorbereitenden ästhetischen Urteilen anzuregen, um eine Habitualisierung ästhetisch-ethischer Bewertung beim Educandus zu erreichen. Diesbezüglich wird die Auseinandersetzung mit Kunst und Literatur als bildend beurteilt. Deshalb steht im Vordergrund der Pädagogik HERBARTS ein „erziehender Unterricht“, der auf die Ausbildung ästhetisch-ethischen

Urteilens zielt, die sich aus der pädagogisch angeleiteten Konfrontation mit Geschichte und Geschichten, Religion sowie Literatur, Poesie oder Musik ergibt.

Dieser HERBART'schen Grundkonzeption der Verbindung von Pädagogik und Ästhetik schließt sich der im 19. Jahrhundert schulbildende Herbartianismus weitgehend an. Weitere Verknüpfungen von Pädagogik und Ästhetik sind erst wieder in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts zu beobachten, wobei es in der Reformpädagogik durchaus auch Bezugnahmen auf klassische Konzeptionen des Verhältnisses von Pädagogik und Ästhetik, wie den Neuhumanismus und die Romantik gibt (vgl. EHRENSPECK 1998, S. 196 ff.). So werden in der Reformpädagogik wie in der Bildungstheorie SCHILLERS oder in der Romantik und der Pädagogik der Romantik Kunst und Ästhetik als wichtige Medien zur Erneuerung der Gesellschaft und zur Schaffung eines „neuen Menschen“ (WILHELM 1994, S. 59 ff.) angesehen. Insbesondere die sich Ende des 19. Jahrhunderts konstituierende „Kunsterzieherbewegung“ (LORENZEN 1966), die sich nicht nur als eine pädagogische, sondern auch als eine politisch-gesellschaftliche Erneuerungsbewegung verstand, legitimierte ihre Programme mit Motiven aus der romantischen Ästhetik und Literatur, wie etwa über das Lob der „Romantiknatur“ (MARQUARD 1987, S. 216).

Ästhetik wird darüber hinaus aber auch als Gegenpol zur Intellektualisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen gesetzt, wie sie den Formalstufenunterricht des Herbartianismus kennzeichnete. In den Theorien der Kunsterziehungsbewegung soll Schule, Unterricht und Volksbildung deshalb durch umfassende Kunsterziehung erneuert werden und es wird die Bedeutung der künstlerischen Bildung und Erziehung für die Erziehung im Ganzen betont. Weiterhin wurde auf die Potentiale der kindlichen Kreativität hingewiesen, wie sie sich in den nunmehr in der Kunsterziehung zugelassenen „freien Kinderzeichnungen“ (vgl. RICHTER 1981, S. 38 ff.) zeigte. Mit der Begeisterung für die schöpferische Kraft im Kinde werden weitgehende Reformen im Deutsch-, Musik und Zeichen- bzw. Werkunterricht legitimiert und es wird auf die bildende Wirkung des Zeichenunterrichts verwiesen, der zu einem Hauptfach in der Schule avancieren soll (vgl. LORENZEN 1966).

Anfang des 20. Jahrhunderts orientieren sich aber nicht nur Pädagogen an der Kunst bzw. an den künstlerischen Versuchen von Kindern und Jugendlichen, sondern die Vertreter der damaligen Kunstavantgarde zeigen auch ein großes Interesse

an der Pädagogik. So kann man beispielsweise in den Konzeptionen des Bauhauses eine sehr spezielle Verbindung und Verschränkung von Pädagogik und Ästhetik beobachten (vgl. WÜNSCHE 1989). Hier wird insbesondere der Architektur ein besonderer Stellenwert eingeräumt. So fungiert etwa bei WICHERT (1928) die „neue Baukunst als Erzieher“ und es wird auf die bildende aber auch sozialdisziplinierende Wirkung von Architektur bzw. anderer Künste hingewiesen (vgl. WÜNSCHE 1989; MAKROPOULOS 1991, 1995, 1997).

Dieses Wissen um die sozialdisziplinierende und formierende Macht des Ästhetischen wurde allerdings auch im Faschismus genutzt (vgl. DRÖGE/MÜLLER 1995). Die formativen Aspekte von Ästhetik aufnehmend spielte Kunsterziehung und ästhetische Bildung auch in der Pädagogik des Faschismus eine herausragende Rolle (vgl. KUPFFER 1982; SCHULTHEIS 1994, S. 134 ff.). So konnte für KRIECK die nationalsozialistische Erziehung nur eine musische sein (vgl. SCHÜTZ 1982, S. 24). Ziel dieser faschistischen musischen Erziehung ist die Initiation und das Aufgehen in der Gemeinschaft. Als Weg zu diesem Ziel dienen ästhetische Übungen „in deren vielfältigen Ausprägungen eine seelische Erregung durch Rhythmus bis zum Orgiastischen hin die Bereitschaft zur Selbstaufgabe und zur Veränderung herbeiführt“ (SCHÜTZ 1982, S. 24). Im Vordergrund stehen dabei die rhythmischen Künste wie Musik, Tanz und Dichtung. Die bildende Kunst wird dagegen von KRIECK ausgeschlossen da sie zur Kontemplation und zum ruhigen und gemäßigten Schauen bildet (vgl. KRIECK 1933, S. 15).

Nach dem zweiten Weltkrieg wird der Zusammenhang von Pädagogik und Ästhetik zunächst kaum noch in Positionen der Allgemeinen Pädagogik reflektiert, sondern fast ausschließlich im Kontext der Fachdidaktik Kunst bzw. der Kunstpädagogik diskutiert und unter Stichworten wie „musische Bildung“ in den 1950er- und 1960er-Jahren sowie als „Ästhetische Erziehung“ oder „Visuelle Kommunikation“ in den 1970er-Jahren verhandelt (vgl. KOSSOLAPOW 1976, EHMER 1971, RICHTER 1981).

Erst seit Mitte der 1980er-Jahre erlebt das Thema Ästhetik und Pädagogik wieder eine Konjunktur in der gesamten Pädagogik/Erziehungswissenschaft (vgl. LANGEWAND 1998, EHRENSPECK 1998). So wird neben dem angestammten Bereich der Verbindung von Pädagogik und Ästhetik, der Kunstpädagogik, der Ästhetischen Erziehung bzw. der Kunstdidaktik (vgl. OTTO 1993, 1994) nun auch verstärkt wieder

in der Allgemeinen Pädagogik (vgl. BIEWER/REINHARTZ 1997), der Sozialpädagogik (vgl. TREPTOW 1991), der Gesundheitserziehung (vgl. HOMFELDT 1991) sowie der Sportpädagogik (vgl. BECKERS 1985) und der Freizeit- (vgl. NOETZEL 1992), Umwelt- (vgl. SCHNEIDER 1991), Medien- (vgl. BAACKE/RÖLL 1995), bzw. Interkulturellen Pädagogik (vgl. BÖHLE 1993) auf Ästhetik gesetzt. Auch allgemeine Reflexionen über Didaktik weisen in den späten 1980er-Jahren eine deutliche Ästhetikorientierung auf (vgl. WIATER 1994), wie beispielsweise im Hinblick auf den Vorschlag eines fächerübergreifenden Prinzips Ästhetik (vgl. SCHNEIDER 1988).

Grundsätzlich geht es in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik der 1980er- und 1990er-Jahre darum, den Aspekt Ästhetik in alle Bereiche erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu integrieren. Das Themenspektrum, das sich im Kontext dieser Ästhetikorientierung der Pädagogik herauskristallisiert hat, reicht dabei von der Frage nach der ästhetischen Dimension von neuen Jugendkulturen bis zur Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung einer weiblichen Ästhetik im Rahmen der Koedukationsdebatte (vgl. FERCHHOFF/DEWE 1991, WICHELHAUS 1991).

Einer der wichtigsten Ausgangspunkte für dieses seit den 1980er-Jahren verbreitete Interesse der Pädagogik und Erziehungswissenschaft an Kunst und Ästhetik (vgl. LENZEN 1990a) sowie für die konzeptionelle und disziplinäre Diversifikation des Themas Ästhetik war die Debatte um die so genannte „Postmoderne“ (vgl. BECK 1993, FROMME 1997). Im Kontext der Mitte der 1980er-Jahre einsetzenden Postmodernediskussion avancierte Ästhetik zum bevorzugten Thema, und es begann eine nachhaltige Diskussion über Phänomene, wie ästhetische Erfahrung, Ästhetik, Leib oder Aisthesis und Kunst (vgl. EHRENSPECK 1996b, LANGEWAND 1998).

Auch die Rehabilitierung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik der 1980er-Jahre gab Anlass über das Konzept ästhetische Bildung nachzudenken und nach der bildenden Wirkung von Kunst und Ästhetik zu fragen (vgl. MOLLENHAUER 1988; 1990a, b; 1993, 1996). Dieses Interesse an ästhetischer Bildung implizierte eine Renaissance der klassischen Konzeptionen des Ästhetischen, ästhetischer Bildung und Erziehung, wie sie in den Theorien KANTS, SCHILLERS, HUMBOLDTS oder HERBARTS grundgelegt wurden und auch auf reformpädagogische Konzepte des Ästhetischen wurde wieder verstärkt Bezug genommen. MOLLENHAUER empfahl deshalb 1988, sich im Zusammenhang der Frage nach den Möglichkeitsbedingungen ästhetischer Bildung der

„Ursprungssituation der ästhesiologischen und ästhetik-theoretischen Problemstellungen“ wieder zu vergewissern und die in der Pädagogik „längst ausstehende bildungshistorische Rekonstruktion jener Entdeckung der ästhetischen Dimension des Bildungsprozesses vorzunehmen (MOLLENHAUER 1988, S. 459). Dieser Vorschlag wurde in der Erziehungswissenschaft der 1990er-Jahre aufgenommen und hatte einige Rekonstruktionen des Verhältnisses von Ästhetik, Bildung und Pädagogik in klassischen Bildungs- und Erziehungstheorien zur Folge (vgl. WERSCHKULL 1994, SCHÜTZE 1993, EHRENSPECK 1998, STUCKERT 1999).

Neben der Diskussion der Klassiker der ästhetischen Bildung und Erziehung wurde aber auch versucht, bislang vernachlässigte ästhetiktheoretische Ansätze für bildungs- und erziehungstheoretische Fragestellungen fruchtbar zu machen, wie beispielsweise die Theorien von NIETZSCHE, ADORNO, MERLEAU-PONTY, FOUCAULT, LYOTARD, RORTY und DERRIDA (vgl. LENZEN 1992, KOCH 1993, SCHUMACHER-CHILLA 1995, KOLLER 1999).

Im Zusammenhang der Rezeption dieser neueren oder in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft bis in die 1980er-Jahre hinein eher vernachlässigten Theorien wird in der Pädagogik über die „vergessene Dimension“ (MOLLENHAUER 1990b) des Aisthetischen diskutiert und es wird auf die Eingebundenheit der Vernunft und Ratio in leibliche und praktische Vollzüge hingewiesen bzw. es wird an der Rehabilitation vergessener Sinnfundamente gearbeitet (vgl. MEYER-DRAWE 1994; EHRENSPECK 1996a, b). Es wird die Frage gestellt, inwieweit Ästhetik als Medium zur Sensibilisierung der Perzeptionsfähigkeit von Grausamkeit und Gewalt dienen kann (vgl. LENZEN 1992) oder es wird auf Zusammenhänge und Differenzen von Ästhetik und Ethik hingewiesen (vgl. HELLEKAMPS 1994). Weiterhin wird in Aussicht gestellt, dass Kunst Einübungsort in ein Pluralität und Differenz anerkennendes Verhalten sein kann (vgl. MASET 1995) oder es wird auf das Potential der ästhetischen Naturerfahrung für ein adäquates Umweltverhalten hingewiesen (vgl. SCHNEIDER 1991).

Bei aller theoretischen, thematischen, disziplinären wie auch interkulturellen Differenz im aktuellen wie historischen Diskurs über Ästhetik, Bildung und Pädagogik lässt sich jedoch ein Diskursphänomen ausmachen, das eine auffällige Kontinuität aufweist. Bei diesem Phänomen handelt es sich um die Neigung (nicht nur) des päd-

agogischen Diskurses von „Versprechungen des Ästhetischen“ (EHRENSPECK 1998) auszugehen bzw. diese zu perpetuieren.

4 Das Promittive des Ästhetischen in Bildungstheorie und Pädagogik

In den Bildungs- und Erziehungstheorien der Moderne sind bezogen auf das Ästhetische seit Mitte des 18. Jahrhunderts vielerlei Erwartungen formuliert worden. So wird der Ästhetik oder der Kunst eine positive Wirkmacht für gesellschaftliche, pädagogische, politische oder individuelle Belange attestiert und es wird davon ausgegangen, dass Ästhetik oder ästhetische Bildung den Menschen individualisiere, moralisch bilde oder sensibilisiere. Insofern wird Ästhetik als probates Mittel zur Verbesserung der Verhältnisse und des Individuums propagiert, sei dies im Zusammenhang der um 1800 angestellten Überlegungen SCHILLERS im Hinblick auf die Grausamkeiten in der Folge der Französischen Revolution oder bezogen auf den sozial- und allgemeinpädagogischen Diskurs der 1980er- und 1990er-Jahre über Jugendgewalt.

So sind Erwartungen an das Ästhetische in der modernen Pädagogik zu jeder Zeit und in fast jeder theoretischen Richtung zu identifizieren. Insofern lässt sich im Zusammenhang von Bildungstheorie und Pädagogik der Moderne von einer Wiederkehr der „Versprechungen des Ästhetischen“ (EHRENSPECK 1998) sprechen. Seit dem Einsatz einer Bildungsphilosophie des Ästhetischen um 1800 ist der Glaube an die positive Wirkmacht von Ästhetik, ästhetischer Bildung und Erziehung trotz Diskontinuität und Diversifikation im jeweiligen diskursiven Verständnis von „Ästhetik“, ästhetischer Bildung oder Erziehung weitgehend ungebrochen. Diese „Aspiration“ (OELKERS 1989) findet man gleichermaßen bei SCHILLER, bei HERBART, im Herbartianismus (vgl. REIN 1899), in der Reformpädagogik (vgl. LICHTWARK 1966), der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. FLITNER 1932) oder der Emanzipationpädagogik der 1970er-Jahre (vgl. MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976) vor sowie in den Ausführungen über musische Erziehung (vgl. SEIDENFADEN 1958), Kunstpädagogik und Kunstdidaktik und in der Pädagogik der 1980er und 1990er-Jahre.

Diese Positionen differieren zwar in ihren Auffassungen darüber, was Ästhetik jeweils ist bzw. für was Ästhetik, ästhetische Bildung und Erziehung förderlich sein

soll. Dennoch sind sich diese Positionen alle einig in ihrem Glauben an die positive Wirkmacht des Ästhetischen. So soll über Ästhetik die Moralität gefördert (vgl. WEBER 1926) oder die Kreativität des Kindes angeregt werden (vgl. HARTLAUB 1922). Es soll ein einheitlicher Stil ausgeprägt werden, bzw. die Geschmacksbildung soll positiv verändert werden (vgl. LICHTWARK 1887). Ästhetik soll weiterhin die Emanzipation des Menschen vorantreiben (vgl. HARTWIG 1976), „Ich-Identität“ ausbilden helfen (vgl. BLOHM 1984) oder das Alltagsverhalten bewusst machen und verändern (vgl. EHMER 1979). Ästhetik soll darüber hinaus Erfahrungsgrenzen transzendieren (vgl. SELLE 1990), den Pluralitätssinn befördern oder Nichtidentität und Differenz zulassen (vgl. SCHUMACHER-CHILLA 1995).

Trotz dieser unterschiedlichen Erwartungen gibt es bezüglich der „Versprechungen des Ästhetischen“ aber auch Kontinuitäten. So wird seit der Entstehung des Bildungsprojekts Ästhetik davon ausgegangen, dass Ästhetik zu einer ganzheitlichen Bildung führe, den Menschen individualisiere oder sittlicher bzw. dem Naturschönen zugeneigter mache. Diese Versprechungen wurden in den klassischen Theorien zur ästhetischen Bildung und Erziehung grundgelegt und systematisch begründet. Herausgelöst aus diesen Theoriekontexten wurden sie allerdings zu Topoi im Diskurs der Moderne und haben oftmals nur noch proklamatorischen Charakter. Der topische Charakter dieser Versprechungen wie auch das in dieser Topik implizierte argumentative Differenzmodell von Versprechungen und deren tatsächlicher Umsetzungswirklichkeit garantiert jedoch die Kontinuität der „Versprechungen des Ästhetischen“ in der Pädagogik. Die Persistenz der „Versprechungen des Ästhetischen“ in der Pädagogik beruht deshalb nicht zuletzt darauf, dass sich ästhetische Bildung und Erziehung und deren Versprechungen offensichtlich nicht in deren Umsetzungen oder Manifestationen erschöpfen, sondern sich über das Differenzmodell von defizienter Gegenwart und erfüllter Zukunft in ständig wechselnden Gestalten und durch das topische Inventar an Versprechungen perpetuieren und sich dadurch in immer neuen Versprechungen und Leitmotiven reproduzieren kann.

Vor diesem Hintergrund stellt sich allerdings die in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft bislang weitgehend vernachlässigte und ungeklärte Frage nach der tatsächlichen, d. h. empirisch nachweisbaren, positiven Auswirkung auf Bildungs- und Erziehungsprozesse. Die Aufklärung über die empirische Basis solcher

Prozesse ist deshalb nach der in den 1980er und 1990er Jahren notwendigen „Wiederentdeckung“ des „vergessenen“ Ästhetischen (vgl. MOLLENHAUER 1990b) und dessen theoretischer Reflexion das Desiderat einer aktuellen Verbindung von Erziehungswissenschaft und Ästhetikorientierung.

5 Ästhetik und Erziehungswissenschaft – Ansätze und Desiderate empirischer und theoretischer Grundlagenforschung

In den 1990er-Jahren wächst im Diskurs um das Verhältnis von Pädagogik und Ästhetik und im Hinblick auf die Frage nach der bildenden Wirkung von Kunst und Ästhetik das Interesse an empirischer wie theoretischer Grundlagenforschung (vgl. MOLLENHAUER 1996, RITTELMAYER 1996). Dennoch sind empirische Untersuchungen über diese Zusammenhänge nach wie vor rar. Dies liegt unter anderem an dem Umstand, dass es sich bei Kunstwahrnehmung und ästhetischer Erfahrung um äußerst komplexe Phänomene handelt, bei denen es fraglich ist, ob und inwieweit sie überhaupt empirischer Forschung zugänglich zu machen sind. So gibt MOLLENHAUER (vgl. 1996, S. 14) zu bedenken, dass es als strittig gelten dürfe, ob ästhetische Erfahrungen im Sinne strenger empirischer Prozeduren evaluiert werden können. MOLLENHAUER (ebd.) konstatiert, dass eine solche Empirie der ästhetischen Erfahrung respektive Bildung zuallererst einen adäquaten bzw. mit empirischer Forschung zu vereinbarenden Begriff von ästhetischer Erfahrung haben bzw. suchen müsse. MOLLENHAUER verweist damit explizit auf ein grundsätzliches Problem der empirischen Erforschung ästhetischer Erfahrungen. Bereits von der je spezifischen Konstruktion des Begriffs ästhetische Erfahrung, ästhetisches Urteil oder Kunst und Ästhetik hängt wesentlich ab, was im Hinblick auf Prozesse ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung in der empirischen Forschung als beobachtbar oder interpretierbar überhaupt angesehen werden kann. Es ist deshalb genau zu prüfen, von welchen theoretischen Unterscheidungen bzw. von welchem Begriff „ästhetischer Erfahrung“ in empirischer Forschung ausgegangen werden soll. So macht es eine wesentliche begriffliche Differenz aus, ob beispielsweise mit KANT und unter bewusstseinsphilosophischer Perspektive von einer von anderen Urteilsformen kategorial und qualitativ klar unterscheidbaren und insofern autonomen Form des ästheti-

schen Urteilens ausgegangen wird oder ob die Spezifik der ästhetischen Erfahrung mit MERLEAU-PONTY in einer grundlegenden erkenntniskritischen Revision der KANTischen Fakultäten des Bewusstseins leibphänomenologisch durch einen allgemeinen Wahrnehmungs- und Erfahrungsbezug entdifferenziert und ästhetische Erfahrung in einer allgemeinen Theorie des Asthetischen diffundiert wird, was sie damit als autonome Erfahrungsform obsolet werden lässt (vgl. EHRENSPECK 1998, S. 84 ff.).

In der Erziehungswissenschaft ist in den 1990er-Jahren auf solche begrifflichen und theoretischen Implikationen unterschiedlicher Argumentationslogiken im Bezug auf Ästhetik reflektiert worden (vgl. EHRENSPECK 1996b, 1998; MOLLENHAUER 1996) und entsprechend lassen sich auch in den wenigen empirischen Projekten zur Erforschung des Phänomens „ästhetische Bildung“ unterschiedliche Begriffe wie ästhetisches Urteil, ästhetische Erfahrung oder Aisthesis beobachten (vgl. MOLLENHAUER 1996, RITTELMAYER 1996). Ästhetische Erfahrungen mit „legitimen“ (vgl. BOURDIEU 1989) Produkten autonomer Kunst werden dabei gleichermaßen zum Gegenstand empirischer Forschung (vgl. MOLLENHAUER 1996) gemacht, wie aistische Bildungsprozesse, denen in einer „empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung“ nachgegangen wird (vgl. RITTELMAYER 1996).

Grundsätzlich muss jedoch konstatiert werden, dass im Hinblick auf die Empirie der ästhetischen Bildung noch viele Fragen offen sind und auch die Forschungsmethodik ist kaum ausgereift. Die Schwierigkeiten der Erstellung eines solchen, dem Phänomen „ästhetische Bildung“ „adäquaten“ Forschungsdesigns liegen nicht zuletzt in der dem „Forschungsgegenstand“ konstitutiven „Logik“. So verweisen philosophische Theorien des Ästhetischen auf die unhintergehbare ästhetikkonstitutive Differenz von Anschauung, Ausdruck, Darstellung und Begriff (vgl. ADORNO 1973, MERLEAU-PONTY 1984). In dieser Perspektive erweisen sich Ästhetik, Kunst und ästhetische Erfahrung als begrifflich nicht einholbare Modi von Sinn. Die vielfältigen Dimensionen von Kunst und ästhetischer Erfahrung sind vielmehr ein „Thema mit Variationen“, welches jede geschlossene Darstellung verbietet, „die über die offene Seite jenes lebendigen Kontakts, mit dem allein wir Kunst tatsächlich begegnen, souverän hinweggeht und aus theoretischen Erwägungen verfügt, was Kunst sei“ (BUBNER 1989, S. 7). Dies stellt empirische Forschung über Phänomene ästhetischer

Erfahrung vor schwierige forschungslogische und -praktische Probleme. MOLLENHAUER gibt diesbezüglich zu bedenken, dass ästhetische Erfahrungen zwar Gewissheitserlebnisse darstellen, die aber der Sagbarkeit weitgehend entzogen seien. Deshalb wäre die Suche nach einer adäquaten Sprache, in der darüber geredet werden kann, eine wichtige Frage im Feld der ästhetischen Hermeneutik (vgl. MOLLENHAUER 1996, S. 203). Hier sind allerdings die Aporien in der Bestimmung des Verhältnisses von Darstellung, Anschauung, Ausdruck und Begriff zu beachten, auf die in der philosophischen Ästhetik der Moderne in vielfältiger Weise hingewiesen wurde (vgl. ADORNO 1973, MENKE 1991). Im Hinblick auf empirische Forschung stellt sich darüber hinaus grundsätzlich die Frage nach der Möglichkeit, bezogen auf ästhetische Erfahrung, „empirisch zuverlässige und den plausiblen Einzelfall übersteigende verallgemeinerungsfähige Behauptungen“ machen zu können (MOLLENHAUER 1996, S. 33).

Da eine solche empirische Forschung immer auch theoriegeleitet sein muss, darf bei der Analyse der als ästhetische Erfahrung gekennzeichneten Phänomene darüber hinaus nicht unberücksichtigt bleiben, dass es neben der philosophischen Ästhetiktheorie als theoretischem Bezugspunkt für Empirie auch entsprechende Theorien in Disziplinen, wie der Psychologie oder der Soziologie gibt, die auf andere Aspekte, Voraussetzungen oder Implikationen ästhetischer Urteils- oder Erfahrungsvollzüge hinweisen. In einem ausschließlich an philosophischer Ästhetiktheorie orientierten Verständnis von ästhetischer Erfahrung können deshalb viele unbefragte Voraussetzungen dieses Erfahrungsmodus aus dem Blick geraten. So zeigt sich beispielsweise unter einer soziologischen Perspektive, dass ästhetisches Urteilen als eine „im sozialen Raum habitualisierte Fähigkeit zu formorientierter Wahrnehmung“ beschrieben werden kann, „die sich auf beliebige Objekte zu richten und diese zu ästhetisieren vermag“ (vgl. BOURDIEU 1989; RUSTEMEYER 1997, S. 89). Insofern muss empirische Forschung über ästhetische Bildung nicht nur pädagogisch und (kunst-)philosophisch, sondern auch sozialwissenschaftlich informiert sein und entsprechende soziologische sowie psychologische Theorien und Methoden hinzuziehen.

Darüber hinaus ist es im Hinblick auf Empirie problematisch, allgemein über ästhetische Erfahrung und Bildung zu forschen. So stellen unterschiedliche Künste

wie Literatur, Malerei, Plastik, Film, Architektur, Theater oder Tanz sowie spezifische Ausdrucks- und Darstellungsmodi, wie Bilder, Sprache, Gesten, Töne, Schrift, Körperbewegung oder gestalteter Raum differente ästhetische Sinnformen dar, deren Eigenlogik sich in ästhetischer Erfahrung reflektiert. Gerade in der Erziehungswissenschaft ist die notwendige Differenzierung solch unterschiedlicher ästhetischer Sinnformen bezogen auf Prozesse ästhetischer Bildung immer noch ein Desiderat.

Literatur

- ADORNO, T. W. (1973): *Ästhetische Theorie*. – Frankfurt a. M.
- BAACKE, D./RÖLL, F. J. (Hrsg.) (1995): *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß*. – Opladen.
- BAUMGARTEN, A. G. (1961): *Aesthica*. 2 Bde. – Hildesheim.
- BECK, C. (1993): *Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte*. – Bad Heilbrunn.
- BECKER, H. (1993): *Ästhetik und Bildung. Kritische Analysen zur Debatte um Pädagogik und Postmoderne*. – Münster.
- BECKERS, E. (1985): *Ästhetische Erziehung. Ein Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft*. – Sankt Augustin (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd. 16)..
- BIEWER, G./REINHARTZ, P. (Hrsg.) (1997): *Pädagogik des Ästhetischen*. – Bad Heilbrunn.
- BLOHM, W. (1984): *Identitätsfördernde ästhetische Praxis. Eine Untersuchung aktueller kunstpädagogischer Konzepte unter Kriterien eines sozialisationstheoretisch begründeten Identitätsbegriffs*. – Frankfurt a. M.
- BÖHLE, R. C. (1993): *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*. – Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1989): *Die feinen Unterschiede*. – Frankfurt a. M.
- BRÜGGEN, F. (im Druck): *Wilhelm von HUMBOLDTs bildungstheoretische Rechtfertigung des Alten Museums zu Berlin. Eine historische Erinnerung*. In: HELLEKAMPS, S./KOS, O./SLADEK, H. (Hrsg.): *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich BENNER zum 60. Geburtstag*. – erscheint in Weinheim.
- BUBNER, R. (1989): *Ästhetische Erfahrung*. – Frankfurt a. M.
- DILTHEY, W. (1957): *SCHILLER*. – Stuttgart.
- DRÖGE, F./MÜLLER, M. (1995): *„Die Macht der Schönheit“*. Avantgarde und Faschismus oder: Die Geburt der Massenkultur. – Hamburg.
- EHMER, H. K. (1971): *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*. – Köln.
- EHMER, H. K. (1979): *Einleitung*. In: EHMER, H. K. (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung und Alltag*. – Lahn, S. 7-16.
- EHRENSPECK, Y. (1996a): *Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung* in: MOLLENHAUER, K./WULF, C. (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. – Weinheim, S. 201-231.
- EHRENSPECK, Y. (1996b): *Der „Ästhetik“-Diskurs und die Pädagogik*. In: *Pädagogische Rundschau*, 50. Jg., S. 247-264.
- EHRENSPECK, Y. (1998): *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. – Opladen.
- EHRENSPECK, Y. (im Druck): *Philosophische Bildungsforschung/Bildungstheorie*. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): *Handbuch der Bildungsforschung*. – erscheint in Opladen.
- FERCHHOFF, W./DEWE, B. (1991): *Postmoderne Stile in den Jugendkulturen*. In: HELSPER, W. (Hrsg.): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. – Opladen, S. 183-201.
- FLITNER, W. (1932): *Die musische Bildung und die Zeitlage*. In: *Die Musikpflege*, 2. Jg., S. 491-500.
- FRÖBEL, F. (1976): *Fröbels Theorie des Spiels III. Aufsätze zur dritten Gabe, dem einmal in jeder Raumrichtung geteilten Würfel*, hrsg. von E. HOFFMANN. – Weinheim.

- FROMME, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. – Neuwied.
- HARTLAUB, G. F. (1922): Der Genius im Kinde. – Breslau.
- HARTWIG, H. (Hrsg.) (1976): Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. – Köln.
- HELLEKAMPS, S. (1993): Ästhetisches und praktisches Subjekt. Zum Problem intersubjektiver Differenzverfahren. In: MEYER-DRAWE, K. /PEUKERT, H. /RUHLOFF, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. – Weinheim, S.137-151.
- HELLEKAMPS, S. (1994): Ästhetische Rezeption und moralische Sensibilisierung. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./PEUKERT, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. – Weinheim, S. 105-125.
- HELLEKAMPS, S. (Hrsg.) (1998): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. – Weinheim.
- HERBART, J. F. (1962): Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. – Weinheim (Kleine Pädagogische Texte 22, Aus Herbarts Jugendschriften).
- HOMFELDT, H. G. (Hrsg.) (1991): Sinnliche Wahrnehmung – Körperbewußtsein – Gesundheitsbildung. Praktische Anregungen und Reflexionen. – Weinheim 1991.
- HUMBOLDT, W. v. (1863): Bericht des Ministers Wilhelm Freiherrn von HUMBOLDT an den König vom 21. August 1830. In: Aus SCHINKEL's Nachlass. Mitgeteilt von Alfred Freiherrn von WOLZOGEN, Bd. 3. – Berlin, S. 298-327.
- HUMBOLDT, W. v. (1956): Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere. In: FLITNER, W. (Hrsg.): HUMBOLDT. Anthropologie und Bildungslehre. – Düsseldorf, S. 12-27.
- KANT, I. (1974): Kritik der Urteilskraft, Werkausgabe Bd. X, hrsg. v. W. WEISCHEDL. – Frankfurt a. M. 1974.
- KEMP, W. (1976): Die Geschichte des Zeichenunterrichts vor 1870 als Geschichte seiner Methoden. In: Kind und Kunst. – Berlin, S. 12-30.
- KERBS, D. (1976): Historische Kunstpädagogik. Quellenlage Forschungsstand Dokumentation. – Köln.
- KOCH, M. (1993): Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozeß. J. HABERMAS, D. KAMPER und M. SEEL im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. MOLLENHAUER. – Weinheim.
- KOLLER, H.C. (1999): Bildung und Widerstreit. – München.
- KORTE, P. (1993): Projekt Mensch – „Ein Fragment aus der Zukunft“. Friedrich SCHLEGELs Bildungstheorie. – Münster.
- KOSSOLAPOW, L. (1976): Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter. – Frankfurt a. M.
- KRIECK, E. (1933): Musische Erziehung. – Leipzig.
- KUPFFER, H. (1982): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Kritik ästhetisch-orientierter Pädagogiken. In: Bildung und Erziehung, 35. Jg., H. 2, S. 194-207.
- LANGEWAND, A. (1989): Bildsamkeit. In: LENZEN, D. (Hrsg.) unt. Mitarb. von ROST, F.: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. – Reinbek bei Hamburg 1989, S. 204-208.
- LANGEWAND, A. (1991): Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung. HERBARTs frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-edukativen Dilemmas. – Freiburg.
- LANGEWAND, A. (1998): Pädagogik und Ästhetik. Auf dem Weg zu einer Bildungstheorie? In: STROB, A./THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Öffentlichkeit und Nachbardisziplinen. – Weinheim, S. 213-252.
- LENZEN, D. (Hrsg.) (1990a): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? – Darmstadt.
- LENZEN, D. (1990b): Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik? In: LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? – Darmstadt, S. 171-189.
- LENZEN, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? in: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. – Weinheim, S. 75-91.
- LENZEN, D. (1994): Die erziehungswissenschaftliche Aktualität des Ästhetischen. In: SELLE, G./ZACHARIAS, W./BURMEISTER, H.-P. (Hrsg.): Anstöße zum Ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? – Hagen, S. 17-30.
- LICHTWARK, A. (1887): Die Kunst in der Schule. – Hamburg.

- LICHTWARK, A. (1902): Der Deutsche der Zukunft. In: VOIGTLÄNDER, R. (Hrsg.): Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. – Leipzig.
- LIEBAU, E. (1992): Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. – Weinheim.
- LISSMANN, K. P. (1994): Ästhetische Erziehung in einer ästhetisierten Welt. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./PEUKERT, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. – Weinheim, S. 74-85.
- LORENZEN, H. (Hrsg.) (1966): Die Kunsterziehungsbewegung. – Bad Heilbrunn.
- LUHMANN, N. (1995): Die Kunst der Gesellschaft. – Frankfurt a. M.
- MAKROPOULOS, M. (1991): Tendenzen der 20er Jahre. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 38. Jg., H. 6
- MAKROPOULOS, M. (1995): Modernität als Kontingenzkultur. Konturen eines Konzepts. Vorlage zu „Poetik und Hermeneutik“ XVII: Kontingenz, Mimeo.
- MAKROPOULOS, M.: (1997) Kontingenz und Modernität. – München.
- MARQUARD, O. (1987): Transzendentaler Idealismus, Romantische Naturphilosophie, Psychoanalyse. – Köln.
- MASET, P. (1995): Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. – Stuttgart.
- MASET, P. (2000): Philosophische Hypothesen der ästhetischen Erziehung. In: MASSCHELEIN, J. /RUHLOFF, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Erziehungsphilosophie im Umbruch. – Weinheim
- MAYRHOFER H./ZACHARIAS W. (1976): Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. – Reinbek bei Hamburg.
- MENKE, C. (1991): Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach ADORNO und DERRIDA. – Frankfurt a. M.
- MENZE, C. (1980): Der Übergang von der ästhetisch-politischen zur literarisch-musischen Erziehung. In: MENZE, C. (Hrsg.): Bildung und Bildungswesen. – Hildesheim, S. 73-106.
- MERLEAU-PONTY, M. (1984): Das Auge und der Geist. In: MERLEAU-PONTY, M.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays, hrsg. von H. W. ARNDT. – Hamburg, S. 13-45.
- MEYER, B. (1873): Aus der ästhetischen Pädagogik. – Berlin.
- MEYER-DRAWE, K. (1994): Aktualität und Vergangenheit ästhetischer Bildung, Mimeo.
- MOLLENHAUER, K. (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461.
- MOLLENHAUER, K. (1990a): Die ästhetische Dimension der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 476-480.
- MOLLENHAUER, K. (1990b): Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? – Darmstadt, S. 3-18.
- MOLLENHAUER, K. (1991): Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse. Hypothesen zu einer vernachlässigten Frage. In: Kunst + Unterricht, H. 151, S. 2-3.
- MOLLENHAUER, K. (1993): Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Verbindungen. – Weinheim, S. 17-37.
- MOLLENHAUER, K. (1996): Grundfragen Ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. – Weinheim.
- MÜLLER, H.-R. (1994): Ästhesiologie der Bildung. Zur Aktualität einiger bildungstheoretischer Überlegungen HERDERS. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./PEUKERT, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. – Weinheim, S. 39-58.
- NOETZEL, H. (1992): Humanistische Ästhetische Erziehung. Friedrich SCHILLERS moderne Umgangs- und Geschmackspädagogik. – Weinheim.
- NOHL, H. (1954): SCHILLER. – Frankfurt a. M.
- OELKERS, J. (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. – Darmstadt.
- OTTO, G. (1993): Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst. In: Kunst + Unterricht, H. 171, S. 16-19.
- OTTO, G. (1994): Lernen und Ästhetische Erfahrung. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./PEUKERT, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. – Weinheim, S. 145-159.
- PARMENTIER, M. (1993): „Ich bin nicht inwiefern ich mich setze, sondern inwiefern ich mich aufhebe“. Anmerkungen zum Ich-Begriff der Frühromantik. In: Bildung und Erziehung, 46. Jg., S. 183-193.

- REIN, W. (1899): Zeichenunterricht nach historischen Gesichtspunkten. In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 7 – Langensalza, S. 759-762.
- RICHTER, H.-G. (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. – Düsseldorf.
- RITTELMAYER, C. (1996): Synästhesien. Entwurf zu einer empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In: MOLLENHAUER, K./WULF, C. (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. – Weinheim, S. 138-153.
- RITTER, J. (1971): Ästhetik, ästhetisch. In: RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. – Basel, S. 555-580.
- RUSTEMEYER, D. (1997): Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. – Stuttgart.
- SALLWÜRK, E. v. (1918): Erziehung durch die Kunst. – München.
- SCHILLER, F. (1984): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: SCHILLER, F.: Über das Schöne und die Kunst. Schriften zur Ästhetik. – München, S. 139-230.
- SCHNEIDER, G. (1988): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. – Weinheim.
- SCHNEIDER, G. (1991): Die Bedeutung des Naturschönen für die Umwelterziehung. In: GESING, H./LOB, R. E. (Hrsg.): Umwelterziehung in der Primarstufe. – Heinsberg, S.90-128.
- SCHUHMACHER-CHILLA, D. (1995): Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. – Berlin.
- SCHULTHEIS, K. (1994): Form als Zwang. Zur Pathologie ästhetischer Erziehung. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./PEUKERT, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. – Weinheim, S. 125-145.
- SCHÜTZ, H. G. (1982): Die Geschichte der Ästhetischen Erziehung. In: CRIEGER, A. (Hrsg.): Handbuch der Ästhetischen Erziehung. – Stuttgart, S. 13-209.
- SCHÜTZE, T. (1987): Zum Verhältnis von Ästhetik und Bildung bei Wilhelm von HUMBOLDT. Ein Rekonstruktionsversuch im Blick auf neuere pädagogische HUMBOLDT-Rezeptionen. – Seelze.
- SCHÜTZE, T. (1993): Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von SCHILLERS zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht. – Weinheim.
- SEIDENFADEN, F. (1958): Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen. – Münster.
- SELLE, G. (1981): Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. – Köln.
- SELLE, G. (1990): Das Ästhetische: Sinntäuschung oder Lebensmittel. In: SELLE, G. (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. – Reinbek bei Hamburg, S. 14-40.
- STUCKERT, A. (1999): J. F. HERBART. Eine begriffliche Rekonstruktion des Verhältnisses von Ästhetik, Ethik und Erziehungstheorie in seinem Werk. – Frankfurt a. M.
- TREPTOW, R. (1991): Jugendkulturarbeit – Balance zwischen sozialen und ästhetischen Orientierungen. In: ZACHARIAS, W. (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. – Essen, S. 231-245.
- WEBER, E. (1926): Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. – Leipzig.
- WERSCHKULL, F. (1994): Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft. Zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei KANT. – Weinheim.
- WIATER, W. (1994): Die ästhetisch-interaktionistische Didaktik. Ein neues Didaktik-Modell? In: Pädagogische Welt, 48. Jg., S. 402-407.
- WIATER, W. (1995): Jeder Schüler ein Ästhet? Anmerkungen zur Annäherung zwischen Ästhetik und Allgemeiner Didaktik in der deutschen Schulpädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 71 Jg., S. 213-223.
- WICHELHAUS, B. (1991): Zur ästhetischen Sozialisation von Jungen und Mädchen im Kunstunterricht. In: STAUDTE, A. /VOGT, B. (Hrsg.): Frauen Kunst Pädagogik. – Frankfurt a. M., S. 78-89.
- WICHERT, F. (1928): Die neue Baukunst als Erzieher. In: Das neue Frankfurt, 2. Jg., H. 12, S. 233-235.
- WILHELM, K. (1994): Auf der Suche nach dem neuen Menschen. Katalog. – Weimar, S. 59-73.
- WÜNSCHE, K. (1989): Bauhaus: Versuch, das Leben zu ordnen. – Berlin.
- ZIECHNER, A. (1910): Ästhetisch-Ethisches und Pädagogisches bei HERBART. In: Pädagogische Studien, 31. Jg., S. 39-53.

