

**Ästhetische Erfahrung und Bildung**  
**Eine phänomenologische, bildungstheoretische und pädagogische**  
**Neubetrachtung**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Dr. phil.  
im Fach Erziehungswissenschaften

eingereicht am 25. September 2018

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu  
Berlin

von

Carlos José Willatt Herrera

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekan der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Prof. Dr. Christian Kassung

Gutachter/Gutachterin

1. Prof. Dr. Malte Brinkmann, Humboldt-Universität zu Berlin

2. Prof. Dr. Gabriele Weiß, Universität Siegen

Datum der Verteidigung: 26. November 2018

## **Zusammenfassung**

In der vorliegenden Arbeit mit dem Titel „Ästhetische Erfahrung und Bildung – eine phänomenologische, bildungstheoretische und pädagogische Neubetrachtung“ steht das Phänomen der ästhetischen Erfahrung im Mittelpunkt. Ausgehend von einer phänomenologisch orientierten Beschreibung, Analyse und Interpretation konkreter Erfahrungen (musikalische Hörerfahrung und alimentäre Erfahrung) wird die zentrale These belegt, dass das Ästhetische sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann. Im ästhetischen Verweilen kann sich der Eigensinn ästhetischer Erfahrung eröffnen, indem das Sinnlich-Leibliche zeitweilig und imaginativ überschritten wird. So hebt sich das ästhetische Verweilen aus der Zeit des Alltäglichen heraus und bringt einen gewissen Bruch in das objektive, lineare und messbare Zeitverhältnis ein. Das Ereignis des ästhetischen Verweilens, das passive Momente aufweist, kann eine *ästhetische Reflexivität* ermöglichen, die das Verhältnis des Menschen zur Zeit und zugleich zu den Objekten und Situationen erfahrbar werden lässt, in denen das Verweilen stattfindet. Das temporale Distanzverhältnis des Menschen zur Zeit kann nicht zuletzt als eine *ästhetische Freiheit* erfahren werden, d. h. als eine Freiheit *in* der Zeit und *für* die Zeit. Die zentrale These der Arbeit wird ferner an einer klassischen Position innerhalb der Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung (Schiller) geprüft und geschärft. Dabei rückt das Verhältnis von ästhetischer Erfahrung, Erziehung und Bildung in den Vordergrund. Darauf bezogen werden ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als zwei unterschiedliche aber zugleich aufeinander bezogene Praxen des Umgangs mit der Zeit bestimmt und in ihrem Wechselspiel pädagogisch fruchtbar gemacht.

## **Abstract**

This dissertation, entitled “Aesthetic Experience and Bildung – a phenomenological, theoretical and pedagogical reconsideration”, focuses on the phenomenon of aesthetic experience. On the basis of a phenomenologically oriented description, analysis and interpretation of concrete experiences (the experience of musical listening and the experience of eating and drinking), this work tries to show that the aesthetic can be first constituted in the experience of time as experience of lingering (Verweilen). The inherent logic of aesthetic experience can emerge in the aesthetic lingering due to an imaginative and temporal transgression of the sensual-bodily. Thus, the experience of aesthetic lingering stands out from everyday time and breaks to an extent with the objective, linear and measurable relationship of time. The event of aesthetic lingering, which exhibits passive moments, can make *aesthetic reflexivity* possible. Aesthetic reflexivity enables human beings to experience their relationship to time and, at the same time, to the objects and situations in which they linger. The temporal distance relationship to time can be also experienced as an *aesthetic freedom*, i.e. as a freedom *in* the experience of time and *for* experiencing time. Furthermore, the central thesis of the work will be examined and sharpened with regard to a classical position within the tradition of aesthetic education (Schiller). In doing so, the relationship between aesthetic experience, education and Bildung comes to the fore. A pedagogical perspective on this relationship is developed defining aesthetic education (ästhetische Erziehung) and aesthetic formation (ästhetische Bildung) as two different practices of dealing with time, which are both dependent on the experience of the aesthetic.

## **Danksagung<sup>1</sup>**

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Malte Brinkmann für seine umfassende Betreuung, Förderung und stets hilfreichen Ratschläge beim Verfassen dieser Dissertation und darüber hinaus. Prof. Dr. Gabriele Weiß danke ich ganz herzlich für die Bereitschaft, als Zweitgutachterin zu wirken. Außerdem danke ich allen Mitgliedern der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, die auf unterschiedliche Weise die Entstehung, den Fortgang und Abschluss dieser Arbeit begleitet, angeregt und ermöglicht haben.

Für das großzügige Promotionsstipendium, das es mir ermöglicht hat, diese Arbeit zu schreiben, bedanke ich mich bei dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und bei der Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).

Für viele bereichernde Gespräche, Anregungen, und die stete Hilfsbereitschaft danke ich ganz besonders meinen Freunden Sales Rödel, Marc Fabian Buck und Joachim Prackwieser. Schließlich danke ich meiner Frau Carla für ihre Liebe und bedingungslose Unterstützung im Laufe der letzten Jahre.

Widmen möchte ich diese Arbeit meinen Eltern Adriana und Carlos, die mich auch aus der Ferne immer begleitet und unterstützt haben.

---

<sup>1</sup> Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine überarbeitete Fassung der am 25.09.2018 eingereichten Dissertation des Verfassers.

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Methodologische und erfahrungstheoretische Vorüberlegungen.....	8
1.1 Grundlagen einer phänomenologisch orientierten Erfahrungstheorie.....	10
1.1.1 Lebenswelt als Fundament aller Wahrnehmungen, Erfahrungen und Theorien.....	10
1.1.2 Phänomenologische Deskription als tentative Annäherung an Erfahrung.....	14
1.1.3 Auswahl der Beispiele.....	19
1.1.4 Forschungsmethodische Funktion der Beispiele.....	21
1.1.5 Ästhetische und pädagogische Differenzierung der Erfahrung.....	23
1.2 Zusammenfassung und Ausblick.....	26
2. Empirische Erforschung ästhetischer Bildung – ein kritischer Überblick.....	28
2.1 Die ästhetische Wende in der Erziehungswissenschaft.....	29
2.2 Dualismen in der Erforschung ästhetischer Erfahrung.....	32
2.2.1 Quantitativ-statistische Forschung.....	32
2.2.2 Qualitativ-rekonstruktive Forschung.....	35
2.3 Rückblick und Ausblick.....	38
3. Dimensionen der Erfahrung am Beispiel musikalischer Hörerfahrung.....	40
3.1 Musikalische Hörerfahrung als Erfahrungsform.....	41
3.2 Leibliche Dimension.....	43
3.2.1 Leibliche Erfahrung.....	43
3.2.2 Leib als Medium der Erfahrung.....	44
3.2.3 Der Leib-Körper in der Erfahrung.....	45
3.2.4 Intersensorische und synästhetische Erfahrung.....	47
3.3 Soziale Dimension.....	48
3.3.1 Die soziale Ordnung der Schule.....	48
3.3.2 Anderes und Andere.....	49
3.4 Temporale Dimension.....	50
3.4.1 Zeit und Zeitordnungen.....	50
3.4.2 Die Zeit des ästhetischen Verweilens.....	53
3.5 Zusammenfassung.....	56

4. Das Ästhetische in der Erfahrung am Beispiel alimentärer Erfahrung.....	58
4.1 Mahl-Zeit: Essen und Trinken am Mittagstisch.....	59
4.2 Ästhetisch werdende Objekte.....	60
4.3 Ästhetische Wahrnehmung als Wahrnehmung im Verweilen.....	62
4.4 Imaginative Überschreitung des Aisthetischen im Verweilen.....	65
4.5 Ästhetische Reflexivität im Verweilen.....	67
4.6 Urteilen im Aisthetischen und Urteilen über das Ästhetische.....	69
4.7 Zusammenfassung.....	71
4.8 Exkurs: Sehen und Hören im westlichen Denken – eine kritische Rekonstruktion.....	73
5. Ästhetisches Verweilen als ästhetische Erfahrung bei Schiller.....	78
5.1 Schiller zwischen praktischer Freiheit und Freiheit als Praxis.....	79
5.1.1 Praktische Freiheit und Schönheit bei Kant.....	80
5.1.2 Freiheit als Praxis und Schönheit bei Schiller.....	83
5.2 Die Erfahrung des Ästhetischen im Verweilen.....	88
5.3 Schillers Unterscheidung von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung.....	94
5.3.1 Ästhetische Erziehung.....	94
5.3.2 Ästhetische Bildung.....	99
5.4 Zusammenfassung und Ausblick.....	100
6. Ästhetisches Verweilen in pädagogischer Perspektive.....	102
6.1 Weder Alphabetisierung noch Entdidaktisierung.....	104
6.1.1 Ästhetische Alphabetisierung.....	105
6.1.2 Entdidaktisierung ästhetischer Praxen.....	109
6.2 Erziehung und Bildung im Umgang mit dem Ästhetischen.....	111
6.2.1 Differenztheoretische Relationen: Erziehung und Bildung.....	113
6.2.2 Das Wechselspiel von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung.....	116
6.3 Praxen des Verweilens in Erziehung und Bildung.....	121
6.3.1 Bildende Praxen des Verweilens.....	121
6.3.2 Erzieherische Praxen der Ermöglichung des Verweilens.....	122
6.4 Ästhetische und pädagogische Erfahrungen im Verweilen.....	126
7. Fazit und Ausblick.....	128
Literaturverzeichnis.....	138

## Einleitung

„Wie frühe oder wie spät sich der ästhetische Kunsttrieb entwickeln soll, das wird bloß von dem Grade der Liebe abhängen, mit der der Mensch fähig ist, sich bey dem bloßen Schein zu verweilen.“ (Schiller, 1795/1962, S. 401)

Ästhetische Erfahrungen drängen in künstlerischen sowie alltäglichen Situationen zum Ausdruck und werden somit zum Gegenstand leidenschaftlicher Diskussionen und Beurteilungen wie beispielsweise bei einem Konzert oder einem gemeinsamen Essen. Sie werden oftmals mit Fragen der Lust, Schönheit oder Geschmack in Verbindung gebracht. Ihr Geschehen im Alltag wirft die Frage auf, ob sie als gewöhnliche Erfahrungen zu bestimmen sind oder vielmehr von diesen grundlegend zu unterscheiden sind.<sup>2</sup> So stellt sich die zentrale Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Diesbezüglich nimmt man generell an, dass ästhetische Erfahrungen gewisse ‚Wirkungen‘ auf die Menschen haben, und zwar Wirkungen, die ggf. eine verändernde Kraft entfalten: Aus den ästhetischen Erfahrungen, so die gängige Vermutung, sollte man verändert in die Lebenswelt ‚zurückkommen‘ (Fischer-Lichte, 2001). Verbunden mit diesen Wirkungserwartungen sind Versprechungen und Mythen, die sowohl in die alltägliche Sprache als auch in den wissenschaftlichen Diskurs um das Ästhetische Eingang finden (Ehrenspeck, 1998). Im pädagogischen Diskurs wird vielfach postuliert, dass ästhetische Erfahrungen zur einer ganzheitlichen Bildung des Menschen beitragen oder kognitive Fähigkeiten, Emotionalität, Kreativität, soziale und kommunikative Kompetenzen fördern (Rat für Kulturelle Bildung, 2013). Nicht zuletzt wird von ihnen ein ökonomischer Nutzen im Rahmen der Humankapitaltheorie und der Kultur- und Kreativwirtschaft erwartet (vgl. Reckwitz, 2012; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; OECD, 2014; Höhne, 2015).

---

<sup>2</sup> Der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) ist z. B. der Meinung, dass ästhetische Erfahrungen jene Erfahrungen sind, die einem überhaupt erst erlauben zu verstehen, was eine Erfahrung ist (Dewey, 2005, S. 286). Damit postuliert er eine Kontinuität zwischen gewöhnlichen und ästhetischen Erfahrungen.

Viele von diesen Erwartungen, Versprechungen und Mythen entspringen tradierten Diskursen im Bereich der ästhetischen Erziehung und Bildung (Ehrenspeck, 1998; Laner, 2018). Diese möchte ich zunächst kurz in einem Überblick vorstellen. Die folgenden Überlegungen werden dann, ausgehend von zwei Beispielen, an diese Diskurse einerseits anschließen und diese andererseits problematisieren. Insofern kann diese Arbeit auch als ein kritischer Kommentar zum europäischen Diskurs zu Ästhetik und zur ästhetischen Bildung und Erziehung gelesen werden mit dem Ziel, in einer phänomenologischen Besinnung die Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen und der bildenden Erfahrung darin erneut aufzunehmen.

Bereits in der griechischen Antike war das Ästhetische ein großes Thema der philosophischen und – man könnte aus heutiger Sicht auch sagen – pädagogischen Reflexion. Fragen nach dem Verhältnis von Wahrnehmung, Schönheit, Kunst und Erziehung wurden kontrovers diskutiert (Zirfas, Klepacki, Bilstein & Liebau, 2009).<sup>3</sup> Erst aber mit der Entstehung der Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin im 18. Jahrhundert in Deutschland wird die Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung systematisch formuliert und behandelt. Der Philosoph Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), einer der prominenten Begründer der Disziplin Ästhetik, bestimmt in erkenntnistheoretischer Perspektive die Ästhetik als Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis (*scientia cognitionis sensitivae*) und versucht sie von der Logik als Wissenschaft von der diskursiven Erkenntnis zu unterscheiden (Baumgarten, 1750/2007).<sup>4</sup> In ähnlicher Weise aber ohne Anspruch auf Begründung einer eigenständigen Disziplin bestimmt Immanuel Kant (1724-1804) den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung auf transzendental-philosophischer<sup>5</sup> Ebene (Kant, 1790/1989). Damit entwirft er das erste systematische Konzept von ästhetischer

---

<sup>3</sup> Man denke z. B. an die Diskussionen über den Stellenwert der Künste in Platons *Politeia* oder in der *Politik* von Aristoteles (vgl. Aristoteles, 2012; Platon, 2015).

<sup>4</sup> Die Entstehung der Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin lässt sich als der Versuch verstehen, den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung *erkenntnistheoretisch* zu begründen. In seinem Werk *Aesthetica* (1750) unterscheidet Baumgarten Logik von Ästhetik wie folgt: Während die logische Erkenntnis klar und deutlich (*cognitio distincta*) sei, sei die sinnliche Erkenntnis zwar klar aber *undeutlich bzw. verworren*. Trotzdem stehen beide Erkenntnisformen in einem komplementären Verhältnis. Die sinnliche Erkenntnis sei mehr als nur ein ‚Anteil‘ oder ‚Vorstufe‘ zum Kognitiven. Sie bringe eine „ästhetische Wahrheit“ (*veritas aethetica*) zum Ausdruck (Baumgarten, 1750/2007, S. 403ff.). Im § 1 der *Aesthetica* führt Baumgarten ferner vier zusätzliche Definitionen von Ästhetik als Disziplin ein, nämlich als (1) Theorie der freien und schönen Künste (*theoria liberalium artium*), (2) Erkenntnislehre und Logik der unteren oder sinnlichen Erkenntniskräfte (*gnoseologia inferior*), (3) Lehre und Kunst des schönen oder ästhetischen Denkens (*ars pulcre cogitandi*) und (4) Lehre und Kunst des vernunftanalogen Denkens (*ars analogi rationis*).

<sup>5</sup> Verkürzt gesagt fragt Kants Transzendentalphilosophie nach den Bedingungen der Möglichkeit der menschlichen Erkenntnis. Die Erkenntnis dieser Bedingungen ist transzendental, wie Kant in einer berühmten Passage der *Kritik der reinen Vernunft* (1781) ausführt: „Ich nenne alle Erkenntnis *transzendental*, die sich nicht so wohl mit Gegenständen, sondern mit *unserer Erkenntnisart* von Gegenständen, *so fern diese a priori* [d. h. unabhängig der Erfahrung; C. W.] *möglich sein soll*, überhaupt beschäftigt.“ (Kant, 1781/2014, S. 63; Hervorhebung im Original)



Erfahrung (Bubner, 1989). Kants Konzept des Ästhetischen basiert allerdings auf einer dualistischen Anthropologie, die zu einer strikten Abgrenzung des Ästhetischen von der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung führt. Dabei wird das Ästhetische auf der Grundlage einer Urteilsform (Geschmacksurteil) bestimmt, d. h. Kant geht es um ein rein formales Konzept des Ästhetischen. Wenn die sinnlich-materielle Dimension des Geschmacks aus dem Blick gerät, stellt sich die Frage, ob bei Kant noch von ‚sinnlicher Erkenntnis‘ im Sinne Baumgartens gesprochen werden kann. Der Dichter und Philosoph Friedrich Schiller (1759-1805) geht – zugleich mit und gegen Kant – einen Schritt weiter: Er fragt nicht nur nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung, sondern möchte Kants dualistische Anthropologie überwinden. Hierfür versucht Schiller den Eigensinn des Ästhetischen auf eine besondere Weise zu würdigen. Er unternimmt den für die Bildungstheorie entscheidenden Versuch, ästhetische Erfahrung und Bildung zusammen zu denken. Hierfür macht er die Erfahrung des ästhetischen Zustands zur Grundlage seines Konzepts der ästhetischen Bildung. Ästhetische Erfahrung, so Schiller, sollte an Bedeutung dadurch gewinnen, dass sie einen grundlegenden Beitrag zur Bildung eines Menschen leisten könnte, dessen Sensualität und Rationalität im Ästhetischen gleichermaßen angesprochen werden (Schiller, 1795/1962). Schillers Versuch erweist sich jedoch als ambivalent. Auch wenn er der Erfahrung des Ästhetischen seiner Aufmerksamkeit schenkt, kann er Kants Dualismen nicht überwinden: Sein Ansatz changiert vielmehr zwischen empirischen Feststellungen und transzendentalen Annahmen. Trotzdem bestimmt dieser Ansatz die Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung bis heute. Leitende Theoretiker der ästhetischen Bildung wie z. B. Klaus Mollenhauer haben Schillers theoretische und philosophische Reflexionen aufgenommen (Mollenhauer, 1996), oftmals aber ohne die entsprechenden Ambivalenzen eingehend herauszuarbeiten. Dies zeigt sich deutlich auch im Bereich der Didaktik und der Kunstpädagogik. Man denke an die entgegengesetzten Positionen, die die sog. ästhetisch-kulturelle Alphabetisierung (vgl. Mollenhauer, 1990a; Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013) einerseits und die Forderung nach Entdidaktisierung ästhetischer Praxen (Selle, 1998) andererseits vertreten.

In den vergangenen drei Jahrzehnten lässt sich in der pädagogischen Erforschung ästhetischer Bildung eine breite empirische Hinwendung zu Fragen nach Wirkungen und Transfereffekten von ästhetischen Erfahrungen beobachten, die sowohl tradierte Theorien als auch philosophische Reflexionen auf quantitativer und qualitativer Ebene ergänzen soll (Rittelmeyer, 2016). Im Zuge der zunehmenden Orientierung an Kompetenzdenken und Bildungsstandards wird von der empirischen Erforschung ästhetischer Erfahrungen erwartet,

dass sie ästhetische und kulturelle Bildung in gewisser Weise messbar und evaluierbar machen kann. Somit könnte ästhetische Bildung nicht zuletzt aus ihrer oft beklagten Marginalisierung herausgeholt werden (Weiß, 2016).<sup>6</sup>

Die vorliegende Arbeit versucht das Phänomen der ästhetischen Erfahrung und dessen Strukturen noch einmal in einer anderen Perspektive in den Blick zu nehmen. Dabei wird in einer phänomenologischen Orientierung Erfahrung als *Erfahrungsprozess* verstanden (Waldenfels, 1997). Sie kann so Gegenstand sowohl der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als auch der (philosophischen) Ästhetik sein. Dabei gehe ich davon aus, dass sich nicht jede Erfahrung als ästhetische Erfahrung zeigt. Dies wirft die leitende Frage nach einer Bestimmung der Erfahrung als ästhetische Erfahrung und damit nach dem *Eigensinn* des Ästhetischen in der Erfahrung auf. Von *dem* Phänomen der ästhetischen Erfahrung zu sprechen, bedeutet jedoch nicht, dass es um *die* ästhetische Erfahrung geht. Denn das Ästhetische kann sich grundsätzlich auf sehr unterschiedliche Art und Weise manifestieren. Daher verzichte ich vorab darauf, eine *einheitliche* Theorie der ästhetischen Erfahrung zu formulieren. In dieser Arbeit soll es vielmehr darum gehen, eine Bestimmung des Ästhetischen in der Erfahrung anzubieten, die für die Pluralität ästhetischer Erfahrungen offen bleiben kann.

Die zentrale These der Arbeit lautet: Das Ästhetische in der Erfahrung ist mit dem Aisthetischen bzw. mit der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung nicht einfach gegeben, sondern kann sich erst in der Erfahrung der Zeit als *Verweilen* konstituieren. Im ästhetischen Verweilen kann sich der Eigensinn ästhetischer Erfahrung eröffnen, indem das Sinnlich-Leibliche zeitweilig und imaginativ überschritten wird. So hebt sich das ästhetische Verweilen aus der Zeit des Alltäglichen heraus und markiert einen gewissen Bruch im objektiven, linearen und messbaren Zeitverhältnis. Das ästhetische Verweilen ereignet sich und zeigt dabei passive Momente auf. Dies kann eine *ästhetische Reflexivität* ermöglichen, die das Verhältnis des Menschen zur Zeit und zugleich zu den Objekten und Situationen erfahrbar werden lässt, in denen das Verweilen stattfindet. Das temporale Distanzverhältnis des Menschen zur Zeit kann nicht zuletzt als eine *ästhetische Freiheit* erfahren werden, d. h. als eine Freiheit *in* der Zeit und *für* die Zeit.

Auch wenn die pädagogische Erforschung der ästhetischen Erfahrung mit Schwierigkeiten konfrontiert ist – ihr Gegenstand ist nämlich weder unmittelbar zugänglich noch einfach empirisch rekonstruierbar –, bietet es sich an, das ästhetische Verweilen als ein Antworten auf Fremdheits- und Differenzerfahrungen zu bestimmen, das im Modus der

---

<sup>6</sup> Die Marginalisierung ästhetischer und kultureller Bildung kommt z. B. in der Kompetenztheorie und im Kontext internationaler Messungen zum Ausdruck (Cortina, 2016).

Verkörperung (Plessner, 1980) vor Anderen zum Ausdruck kommen kann. Gerade dieses Antworten bzw. Antwortgeschehen (Waldenfels, 2007) kann unter bestimmten methodischen Bedingungen zum Ausgangspunkt einer Beschreibung und Analyse des Phänomens der ästhetischen Erfahrung gemacht werden (Brinkmann & Willatt, 2019).

Die leitende Frage nach der Bestimmung der Erfahrung als ästhetische Erfahrung ist zum einen *erfahrungstheoretisch* relevant, da sie Perspektiven auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung eröffnen kann. Ihre *bildungstheoretische* Bedeutsamkeit zeigt sich zum anderen darin, dass sie Perspektiven auf die reflexive Struktur der ästhetischen Erfahrung eröffnen kann, wobei hier davon ausgegangen wird, dass das ästhetische Verweilen ggf. eine Veränderung im Mensch-Welt-Verhältnis ermöglichen könnte. Das Verhältnis von Erfahrungstheorie und Bildungstheorie spiegelt sich daher im Titel dieser Arbeit wider, der ästhetische Erfahrung und Bildung in den Vordergrund rückt. Eine Bestimmung der ästhetischen Erfahrung als bildende Erfahrung kann ferner dazu führen, eine relationale Perspektive auf die *pädagogische Differenz* (Prange, 2012) zwischen Erziehung und Bildung zu entwickeln (vgl. Brinkmann, 2011; Benner, 2015b).<sup>7</sup> In dieser Arbeit möchte ich zeigen, dass das Pädagogische sich zwischen ästhetischen Erziehungs- und Bildungsprozessen konstituieren kann, die auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung und damit auf das ästhetische Verweilen angewiesen sind. Ich werde deutlich machen, dass diese Angewiesenheit sich in unterschiedlichen erzieherischen und bildenden Praxen des Verweilens zum Ausdruck kommen kann. In *pädagogischer* Perspektive spielen ästhetische Erziehungsprozesse eine zentrale Rolle, da sie ästhetische Erfahrungen und damit ästhetische Bildungsprozesse anregen können. Der Bezug zur ästhetischen Erziehung, so eine weitere These dieser Arbeit, wird erst mit der Erfassung des grundlegenden Verhältnisses von ästhetischer Erfahrung und Bildung deutlich und fruchtbar.

Im Rahmen dieser Arbeit werden also drei Perspektiven auf das Phänomen der ästhetischen Erfahrung entwickelt. Zunächst wird eine phänomenologisch orientierte, erfahrungstheoretische Perspektive auf Erfahrung als Prozess entfaltet, wobei insbesondere temporale und reflexive Strukturen in den Vordergrund rücken. Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Tradition der ästhetischen Bildung und Erziehung befasst sich kritisch mit tradierten Theorien und philosophischen Reflexionen (Kant, Schiller). Eine pädagogische

---

<sup>7</sup> Die Bezeichnung einer Differenz als ‚pädagogisch‘ setzt zwar eine gewisse Idee des Pädagogischen voraus. Der Umstand, dass die Frage nach dem genuin Pädagogischen unter Bedingungen der „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Lüders, Kade & Hornstein, 2010) nicht eindeutig zu beantworten ist und zwingend umstritten bleiben muss (Schäfer & Thompson, 2013), bedeutet aber noch nicht, dass sie sinnlos ist. Im Gegenteil: Das Phänomen der Entgrenzung stellt die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als Disziplin *erneut* vor ihre Begründungsproblematik, die problemgeschichtlich belegbar ist (vgl. Benner, 2015a) und die ggf. produktiv gewendet werden kann.

Perspektive auf das Ästhetische bringt schließlich ästhetische Bildungs- und Erziehungsprozesse in Verbindung. Darauf basierend gliedert sich die vorliegende Untersuchung wie folgt:

In den Kapiteln eins bis vier wird die erfahrungstheoretische Perspektive entwickelt. Im ersten Kapitel werden die phänomenologischen Grundlagen dieser Perspektive und der methodische Zugang sowohl der phänomenologischen Deskription als tentative Annäherung an Erfahrung vorgestellt. Danach werden die Grundlagen der phänomenologischen Beispieltheorie vorgestellt und die Auswahl der Beispiele – musikalische Hörerfahrung (Kapitel drei) und alimentäre Erfahrung (Kapitel vier) – begründet. Zudem werden in diesem Kapitel Differenzierungen der Erfahrung in den Bereichen der Ästhetik (ästhetische Erfahrung) und der Pädagogik (pädagogische Erfahrung) vorgenommen. Das zweite Kapitel gibt einen kritischen Überblick über die empirische Erforschung der ästhetischen Bildung. Dabei wird das Forschungsvorhaben im pädagogischen Diskurs zur ästhetischen Erfahrung verortet und von anderen Zugängen unterschieden. In den Kapiteln drei und vier wird das Phänomen der ästhetischen Erfahrung am Beispiel der musikalischer Hörerfahrung und der alimentären Erfahrung beschrieben und analysiert. Dort sind die Beispiele nicht als Teil einer empirischen Untersuchung zu verstehen, sondern als Reflexionsanlass einer theoretischen Vergewisserung, die über das konkret Empirische hinausgeht. Dabei rücken die leibliche, soziale und temporale Dimension der Erfahrung in den Vordergrund, wobei der temporalen Dimension eine prominente Stelle zukommt, da sie eine Erfassung der Konstitution des Ästhetischen in der Zeiterfahrung erlaubt. Die genannten Dimensionen gelten vor allem phänomenologisch orientierten pädagogischen Forschungen als grundlegend (vgl. Brinkmann, 2012; Meyer-Drawe, 2012; Rödel, 2019).

Das fünfte Kapitel wirft die bildungstheoretische Perspektive auf Schillers ambivalenter Ansatz im Anschluss an Kant wird systematisch und kritisch herausgearbeitet. Ausgehend von der These, dass Schiller die Erfahrung des ästhetischen Zustands zum Kern seiner Überlegungen zur ästhetischen Bildung macht, soll die Spur der Erfahrung bei Schiller aufgenommen werden. Ich versuche zu zeigen, dass die Erfahrung des ästhetischen Zustands sich als Erfahrung der Zeit als Verweilen bestimmen lässt. Damit versuche ich eine neue Perspektive auf Schillers Unterscheidung zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung zu eröffnen.

Im sechsten Kapitel wird erfahrungstheoretisch und temporalphänomenologisch eine pädagogische Perspektive auf ästhetische Erziehung und Bildung als unterschiedlich aber zugleich aufeinander bezogene Praxen des Verweilens entwickelt. Damit soll eine

Neubestimmung von ästhetischer Erziehung als *Praxis der Ermöglichung des Verweilens* und ästhetischer Bildung als *Praxis des Verweilens selbst* erfolgen. Das Verhältnis zwischen diesen Praxen wird als ein Wechselspiel zwischen Praxen der Zeit bestimmt. Diese Zeitpraxen sind auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen angewiesen. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst sowie Desiderate für weitere Forschungen formuliert.

## 1. Methodologische und erfahrungstheoretische Vorüberlegungen

Die leitende Perspektive auf Erfahrung, die ich hier entwickeln möchte, orientiert sich an der phänomenologischen Erfahrungstheorie und ist an einer theoretischen Erfassung von Erfahrung als einem Prozess interessiert, „in dem sich Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen“ (Waldenfels, 1997, S. 19). Dieses Interesse an Erfahrungen ist mit dem Umstand verbunden, dass nicht jeder Erfahrungsprozess sich als ästhetische Erfahrung zeigt. Wie in der Einleitung erwähnt, wird ästhetische Erfahrung üblicherweise als besondere Erfahrungsform verstanden, die sowohl in künstlerischen als auch alltäglichen Situationen stattfinden kann. Sie wird mit Lust, Schönheit oder Geschmack verbunden und könnte ggf. eine Veränderung im Mensch-Welt-Verhältnis ermöglichen. D. h. ästhetische Erfahrungsprozesse sind prinzipiell von gewöhnlichen Erfahrungsprozessen zu unterscheiden, stehen aber in einem Verhältnis zu ihnen, welches noch zu bestimmen sein wird. So gehe ich zunächst ‚naiv‘ davon aus, dass es ästhetische Erfahrungen gibt (Brinkmann, 2010, S. 10).<sup>8</sup> Dieses ‚Es gibt‘ ist der Ausgangspunkt einer phänomenologisch orientierten Auseinandersetzung mit dem Phänomen<sup>9</sup>, hier im Besonderen mit dem Phänomen der ästhetischen Erfahrung. Damit schließe ich mich dem *Prinzip aller Prinzipien* der Phänomenologie an:

„daß jede originär gebende Anschauung eine Rechtsquelle der Erkenntnis sei, daß alles, was sich uns in der ‚Intuition‘ originär, (sozusagen in seiner leibhaften Wirklichkeit) darbietet, einfach hinzunehmen sei, als was es sich gibt, aber auch nur in den Schranken, in denen es sich da gibt“ (Husserl, 1976, S. 51; Hervorhebung im Original).

Die Naivität des phänomenologischen Zugangs zum Phänomen geht zugleich mit einer skeptischen Einstellung einher. Denn eine ästhetische Erfahrung wird nicht einfach gemacht, sondern *als* ästhetische Erfahrung gemacht. Dieses ‚Als‘ weist bereits darauf hin, dass das, was erfahren wird, nicht erfahren wird, wie es ist, sondern wie es *für uns* ist. Diese Einsicht ist zentral, um eine phänomenologisch orientierte Perspektive auf Erfahrung als Prozess zu eröffnen und sie von empiristischen Ansätzen zu unterscheiden (Kapitel zwei). Ein naiver,

---

<sup>8</sup> Die Naivität bezieht sich auf den Umstand, dass die Lebenswelt als Ausgangspunkt der Forschung genommen wird (vgl. Kapitel 1.1.1).

<sup>9</sup> Für eine Spezifizierung des Phänomenbegriffs in phänomenologischer Perspektive siehe Kapitel 1.1.

empiristischer Zugang ginge davon aus, dass sich aus Erfahrungen, Beobachtungen und Experimenten ohne Weiteres tragfähige Erkenntnisse über die Realität gewinnen lassen. Er basiert auf der Annahme, dass die Realität sich in den durch Beobachtung und Experimente erhobenen Daten *repräsentiert*<sup>10</sup>, wie sie ist. Ein solcher Empirismus setzt also Erfahrung mit Realität gleich, ohne das *Wie* des Erfahrenen zu reflektieren.

Mit der Repräsentationstheorie übersehen naive Empiristen auch ein wichtiges Problem, das in der Praxis der wissenschaftlichen Forschung selbst entsteht. Dieses Problem betrifft die Praxis der Beschreibung dessen, was als etwas erfahren und wahrgenommen wird. Denn diese Beschreibung als Versprachlichung ist selbst ein aktiver, sinnstiftender Prozess, der das als etwas Erfahrene und Wahrgenommene schon mit konstituiert, bevor man es überhaupt zum ‚Gegenstand‘ der Forschung machen und zur Diskussion stellen kann. Phänomenologisch gesehen ist die Praxis der Beschreibung als Versprachlichung ein unvermeidbarer und notwendiger „Schritt zurück“ (Wiesing, 2009, S. 93) vom Phänomen in die wissenschaftliche Arbeit, wobei vor allem das ‚Als‘ des Erfahrenen und Wahrgenommenen in den Vordergrund der Untersuchung rückt. Im Unterschied zu einem naiven Empirismus, der diese Praxis als bloße Übersetzung oder Repräsentation der Realität fasst, zeigt die phänomenologische Erfahrungstheorie, dass es hier vielmehr um eine paradoxe Praxis der *Signifizierung* geht (Merleau-Ponty, 2004). Paradox ist diese Praxis insofern, als sie etwas zum Ausdruck bringt, was sich ihr zugleich entzieht. Dieser Entzug ist in der *temporalen Struktur der Erfahrung selbst* verankert und zeugt von der zeitlichen Differenz zwischen dem leibhaften Erfahren im Vollzug und seiner sprachlichen Artikulation (Husserl, 1950). Aus diesem Grund ist die hier zu entwickelnde erfahrungstheoretische Perspektive auf Erfahrung von empiristischen Ansätzen zu unterscheiden. Die Praxis der Beschreibung der Erfahrung und ihre Bestimmung als ästhetische Erfahrung verstehe ich vielmehr als Praxis der Signifizierung, d. h. als eine *tentative Annäherung* an die Erfahrung.

In diesem Kapitel möchte ich in zwei Schritten vorgehen. Im ersten Schritt möchte ich die phänomenologischen Grundlagen der hier maßgeblichen erfahrungstheoretischen Perspektive vorstellen (1.1). Dabei möchte ich zeigen, wie eine tentative Annäherung an die Erfahrung methodisch erfolgen soll. Zudem möchte ich eine Differenzierung der Erfahrung in unterschiedlichen Bereichen (Ästhetik und Pädagogik) vorstellen und diese für eine kritische

---

<sup>10</sup> Im allgemeinen Sprachgebrauch bedeutet Repräsentation, dass etwas an die Stelle von etwas anderem tritt, das bereits vorhanden ist. In der Zeichentheorie bzw. Semiotik wird das Phänomen der Repräsentation in Bezug auf die Sprache systematisch behandelt. In seinem *Cours de linguistique générale* (1916) arbeitet der Schweizer Linguist Ferdinand de Saussure beispielhaft die Begriffe von Signifikant (signifiant) und Signifikat (signifié) heraus (Saussure, 1916/2001). Saussure bestimmt ein Zeichen als Einheit von zwei Vorstellungen, d. h. von Signifikant (Lautbild) und Signifikat (Inhalt) bzw. von Bezeichnendem und Bezeichnetem. Der Zusammenhang von Signifikant und Signifikat ist nicht natürlich, sondern konventionell. Das Wort ‚Auto‘ (Signifikant) verweist z. B. auf die Vorstellung Auto (Signifikat).

Auseinandersetzung mit der Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung (Kant, Schiller) fruchtbar machen. Schließlich werde ich die zentralen Aspekte des Kapitels zusammenfassen und einen Ausblick auf die kommenden Kapitel geben (1.2).

## **1.1 Grundlagen einer phänomenologisch orientierten Erfahrungstheorie**

Im Folgenden möchte ich in einem knappen Überblick und ohne Anspruch auf Vollständigkeit die Grundlagen einer phänomenologischen Perspektive auf Erfahrung vorstellen. Da diese methodologische Ebene sich auf Erfahrung im Allgemeinen bezieht, wird die ästhetische Erfahrung als besondere Erfahrungsform und Gegenstand dieser Untersuchung hier noch nicht analysiert. Es soll vielmehr darum gehen, einen methodischen Zugang zu eröffnen, der es erlaubt, ästhetische Erfahrung in ihren leiblichen, sozialen und temporalen Strukturen theoretisch zu erfassen. Hierfür möchte ich zunächst auf die Lebenswelt als Ausgangspunkt des phänomenologischen Denkens und Forschens hinweisen und auf Aspekte von Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen aufmerksam machen, die für diese Untersuchung relevant sind (1.1.1). Danach möchte ich den methodischen Zugang zum Phänomen der Erfahrung mit Blick auf die phänomenologische Operation der Deskription als tentative Annäherung an die Erfahrung bestimmen. Dabei frage ich zugleich nach dem epistemologischen Status dieser Operation (1.1.2). Anschließend werde ich die Auswahl der Beispiele begründen (1.1.3) und die forschungsmethodische Funktion derselben im Rahmen dieser Arbeit genauer bestimmen (1.1.4). Schließlich werde ich die Erfahrung im ästhetischen und pädagogischen Bereich mit Blick auf die Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung differenzieren (1.1.5).

### *1.1.1 Lebenswelt als Fundament aller Wahrnehmungen, Erfahrungen und Theorien*

Das phänomenologisch orientierte Denken und Forschen geht davon aus, dass unser Zugang zur Realität nicht unabhängig von unseren Erfahrungen und Theorien ist. Edmund Husserls Analyse der Intentionalität in der Wahrnehmung hinterfragt den Geltungsanspruch der Annahme eines ‚theoriefreien‘ Zugangs zur Realität, die unsere „natürliche Einstellung“ (Husserl, 1976, S. 56ff.) zu den Dingen, zu den Anderen und zur Welt sowie das positivistische Verständnis von Objektivität in den Wissenschaften durchdringt (Husserl, 1950). Zugleich erkennt Husserl, dass die *Lebenswelt* der unentbehrliche „Boden“ (Husserl, 1954, S. 158) aller Wahrnehmungen, Erfahrungen und Theorien ist, worauf man – folgt man Maurice Merleau-Ponty – immer schon *leiblich* bezogen ist. Der Bezug zu diesem



„Universum vorgegebener Selbstverständlichkeiten“ (Husserl, 1954, S. 183) erfolgt in und durch ein sinnlich-leiblich situiertes Wahrnehmen. Die Wahrnehmung ist ein intentionaler Akt insofern, als sie auf etwas gerichtet ist.<sup>11</sup> Das Gerichtetsein auf etwas bzw. auf einen Gegenstand setzt aber voraus, dass etwas sich zeigt. Im phänomenologischen Sinne bezeichnet ein Phänomen (φαίνόμενον) eben das, das sich von der Sache her zeigt (Heidegger, 2006, S. 28f.). Die Phänomenologie als Haltung, Manier oder Stil (Merleau-Ponty, 1966, S. 4) zielt darauf ab, das sehen zu können bzw. sehen zu lassen, was sich zeigt. Als eine besondere Form von Intentionalität bzw. vom Gerichtetsein auf das Phänomen lässt sich die Aufmerksamkeit bestimmen, die auf einer Passivität gründet.<sup>12</sup>

Was sich zeigt, zeigt sich nicht rein, an sich oder unverstellt. Ein Gegenstand zeigt sich in der Wahrnehmung niemals in seiner Ganzheit, sondern immer nur auf eine bestimmte Art und Weise. Davon ausgehend wendet sich das phänomenologische Forschen nicht einer vermeintlich objektiven und transparenten Realität zu, sondern der Realität, wie sie *für uns* in unserer Wahrnehmung gegeben ist. Dies meint das *Prinzip aller Prinzipien* der Phänomenologie (Husserl, 1976, S. 51). Dabei ist der erscheinende Gegenstand (das Was) nicht von seiner Erscheinungsweise (von dem Wie) zu trennen. Dass ich etwas wahrnehme, heißt, dass ich immer etwas *als* etwas bzw. als bestimmtes Etwas wahrnehme (Waldenfels, 1992, S. 15), wobei diese ‚Als-Struktur‘ der Wahrnehmung sich auf die Erscheinungsweise bzw. auf das Wie der Erscheinung bezieht. Man denke an ein Beispiel: Ich mag Katzen und nehme sie freudig wahr. Wenn ich eine Katze sehe, erinnere ich mich an die Weichheit des Fells. Bereits beim Sehen kann ich das Fell als ‚weich‘ wahrnehmen, ohne es zu berühren. Wenn ich eine kleine schwarze Katze sehe, denke ich nicht zuletzt an die kleine schwarze Katze meines Nachbarn, die im Haus herumstreunt.

Aufgrund ihrer intentionalen Struktur – dem Gerichtetsein auf etwas – sind Wahrnehmung und Erfahrung gewissermaßen verbunden. Die Wahrnehmung fungiert als Grundlage von Erfahrung, was noch nicht heißt, dass Wahrnehmung und Erfahrung identisch

---

<sup>11</sup> Husserls Begriff der Intentionalität als das Gerichtetsein auf etwas im Sinne von „Bewusstsein von etwas“ (Husserl, 1976, S. 188) wird durch Martin Heidegger und Maurice Merleau-Ponty entschieden kritisch herausgearbeitet und weiterentwickelt. Im Anschluss an Heideggers Fundierung der intentionalen Beziehung auf dem Boden der Faktizität (Heidegger, 2006) behauptet Merleau-Ponty das Primat der leiblichen Existenz und der damit verbundenen Wahrnehmung *vor* den seinssetzenden Akten des Bewusstseins. Das Bewusstsein ist sozusagen ein ‚abgeleitetes‘ Phänomen, das das Gerichtetsein des Leibes auf die Welt voraussetzt. Im Begriff der *fungierenden Intentionalität*, den Merleau-Ponty von Eugen Fink übernimmt (Fink, 1988), kommt dieses Primat zum Ausdruck: „Der ‚Aktintentionalität‘, d. h. dem thetischen Gegenstandsbewußtsein [...] liegt eine ‚fungierende Intentionalität‘ zugrunde, die jene erst ermöglicht. Heidegger nennt sie die Transzendenz.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 475)

<sup>12</sup> Als intentionaler Akt ist die Aufmerksamkeit von der Wahrnehmung zu unterscheiden, denn nicht jedes Wahrnehmen ist ein aufmerksames Wahrnehmen. Das Aufmerksamkeitsgeschehen besteht aus zwei zentralen Momenten: das passive Moment des Auffallens und das aktive Moment des Aufmerkens (Waldenfels, 2015, S. 110f.). Für eine Beschreibung des Aufmerksamkeitsgeschehens an einem konkreten Beispiel siehe Kapitel vier.

sind.<sup>13</sup> Mit Husserl kann man ferner sagen, dass Erfahrung niemals eine rein subjektive Leistung ist. In ihr kommen zugleich aktive (Sinnbildung) und passive (Sinnggebung) Momente zusammen:

„Erfahrungen als Bewusstseinsakte werden als Sinnphänomene thematisch, und zwar in einem doppelten Sinn. Zum einen werden sie als intentionale Sinnbildungen des aktiven, konstituierenden Subjekts analysiert, das sich Sinn gibt. In Husserls späteren Studien wird deutlich, dass die intentionale Analyse zum anderen auf das Phänomen der Sinnggebung stößt, also auf das, von dem aus sich Sinn zeigt und was Sinn gibt: der Andere, das Ding, die Welt.“ (Brinkmann, 2015b, S. 35)

Die Momente der Sinnbildung und der Sinnggebung bzw. die Aktivität und Passivität<sup>14</sup> aller Erfahrung weisen darauf hin, dass das phänomenologisch orientierte Forschen weder als rein subjektivistisch noch objektivistisch zu verstehen ist. Daher darf Sinn weder auf ein bloßes Produkt oder Konstrukt subjektiver Operationen noch auf etwas objektiv Vorgefertigtes reduziert werden. Sinn *konstituiert* sich erst im Zwischen von Sinnbildung und Sinnggebung.<sup>15</sup> Die Struktur von Aktivität und Passivität zeigt sich auch in den Sinn-Überschüssen und in Momenten der Fremdheit, die in die Wahrnehmung hineinspielen. Daraus folgt: Was sich als etwas zeigt, ist „stets mehr und anderes [...] als das, als was es sich zeigt.“ Das „*Sich* des Sichzeigens“ (Waldenfels, 1998, S. 40; Hervorhebung im Original) geht nicht auf in dem, was sich als etwas zeigt. Gerade in dieses ‚Mehr‘ bzw. in den Überschuss an Sinn kann das *Fremde* auf paradoxe Weise einbrechen und sich der Wahrnehmung zugleich entziehen. Dieser Entzug weist bereits darauf hin, dass im passiv-aktiven Wahrnehmungsprozess

---

<sup>13</sup> Bei Husserl ist beispielsweise die Unterscheidung von Wahrnehmung und Erfahrung nicht eindeutig, was sich in der Verwendung beider Begriffe ausdrückt. An einer Stelle von *Erfahrung und Urteil* (1939), wo Husserl Überlegungen zu ‚vorintentionalen‘, passiven Momenten des Wahrnehmens und Erfahrens ausführt, werden (aktive) Wahrnehmung und (aktive) Erfahrung in gewisser Weise synonym verwendet: „So unterscheiden wir z. B. unter dem Titel Wahrnehmen einerseits das bloße Bewußthaben in originalen Erscheinungen (welche Gegenstände in originaler Leibhaftigkeit darstellen). In dieser Art ist uns je ein ganzes Wahrnehmungsfeld vor Augen gestellt – schon in purer Passivität. Andererseits steht unter dem Titel Wahrnehmen die *aktive Wahrnehmung* als aktives Erfassen von Gegenständen, die sich in dem über sie hinausreichenden Wahrnehmungsfelde abheben. [...] Offenbar meint der normative Begriff von Erfahrung (Wahrnehmung, Wiedererinnerung usw.) die *aktive Erfahrung*, die sich dann als explizierende auswirkt“ (Husserl, 1939, S. 83f.; Hervorhebung C. W.).

<sup>14</sup> Passivität darf nicht mit Rezeptivität verwechselt werden, denn mit Passivität ist keine bloße Empfänglichkeit des Subjekts gemeint, sondern eine „passive Intention“ (vgl. Husserl, 1968, S. 76; Brinkmann, 2015b, S. 35).

<sup>15</sup> Konstitution im phänomenologischen Sinne ist nicht mit Konstruktion im konstruktivistischen Sinne gleichzusetzen. Während Konstitution beide Momente von Sinnbildung und Sinnggebung impliziert und damit Mensch und Welt in eine Relation setzt, bleibt Konstruktion an die (subjektive) Sinnbildung und damit an eine subjektivistische Position gebunden.

*negative Momente* erfahrbar werden.<sup>16</sup> Mit Bernhard Waldenfels lässt sich das Fremde von Anderem grundsätzlich unterscheiden: Während das Andere sich noch in einem Koordinatensystem einer diskursiven und/oder symbolischen Ordnung befindet, ist das Fremde außerhalb der Ordnung als ein „Außer-ordentliches, das als Überschuss über alles Ordentliche hinausgeht und auf diese Weise weder mit dem Ordentlichen identisch ist noch einfach von ihm verschieden ist“ (Waldenfels, 1997, S. 111).<sup>17</sup> Die Struktur der Erfahrung des Fremden bezeichnet Waldenfels als die paradoxe Struktur einer „Zugänglichkeit des Unzugänglichen“ (vgl. ebd., S. 95).<sup>18</sup> Das Fremde ist nur paradox zugänglich insofern, als es sich in dem zeigt, was die Ordnungen des Sehens und Sagens unterläuft, also vor allem in dem negativen Moment seines Entzugs, das erfahren wird. Das Fremde hat also einen pathischen Charakter, indem es sich dem Eigenen entzieht und dem Anderen öffnet. Waldenfels beschreibt das Wechselspiel von pathischem Angesprochen-werden und einem aktiven Antworten, d. h. einer aktiven Sinnbildung trotz und gerade in den negativen Momenten der sich entziehenden Sache (oder dem Fremden) als *Antwortgeschehen* (vgl. Waldenfels, 2007). Das Antwortgeschehen bildet die Grundlage responsiver Forschungen, die das Phänomen des Antwortens in den Vordergrund rücken. Die (affektive) Antwort auf den „Anspruch des Fremden“ (Waldenfels, 1997, S. 118) ist von einer bloßen Reaktion im Sinne einer kausal verursachten Wirkung zu unterscheiden. Erst in der Antwort zeigt sich das, was uns angeht, anruft und trifft. Die Antwort ist ein (intersubjektives) Geschehen, das auf einer Passivität beruht (Brinkmann, 2015b, S. 35). Zudem ist das Antwortgeschehen nicht an symbolischen Ordnungen orientiert, sondern zeigt sich in den Antworten des Eigenen auf das Fremde. Wie Waldenfels ausführt, umfasst das Antworten vielmehr „*jedes Eingehen auf einen Anspruch, der sich in einer sprachlichen Äußerung oder aber im vor- oder außersprachlichen Ausdrucksverhalten kundtut.*“ (Waldenfels, 2007, S. 322; Hervorhebung im Original). Dies bedeutet, dass das Antworten auch im Modus der Verkörperung vor Anderen zum Ausdruck kommen kann. Als Verkörperung bezeichnet Helmuth Plessner „ein

<sup>16</sup> Man denke z. B. an negative Momente des Selbst-Entzugs, die sinnlich-leiblich erfahrbar sind: die Erfahrungen des Einschlafens und Aufwachens, des Alterns, des Schmerzes, der Genesung, des Schamgefühls und des Ekels, des Lachens und Weinens oder des Träumens (vgl. Plessner, 1970; Waldenfels, 2013; Brinkmann, 2016b).

<sup>17</sup> In der *Topographie des Fremden* merkt Waldenfels an, dass Ordnungen durch real oder imaginär anwesende Dritte repräsentiert werden: „Genealogisch gesehen bleibt der Standpunkt des Dritten stets gebunden an einen diskursiven Ort, von dem aus er geltend gemacht wird“ (Waldenfels, 1997, S. 125).

<sup>18</sup> Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass Husserls Phänomenologie der Fremderfahrung ambivalent ist. Zum einen erkennt er das Primat des Fremden im Anderen, wenn er feststellt, dass der Andere „der erste Mensch“ sei (Husserl, 1973, S. 418). Zum anderen denkt er jedoch das Fremde wiederum von Eigenem her, wenn er die Fremderfahrung im Modus der Einfühlung fasst, d. h. als ein Sich-Hinein-Versetzen in den Anderen (vgl. Husserl, 1952). Dazu Waldenfels: „Husserl selbst entschärft das Paradox [Zugänglichkeit des Unzugänglichen; C. W.] [...], indem er den unermüdlichen Versuch macht, nachzuweisen, daß das Fremde, ungeachtet aller Fremdheit, sich im Horizont der eigenen Gegenwart aus den Mitteln des Eigenen konstituiert. Fremderfahrung entpuppt sich als Abwandlung der Selbsterfahrung.“ (Waldenfels, 1997, S. 90)

Verhalten des Menschen zu sich *als* Körper und *zu* seinem Körper“ (Plessner, 1980, S. 382; Hervorhebung im Original). Dieses Selbstverhältnis ist aber alles andere als bruchlos. Dabei handelt es sich eher um ein „Mißverhältnis“ (ebd.), d. h. ein ‚gebrochenes‘ Verhältnis zu sich selbst, das auf der Leib-Körper-Differenz basiert (vgl. Kapitel drei). Da die Verkörperung des Antwortens für andere teilweise ‚sichtbar‘ werden kann – z. B. in Form von körperlichen Bewegungen, Gesten, Mimik usw. –, wird eine Operationalisierung von Erfahrungen bis zu einem gewissen Grad möglich (vgl. Brinkmann & Rödel, 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die phänomenologische Erfahrungstheorie geht davon aus, dass es keinen ‚theoriefreien‘ Zugang zur Realität gibt. Das phänomenologische Denken und Forschen erfolgt auf dem Boden der Lebenswelt, in der ein leiblich situiertes Wahrnehmen stattfindet. Dieses Wahrnehmen ist intentional, d. h. es ist auf die Dinge, die Anderen und die Welt gerichtet. Die Erfahrung artikuliert sich in Momenten der aktiven Sinnbildung und der passiven Sinngebung und darüber kommen Momente der Fremdheit und des Entzugs hinein. Entzugsmomente als negative Momente zeigen, dass die intentionale Struktur der Wahrnehmung und der Erfahrung durchbrochen wird, wobei negative Erfahrungen eintreten können (vgl. Rödel, 2019).<sup>19</sup>

### *1.1.2 Phänomenologische Deskription als tentative Annäherung an Erfahrung*

Von Anfang an orientiert sich das phänomenologische Denken und Forschen an Husserls Motto ‚Zu den Sachen selbst!‘, das einen reflexiv-skeptischen Zugang zu den Dingen, zu den Anderen und zur Welt darstellt. Ein solcher Zugang muss zugleich dem ‚Prinzip aller Prinzipien‘ Rechnung tragen (Husserl, 1976, S. 51). Um zu ‚den Sachen selbst‘ zu gelangen, sind methodische Vorbereitungen notwendig. Diese Vorbereitungen dürfen jedoch nicht auf eine einzige Methode reduziert werden. Denn *die* phänomenologische Methode gibt es nicht. Ein Verständnis der Phänomenologie als Methode „trifft nur dann zu, wenn man unter Methode kein neutrales Werkzeug versteht, das auf vorgegebene Sachen anzuwenden ist, sondern buchstäblich einen Weg, der den Zugang zur Sache eröffnet.“ (Waldenfels, 1992, S. 31) Der Zugang zu den Sachen selbst wird üblicherweise in den phänomenologischen Operationen der Reduktion, Deskription und Variation methodisch vorbereitet.<sup>20</sup> Verkürzt

---

<sup>19</sup> In seiner umfangreichen Untersuchung zu negativen Erfahrungen im schulischen Kontext zeigt Sales Rödel, dass „der Anfang der negativen Erfahrung graduelle Unterschiede birgt und nicht nur in einem Widerfahrnis liegen kann.“ (Rödel, 2019, S. 310). D. h. negative Erfahrungen können auch in profanen Situationen eintreten (z. B. in der profanen Mittagessenssituation). Im Rahmen dieser Arbeit interessiert die Perspektive auf die Negativität der Erfahrung im Sinne einer Perspektive auf *zeitliche* Brüche oder Überkreuzungen, die ggf. eine Erfahrung der Zeit als Verweilen anregen können (vgl. Kapitel sechs).

<sup>20</sup> Für eine ausführliche Darstellung dieser Operationen siehe Bernet, Kern, & Marbach, 1989, S. 56ff; Zahavi, 2009, S. 45ff.

gesagt können diese Erkenntnisoperationen in einem dreischrittigen Verfahren zur Geltung kommen: Die *Reduktion*, Epoché oder Einklammerung (Husserl, 1950) erfolgt erstens dadurch, dass das Phänomen der Erfahrung auf einer elementaren und lebensweltlichen Ebene betrachtet wird. Dabei werden Vorwissen, Vorurteile, Vorverständnisse usw. als Bestandteil lebensweltlicher Erfahrungen zum Thema gemacht, um das Andere in der Wahrnehmung sichtbar werden zu lassen, „damit eine Öffnung für die Gegebenheit von Sinn und Welt möglich werden kann“ (Brinkmann, 2015b, S. 36f.).<sup>21</sup> Die *Deskription* (Husserl, 1950, S. 86) zielt zweitens darauf ab, die elementare und lebensweltliche Ebene der Erfahrung zu beschreiben. D. h. das *Wie* des Erscheinenden wird in der Wahrnehmung und Erfahrung möglichst gehaltvoll beschrieben. Dabei ist die Operation der Deskription selbst nicht von der Zugangsweise zum Phänomen zu lösen. Die *eidetische Variation* erfordert drittens, dass man sich den Forschungsgegenstand mit Hilfe der Phantasie anders vorstellt, als er tatsächlich ist (vgl. Zahavi, 2009, S. 39).<sup>22</sup> Der phänomenologische Zugang ermöglicht damit nicht nur eine Rekonstruktion von Erfahrungen im Sinne eines deskriptiv-qualitativen Zugangs, die dann interpretativ ausgelegt werden. Er kann darüber hinausgehen, indem mit der Variation ein *Einlegen* von Sinn möglich wird. So geht er auf ‚produktive‘ Weise über das empirisch Vorhandene hinaus (Brinkmann, 2019). Das phänomenologische Einlegen bricht mit dem Glauben, dass es *einen* bereits vorliegenden bzw. latenten Sinn gibt, den es lediglich zu rekonstruieren gilt, und eröffnet den Weg für die Generierung neuer Theorien in Form von allgemeinen Aussagen mit begrenzter Reichweite.

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich mich der phänomenologischen Operation der Deskription im Anschluss an die phänomenologische Beispieltheorie bedienen, um Erfahrung als ästhetische Erfahrung anhand zweier Beispiele beschreiben zu können: die musikalische Hörerfahrung (Kapitel drei) und die alimentäre Erfahrung (Kapitel vier). Diese Beispiele sind Anlass einer phänomenologischen Reflexion, die es ermöglicht, dass Theorien, Perspektiven

---

<sup>21</sup> Die Reduktion als Einklammerung ist keine Ausklammerung. Diese Einsicht bringt Merleau-Ponty in der *Phänomenologie der Wahrnehmung* auf den Punkt: „Die wichtigste Lehre der Reduktion ist so die der Unmöglichkeit der *vollständigen* Reduktion. Wären wir absoluter Geist, so wäre die Reduktion kein Problem. Doch da wir zur Welt sind, da alle unsere Reflexionen ihrerseits auch in den Zeitstrom verfließen, den sie zu fassen suchen [...], gibt es kein Denken das all unser Denken umfaßt.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 11; Hervorhebung im Original). Die Reduktion zielt vielmehr darauf ab, den Geltungsanspruch unseres Glaubens und unserer Thesen zu hinterfragen. Damit wird nicht nur der Forschungsgegenstand, sondern auch die konkrete Subjektivität des Forschers bzw. der Forscherin methodisch einer Reflexion unterzogen, ohne den Boden der Lebenswelt zu verlassen.

<sup>22</sup> Im Verfahren der eidetischen Variation spielt die Phantasie bzw. Imagination eine zentrale Rolle. Damit werden die Perspektiven auf die Phänomene relativiert und einseitige und endgültige Interpretationen vermieden, um eine offene Haltung gegenüber der Pluralität, Komplexität und Ambivalenz derselben zu gewinnen. Entgegen dem Einwand, dass die Variation in Beliebigkeit münden könnte, kann unter Rekurs auf die Induktion „zu einer Systematik von Kategorien vorangeschritten werden.“ (Rödel, 2015, S. 41) Die Variation ist daher weder ausschließlich imaginativ noch ausschließlich induktiv, sondern sie weist einen ‚Zwitterstatus‘ auf (vgl. Husserl, 1939, S. 417; Brinkmann, 2015b, S. 40).

und Modelle der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung eingelegt werden. Auf die Frage nach Auswahl und Funktion dieser Beispiele werde ich in den nächsten Abschnitten zurückkommen (1.1.3 und 1.1.4). Im Folgenden möchte ich auf den epistemologischen Status dieser Operation genauer eingehen, um zu zeigen, inwiefern sie als tentative Annäherung an Erfahrung zu verstehen ist.

Die Validität der phänomenologischen Deskription ist keine Objektivität im Sinne der positiven Wissenschaften, d. h. sie wird nicht durch Methode, sondern erst durch die ständige Orientierung am Phänomen gewonnen, *wie* es sich zeigt. Die phänomenologische Deskription sucht weder ein Wesen<sup>23</sup> noch einen Kern oder eine Substanz, sondern sie fokussiert sich auf „die Präsenz der Oberfläche“ als „Ort, an dem sich etwas zeigt.“ (Brinkmann, 2015b, S. 38) Oder, wie Heidegger es formuliert: „Hinter‘ den Phänomenen der Phänomenologie steht wesenhaft nichts anderes“ (Heidegger, 2006, S. 36). Methodisch gesehen ist sie als Praxis der Signifizierung unvermeidbar und notwendig, um einen Schritt zurück vom Phänomen in die wissenschaftliche Arbeit machen zu können.<sup>24</sup> Sie ist aber weder eine Übersetzung<sup>25</sup> noch eine Repräsentation der Realität. Bei der Operation der Deskription als Praxis der Signifizierung stößt man vielmehr auf ein Paradox, denn der sprachliche Ausdruck verweist auf etwas, was sich ihm zugleich entzieht (Merleau-Ponty, 2004, S. 189). Dieser Entzug ist in der *temporalen Struktur der Erfahrung selbst* verankert. Die Operation der Deskription ist also in die zeitliche Differenz zwischen dem leibhaften Erfahren im Vollzug und seiner sprachlichen Artikulation eingelassen. Die „stumme Erfahrung“ (Husserl, 1950, S. 77), d. h. der Vollzug des Erfahrungsprozesses selbst, ist in der zeitlichen Gegenwart weder sichtbar noch sagbar und kann stets nur im Nachhinein durch Sprache beschrieben, d. h. signifiziert werden. Die phänomenologische Reflexion und Deskription von Erfahrung bezieht sich daher skeptisch

---

<sup>23</sup> Husserls Bestimmung der Phänomenologie als „Wesensschau“ bzw. „Wesensforschung“ (Husserl, 1976) kann zu Missverständnissen führen. Die Wesensforschung, die auf eine Befreiung der Zufälligkeit des empirisch Gegebenen zugunsten reiner, idealer Möglichkeiten der Gegenstände abzielt (vgl. Husserl, 1939, S. 409ff.) – dies sei der Fall in der Mathematik (vgl. Husserl, 1976, S. 20f.) –, ist nur als ein ‚methodisches Durchgangsstadium‘ der Phänomenologie zu sehen (vgl. Lippitz, 1987, S. 112), die nicht nur in späteren Entwürfen des phänomenologischen Denkens und Forschens kritisch herausgearbeitet wurde und wird – prominent etwa bei Heidegger und Merleau-Ponty. Husserl selbst hält an der „Differenz von Bedeutung und Gegenstand, von subjektiven sinnstiftenden Akten, die *etwas als etwas meinen*, und dem objektiv anschaulichen Gegebenen“ fest (ebd., S. 112; Hervorhebung im Original).

<sup>24</sup> Diesbezüglich merkt Lambert Wiesing im Anschluss an Hans Blumenbergs husserlkritisches Motto „Zu den Sachen und zurück“ (Blumenberg, 2002) an: „Phänomenologie entsteht nicht nur – genau hier ähnelt sie der Philosophie im platonischen Höhlengleichnis – aus einer bloßen Hinbewegung, sondern bedarf einer Hin- und Herbewegung. [...] Die Hinwendung zu den sicheren Phänomenen ist nur der Fortschritt, dem ein Rückschritt in die Sprache unvermeidlich um der Wissenschaftlichkeit willen folgen muß. Und dies ist in der Tat ein Schritt zurück: nämlich ein Schritt zurück in die Diskussion der Philosophie der Gegenwart, ein Schritt zurück in die kontingenten Sprachspiele der Gegenwart.“ (Wiesing, 2009, S. 93)

<sup>25</sup> Hier ist Übersetzung im gängigen Sprachgebrauch gemeint, z. B. als Übertragung eines in einer Ausgangssprache bereits vorhandenen und fixierten Textes in eine Zielsprache. Hierfür muss es einen ‚Originaltext‘ geben.

auf ambivalente Kategorien, auf das Verhältnis von Sichtbarem und Unsichtbarem einerseits und auf das Verhältnis von Explizitem und Implizitem andererseits (vgl. Brinkmann, 2019). Diese Ambivalenzen zwischen Unsichtbarkeit und Unsagbarkeit können theoretisch produktiv gewendet werden. So ist z. B. der temporale Erfahrungsprozess im ästhetischen Hören von Musik ebenso unsichtbar wie Geschmackserlebnisse beim Essen. Ein ‚direktes‘ Beobachten mentaler Prozesse ist nicht möglich. Aus einer phänomenologischen Perspektive erweist sich diese konstitutive Unsichtbarkeit zugleich aber als produktiv. Im phänomenologischen Sinne ist das Unsichtbare kein „Versagen oder [...] Betriebsunfall erfolgreichen objektiven Sehens und Beobachtens“, sondern eher „Bedingung der Möglichkeit“ des Sichtbaren, wie es sich zeigt (ebd., S. 4). Die phänomenologische Beschreibung reflektiert daher die Probleme, die sich bei der Erfassung und Transkription von Unsichtbarem ergaben. Sie reflektiert zugleich, dass das, was sich in der „stummen Erfahrung“ (Husserl) zeigt, nicht unmittelbar und vollständig in der gesprochenen Sprache und ihrer Grammatik und Semantik sagen lässt. Auch hier entzieht sich das Phänomen in seiner Fremdheit den Ordnungen – der Symbolik und der Grammatik. Die „stumme Erfahrung“ ist weder direkt sichtbar noch sagbar.

Daraus folgt, dass das Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis noch einmal problematisiert werden muss. Weder stehen Theorie und Empirie als zwei ganz unterschiedliche und getrennte Ordnungen nebeneinander, noch sind sie durch induktive oder deduktive Verfahren kategorial endgültig festzulegen. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis lässt sich mit Malte Brinkmann vielmehr als ein zirkulares Verhältnis von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit verstehen:

„Die Vorgängigkeit der Theorie (als Entwurf, als formierender Blick, als selegierendes Prinzip) wird mit der Vorgängigkeit der Praxis (im Feld bzw. Horizont) konfrontiert. Sie treffen dort jeweils auf ihre eigene Nachträglichkeit, nämlich sich als Erfahrung immer nur retrospektiv oder signifikativ fassen zu können und sich als Theorie damit in einem anderen Register zu befinden und sich einer anderen Logik bedienen zu müssen.“  
(Brinkmann, 2015a, S. 531).

Die Zirkularität dieses Verhältnisses ist unvermeidbar und stellt theoretische Bemühungen vor die Herausforderung, das Spannungsverhältnis von Theorie und Empirie unter Bedingungen von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit neu zu bestimmen. Diesbezüglich bietet es sich an, Empirie im Sinne einer „reflexiven Empirie“ zu behandeln (vgl. Dinkelaker, Meseth, Neumann & Rabenstein, 2016; Brinkmann, 2019). Eine reflexive Empirie unterscheidet sich

von einer qualitativ oder quantitativ orientierten Empirie im Sinne der positiven Wissenschaften, weil sie Methoden und Operationen auf ihre ‚blinden Flecken‘ und ihren Gegenstand hin befragt und die Forschungspraxis als Praxis der Signifizierung sowie die Veränderung des Forschungsgegenstandes kritisch reflektiert (vgl. Brinkmann, 2019). Die Vorgängigkeit der Theorie erweist sich als „Vorgriff“ (Heidegger, 2006, S. 150) auf das empirisch Gegebene und impliziert, dass Sinn vorgreifend eingelegt wird. Auf diese Weise kann eine Theorie sowohl des ästhetischen Verweilens als auch der ästhetischen Reflexivität und der ästhetischen Freiheit entwickelt werden (vgl. Kapitel drei und vier), die sich dann auch an einer klassischen Position innerhalb der Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung (Schiller) prüfen lässt (Kapitel fünf). Die Zirkularität des Verhältnisses von Theorie und Praxis führt ferner zur Einsicht, dass das sog. Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik (vgl. Meyer-Drawe, 1984) ebenfalls noch einmal zu problematisieren ist. Allgemein betrachtet bezieht sich das Theorie-Praxis-Problem auf die Schwierigkeit, pädagogisches Denken und Handeln zu vereinbaren. Dies zeigt sich z. B. in der Beobachtung, dass viele pädagogische Theorien in der konkreten pädagogischen Praxis widerlegt werden. Dietrich Benner zufolge besteht die Herausforderung des Theorie-Praxis-Problems darin, Wissenschaft und Praxis in eine Beziehung zu setzen, „welche Sorge dafür trägt, dass die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung gewinnen kann.“ (Benner, 1980, S. 485) Eine vermeintliche Lösung dieses Problems wäre die Harmonisierung von Theorie und Praxis, etwa die „Koinzidenz von Reflexion und Handeln“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 253). Aufgrund des zirkularen Verhältnisses ist eine solche Harmonisierung allerdings nicht möglich. So erweist sich die Umsetzung pädagogischer Theorien in die pädagogische Praxis immer schon als brüchig (vgl. ebd., S. 256).

Die Nicht-Koinzidenz von Reflexion und Vollzug bzw. von Theorie und Praxis kann phänomenologisch produktiv gewendet werden. Sie ermöglicht und bewahrt nicht nur die gegenseitige und ständige Revision von pädagogischer Theoriebildung und Praxis (vgl. ebd., S. 258). Daraus ergibt sich auch eine konkrete methodische Konsequenz für die phänomenologisch orientierte Forschung: Da es unvermeidbar ist, Erfahrungen zur Sprache zu bringen, müssen *Sprache* und *Repräsentation* von der Erfahrung unterschieden und reflexiv behandelt werden, um die Ordnungen der Erfahrung und die Explikation dieser Erfahrung auseinanderhalten zu können. Darauf basierend kann eine reflexive und differenzsensible Empirie entstehen, d. h. eine Empirie, die den unterschiedlichen Ordnungen als Differenz kritisch reflektiert (Brinkmann, 2015). Bei der Operation der Deskription als



Praxis der Signifizierung kann das Problem der Zirkularität zwar nicht vermieden werden. Als tentative Annäherung an Erfahrung kann sie durchaus die ‚Dignität der Erfahrung‘ vor empiristischen und rationalistischen Verengungen bewahren.

### *1.1.3 Auswahl der Beispiele*

Im Rahmen dieser Arbeit wird die phänomenologische Operation der Deskription als Praxis der Signifizierung im Anschluss an die phänomenologische Beispieltheorie verwendet. Die phänomenologische Betrachtungsweise im Sinne der „lebensweltlichen Wende“ (Lippitz) erfordert, dass die Differenz zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen und Können herausgearbeitet wird (vgl. Kapitel sechs). Diese „phänomenologische Differenz“ (Brinkmann, 2011) möchte ich in den nächsten Kapiteln anhand von zwei Beispielen genauer erläutern: der musikalischen Hörerfahrung im Musikunterricht und der alimentären Erfahrung in der Mittagspause einer Ganztagschule.

Beiden Erfahrungen ist gemeinsam, dass sie in schulische Kontexte eingebettet sind. D. h. sie finden in der Institution<sup>26</sup> Schule als Ort statt, an dem lebensweltliche Erfahrungen thematisiert und durch Unterricht und pädagogische Praxis künstlich (inszenatorisch) und kunstvoll (didaktisch) überschritten und erweitert werden, um die wissenschaftlichen, technischen, historischen, religiösen, ökonomischen, politischen, ethischen, ästhetischen und kulturellen Grundlagen der Welt zu erwerben und an diesen partizipieren zu können (vgl. Meyer-Drawe, 2012; Benner, 2015b; Brinkmann, 2017a). Man könnte sagen, dass in der Institution Schule die phänomenologische Differenz zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen und Können zur Geltung kommt (vgl. Brinkmann, 2011, S. 73). Während das erste Beispiel im Unterricht selbst verortet ist, findet das zweite im außerunterrichtlichen Raum der Schule statt. Ein weiterer Unterschied muss erwähnt werden: Im Zuge der westlichen Fixierung auf das Sehen und Hören (vgl. Exkurs in Kapitel vier) und damit auf die traditionellen Kunstformen – Bildhauerei, Malerei, Architektur, Musik, Dichtung, Theater und Tanz (vgl. Tatarkiewicz, 2003, S. 34ff.) – gilt die bildungstheoretische Relevanz musikalischer Hörerfahrungen als anerkannt. Und mehr noch: In der Regel wird angenommen, dass künstlerische Objekte – z. B. ein Musikstück – „eine erhöhte bildungstheoretische wie –praktische Bedeutsamkeit“ haben (Zirfas, 2015, S. 24). Diese

---

<sup>26</sup> Institutionstheoretisch kann man Orte als „pädagogische Institutionen“ bezeichnen, „an denen Lehr-Lernprozesse stattfinden, die im intergenerationellen Zusammenleben der Menschen nicht ohne Weiteres möglich und auf Übergänge von Erziehungsprozessen in Bildungsprozesse ausgerichtet sind.“ (Benner, 2015b, S. 484) Als etablierte und traditionelle pädagogische Institutionen gelten u. a. Familie, Kindergarten, Schule, Hochschulen, berufliche Ausbildungsstätten, sozialpädagogische Einrichtungen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. Benner, 2015a, S. 213).

Annahme suggeriert im Umkehrschluss, dass es ästhetische Objekte nicht künstlerischer Art gäbe, die letztendlich bildungstheoretisch und bildungspraktisch *weniger* bedeutsam sind. Gerade aus diesem Grund wird die ästhetische Praxis der Kunst – im ästhetischen und pädagogischen Diskurs<sup>27</sup> – oftmals zum Modell ästhetischer Praxis überhaupt erhoben, wobei die Entwicklung von Perspektiven auf die Pluralität ästhetischer Praxen zu kurz kommt (vgl. Seel, 1996, S. 126ff.).

Deshalb habe ich ein Beispiel aus dem Bereich der alimentären Erfahrungen ausgewählt. Dieses kann deutlich machen, dass die Privilegierung sowohl von Sehen und Hören als auch von Kunstwerken unhaltbar ist. Ich möchte also die These vertreten: Solange ästhetische Objekte nicht künstlerischer Art wie z. B. Speis und Trank das ästhetische Verweilen und damit eine ästhetische Reflexivität ermöglichen, ohne ausschließlich an die in den westlichen Kulturen privilegierten Sinne (Sehen und Hören) gebunden zu sein, sind sie bildungstheoretisch und bildungspraktisch *genauso bedeutsam* wie künstlerische. Tatsächlich ist es nach wie vor umstritten, ob Nahrungsmittel einen künstlerischen Status besitzen und ob sich eine Kunst im Medium des Geschmackssinnes entfalten kann (vgl. Hegel, 1835/1955, S. 82; Mollenhauer, 1988, S. 456; Sibley, 2001, S. 209; Platon, 2004, S. 56). Denn zumindest aus der Perspektive der an Kant orientierten philosophischen Ästhetik sind künstlerische Objekte bzw. Kunstwerke zweckfrei, d. h. sie sind nicht funktional (vgl. Quinet, 1981, S. 159; Diaconu, 2005, S. 374ff.). Sobald man aber das Kriterium der Zweckfreiheit relativiert, eröffnen sich andere Perspektiven auf die Nahrungsmittel als ästhetische Objekte. Dies haben avantgardistische Bewegungen auf ‚kunstinterner‘ Ebene beispielhaft gezeigt. Bereits in den 1930er Jahren haben italienische Futuristen Nahrungsmittel zum Kunstobjekt deklariert und als solches behandelt – man denke z. B. an Filippo Tommaso Marinettis *Manifesto della cucina futurista* (1931). Darauf basierend ist die von dem schweizerisch-rumänischen Künstler Daniel Spoerri begründete *eat art* Bewegung in den 1960er Jahren entstanden. Die *eat art* verortet die Kochkunst und deren Objekte als Teil der bildenden Kunst neben Bildhauerei, Baukunst, Malerei, Zeichnung, Grafik, Fotografie und Kunsthandwerk.

Erfahrungstheoretisch sind ästhetische Objekte nicht künstlerischer Art und die als künstlerisch qualifizierte Objekte nicht identisch, aber durchaus gleichwertig. Davon ausgehend bestreite ich im Rahmen dieser Arbeit die Annahme, dass Kunstwerke per se für ästhetische Erfahrungen sozusagen ‚prädestiniert‘ wären (vgl. Dietrich et al., 2013, S. 19).<sup>28</sup> In

---

<sup>27</sup> Folgerichtig erkennt z. B. Benner's Allgemeine Pädagogik, dass es unterschiedliche Kunstformen gibt und geben muss (Benner, 2015a, S. 37). Aufgrund einer Gleichsetzung von Ästhetik mit Kunst gerät aber bei diesem Ansatz die Pluralität ästhetischer Erfahrungen und Praxen aus dem Blick, die über die tradierten Kunstformen hinausgehen.

<sup>28</sup> In Bezug auf die Frage, ob Kunstwerken als ästhetische Objekte ein größerer Wert oder ein wichtigerer Rang als ästhetischen Objekten nicht künstlerischer Art zukommt, stellt Georg Bertram folgende These auf:

der Folge gelten künstlerische Praxen *nicht zwingend* als Modell ästhetischer Praxis überhaupt.

#### 1.1.4 Forschungsmethodische Funktion der Beispiele

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung lassen sich das Beispielgeben und das Beispielverstehen als Teil der Forschungspraxis bestimmen. Diesbezüglich haben Beispiele eine forschungsmethodische Funktion: Sie sollen ein Allgemeines in konkreten Situationen und Erfahrungen zeigen, damit das Verstehen pluralisiert, erweitert und ggf. befremdet werden kann (Rödel, 2019, S. 36).<sup>29</sup> Konkrete Situationen und Erfahrungen, so trivial sie auch sein mögen, sind exemplarisch, denn sie weisen *fungierende und implizite Strukturen* auf, auf die man stößt, bevor man sie überhaupt zum Thema der Reflexion machen kann (vgl. Lippitz, 1987, S. 123).

Um ästhetische Erfahrungen als besondere Erfahrungsform in den Blick zu nehmen, bediene ich mich der phänomenologischen Theorie des Beispiels und versuche die ausgewählten Beispiele (musikalische Hörerfahrung und alimentäre Erfahrung) aus dieser Perspektive zu verstehen. So gehe ich davon aus, dass es ästhetische Erfahrungen gibt und dass sie sich *bis zu einem gewissen Grad* an Beispielen zeigen lassen. Wie oben erwähnt (1.1.3), sind ästhetische Erfahrungsprozesse unsichtbar und in der zeitlichen Gegenwart nicht sagbar. Beispiele können aber als Reflexionsanlass einer theoretischen Vergewisserung dienen und zur Entstehung einer reflexiven Empirie des Ästhetischen beitragen, indem sie Unsichtbares und Implizites produktiv in den Blick kommen lassen. Dies ermöglicht die Entwicklung einer Theorie des ästhetischen Verweilens, die eine Neubestimmung der ästhetischen Reflexivität und ästhetischer Freiheit versucht (vgl. Kapitel drei und vier).

Die phänomenologische Beispieltheorie, deren Grundlagen Günther Buck in seinen Arbeiten vorgelegt hat (Buck, 1981, 1989), findet im Ansatz der *Exemplarischen Deskription* von Wilfried Lippitz eine kritische Weiterentwicklung (Lippitz, 1987). Im Unterschied zu Bucks Theorie<sup>30</sup> bestimmt Lippitz' Ansatz das Beispiel als „Präsentation eines Allgemeinen

---

Kunstwerke hätten nur ein „explanatorische[s]“ Primat (Bertram, 2014, S. 147f.). Erfahrungstheoretisch sind sie nicht wichtiger als andere ästhetische Objekte.

<sup>29</sup> Nur unter Bedingungen von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit lässt sich das Beispiel als ‚Vermittlung‘ unterschiedlicher Ordnungen verstehen (vgl. Kapitel 1.1.2). Forschungsmethodisch zeigt ein Beispiel im Besonderen ein Allgemeines, das lebensweltlich, vorreflexiv und implizit und schon vorliegt. Diese Funktion ist von einer didaktischen (Zwischenstellung zwischen Selbst- und Fremdverstehen), bildenden (reflexive Blickwende hin zum Anderen, Neuen und Fremden), progressiven (analogisches Fortschreiten von Beispiel zu Beispiel), und interdisziplinären (fächerübergreifende Perspektivierung) Funktion zu unterscheiden (vgl. Brinkmann, 2018a).

<sup>30</sup> Obwohl Bucks Beispieltheorie die Praxis des Beispielgebens von ihrer bloß ‚illustrativen‘ Funktion befreit und eine ‚epilogische‘ Auslegung sowie eine ‚epagogische‘ Einlegung von Sinn erlaubt, bleibt sie aufgrund ihrer handlungshermeneutischen Orientierung auf „eine Schließung in praktischen Anwendungssituationen fixiert“

im Besonderen“ (ebd., S. 116), ohne das Beispielverstehen auf die rekonstruktive ‚Aufdeckung‘ eines latenten Sinnes zu reduzieren. Beispiele sind keine beiläufigen (Re-)Konstruktionen, die zur Veranschaulichung festgelegter Begriffe, Theorien oder Modelle helfen können. Als „Konzeptionen“ (Buck, 1989, S. 147)<sup>31</sup> sind sie vielmehr Bestandteil des phänomenologischen Denkens und Forschens und dienen dazu, Begriffe, Theorien und Modelle erst auf ihren Geltungsanspruch hin zu prüfen. Beispiele sind auch keine Einzelfälle, die unter eine allgemeine, vorgegebene und schon bekannte Regel subsumiert werden können.<sup>32</sup> Sie lassen sich mit Lippitz eher als „reflexive ‚Zugriffe‘ auf Erfahrungsvollzüge“ bestimmen, „in denen eine bestimmte Struktur bzw. ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt.“ (Lippitz, 1987, S. 116) In diesem Sinne ist die Besonderheit des Besonderen, d. h. das Wie des Vollzugs bzw. des Tuns, nicht gleichgültig.<sup>33</sup>

Beispiele führen uns in eine bestimmte *Praxis* ein, sie vermitteln uns ein bestimmtes *Können* (Buck, 1989, S. 143f.) und machen deshalb auf fungierende und implizite Erfahrungs- und Wahrnehmungsvollzüge aufmerksam. Sie fordern uns nicht zu einer vermeintlich strikten Rekonstruktion von Erfahrungen und Wahrnehmungen auf, sondern zu deren distanzierterem Nach-Vollzug (Lippitz, 1987, S. 123). Dabei provozieren sie auch einen unmittelbaren Affekt als Antwort auf das, was sie zeigen (Brinkmann, 2018a, S. 7). Dadurch eröffnet sich ein „leiblicher Resonanz-Raum“ (ebd., S. 7f.) und zugleich ein Zugang zum Anderen und Fremden. Überzeugend sind dann Beispiele, die auf etwas verweisen, mit dem man zwar vertraut ist und das man selbst bereits kann, aber dessen man sich bisher nicht bewusst war. In ihrer ‚progressiven‘ Funktion können sie ggf. auf weitere Beispiele verweisen und dadurch andere bzw. neue Perspektiven auf Erfahrungsphänomene eröffnen.

Die Deskriptionen der Beispiele aus den Kapiteln drei und vier sollen deshalb forschungsmethodisch in ihrer *erkenntniseröffnenden Funktion* verstanden werden, und nicht als bloße Illustrationen oder strikte Rekonstruktionen von Erfahrungen. Im Sinne einer reflexiven Empirie (1.1.3) sind diese Beispiele von großer Bedeutung, indem sie als Reflexionsanlass auf einen Weg führen, der auch theoretisch reflexiv beschritten werden kann. Sie ermöglichen, dass Theorien, Perspektiven und Modelle ästhetischer Erfahrung im

---

(Rödel, 2019, S. 36). Wie Rödel (2019) ausführt, weist Bucks Theorie normative Komponenten auf, indem sie pädagogische Aufklärungs- und Verbesserungsansprüche erhebt, wobei die erkenntniseröffnende Funktion der Beispiele vernachlässigt wird.

<sup>31</sup> Im Anschluss an Hans Lipps bestimmt Buck das Beispiel (ein fungierendes Allgemeine) als „Konzeption“. Beispiele als Konzeptionen sind eine Praxis, da sie Umgangsweisen mit den Dingen sind, und bleiben notwendigerweise auf praktische Situationen bezogen (vgl. Buck, 1989, S. 149f.).

<sup>32</sup> Um das Beispiel als Fall einer Regel identifizieren zu können, muss die Regel bereits bekannt sein. Zur Differenz von Beispiel und Fall siehe ausführlich Buck, 1989, S. 97ff.

<sup>33</sup> Diesbezüglich führt Buck aus: „Phänomenologisch, d. h. im Nachvollzug der Intention desjenigen gesehen, der ein Beispiel versteht, erschließt sich das Allgemeine zwar im *Durchgang* durch das Beispiel, aber im Durchgang durch die *Besonderheit* der Möglichkeiten der Abwandlungen des Allgemeinen.“ (Buck, 1989, S. 137; Hervorhebung im Original)

Horizont der phänomenologischen Erfahrungs- und Wahrnehmungstheorie eingelegt werden, welche über das konkret Empirische hinausgehen. Die dabei eingelegte Theorie des ästhetischen Verweilens und der damit verbundenen ästhetischen Reflexivität und Freiheit zielt nicht darauf ab, *den* Sinn ästhetischer Phänomene zu erschließen und diesen in Form von allgemeingültigen Aussagen zu bestimmen. Sie ist vielmehr auf die *Pluralität* von Sinn angewiesen und bleibt daher prekär und offen für weitere Forschungen, in denen sie ggf. relativiert, erweitert und reformuliert werden könnte.

### *1.1.5 Ästhetische und pädagogische Differenzierung der Erfahrung*

Die phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft beruft sich auf eine lange Tradition, die in Deutschland u. a. von Aloys Fischer, Günther Buck, Werner Loch über Heinrich Rombach, Eugen Fink, Egon Schütz bis hin zu Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe und aktuellen Vertretern reicht (vgl. Brinkmann, 2018b). Es ist eine Konstante in dieser Tradition, Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, um die phänomenologische Betrachtung selbst zu erneuern. Diesbezüglich lässt sich mit Natalie Depraz behaupten, dass das phänomenologische Denken und Forschen „aus der Beschäftigung mit anderen Disziplinen neue Energie schöpfen“ kann (Depraz, 2012, S. 9).<sup>34</sup> Dies betrifft auch die vorliegende Arbeit, die den Versuch unternimmt, Erfahrungen als Gegenstand der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft sowie der (philosophischen) Ästhetik in Verbindung zu bringen.

So möchte ich im Rahmen dieser Untersuchung eine Differenzierung der Erfahrung vornehmen, und zwar im ästhetischen und pädagogischen Bereich mit Blick auf die Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung. Mein Interesse an dieser Tradition ist hier aber nur sekundär historisch-rekonstruktiver Art. Mir geht es in erster Linie um eine kritische und systematische Auseinandersetzung mit ihr, um Perspektiven auf das vorliegende Forschungsvorhaben eröffnen zu können. Hierfür steht Schillers Beschreibung der Erfahrung des ästhetischen Zustands in seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* im Mittelpunkt (Schiller, 1795/1962).<sup>35</sup> Im Folgenden möchte ich auf Schillers Relevanz für eine

---

<sup>34</sup> Depraz entwickelt diese Einsicht am Beispiel ‚prominenterer‘ Phänomenologen und deren Beschäftigung mit unterschiedlichen Themen und Disziplinen: Edmund Husserl mit Mathematik und Psychologie, Martin Heidegger mit der protestantischen Theologie, Eugen Fink mit Pädagogik, Jean-Paul Sartre mit Psychologie und Marxismus, Maurice Merleau-Ponty mit Psychologie und Biologie, Emmanuel Lévinas mit dem Judentum usw. (Depraz, 2012, S. 27ff.).

<sup>35</sup> Die Schiller-Rezeption in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft erfolgt bis heute über disziplinäre Grenzen hinaus, wobei es an historisch-rekonstruktiven Perspektiven nicht fehlt: ausgehend von Herbarts Allgemeiner Pädagogik über die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (Dilthey, Sallwürk, Nohl, Spranger), die Kunsterziehungsbewegung (Lichtwark) und Reformpädagogik (Deinhardt, Steiner) bzw. *progressive education*

differenzierte Betrachtung der Erfahrung hinweisen. Ausgehend von Schiller, so meine These, kann ein Zugang zu der leitenden Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung (a) und nach dem Verhältnis von ästhetischer Erziehung und Bildung in pädagogischer Sicht gewonnen werden (b).

Ad (a): *Ästhetische Erfahrung und ästhetische Differenz*. Zunächst möchte ich deutlich machen, dass Schillers Ansatz ambivalent ist. Er ist sowohl an einem transzendental-philosophischen Konzept des Ästhetischen als auch an der Erfahrung des Ästhetischen interessiert. Aus diesem Grund bleibt Schiller nach wie vor ein wichtiger und zugleich umstrittener Bezugspunkt für die ästhetische und pädagogische Reflexion und Forschung. In dieser Arbeit möchte ich diese Ambivalenz herausarbeiten und zeigen, dass Schiller sich in seinen *ästhetischen Briefen*, aber auch in den Vorarbeiten zu den Briefen der Erfahrung des Ästhetischen zuwendet, um dem Eigensinn des Ästhetischen *in* der Erfahrung Rechnung tragen zu können. Einen rein deduktiven Begriff des Ästhetischen im Sinne Kants hält er für problematisch: „Ich habe wirklich eine Deduktion meines Begriffs vom Schönen [im transzendental-philosophischen Sinne; C. W.] versucht, aber es ist ohne das Zeugniß der Erfahrung nicht auszukommen.“ (Schiller, 1793/1992b, S. 175) Gerade diese Spur der Erfahrung bei Schiller werde ich aufnehmen (Kapitel fünf). Damit möchte ich klären, inwiefern Schiller die Erfahrung der Zeit als Verweilen zum Kern seiner Überlegungen zum ästhetischen Zustand macht. Zudem möchte ich nach seiner bildungstheoretischen Relevanz fragen und eine Interpretation seines Begriffs der ästhetischen Freiheit als Freiheit in und für die Zeit herausarbeiten.

Aufgrund seiner Bedeutung für Schillers Ansatz werde ich mich im fünften Kapitel mit Kants Ansatz kritisch auseinandersetzen. Bekanntlich gilt Kants Analyse der reflektierenden Urteilskraft (Kant, 1790/1989) als eines der ersten Konzepte dessen, was heute unter ästhetischer Erfahrung im Sinne der philosophischen Ästhetik und der Kunstphilosophie thematisiert wird (vgl. Bubner, 1989, S. 34). Kants Konzept, das transzendental-philosophisch angelegt ist, ist von der erfahrungstheoretischen Perspektive zu unterscheiden, die ich in dieser Arbeit entwickeln möchte. Während Kant das Ästhetische bloß formal und in strikter Abgrenzung zum Aisthetischen bzw. zur sinnlich-leiblichen Wahrnehmung bestimmt, geht die hier vertretene erfahrungstheoretische Perspektive von der Konstitution des Ästhetischen in einem *Wechselspiel*<sup>36</sup> von Aisthetischem und Ästhetischem in der Erfahrung der Zeit als

---

(Dewey) bis hin zur musischen Erziehung (Haase, Seidenfaden), *arts education* (Read, Eisner), Kritischen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer), Kunstdidaktik (Otto), Kunstpädagogik (Peez, Selle), pädagogischen Anthropologie (Rittelmeyer, Zirfas), Bildungsphilosophie (Schäfer) und phänomenologischer Erziehungswissenschaft (Meyer-Drawe, E. Schütz), um nur einige zu nennen.

<sup>36</sup> Den Begriff des Wechselspiels übernehme ich von Bernhard Wandelfels (Waldenfels, 2015). Siehe dazu Kapitel vier.

Verweilen aus (vgl. Kapitel drei und vier). Trotz aller Unterschiede stimmen Kants und die hier vertretene Perspektive in *einem* zentralen Punkt überein: Beide Ansätze gehen von der Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen aus. Im Vokabular der philosophischen Ästhetik ausgedrückt, steht die Frage nach der *ästhetischen Differenz*, nach der Differenz von Ästhetischem und Nichtästhetischem, im Mittelpunkt (vgl. Menke, 1988, S. 19; Willatt, 2019a).

Ad (b): *Pädagogische Erfahrung und pädagogische Differenz*. In Abgrenzung von der These, dass Schiller in den *ästhetischen Briefen* ästhetische Erziehung nicht von ästhetischer Bildung unterscheidet (vgl. Meyer-Drawe, 2006), möchte ich zeigen, dass dies durchaus der Fall ist. Schillers Unterscheidung zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung (Schiller, 1795/1962, S. 350f.) eröffnet eine Perspektive auf die *pädagogische Differenz* (vgl. Prange, 2012; Benner, 2015b) und damit auf die pädagogische Bedeutung der Erfahrung der Zeit als Verweilen. Schiller erkennt durchaus an, dass ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung unterschiedliche Operationen (Prange) oder Praxen sind, die auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung und damit auf das Verweilen angewiesen sind.<sup>37</sup> Trotz dieser Erkenntnis bleibt Schillers Ansatz ambivalent: In seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* geht es primär um Bildung, nicht um Erziehung, obwohl der Titel das so suggeriert. Schiller bezieht sich vor allem auf ästhetische Bildung, indem er die Erfahrung des ästhetischen Zustands als bildende Erfahrung zum Kern seiner Überlegungen macht. Daher erweist sich der Titel dieser Briefe als irreführend (Kapitel fünf). Eine problematische Vereinseitigung, die den pädagogischen Diskurs um Schiller nachhaltig bestimmt, ist die Vernachlässigung der ästhetischen Erziehung zugunsten einer Orientierung an ästhetischer Bildung. Die Folge ist eine „Polarisierung zwischen grundlagentheoretischen bzw. bildungs- und erziehungsphilosophischen [...] und didaktisch und praktisch orientierten Arbeiten“ (Weiß, 2013, S. 112). Ich möchte zeigen, dass diese Polarisierung problematisch ist: Sie ist Konsequenz einer dualistischen Denkweise, die eine Verbindung von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung im Medium des Ästhetischen verhindert (vgl. Kapitel fünf und sechs).

Diese Arbeit stellt den Versuch dar, das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung genauer zu fassen, und zwar als Verhältnis von unterschiedlichen Praxen im Umgang mit Zeit: ästhetische Erziehung als Praxis der Ermöglichung des Verweilens einerseits und ästhetische Bildung als Praxis des Verweilens selbst andererseits (Kapitel

---

<sup>37</sup> Abgesehen von seiner expliziten und fragwürdigen Ablehnung des Bildungsbegriffs (Prange, 2010, S. 25) scheint mir Klaus Pranges Begriff der Operation (Prange, 2012, S. 59) angebracht zu sein, um – im Anschluss an Benner – von ästhetischer Erziehung *und* ästhetischer Bildung als zwei unterschiedlichen pädagogischen Operationen oder Praxen zu sprechen (vgl. Kapitel 6).

sechs). Somit kann man nicht nur von ästhetischer Erfahrung als einer bildenden Erfahrung sprechen, auf die ästhetische Bildungsprozesse zurückführen. Man kann zugleich von *pädagogischer Erfahrung* (vgl. Brinkmann, 2011) sprechen, und zwar als eine Erfahrung, die im Verhältnis von Praxen des Verweilens stattfinden kann. Erst wenn diese Überkreuzung von ästhetischen und pädagogischen Erfahrungen mit Blick auf die Erfahrung der Zeit als Verweilen in den Vordergrund rückt, wird eine nicht-polarisierende und nicht-dualistische Bestimmung des Verhältnisses von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung möglich.

## **1.2 Zusammenfassung und Ausblick**

Im Verlauf dieses Kapitels habe ich versucht, die phänomenologischen Grundlagen meiner erfahrungstheoretischen Perspektive transparent zu machen und die Auswahl und den Stellenwert von Beispielen in einer phänomenologischen Analyse dargestellt. Diese basiert auf einer tentativen Annäherung an Erfahrungen, welche sich als Praxis der Signifizierung (Merleau-Ponty) bestimmen lässt. Diese hat einen zugleich paradoxen, prekären und offenen Status. Im Sinne einer reflexiven Empirie dienen Beispiele als Reflexionsanlass eines Theoretisierens, das Sinn einlegt und damit über das konkret Empirische hinausgeht. Zudem habe ich versucht zu zeigen, inwiefern eine Differenzierung der Erfahrung im ästhetischen und pädagogischen Bereich für eine kritische Auseinandersetzung mit der Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung produktiv sein kann. Dabei rückt insbesondere der ambivalente Ansatz Friedrich Schillers in den Vordergrund. Bei Schiller können wichtige erfahrungs-, erziehungs- und bildungstheoretische Aspekte herausgearbeitet werden, die zu einer Neubetrachtung des Verhältnisses von ästhetischer Erfahrung, Erziehung und Bildung beitragen.

Im folgenden Kapitel soll ein kritischer Überblick über die empirische Erforschung ästhetischer Erfahrung im Bereich der ästhetischen Bildung gegeben werden. Im dritten und vierten Kapitel sollen dann am Beispiel musikalischer Hörerfahrung (Kapitel drei) Erfahrungsdimensionen – leibliche, soziale, temporale Dimensionen – und am Beispiel alimentärer Erfahrung der Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung im Verweilen beschrieben und analysiert werden (Kapitel vier). Damit soll auch die bildungstheoretische Relevanz der ästhetischen Reflexivität und der ästhetischen Freiheit als Freiheit in und für die Zeit hervorgehoben werden. Im fünften Kapitel gehe ich der erfahrungstheoretischen Spur in Schillers Beschreibung der Erfahrung des ästhetischen Zustands als Verweilen nach. Zugleich nehme ich Schillers Unterscheidung zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer



Bildung in den Blick, um im letzten Kapitel schließlich eine pädagogische und temporalphänomenologische Perspektive auf diese Unterscheidung entwickeln zu können.

## 2. Empirische Erforschung ästhetischer Bildung – ein kritischer Überblick

In diesem Kapitel werde ich einen Überblick über die empirische Forschung im Bereich der ästhetischen Bildung geben. Es geht zunächst darum, zwei exemplarische Forschungsausrichtungen einer Kritik zu unterziehen, nämlich: die quantitativ-statistische Forschung, die eine Art ‚Tatsachenforschung‘ betreibt, und die qualitativ-rekonstruktive Forschung, die sich an hermeneutischen Vorgängen orientiert. Damit soll deutlich werden, dass das aktuelle Interesse an ästhetischen Erfahrungen über Forschungsausrichtungen hinaus mit einem Desiderat der ästhetischen und pädagogischen Forschung verbunden ist, nämlich dem Versuch, dieses Phänomen empirisch zu erfassen. Dies erklärt z. T. die in der Einleitung dieser Arbeit angedeutete Hinwendung zu Fragen nach Wirkungen und Transfereffekten von ästhetischen Erfahrungen in den letzten Jahren. Mit quantitativ-statistischen und qualitativ-rekonstruktiven Zugängen zum Phänomen der ästhetischen Erfahrung sollen nicht nur falsche Erwartungen, Versprechungen und Mythen im pädagogischen Diskurs um das Ästhetische entkräftet werden (vgl. Ehrenspeck, 1998; Rat für Kulturelle Bildung, 2013). Es wird auch erwartet, dass die empirische Erforschung ästhetischer Erfahrung wissenschaftlich begründete Argumente liefern kann, damit die Bereiche der ästhetischen<sup>38</sup> und kulturellen Bildung gemessen, evaluiert und damit nicht zuletzt in internationale Vergleiche integriert werden können (vgl. Baumert, 2002; Bamford, 2006).

Quantitativ-statistische und qualitativ-rekonstruktive Zugänge leisten einen Beitrag zur Erforschung der ästhetischen Erfahrung insofern, als sie gewissermaßen die Frage nach dem *Eigensinn* des Ästhetischen in der Erfahrung in den Vordergrund rücken.<sup>39</sup> An diese Frage knüpft auch die vorliegende Arbeit an – dennoch aus einer anderen Perspektive. Denn mir geht es weder um Tatsachenforschung noch um Rekonstruktion der ästhetischen Erfahrung. Mein Zugang lässt sich vielmehr als eine tentative Annäherung an die ästhetische Erfahrung im Modus der Signifizierung bestimmen (Kapitel eins).

---

<sup>38</sup> In disziplinärer Perspektive lässt sich ästhetische Bildung im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verorten. Allgemeine Erziehungswissenschaft fragt nach der Eigenart und der Eigenlogik des pädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Benner, 2015a, S. 7; Brinkmann, 2016a). Als Forschungsperspektive erhebt der Teilbereich der ästhetischen Bildung den allgemeinen Anspruch, das Ästhetische in Bildungs- und Erziehungsprozessen ausloten zu können. Diese disziplinäre Bestimmung ist von einer Bestimmung der ästhetischen Bildung als Operation oder Praxis zu unterscheiden (vgl. Kapitel sechs).

<sup>39</sup> In der Debatte um Bildungsstandards und die Struktur eines (internationalen) Kerncurriculums wird die Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen z. B. als Frage nach Formen der Rationalität behandelt. Diesbezüglich wäre das „Ästhetisch-Expressive“ eine der nicht austauschbaren „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert, 2002). Im Rahmen dieser Arbeit werde ich versuchen zu zeigen, dass diese Bestimmung des Ästhetischen unzureichend ist, da sie sich am Modell der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung orientiert und damit auf die traditionellen Settings des Kunstunterrichts fixiert bleibt (vgl. Kapitel sechs).

Mit diesem kritischen Überblick soll die folgende These belegt werden: Aufgrund einer grundlagentheoretischen bzw. erfahrungstheoretischen Leerstelle können quantitativ-statistische und hermeneutisch orientierte qualitativ-rekonstruktive Zugänge dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung nicht gerecht werden. Sie operieren vielmehr auf der Grundlage von Dualismen, indem sie Theorie und Empirie sowie Deduktion und Induktion einander gegenüber stellen. Zudem setzten sie das Ästhetische meistens als ein unmittelbar gegebenes und direkt zugängliches Phänomen voraus und bestimmen die ästhetische Erfahrung als subjektzentriert. Außerdem haben sie Schwierigkeiten, eine *pädagogische* Perspektive auf die ästhetische Erfahrung zu entwickeln, die imstande wäre, ästhetische Bildungs- und Erziehungsprozesse in Verbindung zu bringen.

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie das Interesse an einer empirischen Erfassung des Ästhetischen im Zuge der in den 1980er Jahren initiierten ‚ästhetischen Wende‘ in der Erziehungswissenschaft entsteht. Dadurch soll deutlich werden, inwiefern alte Fragen nach dem Ästhetischen in dieser Wende wieder aufgegriffen werden (2.1). Daran anschließend werde ich die Entwicklung von quantitativ-statistischen und qualitativ-rekonstruktiven Zugängen an konkreten Beispielen verdeutlichen und zugleich die o. g. Dualismen problematisieren (2.2). Schließlich gebe ich einen Rückblick auf das im Kapitel Dargestellte und einen Ausblick auf die kommenden Kapitel (2.3).

## **2.1 Die ästhetische Wende in der Erziehungswissenschaft**

Spätestens seit der sog. ‚ästhetischen Wende‘ der 1980er Jahre wird in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft darüber diskutiert, inwiefern das Ästhetische im Allgemeinen und die ästhetische Erfahrung im Besonderen bedeutend für Erziehungs-, Bildungs-, Lehr- und Lernprozesse<sup>40</sup> sind (vgl. Mollenhauer, 1988, 1990a; Ehrenspeck, 1998; Langewand, 1998; Benner & Brüggem, 2000; Fuchs & Koch, 2010; Dietrich et al., 2013; Kuschel, 2015; Klepacki, Klepacki, & Lohwasser, 2016; Laner, 2018). Diese Wende lässt sich nicht zuletzt

---

<sup>40</sup> Obwohl Lernen nicht das Thema dieser Arbeit ist, möchte ich hier darauf hinweisen, dass Lernen und Bildung in pädagogischer Sicht häufig aufeinander bezogen werden. Erziehungswissenschaftliche Bemühungen – welcher Provenienz auch immer –, die einen ‚pädagogischen‘ Lernbegriff zu formulieren versuchen, stimmen damit überein, dass Lernen mehr ist als eine bloße Veränderung bei Erwerb und Verarbeitung von Information. Sie behaupten, dass Lernen in gewisser Weise auch bildende Momente aufweist, in denen Lernende in ein reflexives Verhältnis zu ihren Verhältnissen treten können (vgl. Buck, 1989; Göhlich & Zirfas, 2007; Künkler, 2011; Meyer-Drawe, 2012; Prange 2012; Benner, 2015b). Gleiches gilt für den Begriff des ‚ästhetischen Lernens‘ (vgl. Klepacki & Zirfas, 2009; Fuchs, 2013; Kuschel, 2015). Dabei handelt es sich nicht um eine Gleichsetzung von Lernen und Bildung, sondern um einen bildungstheoretisch ‚kontaminierten‘ Lernbegriff oder ‚bildendes Lernen‘ (Liebau, 2013, S. 30). Gerade diese bildungstheoretische Orientierung des Lernens ermöglicht zum einen eine Abgrenzung pädagogischer Lerntheorien zu psychologischen, neurowissenschaftlichen, konstruktivistischen, kognitions- oder informationstheoretischen Perspektiven auf das Lernen (vgl. Künkler, 2011). Aufgrund dieser Orientierung kann aber zum anderen eine *strikte* Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen nur schwer getroffen werden.

als der Versuch verstehen, eine Kritik an bestimmten Ansätzen zu üben: an einer ‚Mystifizierung‘ des Ästhetischen in reformpädagogischen Ansätzen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts<sup>41</sup> einerseits und an der in den 1960er und 1970er Jahren entwickelten Kritischen Erziehungswissenschaft<sup>42</sup> andererseits. Während sich die Kritik im ersten Fall insbesondere gegen den Irrationalismus und Antiintellektualismus musischer Ansätze richtet (vgl. Parmentier, 2004, S. 26), wird im zweiten Fall beklagt, dass die Kritische Erziehungswissenschaft ihre vorsprachlichen und vorprädikativen Voraussetzungen nicht ausreichend reflektiert (vgl. Pongratz, 2013, S. 143).<sup>43</sup> Auch im internationalen Kontext wird diese Diskussion unter den Stichworten ‚kulturelle Bildung‘ oder im anglo-amerikanischen Raum ‚arts education‘, ‚arts-based educational research‘ und ‚artistic research education‘ geführt (vgl. Dewey, 1934/2005; Bamford, 2006; Rolling, 2010; Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012; Wilson & van Ruiten, 2013; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; Liebau, 2015; Weiß, 2017a). Davon zeugen ebenso die UNESCO-Weltkonferenzen zur kulturellen Bildung in Lissabon (2006) und Seoul (2010).<sup>44</sup> Im weiten Sinne ist der gängige Begriff kulturelle Bildung als „Containerbegriff“ (Weiß, 2017b) tautologisch, denn jede Bildung basiert auf Kultur und hat Kultur zu ihrem Gegenstand (Bernhard, 2014).<sup>45</sup> Der damit verbundene weite Kulturbegriff umfasst die Gesamtheit menschlicher Tätigkeiten und Hervorbringungen. Im engen Sinne meint kulturelle Bildung jedoch eine Bildung „zu den, durch die und in den Künsten“ (Liebau, 2015, S. 105). Nur in diesem Sinne dürfen kulturelle Bildung und *arts education* synonym verwendet werden.

---

<sup>41</sup> Man denke z. B. an den Ansatz der musischen Erziehung (vgl. Seidenfaden, 1962).

<sup>42</sup> In den 1960er Jahren führt Jürgen Habermas den Interessenbegriff als Fundamentalkategorie in die Erkenntnistheorie ein. Habermas zufolge bilden sich alle erkenntnisleitenden Interessen „im Medium von Arbeit, Sprache und Herrschaft“ (Habermas, 1969, S. 163). Mit Arbeit ist ein Interesse an Erweiterung der *technischen Verfügung* über gegenständliche Prozesse verbunden, mit Sprache ein Interesse an *lebenspraktischer Verständigung* über Ziele und Normen und mit Herrschaft ein *emanzipatorisches Interesse* an Befreiung von Zwängen (ebd., S. 157ff.). Im Anschluss an Habermas haben Vorläufer der Kritischen Erziehungswissenschaft in Deutschland (W. Klafki, K. Mollenhauer und H. Blankertz) das emanzipatorische Erkenntnisinteresse für eine radikale Kritik an der bürgerlich und ideologisch geprägten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik produktiv gemacht. In seiner Studie *Erziehung und Emanzipation* (1968) skizziert Mollenhauer programmatisch – erst später bekennt er sich zu der ästhetischen Wende – eine kritische und sozialwissenschaftlich orientierte Transformation der Erziehungswissenschaft: „Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist.“ (Mollenhauer, 1970, S. 10)

<sup>43</sup> Solange Kritik überwiegend oder ausschließlich als ‚rationale Leistung‘ betrachtet wird, wie es bei der genannten Kritischen Erziehungswissenschaft der Fall ist, wird das Ästhetische vom Rationalen her gedacht und nicht in seinem Eigensinn erfasst. D. h. das Ästhetische wird lediglich als Voraussetzung, Gegenpol oder Ergänzung des Rationalen gesehen. Vor diesem Hintergrund erfolgt im Zuge der ästhetischen Wende zwar eine gewisse Aufwertung von Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Imagination, jedoch um den Preis ihrer „rationalistischen Funktionalisierung“ (Welsch, 1987, S. 23).

<sup>44</sup> Siehe dazu UNESCO-Leitfaden für kulturelle Bildung und auch die Publikationen des Forschungsnetzwerks International Network on Research in Arts Education (INRAE).

<sup>45</sup> Das Verhältnis von Bildung und Kultur hat Adorno exemplarisch herausgearbeitet. Er bestimmt Bildung „als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno, 1975, S. 67).

Des Weiteren verweist die Diskussion um die Bedeutung des Ästhetischen und der ästhetischen Erfahrung auf die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Ästhetik und Pädagogik bzw. von Ästhetischem und Pädagogischem (vgl. Langewand, 1998). Damit wird eine alte Frage wieder aufgegriffen, welche nicht erst mit der Entstehung und zunehmender Ausdifferenzierung der modernen Disziplinen Ästhetik und Pädagogik im 18. Jahrhundert auftaucht. Denn bereits in der griechischen Antike wurden Fragen der Wahrnehmung, des Schönen, der Kunst und der Erziehung in Verbindung gebracht (vgl. Zirfas, Klepacki, Bilstein & Liebau, 2009).<sup>46</sup>

Vor dem Hintergrund der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren (vgl. Brezinka, 1978) impliziert die ästhetische Wende ferner eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach ästhetischen Wirkungen. Dies bedeutet eine Doppelverschiebung des Erkenntnisinteresses: Zum einen wird die subjektive Seite der Erfahrung akzentuiert, wobei die Analyse *ästhetischer Objekte* und ihrer Produktionsbedingungen in den Hintergrund rückt. Im Gegensatz zu einer auf Objekte (z. B. Kunstwerke) fokussierten ‚Gehaltsästhetik‘ in der Traditionslinie von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) (Hegel, 1835/1955) meint die Bezeichnung ‚Wirkungsästhetik‘ hier eine solche Subjektzentrierung der Ästhetik, die schon bei Kant zu finden ist – wenngleich in transzendental-philosophischer Perspektive (vgl. Kant, 1790/1989). Die Frage nach ästhetischen Wirkungen verschiebt also den Fokus von den eher philosophisch ausgerichteten ästhetischen Theorien hin auf eine ‚objektive‘ Empirie des Ästhetischen (vgl. Guthmüller & Klein, 2006).

Mit der Verschiebung des Erkenntnisinteresses von philosophischen Theorien hin auf eine Empirie des Ästhetischen wird im Zuge der ästhetischen Wende ein altes Vorhaben der Disziplin Ästhetik aufgegriffen. In seiner *Vorschule der Ästhetik* (1876) hat Gustav Theodor Fechner (1801-1887)<sup>47</sup> zum ersten Mal das Programm einer Ästhetik „von unten“ entworfen, die experimentell verfährt und das Verhältnis von Theorie und Empirie als einen induktiven Aufstieg vom Empirischen ins Theoretische auffasst.<sup>48</sup> Die Ästhetik „von unten“ zielt also auf eine empirisch gestützte Grundlegung der Ästhetik „von oben“<sup>49</sup> ab (vgl. Fechner, 1876).

---

<sup>46</sup> Im 10. Buch der *Politeia* plädiert Platon für die Vertreibung aller Kunstformen aus der Polis, die der staatlichen Moralerziehung widersprechen, denn sie lassen „Lust und Leid“ anstelle des „Gesetzes und der Vernunft“ im Staat herrschen (Platon, 2015, S. 449).

<sup>47</sup> Fechner war der Begründer der Psychophysik, der experimentellen Psychologie und der psychologischen Ästhetik (vgl. Bensch, 1994, S. 14).

<sup>48</sup> Inzwischen nimmt Fechners Programm einer empirischen Ästhetik institutionelle Form an. Hierfür stellt das 2012 gegründete Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik ein gutes Beispiel dar. Das Institut konzentriert sich auf die Erforschung der Grundlagen ästhetisch wertenden Wahrnehmens und Erlebens im Bereich der Sprache, Literatur, Musik und Neurowissenschaften.

<sup>49</sup> Als Ästhetik „von oben“ lassen sich im weiten Sinne sowohl die philosophische Ästhetik (Aisthesis bzw. sinnliche Erfahrung) als auch die Kunstphilosophie (Kunstwerke, Kunstformen) bezeichnen.

Ästhetiken „von oben“ versuchen deduktiv allgemein-ästhetische Begriffe und Kategorien (Schönheit, Erhabenheit, Hässlichkeit usw.) auf konkrete Erfahrungssituationen anzuwenden. Ästhetiken „von unten“ hingegen gehen von konkreten Erfahrungen aus, um allgemein-ästhetische Begriffe und Kategorien herleiten zu können. Während Ästhetiken „von oben“ rein theoretisch vorgehen, sind Ästhetiken „von unten“ empirisch, wobei die Empirie des Ästhetischen im Sinne Fechners aus objektiv feststellbaren ‚ästhetischen Tatsachen‘ besteht (ebd., S. 1). Auf diese Weise hält Fechner an den konventionellen Dualismen von Theorie und Empirie und von deduktiven und induktiven Verfahren fest.<sup>50</sup>

## **2.2 Dualismen in der Erforschung ästhetischer Erfahrung**

Im Folgenden werde ich einige Forschungsergebnisse der quantitativ-statistischen (2.2.1) und der hermeneutisch orientierten qualitativ-rekonstruktiven empirischen Forschung darstellen (2.2.2), in denen sich die Dualismen von Theorie und Empirie und von induktiven und deduktiven Verfahren auf problematische Weise ausdrücken. An den Forschungsbeispielen soll vor allem die Logik jeweiliger Zugänge gezeigt werden, welche die Entwicklung aktuellerer Untersuchungen nachhaltig bestimmt.

### *2.2.1 Quantitativ-statistische Forschung*

Quantitativ-statistische Forschungen werden insbesondere im Kontext künstlerischer Tätigkeiten durchgeführt, sei es wahrnehmungstheoretischer, pädagogischer oder therapeutischer Art. Dazu zählen hauptsächlich die empirische Ästhetik und die Transferforschung. Während empirische Ästhetik als Oberbegriff für Ästhetiken ‚von unten‘ fungieren kann (vgl. Kebeck & Schroll, 2011), steht Transferforschung vielmehr für spezifische Bereiche. Im weiten Sinne fragt die empirische Ästhetik nach der biologischen Basis und den psycho-physiologischen Gesetzmäßigkeiten ästhetischer Erfahrungen (vgl. Müller-Tamm, Schmidgen & Wilke, 2014). Sie folgt der Logik hypothesenprüfender Verfahren (vgl. Popper, 1971; Kebeck & Schroll, 2011). Diese orientieren sich primär an der Überprüfung und nicht an der Bildung von Theorien, wobei die Frage nach der Entstehung,

---

<sup>50</sup> Interessanterweise kann man diese Dualismen auch in aktuellen Diskursen im Bereich der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft finden. Während Vertreter der empirischen Bildungsforschung immer wieder den Vorwurf der „Realitätsferne“ machen und „Realitätsvergewisserung“ (Tenorth, 2016, S. 58) seitens bildungstheoretischer und bildungsphilosophischer Ansätze fordern, weisen Vertreter der Bildungstheorie und der Bildungsphilosophie darauf hin, dass die empirische Bildungsforschung oftmals mit einer naiven Realitätsvorstellung operiert: Sie kann der in der Forschungspraxis erzeugten Differenz von epistemologischen Ordnungen nicht Rechnung tragen (vgl. Schäfer, 2006).

Generierung oder Entdeckung von Theorien in den Hintergrund rückt (vgl. Bohnsack, 2014, S. 30). Dabei geht es hauptsächlich darum, Theorien bzw. Hypothesen zu falsifizieren.<sup>51</sup>

In den Experimenten der empirischen Ästhetik werden insbesondere neuronale Korrelate gemessen, beobachtet und lokalisiert.<sup>52</sup> Dies erfolgt während einer bestimmaren Zeit. Dabei werden Wahrnehmungen ständig verglichen (vgl. Lehmann, 2016, S. 103), obwohl durch Vergleiche generell das Problem entstehen kann, dass die Vorentscheidung hinsichtlich des Kriteriums des Vergleichs nicht deutlich gemacht wird (vgl. Brinkmann, 2015a, S. 529). Die Untersuchungen im Bereich der empirischen Ästhetik gehen oftmals vom *Prinzip der funktionellen Spezialisierung des Gehirns* aus (vgl. Zeki, 2010, S. 44ff.). Diesem Prinzip zufolge haben sich im Zuge der biologischen Evolution des Menschen bestimmte Nervenareale auf bestimmte Hirnfunktionen spezialisiert. Daher können aus der Aktivität bestimmter Hirnareale Schlüsse auf ihre neuronalen Funktionen gezogen werden.

Im Spektrum der Transferforschung werden außerkünstlerische Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten untersucht. Dabei stehen Transfereffekte auf die Hirnaktivität (Hirnforschung und Neuroästhetik), auf das Immunsystem (Psychoneuroimmunologie) und auf rhythmische Prozesse wie z. B. im Herz-Kreislauf- und Atmungssystem (Chronobiologie) im Mittelpunkt (vgl. Rittelmeyer, 2013, 2016).

Ein Beispiel aus dem Bereich der Neuroästhetik (vgl. Cupchik, Vartanian, Crawley & Mikulis, 2009) kann die typische Gestaltung und Durchführung von Experimenten veranschaulichen, die ästhetische Erfahrungen erforschen. In diesen Experimenten soll herausgefunden werden, wie die ästhetische Wahrnehmung von Kunst hervorgerufen wird. Dabei kommen prinzipiell zwei Hypothesen ins Spiel: Ästhetische Wahrnehmung kommt entweder durch eine bewusste Beeinflussung des Kognitionsprozesses oder durch konstitutive Eigenschaften der Kunstwerke zustande.<sup>53</sup> 16 Probanden ohne formelle künstlerische Ausbildung sollen eine Gesamtmenge von 32 Stimuli bzw. Gemälden (u. a. Landschaften, Stilleben und Gruppenporträts) für eine bestimmte Zeit (10 Sekunden pro Gemälde) betrachten. Sie erhalten den Auftrag, bei der Betrachtung der Gemälde jeweils einmal eine

---

<sup>51</sup> Im Anschluss an Karl Popper erklärt Ralf Bohnsack den Unterschied zwischen Verifikation und Falsifikation wie folgt: „So ist z. B. der All-Satz: ‚Alle Schwäne sind weiß‘ nicht verifizierbar, da er sich prinzipiell auf alle Schwäne bezieht, die jemals gelebt haben und noch leben werden. Es genügt jedoch die Beobachtung *eines* schwarzen Schwans, um die All-Aussage oder Gesetzhypothese zu falsifizieren.“ (Bohnsack, 2014, S. 17)

<sup>52</sup> Einige Ansätze innerhalb der Kognitionswissenschaften (u. a. Enaktivismus und *embodied cognition*) üben allerdings scharfe Kritik an dieser einseitigen Fokussierung auf das Gehirn. Im Gegensatz dazu berufen sie sich auf die Leibphänomenologie, indem sie die leibliche Dimension in die Forschung mit einbeziehen (vgl. Varela, Thompson & Rosch, 1993; Gallagher, 2005; Francesconi & Tarozzi, 2012).

<sup>53</sup> Hier wird ein alter Topos der philosophischen Ästhetik aufgegriffen, nämlich die Frage, „ob der ästhetische Wert eine Eigenschaft der Dinge oder nur eine menschliche Reaktion auf die Dinge ist.“ (Tatarkiewicz, 2003, S. 281)

‚ästhetische‘ und einmal eine ‚pragmatische‘ Einstellung anzunehmen.<sup>54</sup> Die Hirnaktivität der Probanden wird mit einem 1.5T MRI-Scanner gemessen. Die Ergebnisse dieser Experimente zeigen, dass die top-down-Kontrolle<sup>55</sup> beim ästhetischen Betrachten aktiviert wird. Das Forschungsteam kommt dann zu dem Schluss, dass die ästhetische Einstellung deduktive Denkprozesse impliziert, in denen Begriffe verwendet werden (ebd., S. 90). Mit diesen Ergebnissen könnte z. B. Kants Modell der ästhetischen Erfahrung falsifiziert werden (vgl. Mühlmann, 2013, S. 45), denn Kant behauptet, dass in die ästhetische Erfahrung keine Begriffe verwickelt seien (Kant, 1790/1989, S. 122). An dieser Stelle soll allerdings nicht entschieden werden, ob diese Ergebnisse richtig sind oder nicht.<sup>56</sup> Vielmehr geht es darum zu zeigen, wie sich eine Ästhetik ‚von unten‘ (Neuroästhetik) zu einer Ästhetik ‚von oben‘ (Kants philosophische Ästhetik) verhalten kann.

Quantitativ-statistische Forschungen, die dem Modell der empirischen Ästhetik folgen, basieren auf der vermeintlichen Gegenüberstellung von Theorie und Empirie sowie auf der Dichotomie von Induktion und Deduktion. Sie verstehen sich oftmals als deskriptive Verfahren und erheben somit einen Anspruch auf Neutralität, der ein positivistisches Verständnis von Objektivität voraussetzt. Dabei wird die Empirie, wie das Beispiel der Neuroästhetik zeigt, als ein objektiv (ontologisch) Gegebenes oder als ‚ästhetische Tatsache‘ (Fechner, 1876, S. 1) betrachtet, die sich in den Messungen repräsentiert. Damit könnte prinzipiell jegliche ästhetische Theorie ohne Weiteres falsifiziert werden.<sup>57</sup> Die leitende Dichotomie von Induktion und Deduktion und die deskriptive Neutralität, die das Modell der empirischen Ästhetik durchziehen, erweisen sich jedoch als falsch, denn dieses Modell setzt durchaus normativ aufgeladene theoretische Vorannahmen voraus. Dabei handelt es sich also um eine *implizite Normativität*, die bloß ausgeblendet, keineswegs aufgehoben werden kann. Dies spiegelt sich z. B. in der Vorstellung von der Messgröße bzw. dem Messgegenstand wider sowie in der Auswahl von Forschungsinstrumenten. Darüber hinaus werden in und

---

<sup>54</sup> „[...] for the pragmatic condition, they were instructed to apply an everyday informational criterion for viewing the paintings, and to approach the images in an objective and detached manner to obtain information about the content of the painting and visual narrative. In contrast, for the aesthetic condition, they were instructed to approach the paintings in a subjective and engaged manner, experiencing the mood of the work and the feelings it evokes, and to focus on its colours, tones, composition, and shapes“ (Cupchik et al., 2009, S. 86).

<sup>55</sup> Die von dem Frontallappen ausgeübte top-down-Kontrolle organisiert Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen je nach Relevanz. Diese Funktion gehört der top-down-Verarbeitung an, die bei deduktiven Denkprozessen aktiviert wird (Mühlmann, 2013, S. 42). Im Gegensatz dazu umfasst die bottom-up-Verarbeitung Prozesse, in denen einzelne Stimuli wahrgenommen, repräsentiert und stufenweise bis hin zu ‚höheren‘ kognitiven Einheiten verarbeitet werden.

<sup>56</sup> Am Beispiel der musikalischen Hörfähigkeit (Kapitel drei) und der alimentären Erfahrung (Kapitel vier) soll gezeigt werden, dass eine Reduktion der ästhetischen Erfahrung auf eine rein subjektive Leistung durchaus falsch ist, gleich ob sie im Rahmen einer Ästhetik ‚von oben‘ im Sinne Kants oder ‚von unten‘ im Sinne des hier dargestellten Experiments der empirischen Ästhetik erfolgt.

<sup>57</sup> Die Falsifizierung kann zudem zu einer Naturalisierung von ästhetischen Kategorien (Schönheit, Erhabenheit, Ekel, Hässlichkeit, Ambivalenz, Monotonie, Ereignis usw.) führen, indem sie als bloßes Resultat neuronaler Korrelate festgelegt werden (vgl. Lehmann, 2016, S. 108).



durch die Praxis des Messens unbeabsichtigte Effekte erzeugt, die die Experimente performativ verändern (vgl. Bellmann & Müller, 2011; Brinkmann, 2015a).

### 2.2.2 *Qualitativ-rekonstruktive Forschung*

Qualitativ-rekonstruktive Forschungen zielen darauf ab, ästhetische Erfahrung qualitativ gehaltvoll zu beschreiben und zu rekonstruieren (vgl. Zill, 2015). Sie orientieren sich am Modell rekonstruktiver Sozialwissenschaften (vgl. Bohnsack, 2014). Im Unterschied zu quantitativ-statistischen Forschungen setzen sie den Akzent auf die Generierung von Theorien und versuchen diese aus ihrem Gegenstand heraus zu entwickeln und nicht auf der Basis situationsunabhängiger Überprüfungs- oder Begründungszusammenhänge (ebd., S. 32). Dies impliziert, dass die Forschungspraxis selbst zum Gegenstand der Rekonstruktion gemacht wird. So steht z. B. die Frage nach dem subjektiven und sozialen Sinn ästhetischer Erfahrungen und Praktiken im Mittelpunkt.

Im pädagogischen Bereich gibt es Arbeiten, die sich bei der Erforschung ästhetischer Erfahrung auf die Methoden der rekonstruktiven Sozialwissenschaft beziehen (vgl. Mollenhauer, 1996; Engel, 2004, 2010; Mattenklott & Rora, 2004; Peez, 2005; Sabisch, 2007; Bender, 2010). Häufig sind dabei Bezüge auf die dokumentarische Methode (vgl. Sabisch, 2007; Bohnsack, 2014), die philosophische Hermeneutik (vgl. Gadamer, 1990; Engel, 2004, 2010) und die objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979; Bender 2010). Gemeinsam ist diesen Methoden, dass sie „eine Auslegung von Vorhandenem und Bestehendem als Text“ vornehmen (Brinkmann, 2017b, S. 33). Dieses aus der Tradition der Hermeneutik entstandene Modell der Textinterpretation ist auf Protokoll-Texte angewiesen, die Beobachtungen dokumentieren und in denen sich implizite und explizite Sinnstrukturen manifestieren (Bohnsack, 2014, S. 212f.). In diesem Zusammenhang lässt sich auch die sog. ‚künstlerische Forschung‘ oder ‚arts-based research‘ bzw. ‚artistic research‘ als eine Art empirisch-qualitative Forschung verstehen, die sich auf den Prozess der künstlerischen Praxis selbst konzentriert (vgl. Rolling, 2010, S. 104).<sup>58</sup> Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine Forschung *über* (Thema) oder *für* (Ziel), sondern *in* und *durch* die künstlerische Praxis (vgl. Frayling, 1993, S. 5; Borgdorff, 2010, S. 46). Die künstlerische Praxis wird als eigenständige Methode und Forschungspraxis konzipiert und betrieben, wobei die Frage umstritten bleibt, inwiefern sie eine spezifische Form von Wissensproduktion –

---

<sup>58</sup> Der deutsche Kunsttheoretiker Konrad Fiedler (1841-1895) gilt als Vorläufer der künstlerischen Forschung. In seinem Werk *Der Ursprung der künstlerischen Tätigkeit* von 1887 versucht er die Praxis des Malens als eine forschende Praxis zu bestimmen, die eine spezifische Form von Wissen produziert. Hierfür entwirft er zudem eine Theorie des menschlichen Sehens (vgl. Fiedler, 1887/2016).

Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen! – darstellt und wie sie von anderen (nicht-ästhetischen) Wissensformen zu unterscheiden ist (vgl. Mersch, 2015).

Die wegweisende Studie von Klaus Mollenhauer zur ästhetischen Erfahrung von Kindern erweist sich im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Forschung nach wie vor als exemplarisch (Mollenhauer, 1996). Sie orientiert sich stark an Fragen der ästhetischen Bildung und vernachlässigt damit erziehungstheoretische Aspekte (vgl. Kapitel 6).<sup>59</sup> Mollenhauer versucht Bildungstheorie und empirische, qualitative Forschung in Verbindung zu bringen. Sein Ziel ist herauszufinden, „was von dem, das wir ästhetische Erfahrung nennen, in den [bildnerischen und musikalischen; C.W.] Produkten von Kindern zum Vorschein kommt, wie es sich zur Bildung verhält und ob die hier präsentierten Materialien – mit jenem Ziel im Auge – methodisch akzeptabel beschrieben und gedeutet werden können“ (ebd., S. 35). Mollenhauers Verständnis der ästhetischen Erfahrung als Erfahrung eines „Bruch[s] mit den pragmatischen Kontexten des Alltags“ (ebd., S. 21) steht in der Traditionslinie von Kant und Schiller und beschränkt sich auf Erfahrungen der Kunst.<sup>60</sup> Dies zeigt, dass Mollenhauer im Grunde *auch* an der Falsifizierung von Ästhetiken ‚von oben‘ (Kants und Schillers Ästhetik) interessiert ist. Die Auslegung ‚ästhetischer Produkte‘ (kindliche Bilder und musikalische Improvisationen) wird durch die Analyse von Gesprächsprotokollen und Aufzeichnungen von Kommentaren ergänzt, die bei den unterschiedlichen ästhetischen Tätigkeiten der Kinder (beim Malen und Musizieren) entstehen. Die Untersuchungen werden in sieben „interpretierende Zugänge“ eingeordnet, die in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander stehen (ebd., S. 32ff.): Mimesis, Interaktion, Stil, Gestalt, Ausdruck, Kritzeln und Figur. Die Befunde dieser Studie bestätigen – im Unterschied zu dem in 2.2.1 dargestellten Experiment der Neuroästhetik – gewissermaßen Kants und Schillers Einsicht, dass die ästhetische Erfahrung einen Eigensinn hat. Genauer gesagt bestätigt die Studie die transzendental-philosophische Perspektive auf den Eigensinn des Ästhetischen: „Das freie Spiel zwischen Sinnlichkeit und Verstandestätigkeit

---

<sup>59</sup> Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass Mollenhauers Position im pädagogischen Diskurs zur ästhetischen Erziehung und Bildung nicht eindeutig ist. Zum einen argumentiert er skeptisch und kontrovers gegen eine mögliche Einfügung des Ästhetischen und der ästhetischen Erfahrung in theoretische Entwürfe und in die pädagogische Institution Schule, wobei er didaktische Ansätze als ‚Zerstückelung‘ des Ästhetischen ablehnt (Mollenhauer, 1990a). Zum anderen entwirft er das Konzept der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung, um eine erziehungstheoretische Perspektive auf das Ästhetische zu entwickeln (vgl. Kapitel sechs).

<sup>60</sup> Im § 48 der *Kritik der Urteilskraft* unterscheidet Kant zwischen dem Natur- und Kunstschönen. Kant zufolge geht die Erfahrung des Naturschönen der Erfahrung des Kunstschönen vor. Während Kunstschönheiten einen Begriff von dem Ding voraussetzen, das sie vorstellen (Kant, 1790/1989, S. 247), gefallen Naturschönheiten hingegen „frei und für sich“, d. h. ohne Bezug auf jeglichen Begriff und Zweck. So Kant: „Was eine Blume für ein Ding sein soll, weiß, außer dem Botaniker, schwerlich sonst jemand; und selbst dieser, der daran das Befruchtungsorgan der Pflanze erkennt, nimmt, wenn er darüber durch Geschmack urteilt, auf diesen Naturzweck keine Rücksicht.“ (ebd., S. 146) Bei der Beschränkung der ästhetischen Erfahrung auf kunstförmige Erfahrungen folgt Mollenhauer Schillers Ansatz in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen*, der die Erfahrung der Kunst in den Vordergrund stellt (vgl. Schiller, 1795/1962; Kapitel 5).

eröffnet dem Kinde von Anfang an eine Sphäre des Daseins, die – wie wir zu zeigen versucht haben – nicht regellos ist, deren Regeln aber weder mit denen der Erkenntnis noch mit denen der Praxis identisch sind.“ (ebd., S. 261). Hier stellt Mollenhauer also den Eigensinn des Ästhetischen als ästhetische Autonomie fest: die Selbst-Gesetzgebung des Ästhetischen.<sup>61</sup>

Auf methodologischer Ebene schenkt diese Arbeit der Problematisierung von theoretisch-normativen Vorannahmen eine gewisse Aufmerksamkeit. So wird zwar das Vorverständnis von ästhetischer Bildung, ästhetischer Erfahrung, Ästhetik und Kunst im Rahmen der Forschung expliziert (ebd., S. 18f.). Ihr gelingt es jedoch nicht, dem Status des Empirischen als spezifisch epistemologische Ordnung gerecht zu werden. Denn das Verhältnis von Empirie, Erfahrung und (wissenschaftlicher) Sprache wird nicht konsequent behandelt (vgl. Kapitel 1.1.2). Auch wenn Mollenhauer behauptet, dass ästhetische Bildungsbewegungen sich der direkten Beobachtung entziehen, hält er am Glauben fest, dass Empirie sich von selbst zeige, d. h. als rein gegebenes Faktum in Form von „beobachtbaren Reaktionen“ (ebd., S. 16). Diese Reaktionen, die „eine tätige Auseinandersetzung mit ästhetischen Materialien in eigener Produktion zur Darstellung bringen“ (ebd.), lassen sich Mollenhauer zufolge ohnehin beobachten, verstehen und interpretieren.

Trotz aller Aufwertung der Erfahrung privilegiert Mollenhauer also einseitig die feststellende Funktion der Sprache bei der Theoriebildung und stellt die Suche nach einem angemessenen Vokabular zur Beschreibung von ästhetischer Erfahrung in den Mittelpunkt (ebd., 25).<sup>62</sup> So betreibt er eine sprach-, symbol- und subjektzentrierte Hermeneutik. Das Vokabular, das es in Form einer „sensible[n] Hermeneutik“ (Mollenhauer, 1993, S. 36) zu entwickeln gilt, sei Mollenhauer zufolge imstande, *den* Sinn der als ästhetisch bezeichneten Hervorbringungen erschließen zu können. Diese Annahme, dass der Interpret bzw. die Interpretin einen *objektiven Sinn* erkennen kann, der jedoch den beteiligten Akteuren (z. B. Kindern) verborgen bleibt, erweist sich als problematisch. Denn dadurch wird unterstellt, dass ‚hinter‘ dem empirischen Material eine objektive Welt existiert, deren verborgener Sinn einfach durch die Arbeit der Interpretation und Rekonstruktion zum Vorschein gebracht werden kann (vgl. Brinkmann, 2015b, S. 42).

---

<sup>61</sup> Auf ähnliche Weise hat Schiller die ästhetische Autonomie als Selbst-Gesetzgebung begründet: „Wir müssen *erstlich* wissen, daß das schöne Ding ein Naturding ist, d. i. daß es durch sich selbst ist: *zweytens* muß es uns vorkommen, als ob es durch eine Regel wäre, denn er sagt ja, es muß aussehen wie Kunst. Beide Vorstellungen: *es ist durch sich selbst*, und *es ist durch eine Regel* laßen sich aber nur auf eine einzige Art vereinigen, nemlich wenn man sagt, *es ist durch eine Regel, die es sich selbst gegeben hat.*“ (Schiller, 1793/1992b, S. 209; Hervorhebung im Original)

<sup>62</sup> Dabei folgt er Josef Königs Gleichsetzung der „ästhetischen Wirkung“ mit ihrer (sprachlich-symbolischen) Mitteilung (König, 1954). In dieser Traditionslinie bewegt sich auch Cornelia Dietrich: „In der Mitteilung wird die ästhetische Erfahrung nicht erst nachträglich benannt, sondern allererst konstituiert“ (Dietrich, 2009, S. 49).

## 2.3 Rückblick und Ausblick

Im kritischen Rückblick lässt sich festhalten: Obwohl quantitativ-statistische und qualitativ-rekonstruktive empirische Forschungen auf unterschiedliche Weise nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung fragen, gehen sie oftmals von einem problematischen Verständnis von Empirie aus. Empirie wird ‚objektiv‘ und dualistisch in Gegenüberstellung zur Theorie betrachtet, sei es als ‚ästhetische Tatsache‘ (2.2.1) oder in Form eines ‚objektiven Sinnes‘, der sich in der Erfahrung ohnehin manifestiert und den es lediglich zu interpretieren gilt (2.2.2). Zudem operieren sie mit einem subjektzentrierten Verständnis der ästhetischen Erfahrung, das dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung nicht gerecht wird. Denn die Konstitution des Ästhetischen in der Erfahrung lässt sich nicht einfach auf eine Leistung des Subjekts reduzieren. Darüber hinaus ist es bemerkenswert, dass diese Zugänge wenig oder kaum am Eigensinn des Pädagogischen im Verhältnis von ästhetischen Erziehungs- und Bildungsprozessen interessiert sind. Dies ist besonders problematisch, wenn man bedenkt, dass viele dieser Forschungen im oder mit Blick auf den ‚pädagogischen Bereich‘ durchgeführt werden. Meine Vermutung ist, dass dies Konsequenz einer einseitigen Orientierung an ästhetischer Bildung ist (vgl. Kapitel sechs). Aus diesem Grund verlieren ‚pädagogische‘ Forschungen zur ästhetischen Erfahrung an Plausibilität und werden zunehmend insbesondere den Logiken der psychologischen Ästhetik oder der Neuroästhetik unterworfen. Es ist nicht ausreichend, die „Transferforschung in eine umfassende und empirisch fundierte Bildungstheorie ästhetischer Erfahrung“ einzubetten, um diese Forschung als ‚pädagogisch‘ qualifizierbar zu machen (Rittelmeyer, 2013, S. 228). Der Rekurs auf eine Theorie der ästhetischen Bildung mag sinnvoll und notwendig sein, macht aber noch keine pädagogische Theorie im Sinne einer Theorie, die ästhetische Erziehungs- und Bildungsprozesse verbinden kann. Im Unterschied dazu fragt die in dieser Arbeit entwickelte erfahrungstheoretische Perspektive nach dem Eigensinn des Ästhetischen und versucht zugleich hinsichtlich der pädagogischen Differenz (Prange, 2012) zu zeigen, dass ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung dadurch verbunden sind, dass beide auf das Ästhetische in der Erfahrung angewiesen sind.

In den nächsten zwei Kapiteln werde ich das Phänomen der ästhetischen Erfahrung an zwei Beispielen beschreiben und analysieren. Es handelt sich um die musikalische Hörerfahrung (Kapitel drei) und die alimentäre Erfahrung (Kapitel vier). Im Unterschied zu den in diesem Kapitel kritisierten Zugängen wird dabei keine empirische Forschung betrieben, d. h. weder Tatsachenforschung noch Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungen. Stattdessen wird der Versuch unternommen, sich dem Phänomen der ästhetischen Erfahrung

im Sinne einer reflexiven Empirie tentativ anzunähern, die das Einlegen von einer Theorie des ästhetischen Verweilens ermöglicht.

### 3. Dimensionen der Erfahrung am Beispiel musikalischer Hörerfahrung

Basierend auf den methodologischen und erfahrungstheoretischen Überlegungen des ersten Kapitels möchte ich im Folgenden das Phänomen der Erfahrung am Beispiel einer konkreten Erfahrung beschreiben und analysieren. Bevor ich das Ästhetische in der Erfahrung bestimmen kann, möchte ich danach fragen, was die Erfahrung im Ästhetischen ist und wie sie gegeben und strukturiert ist. Im Unterschied zu den im zweiten Kapitel kritisierten Zugängen handelt es hier um keine empirisch-rekonstruktive oder quantitativ orientierte Forschung. Vielmehr wird eine tentative Annäherung an eine Empirie der ästhetischen Erfahrung im Sinne einer reflexiven Empirie versucht, die es ermöglicht, eine Theorie des ästhetischen Verweilens sowie der ästhetischen Reflexivität und Freiheit zu entwickeln.

Eine konkrete Erfahrung erscheint zunächst in lebensweltlichen bzw. alltäglichen Situationen, so trivial diese auch sein mögen. Die Zugangsweise zu einer Erfahrung ist nicht von ihrer Erscheinungsweise zu trennen. Daher muss die Frage ‚was ist die Erfahrung?‘ in diejenige nach der Erscheinungsweise verwandelt werden. Ein Beispiel kann hier einen reflexiven Zugriff auf das *Wie* der Erfahrung ermöglichen (Lippitz, 1987, S. 116). In der phänomenologischen Beispieltheorie setzt ein Beispiel ein Besonderes in Verhältnis zu einem Allgemeinen, das lebensweltlich, vorreflexiv und implizit schon vorliegt. Dies versetzt uns in eine bestimmte Situation, die es auf Distanz nachzuvollziehen gilt und das zugleich ein Allgemeines anzeigt (vgl. Kapitel 1.1.4). An dem Beispiel lässt sich jedoch nicht alles zeigen. Die Beispielbeschreibung des vorliegenden Kapitels stößt auf Grenzen. Die „stumme Erfahrung“ (Husserl), auf die das Beispiel verweist, ist in der zeitlichen Gegenwart weder sichtbar noch sagbar. Die phänomenologische Reflexion und Rekonstruktion von Erfahrung bezieht sich daher auf ambivalente Kategorien, auf das Verhältnis von Sichtbarem und Unsichtbarem einerseits und auf das Verhältnis von Explizitem und Implizitem andererseits (vgl. Brinkmann, 2019). Unsichtbarkeit und Unsagbarkeit können theoretisch produktiv gewendet werden. Das Beispiel kann als Reflexionsanlass einer theoretischen Vergewisserung dienen, die über das konkret Empirische hinausgeht. Somit soll deutlich werden, dass die eingelegte Theorie des ästhetischen Verweilens sich in einem anderen bzw. nicht empirischen Register befindet.

Ich habe eine musikalische Hörerfahrung in einem pädagogischen Kontext ausgewählt. Traditionell wird davon ausgegangen, dass Musik eine besondere, ggf. bildende Wirkung auf die Menschen hat, die pädagogisch unterstützt werden kann. Spätestens seit der griechischen

Antike gibt es pädagogische Ansätze, die sie zum Bestandteil von Erziehungs- und Bildungsentwürfen machen.<sup>63</sup> Oftmals wird die musikalische Erfahrung als eine quasi prototypische Form der ästhetischen Erfahrung als Erfahrung der Zeit betrachtet (vgl. Rora, 2015). Damit verbunden ist auch das Verständnis der Musik als die ‚Zeitkunst‘ par excellence (vgl. Mohr, 2012). Dies mag zutreffend sein, bedeutet aber noch nicht, dass die musikalische Hörerfahrung zum Prototyp *aller* Erfahrung der Zeit als Verweilen erhoben werden kann, wie im vierten Kapitel gezeigt werden soll.

In diesem Kapitel geht es zunächst darum, die musikalische Erfahrung als *leibliche* und *asthetische* bzw. wahrnehmende Erfahrung zu bestimmen. Ich versuche die These zu belegen, dass diese Erfahrung sich primär im Bereich des *Asthetischen* artikuliert, d. h. auf der Grundlage von Wahrnehmungsvollzügen, die sich verkörpern. Die Bezeichnung ‚*aesthetisch*‘ kommt vom griechischen Wort *Aisthesis* (αἴσθησις) und bedeutet Wahrnehmung und Empfindung (Welsch, 1996, S. 26). Obwohl Erfahrung und Wahrnehmung nicht gleichzusetzen sind, stehen sie in einem engen Verhältnis (vgl. Kapitel 1.1.1).

Ausgehend von einer Beschreibung der Wahrnehmungssituation einer musikalischen Hörerfahrung (3.1) werde ich das Phänomen der Erfahrung als ‚Verschränkungsphänomen‘ exponieren. D. h. ich werde diese Erfahrung als ein Ganzes betrachten, das zugleich aus unterschiedlichen Dimensionen besteht. Dabei beschränke ich mich auf drei Dimensionen, die für die leitende Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung relevant sind: die leibliche (3.2), soziale (3.3) und temporale (3.4) Dimension. Wie in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, werden diese Dimensionen in phänomenologisch orientierten pädagogischen Forschungen als grundlegend anerkannt (vgl. Brinkmann, 2012; Meyer-Drawe, 2012; Rödel, 2019). Sie eröffnen Perspektiven auf die Prozessstruktur der Erfahrung. Aufgrund ihrer Relevanz für die Bestimmung der Erfahrung als ästhetische Erfahrung werde ich vertiefend und analytisch in den nächsten Kapiteln insbesondere auf die temporale Dimension zurückkommen. Diese Dimension ermöglicht einen Zugang zur Erfahrung des ästhetischen Verweilens, welche ich hier zunächst vorgreifend einführen möchte. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels (3.5) werde ich alle Erfahrungsdimensionen zusammenfassen.

### **3.1 Musikalische Hörerfahrung als Erfahrungsform**

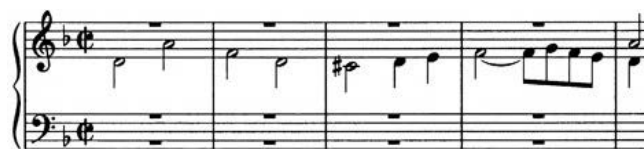
Die Schülerin A. der sechsten Klasse sitzt neben ihren Mitschülerinnen und Mitschülern während des Musikunterrichts im Musiksaal der Schule. Der Saal ist nicht groß, hat eine

---

<sup>63</sup> Im 8. Buch seiner *Politik* diskutiert Aristoteles die Frage, ob und inwiefern die musikalische Erziehung in die öffentliche Erziehung einzuführen ist (Aristoteles, 2012).

quadratische Form und ist minimalistisch arrangiert. Die Wände sind weiß und haben keine Dekoration. Es gibt eine kleine Bühne, die den Saal in zwei Teile teilt. Auf der Bühne steht ein Klavier. Vor der Bühne stehen fünf Stuhlreihen, wo die Schülerinnen und Schüler sitzen. Die Lehrerin, die etwa zwei Meter von der Schülerin A. entfernt am Klavier sitzt, stellt eine einfache Aufgabe der Hörwahrnehmung. Sie zeigt ein Notenblatt und erklärt das Ziel der Aufgabe: Schülerinnen und Schüler sollen eine bekannte Melodie der europäischen klassischen Musik hörend wahrnehmen. Sie sollen sich mit der Musik eines ‚großen‘ Komponisten des 18. Jahrhunderts vertraut machen. Für die Aufgabe sind insgesamt zehn Minuten geplant. Die Schülerin A. wirkt angespannt. Sie drückt ihre Hände fest zusammen. Ihr Blick ist auf das Klavier und die Lehrerin gerichtet. Die Lehrerin stellt ein Notenblatt auf einen Notenständer und beginnt, das Stück am Klavier vorzuspielen. Das Tempo ist langsam. Der Körper der Lehrerin wirkt entspannt. Am Anfang sind nur wenige Noten zu hören, die eine einfache Melodie ausmachen. Die Melodie wird dann komplexer. Zur ersten Stimme kommen weitere hinzu. Die Schülerin reagiert auf das, was sie hört und sieht. Sie beginnt, mit ihrem Kopf im Takt der Musik zu wippen. Dabei nimmt sie den Rhythmus der Musik auf. Sie wippt regelmäßig im Rhythmus. Dabei entspannen sich ihre Schultern und Hände und ihr Blick richtet sich auf die Decke. Dann beginnen auch die Mitschülerinnen, die direkt neben der Schülerin A. sitzen, rhythmisch mit dem Kopf zu wippen. Sie blicken auf die Schülerin A. und versuchen ihre Körperbewegungen zu imitieren. Das dauert ein Augenblick. Die Schülerin A. achtet nicht auf sie. Während sie in der Bewegung fortfährt, hören die anderen bald damit auf. Die Melodie wiederholt sich in unterschiedlichen Tonhöhen und Variationen, bis das Stück zu Ende geht.

Bei der Melodie handelt es sich um das Grundthema von J. S. Bachs *Kunst der Fuge*:



Grafik 1: J. S. Bachs Grundthema der *Kunst der Fuge* (BWV 1080). Contrapunctus 1.

Quelle: Bach, 2015.

Im Mittelpunkt der Betrachtung soll die Hörerfahrung der Schülerin A. im Rahmen des Musikunterrichts stehen. Die Analyse orientiert sich an den o. g. ambivalenten Kategorien ‚sichtbar - unsichtbar‘ und ‚implizit - explizit‘. Dabei stehen jeweils die leiblichen, sozialen und temporalen Dimensionen der musikalischen Hörerfahrung im Mittelpunkt. Dies geschieht



im Kontext der phänomenologischen Erfahrungstheorie (Husserl, Heidegger) und ihrer kritischen Weiterentwicklung als Leibphänomenologie (Plessner, Merleau-Ponty, Waldenfels, Meyer-Drawe, Brinkmann). Aus dem Zwischen der Differenzen ‚sichtbar - unsichtbar‘ und ‚implizit - explizit‘ wird in einem weiteren Schritt eine Theorie des ästhetischen Verweilens sowie der ästhetischen Reflexivität und Freiheit entwickelt. Dies geschieht im phänomenologischen Modus der Variation und des Einlegens.

## 3.2 Leibliche Dimension

### 3.2.1 Leibliche Erfahrung

Zunächst gehe ich davon aus, dass in dem Moment, in dem die Melodie erklingt, die Schülerin sie *hören kann*. Damit unterstelle ich das Hörvermögen, das diese Hörerfahrung erst ermöglicht. Die Musikwelt hebt sich also heraus aus einer Hörwelt, die im weiten Sinne aus Geräuschen, Klängen und Tönen besteht (vgl. Plessner, 1980, S. 343ff.; Waldenfels, 2013; S. 190ff.). Auch wenn die Schülerin vielleicht die Melodie nicht kennt und sie zum ersten Mal hört, kann sie sie *als* eine bestimmte Folge von Tönen hören, die sich aus sonstigen Geräuschen und Klängen – z. B. der Stimme der Lehrerin – im Musiksaal herausheben. Dieses ‚Als‘ weist zunächst auf den *subjektiven Charakter* der wahrnehmenden Hörerfahrung hin. Wer die Melodie hört, ist jemand Bestimmtes. Die musikalische Hörerfahrung und – wie noch zu zeigen sein wird – ästhetische und ästhetische Erfahrungen sind subjektive Erfahrungen.<sup>64</sup> Diese zeigen sich in ihrem körperlichen Ausdruck. Der Körper fungiert also als „expressives Organ“ (Merleau-Ponty). Subjektive Erfahrungen drücken sich körperlich aus – in Verkörperungen. Erfahrungen werden daher immer in einer Ersten-Person-Perspektive (first-person perspective) vollgezogen. Sie konstituieren sich in der Erfahrung und in der Antwort auf Anderes (Musik) und Andere (Lehrerin, peers). Das heißt aber, Erfahrungen sind keine Konstruktionen oder Konstrukte, sondern sie sind in ein soziales, räumliches und zeitliches Feld eingespannt, auf dem der Leib als „Umschlagstelle“ (Husserl) antwortet. Gehört wird vor allem mit leiblichen Organen und auf der Basis einer „akustomotorische[n] Einheit“ (Plessner, 1980, S. 345).

---

<sup>64</sup> Die rein subjektive Ebene lässt sich auch als Ebene des *Erlebnisses* bezeichnen. Die Unterscheidung zwischen Erlebnis und Erfahrung ist bereits bei Husserls Analyse der Intersubjektivität zu finden (vgl. Husserl, 1973, S. 187; Tengelyi, 2004). In der phänomenologischen Tradition wird ein Erlebnis meistens im Hinblick auf das subjektive Bewusstsein und dessen Inhalte beschrieben (vgl. Husserl, 1976, S. 73ff.; 1984, 355ff.). Da aber das subjektive Bewusstsein kein primäres Phänomen ist, wird hier von Erfahrung gesprochen. Erfahrung geht eben über das Subjektive hinaus, indem sie von der Leibgebundenheit des Erlebnisses ausgehend auf die Unmöglichkeit eines unmittelbaren und transparenten Bewusstseins hinweist (vgl. Tengelyi, 2007).

### 3.2.2 Leib als Medium der Erfahrung

Wenn man versucht, über den Leib zu sprechen, gerät man in eine grundlegende Schwierigkeit.<sup>65</sup> Denn der Leib ist nicht bloß ein Objekt der physikalischen Welt, das man sprachlich bezeichnet und über das man einfach verfügt. Der Leib der Schülerin ist kein lebloses Ding, das in Raum und Zeit existiert. Das Wort Leib, das von dem Mittelhochdeutschen ‚lîp‘ herkommt, weist schon darauf hin, dass der Leib im Grunde mit dem Lebendigen verbunden ist (vgl. Grimm & Grimm, 1854/1999, Bd. 12, Sp. 580). Auch das Niederländische ‚lijf‘, das Schwedische und Dänische ‚liv‘ oder das Englische ‚life‘ bringen den Leib mit dem Lebendigen in Verbindung.<sup>66</sup> Das Lebendige kann zunächst als das bestimmt werden, was sich bewegt. In der Tat kann Bachs Melodie den Leib dazu anregen, sich zu bewegen: Dass die Schülerin beim Hören mit ihrem Kopf wippt, ist hierfür ein deutliches Indiz. So drängt das Hören der Melodie auf eine bestimmte körperliche Bewegung. Dieses Wippen zeugt von einer Änderung der Körperhaltung. Am Anfang wurde der Körper der Schülerin als angespannt beschrieben. Mit dem Hören der Melodie aber entspannt sich er, was sich in der ‚gelockerten‘ Bewegung von Schultern und Händen ausdrückt. Dabei ändert sich auch der Blick, der sich auf die Decke richtet, wobei das Klavier nicht mehr (nur) im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Schülerin steht. Man könnte meinen, dass der Blick sich gleichsam nach innen richtet. Beim Hören könnte die Schülerin die Melodie aber auch mitsummen, mit einer rhythmischen Bewegung der Finger oder der Füße tippen oder sogar tanzen. Die Musik wird leiblich gespürt und erspürt.

Der Leib ist also kein diskursives oder metaphysisches Konstrukt. Er existiert: Er befindet und bewegt sich in einem bestimmten Raum und in einer bestimmten Zeit. Er ist immer schon ‚außer sich‘, ‚exponiert‘ und verletzbar. Er fungiert als „Nullpunkt“ (Husserl, 1952, S. 158), „nach dem alles andere sich räumlich orientiert, der ferner anderes bewegt, indem er sich selbst bewegt, und der fremde Reize empfindet, indem er sich selbst spürt“ (Waldenfels, 1992, S. 32). Er ist also Orientierungszentrum, Wahrnehmungsorgan und spürbares Medium der Erfahrung. Die leibliche Erfahrung setzt immer schon das Gerichtetsein des Leibes auf die Welt voraus (vgl. Kapitel 1.1). Diese *fungierende Intentionalität* des Leibes ermöglicht die subjektive Dimension der Erfahrung und geht zugleich über sie hinaus, indem sie uns dem öffnet, was wir nicht sind (vgl. Merleau-Ponty, 2004, S. 208). Die Bewegung des Leibes

---

<sup>65</sup> Bereits Husserl beschreibt das Leib als „ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“ (Husserl, 1952, S. 159).

<sup>66</sup> Das deutsche Wort Leib wird üblicherweise als ‚lived body‘ ins Englische übersetzt. Genauso wie im Englischen gibt es auch in anderen Sprachen kein Wort für Leib. In der Regel wird das jeweilige Wort Körper mit einem Adjektiv ergänzt, das auf den Sinn des deutschen Wortes Leib hinweist. So ergeben sich z. B. das Französische ‚corps phénoménal‘, ‚corps vivant‘, ‚corps fonctionnel‘ oder ‚corps propre‘ und das Spanische ‚cuerpo vivido‘.

ermöglicht eine dynamische bzw. bewegte Wahrnehmung, die räumlich-zeitliche Perspektiven entstehen lässt: Nähe und Distanz, links und rechts, oben und unten, lange und kurze Dauer usw. Aus diesem Grund ist es nicht gleichgültig, wo sich die Schülerin im Musiksaal befindet. Ihre Hörerfahrung wäre eine andere, wenn sie z. B. weiter weg vom Klavier sitzen würde.

### 3.2.3 Der Leib-Körper in der Erfahrung

Die leibliche Hörerfahrung ist eine subjektive Erfahrung. Was erklingt, erscheint dem Leib als Melodie. Dabei fungiert der Leib als Subjekt der wahrnehmenden Erfahrung. Der Leib wird allerdings in der leiblichen Hörerfahrung auch selbst zum Objekt, indem man ihn als ein äußeres Ding in der objektiven Körperwelt wahrnimmt und *objektiviert*. Sobald man das Hörvermögen mit dem Gehör als lokalisierbarem ‚Teil‘ des Leibes verbindet, macht man den Leib zum *Körper*. Dass der Leib als Subjekt ‚erfährt‘ und zugleich als Objekt erfahrbar wird, zeigt sich deutlich in der Erfahrung der Selbstberührung, wie Husserl gezeigt hat: Wenn die linke Hand die rechte berührt, dann nehmen beide nicht nur die andere Hand, sondern auch sich selbst wahr (vgl. Husserl, 1952, S. 144f.).<sup>67</sup> Die *berührende* (linke) Hand ist zugleich die *berührte* Hand. Das Verhältnis zwischen dem Berührenden und dem Berührten lässt sich ebenfalls umkehren: Die *berührte* (rechte) Hand ist zugleich die *berührende* Hand. Dies unterscheidet wesentlich das Berühren des eigenen Leibes von dem Berühren eines Dinges oder eines fremden Leibes.

Da Leib und Körper unvermeidbar verschränkt sind, bezeichnet Plessner die Objektivierung des Leibes als die „wahre Crux der Leiblichkeit“ (Plessner, 1980, S. 368): Ich *bin* ein Leib und ich *habe* einen Körper.<sup>68</sup> Die Objektivierung des Leibes hat zur „Leibvergessenheit“ (vgl. Schütz, 1985, S. 81) im westlichen Denken geführt, welche sich genealogisch bis in die griechische Antike zurückverfolgen lässt. In der Moderne spielen die Positionen von René Descartes (1596-1650) und Immanuel Kant ferner eine zentrale Rolle bei der Abwertung der leiblichen Dimension der Erfahrung. Sie setzen eine dualistische Denkweise platonisch-christlicher Provenienz fort, die Leib und Körper vom Denken strikt trennt. Während Descartes den Leib nur als Körper versteht, d. h. als *res extensa* bzw.

---

<sup>67</sup> Spätestens seit Aristoteles hat das Tasten einen exemplarischen Charakter bei der Analyse der leiblichen Erfahrung. Aristoteles' Einsicht, dass alle Sinnesorgane – und nicht nur der Tastsinn – durch *Berührung* wahrnehmen, wird im phänomenologischen Denken und Forschen aufgegriffen (vgl. Aristoteles, 2011, S. 181).

<sup>68</sup> Merleau-Ponty beschreibt das Verhältnis von Leib und Körper auch im Spannungsfeld von Natur und Kultur: „Psychologische Motive und körperliche Anlässe können sich miteinander verschlingen, da keine Bewegung des lebendigen Leibes psychischen Intentionen gegenüber absolut zufällig ist, aber auch kein psychischer Akt, der nicht in physiologischer Anlage wenigstens seinen Keim oder seine allgemeine Vorzeichnung hätte.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 113)

ausgedehntes Ding im Raum (Descartes, 1641/2009, S. 27ff.), reduziert Kant die Sinnlichkeit und damit den Leib auf eine Instanz, die für die bloße Rezeption und Verarbeitung sinnlicher Empfindungen zuständig sei (vgl. Kant, 1796/1977, S. 433). Die westliche Medizin setzt diesen Gedanken auf eine doppelte Weise fort. Zum einen fasst sie den Leib als einen im Raum ausgedehnten Körper auf, der etwa durch Mess- und chirurgische Instrumente, Medikamente und Training gemessen und modifiziert werden kann. Zum anderen sieht sie die Funktion der menschlichen Sinne hauptsächlich darin, Reize, Material oder Rohdaten von der ‚Außenwelt‘ zu sammeln und zu verarbeiten, um sie an das Gehirn zu liefern, wo dann Erkenntnis und Wahrheit ‚eigentlich‘ generiert werden (vgl. Lemke, 2005, S. 4).<sup>69</sup>

Auch wenn der technische Fortschritt die Illusion erwecken könnte, dass man heute in den objektivierten Leib bzw. Körper beliebig und grenzenlos eingreifen könnte, bleibt der Leib *niemals völlig* verfügbar. Trotz aller Vertrautheit mit dem Körper – etwa dank physiologischen und medizinischen Wissens und Könnens – entzieht sich der Leib der intentionalen und rationalen Verfügung. In Momenten des Selbst-Entzugs manifestiert sich die Nicht-Verfügbarkeit des Leibes besonders deutlich. Auf das Beispiel des vorliegenden Kapitels bezogen: Das Hören der Melodie drängt bei der Schülerin und deren Mitschülerinnen auf bestimmte körperliche Bewegungen, die in der ‚rationalen‘ Ordnung des (Musik-)Unterrichts bis zu einem gewissen Grad toleriert werden. Das Wippen beim Sitzen und der ‚verlorene‘ Blick (der auf die Decke gerichtete Blick) der Schülerin bedeuten noch keine Unterbrechung oder Störung der Ordnung. Diese Bewegungen könnten aber ein ‚widerständiges‘ Potenzial entfalten, indem sie eine Entzugsstruktur aufweisen. Der *Körper* der Schülerin mag zwar durch eine bestimmte Sitzordnung im *Klassenraum* diszipliniert werden. Beim Sitzen wird er dazu gezwungen, eine bestimmte Haltung einzunehmen, die dem Hören von klassischer Musik als ‚hochkultureller Praxis‘ angeblich entspricht. Diese Disziplinierung heißt aber noch nicht, dass der *Leib* der Schülerin sich nicht mehr bewegt. Der verlorene Blick, der üblicherweise als Zeichen von Unaufmerksamkeit gedeutet wird, kann das in der Ordnung des Unterrichts entstandene ‚pädagogische Konstrukt‘ der Unaufmerksamkeit (Reh, Berdelmann, & Dinkelaker, 2015) in Frage stellen, da er durchaus aufmerksam ist, wenngleich auf etwas anderes. Der rational disziplinierte Körper bleibt also in einem Spannungsverhältnis zu dem bewegten Leib, der sich gewissermaßen als widerständig zeigt, indem er sich der disziplinierenden Ordnung entzieht und diese als kontingent sichtbar macht. Nicht zuletzt erweist sich die Schule hier als „Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands“ (Grabau & Rieger-Ladich, 2015).

---

<sup>69</sup> In dieser Traditionslinie stehen Forschungsrichtungen der Kognitionswissenschaften, die ausschließlich auf die Untersuchung des Gehirns fixiert sind (vgl. Kapitel zwei).

### 3.2.4 Intersensorische und synästhetische Erfahrung

Wenn die Schülerin Bachs Melodie hört, hört sie nicht nur mit dem Gehör. Es wird mit leiblichen Organen gehört, die eine „akustomotorische Einheit“ bilden und auf Verkörperung drängen (Plessner, 1980, S. 345). Wahrnehmungsprozesse beschränken sich nicht auf einen einzelnen Sinn. Spätestens seit Aristoteles spricht man von fünf Sinnen oder Sinnesmodalitäten: Sehsinn, Hörsinn, Geruchssinn, Geschmackssinn und Tastsinn (Aristoteles, 2011, S. 91ff.). Diese ‚klassische‘ Einteilung der Sinnesmodalitäten erweist sich allerdings als ungenügend und wird oftmals erweitert (vgl. Diaconu, 2013, S. 54). Dazu kämen der Gleichgewichtssinn, die Tiefensensibilität (Lage-, Kraft- und Bewegungssinn) und Oberflächensensibilität (Mechano-, Thermo- und Schmerzrezeptoren). Die Verschiedenheit der Sinnesorgane wird weiterhin im Begriff der *Ästhesiologie* analysiert und hervorgehoben (vgl. Straus, 1935/1956, 1949; Plessner, 1980).

Aus der Perspektive des Körpers scheint es, dass es getrennte *Sinnesorgane*<sup>70</sup> gibt und dass jedem eine bestimmte Sinnesqualität zuzuordnen ist, sei es Farbe, Ton, Geruch, Geschmack oder Oberflächentextur. Daraus ergibt sich die vor allem in der kognitiven Neurowissenschaften gängige Ansicht, dass die *Synästhesie*<sup>71</sup> ein Sonderfall der Wahrnehmung darstelle. Dieser Ansicht zufolge tritt das synästhetische Phänomen auf, wenn bei der Reizung eines Sinnesorganes (Primärwahrnehmung) zugleich und unwillkürlich ein weiteres (Sekundärwahrnehmung) aktiviert wird (Schneider & Müller, 2001, S. 533). Dies wäre der Fall z. B. beim Phänomen des sog. ‚farbigen Hörens‘ bzw. ‚coloured hearing‘. Wenn die Schülerin Bachs Melodie ‚farbig‘ hören würde, würde sie die Töne als blau, gelb, rot usw. empfinden.<sup>72</sup> Entgegen dieser Ansicht zeigt die phänomenologische Perspektive auf die leibliche Erfahrung, dass Wahrnehmungsprozesse immer schon auf der Grundlage einer Synästhesie stattfinden, „die der Teilung der Sinne vorgängig ist“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 266). Synästhesie ist kein außergewöhnliches Phänomen, sondern

---

<sup>70</sup> Organ – vom Griechischen ὄργανον – meint ursprünglich ‚Instrument‘. Damit verbunden ist der instrumentelle und oftmals abwertende Charakter, der den Sinnesorganen zugeschrieben wird, d. h. als bloße Mittel zur Rezeption und Verarbeitung sinnlicher Reize.

<sup>71</sup> Das Wort Synästhesie kommt vom Griechischen συναίσθησις und bedeutet etwa ‚mit empfinden oder wahrnehmen‘ bzw. ‚zusammen empfinden oder wahrnehmen‘.

<sup>72</sup> Nicht zuletzt weist der musikalische Begriff ‚Klangfarbe‘ darauf hin, dass Töne und Farben bzw. Hören und Sehen eng verbunden sind. Davon zeugt nicht nur die Erfindung des sog. Farbenklaviers im 18. Jahrhundert. Basierend auf dieser Verbindung wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Musik- und Kunstpädagogik unterschiedliche Unterrichtsmethoden konzipiert. Die deutsche Musikerin und Meisterin am Bauhaus in Weimar Gertrud Grunow entwickelte vor einem esoterischen Hintergrund eine Harmonielehre für den Musikunterricht, die Töne und Farben exemplarisch aufeinander bezieht (Grunow, 1975). Auch der russische Maler Wassily Kandinsky glaubte an eine solche Entsprechung von Tönen und Farben (Kandinsky, 1973).

„vielmehr die Regel, und wenn wir uns dessen selten bewußt sind, so weil das Wissen der Wissenschaft unsere Erfahrung verschoben hat und wir zu sehen, zu hören und überhaupt zu empfinden verlernt haben, vielmehr aus der Organisation unseres Körpers und der Welt, so wie die Physik sie auffaßt, deduzieren, was wir sehen, hören und empfinden müssen.“ (ebd., S. 268)

Die leibliche Erfahrung ist insofern eine „intersensorische Erfahrung“ (ebd., S. 258). Dabei arbeiten die Sinne zusammen, sie kommunizieren untereinander, „indem sie sich der Struktur eines Dinges eröffnen.“ (ebd., S. 268) Der Gleichgewichtssinn, den die Physiologie im Innenohr lokalisiert und der für die Feststellung der Körperhaltung und die räumliche Orientierung zuständig ist, gilt als Beispiel dafür, dass die synästhetische Erfahrung ein alltägliches, elementares Phänomen ist. Daran sind neben vestibulären auch visuelle und taktile Organe beteiligt (Schmidt & Lang, 2007, 368f.). Die Kommunikation oder ‚Kommunion‘ der Sinne setzt zudem eine gewisse Einheit voraus. Diese wird aber nicht durch das Bewusstsein oder das Gehirn, sondern durch den Leib vollgezogen, indem er auf die Welt und auf die Dinge gerichtet ist. Dabei fungiert der Leib „nicht [als] eine Summe nebeneinandergesetzter Organe, sondern [als] ein synergisches System [...], dessen sämtliche Funktionen übernommen und verbunden sind in der umfassenden Bewegung des Zur-Welt-seins, dadurch, dass er die geronnene Gestalt der Existenz selbst ist“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 273).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die musikalische Hörerfahrung ist zunächst eine leiblich-subjektive Erfahrung. Musikhören als intersensorische Erfahrung ergreift den ganzen Leib. Es gibt Indizien dafür, dass die Schülerin sich von der Musik treiben lässt: Beim Hören der Melodie wippt sie mit ihrem Kopf, ihre Schultern und Hände entspannen sich und ihr Blick richtet sich auf die Decke, wobei die Bühne und damit das Klavier nicht mehr (nur) im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stehen. Die Schülerin kann im Grunde die Musik nicht nur mit dem Gehör wahrnehmen, sondern sie zugleich im und mit dem Leib-Körper spüren.

### **3.3 Soziale Dimension**

#### *3.3.1 Die soziale Ordnung der Schule*

Die subjektive musikalische Hörerfahrung der Schülerin findet in einer sozialen und institutionell strukturierten Ordnung statt. Es handelt sich konkret um die Ordnung der

Schule. Ich habe im ersten Kapitel darauf hingewiesen, dass die Schule sich als ein Ort bestimmen lässt, an dem lebensweltliche Erfahrungen thematisiert und durch Unterricht und pädagogische Praxis künstlich und kunstvoll überschritten und erweitert werden (vgl. Meyer-Drawe, 2012; Benner, 2015b; Brinkmann, 2017a). Mit Bezug auf die phänomenologische Differenz (vgl. Kapitel 1.1.3) ist die soziale und institutionell strukturierte Ordnung der schulischen Welt von der sozialen Ordnung der Lebenswelt zu unterscheiden.

Die sozial und institutionell strukturierte Ordnung der Schule umfasst ferner die Ordnung des (Musik-)Unterrichts. Die unterrichtliche Ordnung hat eine bestimmte Logik: Es wird eine bestimmte Aufgabe (Hörwahrnehmung) gestellt, die ein bestimmtes Ziel – etwa das Vertrautmachen mit der europäischen klassischen Musik des 18. Jahrhunderts – verfolgt und die in einer bestimmten Zeit bearbeitet werden soll (die geplanten zehn Minuten). Die Lehrerin zeigt das Notenblatt (Partitur) als Dokument der europäischen (Hoch-)Kultur, das die Entwicklung der musikalischen Sprache (Notation, Tonalität usw.) belegt. Zudem verbindet sich mit dem Hören von klassischer Musik eine bestimmte Körperhaltung. Es wird oftmals erwartet, dass Schülerinnen und Schüler beim Hören sitzen bleiben. Freies Tanzen oder Summen, wie es in alltäglichen Situationen der Fall sein könnte, werden in der Ordnung des Musikunterrichts eher selten toleriert.

### 3.3.2 *Anderes und Andere*

In der sozialen und institutionell strukturierten Ordnung der Schule und des Unterrichts hört die Schülerin die Melodie *mit* und *vor* Anderen. Hierbei ist es wichtig, die Anderen (als Beteiligte an der Situation) von dem Anderen (als dem ggf. fremden Hörerlebnis) zu unterscheiden (vgl. Benner, 1999). Die musikalische Hörerfahrung als sinnlich-leiblich verankerte Erfahrung in der Welt und zur Welt (vgl. Merleau-Ponty, 1966) gründet auf einer Offenheit. Die Schülerin ist nicht nur ‚offen‘ und verletzlich für die erklingende Melodie, sondern auch für die Lehrerin, die die Hörwahrnehmungsaufgabe stellt, und für die anwesenden Mitschülerinnen, die wie die Schülerin die Aufgabe bearbeiten sollen. Die Mitschülerinnen können nicht nur die Melodie mithören, sondern auch sehen, dass die Schülerin sich beim Hören bewegt, wobei diejenige, die direkt neben ihr sitzen, mitmachen. Diese imitieren das rhythmische Wippen der Schülerin für eine Weile und hören mit den Bewegungen gleich auf, wenn sie merken, dass die Schülerin sie ignoriert. Wichtig ist hier die Einsicht, dass bei dieser Erfahrung eine gemeinsame Welt zutage tritt, aus der man sich erst leiblich wahrnehmend und hörend heraushebt (vgl. Meyer-Drawe, 1999).

### 3.4 Temporale Dimension

Die musikalische Hörerfahrung konstituiert sich nicht nur leiblich und sozial, sondern auch zeitlich. Im Unterschied zu den o. g. Dimensionen der Leiblichkeit und Sozialität, die gewissermaßen sichtbar sind, lässt sich die Zeitlichkeit an dem Beispiel schwer zeigen. Im Sinne der o. g. Differenzen zwischen Unsichtbarem und Sichtbarem lassen sich trotzdem produktive Interpretationen anstellen. Diese dient im Sinne einer reflexiven Empirie als Anlass einer phänomenologischen Reflexion, die über das konkrete Beispiel hinausgeht. Dies macht das Einlegen einer Theorie des ästhetischen Verweilens als Erfahrung der Zeit möglich. So bilden temporalphänomenologische Überlegungen den Ausgangspunkt der folgenden Theoretisierung.

#### 3.4.1 Zeit und Zeitordnungen

Die musikalische Hörerfahrung der Schülerin findet im Kontext der schulischen Zeitordnung statt. In der Schule im Allgemeinen und im Unterricht im Besonderen entwickelt sich eine bestimmte Form von Arbeit, nämlich die schulische Arbeit.<sup>73</sup> Diese weist neben einem reproduktiven und transformativen auch einen produktiven Charakter auf, denn sie besitzt eine Eigenlogik (Brinkmann, 2017a, S. 107). Die Schule weist dabei ihre eigene Zeitordnung auf. In dieser ereignen sich einerseits subjektive Erfahrungen der Zeit, etwa in Lange- oder Kurzweile. Andererseits werden subjektive Zeiterfahrungen an der objektiven, messbaren Zeitordnung eingespannt. Langeveld macht deutlich, dass die Verbindung dieser Zeitordnung in der Schule über die Aufgabe und die Aufgabenstellung hergestellt wird. Zum einen stellen Lehrerinnen und Lehrer Aufgaben mit einem bestimmten Zeithorizont. Zum anderen erfahren Schülerinnen und Schüler diese jeweils subjektiv anders und müssen lernen, diese im angegebenen Zeitrahmen zu bearbeiten (Langeveld, 1968, S. 51).<sup>74</sup> In der konkreten Bearbeitung der Aufgabe treten Schülerinnen und Schüler in das objektive, lineare und messbare Zeitverhältnis der ‚Arbeitswelt‘ ein, das ein anderes ist als das subjektive Zeitverhältnis.<sup>75</sup> Die Zeit der schulischen Arbeit hingegen ist offenbar an der Zukunft orientiert: Die didaktisch geplanten Aufgaben müssen in einer bestimmten Zeit bearbeitet werden, um bestimmte Ziele zu erreichen.

---

<sup>73</sup> Bereits Hegel versucht in seinen Nürnberger Schulreden die ‚Arbeit der Schule‘ von anderen Arbeitsformen zu unterscheiden (Hegel, 1968).

<sup>74</sup> Aufgabenstellung und Aufgabenbearbeitung sind wesentliche Momente der schulischen Arbeit und der pädagogischen Praxis, welche leib-, zeit- und raumbunden sowie sozial und machtförmig strukturiert ist.

<sup>75</sup> Mit Blick auf das lebensweltliche Zeitverhältnis merkt Brinkmann an: „Im lebensweltlichen Zeiterleben nämlich dehnt sich die Zeit in der Langeweile, oder sie komprimiert sich im kurzweiligen Moment. Das Kind kann sich in der Zeit verlieren oder aus der Zeit herausfallen.“ (Brinkmann, 2017a, S. 96)



Die musikalische Hörerfahrung der Schülerin findet in der Zeitordnung des Musikunterrichts statt. Die erklingende Melodie ist in eine Hörwahrnehmungsaufgabe eingebettet. Die Aufgabe als didaktische Inszenierung der Melodie ist zunächst auf die Zeit der Entfaltung der Melodie angewiesen. Die Zeit der Erfahrung als ‚subjektive‘ Zeit ist weder direkt sichtbar noch messbar. Sie ist zunächst eine mentale Erfahrung, wobei allerdings der Geist auch als ein verkörperter anzusehen ist (vgl. Gallagher, 2005). Mit einem Blick auf Husserls Analyse des Zeitbewusstseins lassen sich genauere Hinsichten auf die subjektive Zeiterfahrung entwickeln:

Husserl zufolge ist das Bewusstsein der Zeit das fundamentale Bewusstsein, das in allen anderen Bewusstseinsstrukturen vorausgesetzt wird (vgl. Bernet, Kern & Marbach, 1989, S. 96). Aus Husserls Überlegungen ergibt sich die erfahrungstheoretische Einsicht der Horizonthaftigkeit der Erfahrung, die besagt: Erfahrungen finden immer im Horizont früherer Erfahrungen statt. In seiner Analyse versucht Husserl, die Horizontstruktur der Erfahrung am Beispiel des Hörens einer Melodie zu erfassen. Dabei unterscheidet er drei Momente des „originäre[n] Zeitfeld[es]“ (Husserl, 1928, S. 391) in der wahrnehmenden Erfahrung: Urimpression, Retention und Protention. Verkürzt gesagt lassen sich diese Momente wie folgt erläutern: Die Urimpression fungiert als „lebendiger Quellpunkt des Seins“ (ebd., S. 424), indem ein neues Jetzt (neuer Ton) kontinuierlich auftritt. Auch wenn beim Hören die Töne als einzelne Töne im Sinne von Urimpressionen bezeichnet werden können, treten sie niemals isoliert auf, denn sie sind immer „in einen zeitlichen Horizont eingebettet“ (Zahavi, 2009, S. 85), der sowohl das ‚Soeben‘ des erklingenden (Retention) als auch das ‚Noch-nicht‘ des kommenden Tons (Protention) umfasst. Des Weiteren unterscheidet Husserl zwischen dem *Bewusstsein eines Jetzt* des erscheinenden Zeitobjektes (der Melodie) und dem *Jetzt des Bewusstseins selbst* (Zahavi, 2009, S. 87). Während das Jetzt der Melodie einen Horizont hat, der aus vergangenen und zukünftigen Tönen besteht, sind im Jetzt des Bewusstseins Retention und Protention nicht vergangen oder zukünftig im Verhältnis zur Urimpression, sondern *gleichzeitig* mit ihr (ebd.). Husserls Analyse der wahrnehmenden Erfahrung weist schon darauf hin, dass im stetigen Wandel der Wahrnehmung das implizite Phänomen der Erfüllung bzw. Enttäuschung der Protention zutage tritt. Während die Erfüllung zu einer Bestätigung und Verfestigung des fungierenden Erfahrungshorizontes führt, stellt die Enttäuschung seine Gültigkeit in Frage. Der Horizont und seine Erfahrungsstruktur wird dann zu einem Teil explizit. Gerade im Fall der Enttäuschung kann eine Veränderung oder „Horizontwandel“ (vgl. Buck, 1981, S. 50) zustande kommen.

Auf das Beispiel des vorliegenden Kapitels bezogen (vgl. Grafik 1): die Erwartung, dass der vierte Ton D auf die ersten Töne D, A, F folgt, wird dadurch erfüllt, dass D tatsächlich nach F erklingt. Diese Feststellung ist nicht trivial, denn es handelt sich hier um eine tonale Melodie (d-Moll), die im Rahmen der europäischen Musiktradition des 18. Jahrhunderts komponiert wurde. Wenn man mit dieser Tradition mehr oder weniger *vertraut* ist, erwartet man gleichsam implizit, dass D in der Tonfolge als Grundton bzw. Tonika fungiert. Es ist daher vorhersehbar, dass D nach F erklingt. Im Fall der Enttäuschung dieser Erwartung würde z. B. ein Ton auf F folgen, der der d-Moll-Tonalität nicht entspricht. So erweist sich die Tonalität als impliziter Horizont der Hörerfahrungen in den westlichen Kulturen.

Dass man ein Bewusstsein der Zeit hat, das in Begriffen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zur Sprache gebracht werden kann, heißt jedoch nicht, dass Zeit *im* Bewusstsein ist. Wie Merleau-Ponty ausführt, ist die vom Bewusstsein konstituierte Zeit, „die Reihe der möglichen Beziehungen des Zuvor und Hernach, [...] nicht die Zeit selbst, sondern bloß ihre schließliche Registrierung, das Ergebnis ihres *Vergehens*, das das objektive Denken beständig voraussetzt und das zu fassen ihm nicht gelingt“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 471; Hervorhebung im Original). Damit verbunden ist die altbekannte Vorstellung der Zeit als Fluss oder Strom. Aus der Objektivierung dieses Flusses resultiert das Verständnis der Zeit als ein Kontinuum, das sich wie eine Linie in beliebig viele gleichartige Punkte einteilen lässt (vgl. Theunissen, 1991, S. 290). Diese *lineare Zeitordnung*, die eine Verräumlichung der Zeiterfahrung darstellt, entspricht dem Begriff der sog. physikalischen Zeit, der alles ausgesetzt ist. In dieses Koordinatensystem ordnet man nicht nur jedes Ereignis, sondern ebenso sich selbst als ein objektives Datum ein. Dabei ist man also einer objektiven Zeitmessung unterworfen. Diese „homogene und leere Zeit“, wie Walter Benjamin (1974, S. 702) sie nennt, könnte die Schülerin beim Hören von Bachs Melodie erfahren, wenn sie z. B. auf die Uhr schauen und feststellen würde: Bachs Grundthema der Kunst der Fuge dauert ca. 10 Sekunden. Aus der Perspektive der linearen Zeitordnung wird die Melodie einfach als verfügbare ‚Sache‘ oder ‚Lehrgut‘ behandelt, an und mit dem man eine Erfahrung machen kann (vgl. Langeveld, 1968, S. 105; Benner, 1999, S. 316).

Das Phänomen der Zeit lässt sich allerdings nicht, wie oben gezeigt, auf die objektive Zeit reduzieren. Wenn ich z. B. behaupte, dass das Tempo eines Musikstückes mir langsam erscheint, gebe ich keine objektive Angabe. Wenn die Schülerin die Melodie hört, macht sie eine Erfahrung der Zeit, die qualitativ von der Erfahrung der Zeit als lineare Zeit zu unterscheiden ist. Denn während die Zeit der Erfahrung ggf. gemessen, verräumlicht und objektiviert werden kann, weist die Erfahrung der Zeit eine Komplexität und Ambivalenz auf,

die jede Objektivierung, Fixierung und Abstraktion ständig unterläuft. In diesem Zusammenhang behauptet Merleau-Ponty, dass das „Ideal des objektiven Denkens [...] in der Zeitlichkeit in eins seinen Grund und Abgrund“ hat (Merleau-Ponty, 1966, S. 384). Die Zeit ist *Grund* des objektiven Denkens, indem sie das Objektivieren erst ermöglicht. Das objektive Denken vollzieht sich im Verlauf der Zeit. Sie ist *Abgrund* dieses Denkens insofern, als sie sich diesem zugleich entzieht. Sobald die Zeit objektiviert wird, ist sie nicht mehr das, was im Augenblick des Objektivierens war. Gerade dies bringt Augustinus (354-430) in einer berühmten Passage seiner *Bekenntnisse* auf den Punkt: „Was also ist die Zeit? Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich's, will ich's aber einem Fragenden erklären, weiß ich's nicht.“ (Aurelius Augustinus, 2004, S. 553). Daher kann man zunächst negativ festhalten: Das Phänomen der Zeit ist weder ausschließlich subjektiv noch ausschließlich objektiv zu fassen, sie liegt weder im subjektiven Bewusstsein noch in den Dingen der Welt. Hier soll allerdings nicht bestimmt werden, *was* die Zeit ist, sondern *wie* sie erfahren werden kann. Eine der Erfahrungsweisen der Zeit ist die Erfahrung des ästhetischen Verweilens, die im Folgenden aus einer temporalphänomenologischen Perspektive reflektiert werden soll.

#### 3.4.2 Die Zeit des ästhetischen Verweilens

Die musikalische Hörerfahrung beginnt also damit, dass die Melodie erklingt und dass sie *als* Melodie in der Zeit wahrgenommen wird. Das Hören von der Melodie als Melodie ändert sich qualitativ, wenn man im passiv-aktiven Aufmerksamkeitsgeschehen beim Zu-Hörenden zu *verweilen* beginnt. Das passive Moment im Verweilen zeigt sich zunächst darin, dass die Melodie als Melodie auffällt: Wenn die Schülerin ‚verloren‘ in der Zeit gleichsam nach innen schaut, dann könnte sich eine Aufmerksamkeit auf das Hören und seine Erfahrung selbst einstellen. Die Melodie und ihr Hörerlebnis steht *für eine Weile* im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und wird ggf. dann auch in ihrer Dauer wahrgenommen. Dabei gibt die Schülerin sich dem Moment und seiner Weile hin, weil das sinnlich-leiblich Wahrgenommene sie ggf. anspricht, anrührt, fasziniert oder in Bann schlägt. Indizien dafür geben die entspannte Körperhaltung, ihr Blick und die rhythmischen Bewegungen des Wippens. So könnte man sagen, dass sich das Phänomen des Verweilens primär als Erfahrung einer Weile manifestiert (vgl. Brinkmann & Willatt, 2019). Die Weile des Verweilens bezeichnet eine subjektiv erlebte Zeit, eine „ungemessene Zeitspanne“, die sich von der gemessenen, objektiven Zeit unterscheidet (Grimm & Grimm, 1854/1999, Bd. 28, Sp. 791). In der Weile eröffnet sich ein Zeitraum, dessen unbestimmte Dauer erfahrbar wird. Die Zeit des Verweilens hebt sich aus der Zeit des Alltäglichen heraus, indem sie *geschieht*. Sie markiert einen gewissen Bruch im

objektiven, linearen und messbaren Zeitverhältnis. Ähnlich wie bei der Erfahrung der Langeweile entspringt die Weile des Verweilens aus der Zeitlichkeit des *Daseins* (vgl. Heidegger, 2004). In der Erfahrung der Lange-weile wird auf radikale Weise das Vergehen der Zeit erfahren, die es paradoxerweise nicht zu vergehen scheint. Die Zeit vergeht gewissermaßen quälend langsam und stehend und zwingt die Erfahrenden dazu, sie zu ‚vertreiben‘. Im Unterschied dazu wird die Weile im Verweilen oftmals lust- und genussvoll erfahren, wobei die Zeit quasi unmerklich vergeht. Im Mittelpunkt der Erfahrung des Verweilens steht in erster Linie also nicht das Objekt, an dem und mit dem das Verweilen entsteht, sondern die subjektiv erlebte Zeit in ihrer unbestimmten Dauer.

Das aufmerksame und verweilende Hören von der Melodie kommt bei der Schülerin sinnlich-leiblich zum Ausdruck: Sie lässt sich von der Musik treiben. Sie wippt im Takt. Das ‚Wippen‘ als Ausdrucksformen der Verkörperung zeugen von einem aktiven Moment in der musikalischen Hörerfahrung, das auf der Passivität des Verweilens basiert. Man könnte sagen, dass die Schülerin aktiv auf den ‚Appell‘ (vgl. Langeveld, 1968, S. 146; Meyer-Drawe, 1999, S. 332) der Melodie *vor* der Lehrerin und den Mitschülerinnen antwortet. Dabei wird die Zeit des Verweilens als ein gewisser Bruch im objektiven, linearen und messbaren Zeitverhältnis erfahren: Das verweilende Hören, das passiv geschieht, drängt auf körperliche Bewegungen, die auf den Appell der Melodie antworten und die sich der Zeit der Hörwahrnehmungsaufgabe entziehen. Das Geschehen des Verweilens bedeutet jedoch noch nicht, dass die die Zeit der Hörwahrnehmungsaufgabe außer Kraft gesetzt ist. Während die Schülerin hörend bei der Melodie verweilt, wird die für die Hörwahrnehmungsaufgabe veranschlagte Zeit nicht ausgesetzt: Diese geht erst zu Ende, wenn die ganze Melodie in ihren unterschiedlichen Tonhöhen und Variationen zu Ende gespielt wird. Die Zeit des Verweilens manifestiert sich vielmehr als *Überkreuzung* von Zeitordnungen. Die Zeit des Verweilens lässt sich als eine Art ‚Zwischen-Zeit‘ beschreiben, die weder ausschließlich subjektiv noch ausschließlich objektiv zu fassen ist.

Im verweilenden Hören kann zudem eine bestimmte Freiheit entstehen. Diese Freiheit, die wie die subjektiv erlebte Zeit weder sichtbar noch empirisch greifbar aber durchaus erfahrbar ist, lässt sich vorgreifend als *ästhetische Freiheit* bezeichnen, d. h. als eine Freiheit *in* der Zeit und *für* die Zeit. Diese Freiheit, die quasi durch den Bruch in der linearen Zeit der Hörwahrnehmungsaufgabe möglich wird, lässt das Verhältnis der Schülerin zur Zeit und zugleich zu Melodie als *ästhetischem Objekt* in der Unterrichtssituation erfahrbar werden.

An dieser Stelle möchte ich darauf aufmerksam machen, dass ich die Bezeichnung ‚ästhetisches Objekt‘ bewusst verwende, auch wenn sie auf den ersten Blick problematisch

erscheinen mag. Problematisch mag sie insofern erscheinen, als sie suggeriert, dass ein ästhetisches Objekt (z. B. die Melodie) als Anderes in der Wahrnehmung in ein Subjekt-Objekt-Verhältnis verstrickt ist, wobei es auf das reduziert wird, was das Subjekt im Umgang mit ihm erfährt. So würde man die Melodie nur als eine Sache behandeln, die aus sachlichen und bestimmaren Eigenschaften besteht: Tonhöhen, Intervalle, Rhythmus. Die Bezeichnung ‚ästhetisches Objekt‘ meint hier aber vielmehr ein Objekt, das in seinem Ästhetischwerden in der Erfahrung der Zeit als Verweilen einen *paradoxen Status* aufweist. Denn es erscheint zum einen als ‚verfügbar‘ im praktischen Umgang. D. h. ein ästhetisches Objekt ist ein Objekt für ein Subjekt insofern, als es an Erfahrungen und Praxen des Verweilens in einem bestimmten sozialen und kulturellen Kontext gebunden ist. Die Schülerin ‚geht‘ mit der Melodie ‚um‘, indem sie die Melodie als Melodie hören und bei ihr verweilen kann. Dieser persönliche Umgang ist nicht solipsistisch, sondern immer schon sozial und kulturell bedingt. Die Tonalität (d-Moll) und die Rhythmik (2/2) der Melodie (vgl. Grafik 1) erweisen sich als grundlegende Elemente der klassischen Musik in der europäischen Tradition. Dazu kommt die Entwicklung der Notenschrift. Aufgrund ihrer Komplexität und Virtuosität gilt Bachs Musik als kanonisch und repräsentativ für die Musik des Barocks. Als Bestandteil der europäischen ‚Hochkultur‘ hat diese Musik eine bestimmte soziale Bedeutung und wird nach wie vor insbesondere in ‚kultivierten‘ Kreisen gehört. In diesem Sinne zielt die Hörwahrnehmungsaufgabe zunächst auf das Vertrautmachen mit dieser Musik ab und ermöglicht somit einen Zugang zu diesem ‚ästhetischen Objekt‘ im Modus der Alphabetisierung, d. h. als Einführung in die europäische (Hoch-)Kultur (vgl. Kapitel sechs). Die Grundannahme ist dabei, dass die Melodie als ästhetisch-kulturelles Objekt an die nachwachsende Generation weitergegeben werden kann.

Zum anderen erscheint das ästhetische Objekt aber als ‚nicht-verfügbar‘. Es kann in keine Zeitordnung eindeutig eingeordnet werden. Die Melodie wird zwar in einem bestimmten sozialen und kulturellen Kontext (Schule) weitergegeben und dadurch zugleich als Notenschrift und ‚Zeitobjekt‘ zugänglich gemacht. Im Rahmen der Aufgabe kann die Lehrerin beim Klavierspielen bis zu einem gewissen Grad – und auf der entsprechenden musikalischen Tradition basierend – über das *Wie* der Entfaltung der Melodie entscheiden (z. B. durch die Veränderung von Tempo und Dynamik). Im verweilenden Hören kann aber das Erscheinen der Melodie im Sinnlich-Leiblichen zeitweilig und imaginativ überschritten werden, d. h. die Melodie *wird* zum ästhetischen Objekt in einer imaginativen Überschreitung ihres Erscheinens im Medium des Sinnlich-Leiblichen, die das Verweilen erst ermöglicht. Dabei zeigt sich die Melodie als nicht-verfügbares Objekt, als ein Objekt, das sich der

rationalen Verfügung im lust- und genussvollen Moment des Verweilens entzieht. Die Zeit der imaginativen Überschreitung im Verweilen überkreuzt die lineare Zeit, in der die Melodie sich entfaltet. Auf diesen Punkt werde ich im nächsten Kapitel (4.4) zurückkommen.

### 3.5 Zusammenfassung

Im Verlauf dieses Kapitels habe ich am Beispiel der musikalischen Hörerfahrung das Phänomen der Erfahrung als Verschränkungsphänomen beschrieben und analysiert. Dabei sollte zunächst deutlich werden, dass die Beispielbeschreibung auf Grenzen stößt. D. h. an dem Beispiel lässt sich nicht alles deskriptiv aufweisen. Die tentative Annäherung hebt drei Dimensionen der Erfahrung hervor, nämlich Leiblichkeit, Sozialität und Temporalität. Diese wurden im Sinne einer reflexiven Empirie theoretisiert, wobei eine Theorie des ästhetischen Verweilens über das konkrete Beispiel hinausgehend eingelegt wurde. Alle Dimensionen weisen darauf hin, dass die Erfahrung *aisthetischer Art* ist, indem sie auf der Grundlage von Wahrnehmungsvollzügen stattfindet. Ausgehend von dem Umstand, dass die Schülerin die Melodie *als* Melodie – und nicht als bloßes Geräusch – wahrnehmen kann, zeigt sich die leibliche Dimension als fundamental. Sie zeugt nicht nur von dem Vorgang der Hörwahrnehmung, sondern auch von der Bewegung des Leib-Körpers im Takt der Musik. Das Hören der Melodie drängt auf Verkörperung: Die Schülerin wippt rhythmisch im Takt, ihre Schultern und Hände entspannen sich und ihre Blickrichtung wechselt. Diese körperlichen Bewegungen können als Indizien dafür gelten, dass die Schülerin die Musik im Grunde leiblich spüren kann. Sie hört also nicht allein mit dem Gehör.

Die subjektive Ebene der Erfahrung wird ferner im Medium des Leib-Körpers selbst überschritten. Diese Überschreitung ist empirisch nicht sichtbar und wird daher theoretisch reflektiert. Auf dieser Ebene der Reflexion könnte man sagen, dass die Subjektivität in dieser Hörerfahrung nicht verschwindet, sondern vielmehr, dass sie immer schon durch Anderes und Andere mit konstituiert wird. In diesem Sinne handelt es sich hier um eine subjektive Erfahrung, die mit und an einem Objekt (Musikstück) gemacht wird und die mit und vor Anderen (Lehrerin und peers) stattfindet. Des Weiteren vollzieht sich die musikalische Hörerfahrung in einer Zeit, die weder ausschließlich subjektiv noch ausschließlich objektiv zu qualifizieren ist. Diese Zeit lässt sich theoretisch als Zeit des ästhetischen Verweilens bestimmen. Sie setzt die lineare Zeit nicht außer Kraft, sondern überkreuzt sie, wobei diese Überkreuzung eine gewisse Freiheit *in* und *für* die Zeit möglich macht.

Im nächsten Kapitel werde ich *das Ästhetische in der Erfahrung* am Beispiel der alimentären Erfahrung genauer beschreiben und analysieren. Dabei rückt die temporale

Dimension der Erfahrung in den Vordergrund, da sie es erlaubt, die Konstitution des Ästhetischen in der Zeiterfahrung des Verweilens theoretisch zu erfassen.

## 4. Das Ästhetische in der Erfahrung am Beispiel alimentärer Erfahrung

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht nun die Frage, inwiefern eine leibliche und ästhetische Erfahrung – d. h. eine Erfahrung auf der Grundlage von sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsvollzügen – *ästhetisch* werden kann. Damit verbunden ist die Frage, inwiefern Objekte der Wahrnehmung bzw. ästhetische Objekte ästhetisch werden können. Mit anderen Worten: Ich frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung. Hierfür wende ich mich wieder einer konkreten Erfahrung zu. Im Unterschied zu der im vorhergehenden Kapitel analysierten Hörerfahrung handelt es sich hier um eine Erfahrung, die der westlichen Tendenz zur Privilegierung von Sehen und Hören entgegensteht: die alimentäre Erfahrung. Im weitesten Sinne umfasst diese Erfahrung Praxen des Kochens, Essens, Trinkens, Urteilens und nicht zuletzt des Ausscheidens. Im Rahmen dieser Untersuchung beschränke ich mich aber auf die elementaren Praxen des Essens und Trinkens und auf die damit verbundene Praxis des Urteilens, da diese Praxen im direkten Zusammenhang mit der zu beschreibenden Wahrnehmungssituation stehen (vgl. Kapitel 4.1).

Ausgehend von einem Beispiel der alimentären Erfahrung in einem schulischen Kontext möchte ich die These belegen, dass das Ästhetische sich in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann. Wie im dritten Kapitel gezeigt, geht die eingelegte Theorie des ästhetischen Verweilens und der damit verbundenen ästhetischen Reflexivität und Freiheit über das konkret Empirische hinaus und basiert auf einer phänomenologischen Reflexion der Temporalität. Das temporale Phänomen des Verweilens impliziert eine imaginative Überschreitung des Sinnlich-Leiblichen und macht eine Überkreuzung von Zeitordnungen erfahrbar. Zudem möchte ich demonstrieren, dass eine reflexive Distanz im Verweilen entstehen kann, die nicht an die sog. ‚Fernsinne‘ (Sehen und Hören) gebunden ist. Es handelt sich um eine *temporale Distanz*, die sich in der Struktur der ästhetischen Reflexivität ausdrückt. Dies ist bildungstheoretisch relevant, um die traditionelle Fixierung auf die Fernsinne in der ästhetischen Erziehung und Bildung in Frage zu stellen (vgl. Kapitel sechs).

Das Kapitel strukturiert sich wie folgt: Nach einer Beschreibung der Wahrnehmungssituation (4.1), erfolgt eine Analyse derselben mit Blick auf ästhetische Objekte (4.2), ästhetische Wahrnehmung (4.3), Verhältnis von Ästhetischem und Aisthetischem (4.4), ästhetische Reflexivität (4.5) und Praxis des Urteilens (4.6). Diese Analyse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.<sup>76</sup> Anschließend soll die Privilegierung

---

<sup>76</sup> Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass es im pädagogischen Diskurs sehr unterschiedliche Perspektiven auf die alimentäre Erfahrung gibt: von physiologischen, ernährungssoziologischen, anthropologischen und



des Sehens und Hörens im westlichen Denken in einem Exkurs kritisch rekonstruiert werden (4.7).

#### **4.1 Mahl-Zeit: Essen und Trinken am Mittagstisch**

In der kleinen Mensa einer Ganztagschule findet die betreute Mahlzeit einer ersten Klasse statt. Eine Gruppe von fünfzehn Schulkindern sitzen am Mittagstisch und eine Betreuungskraft sorgt dafür, dass jedes Kind Essen und Getränk bekommt. In der etwa dreißig-minütigen Mittagspause verzehren die Kinder eine herzhafte Hauptspeise und eine süße Nachspeise. Der Raum weist eine bestimmte Ordnung auf: Die Kinder sitzen an zwei langen Holztischen, die zusammengestellt sind. Jeder Essplatz ist gedeckt. Auf den Tischen, die von mehreren Holzstühlen umringt sind, stehen Speisen und Wasser in Karaffen bereit. An den Wänden sind einige Bilder zu sehen, die unterschiedliche Lebensmittel zeigen. Die Betreuungskraft, die sonst am Kopfende eines Tisches sitzt, verteilt eine genaue Menge Nachtisch. Es gibt Quarkspeise mit Erdbeeren. Auf der Oberfläche der Teller sind die roten Erdbeeren sichtbar. Während mehrere Kinder den Nachtisch schnell aufessen, schaut das Kind J., das in der Mitte eines Tisches sitzt, seine Nachspeise misstrauisch an. Es rümpft die Nase. Mit seiner rechten Hand drückt das Kind den Löffel fest in die Erdbeeren und den Quark und rührt alles um. Es sieht aus, als ob es die Konsistenz der Speise prüfte. Dann riecht J. an dem Gemisch. Nach einem Moment ändert sich der Gesichtsausdruck des Kindes: Seine Augenbrauen heben sich plötzlich und es sieht aus, als ob es beim Riechen etwas entdeckt hätte. Sein Blick richtet sich auf die Mitschüler, die den Nachtisch schon aufgegessen haben und die die benutzten Teller und das Besteck auf einem Servierwagen ablegen. J. schaut auf seinen Teller, rührt das Gemisch nochmals kurz um. Das Kind sucht sich nun einige Erdbeeren und probiert sie. Es isst im Folgenden nur die Erdbeeren, bis keine mehr übrig sind. Die Quarkspeise wird nicht angerührt.

Im Folgenden möchte ich den sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsvollzug bei den Praxen des Essens, Trinkens und Urteilens untersuchen, und zwar mit Blick auf die Frage nach der Konstitution des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen. Die im Beispiel beschriebene alimentäre Erfahrung des Schulkindes J. möchte ich zum Anlass einer temporalphänomenologischen Reflexion nehmen, die mich auf die Spur einer Theorie des ästhetischen Verweilens sowie der ästhetischen Reflexivität und Freiheit führen wird. Wie im

---

kulturwissenschaftlichen über historische, ethische, gendertheoretische, distinktionstheoretische und bildungspolitische bis hin zu ethnographischen, gabetheoretischen und ökonomischen Perspektiven, um nur einige zu nennen. Einen guten Überblick bietet der Sammelband von Althans & Bilstein (2016). An bestimmten Stellen meiner Analyse werde ich mich auf einige der o. g. Perspektiven beziehen. Zudem greife ich hier Gedanken auf, die ich bereits an anderer Stelle teilweise ausgeführt habe (vgl. Willatt, 2018).

vorigen Kapitel erwähnt, nimmt die phänomenologische Variation das im Empirischen Gegebene als Anlass einer produktiven Reflexion, die neue Perspektiven erprobt, ohne den Bezug zur Erfahrung aufzugeben.

#### 4.2 Ästhetisch werdende Objekte

Es ist charakteristisch für die alimentäre Erfahrung, dass man dabei mit Nahrung umgeht.<sup>77</sup> Die alimentäre Erfahrung ist ohne Nahrung nicht möglich. Damit verbunden sind die Phänomene von Hunger, Durst und Appetit. Interessanterweise sind Hunger und Durst nicht nur subjektiv-physiologische, sondern zugleich soziale Phänomene, die als symbolisch konnotierte Praxen in politischen oder religiösen Kontexten in den Vordergrund rücken können. Man denke z. B. an Hungerstreik oder Fasten als Praxen, die auf dem Nahrungsverzicht basieren. Neben dem Appetit ist ferner die Appetitlosigkeit ein häufiges Phänomen. Ihr gelegentlicher Auftritt ist nicht zwingend Ausdruck einer Erkrankung. Im Extremfall kann sie sich jedoch in Form von Essstörungen manifestieren, die die alimentäre Erfahrung dezidiert verhindern (z. B. Magersucht bzw. Anorexie).<sup>78</sup> Die Nahrung wird in der Regel von jemandem zubereitet und bereitgestellt und – im Fall erzieherischer Mittagessenssituationen – gemeinsam mit und vor Anderen verzehrt.<sup>79</sup> In dem Beispiel dieses Kapitels ist eine Betreuungskraft jene Person, die dafür zuständig ist, dass Schulkinder Essen und Getränk bekommen. Sie sitzt am Mittagstisch und isst auch mit. Als Objekte der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung treten Speis und Trank zunächst in einer Art ‚Vorspiel‘ zutage: Sie *sprechen* die Schulkinder *an*, und zwar mit Farben, Texturen und Gerüchen, bevor sie sie überhaupt in den Mund führen.<sup>80</sup> Sie fallen ihnen auf, indem sie auf eine bestimmte Art und Weise erscheinen und den Appetit beeinflussen. Der Appetit ist auf das Begehren bezogen und verlangt, mit dem begehrten Objekt gestillt zu werden (vgl. Diaconu, 2005, S. 316). Das Aussehen der Nachspeise kann aber auch einen ‚negativen‘ Einfluss auf den Appetit ausüben:

---

<sup>77</sup> Da ich mich auf den sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsvollzug bei den Praxen des Essens, Trinkens und Urteilens beschränke, rückt die Nahrung als ästhetisches Objekt in den Vordergrund. Andere Objekte, die die Mittagessenssituation mitgestalten, sollen hier nicht weiter analysiert werden. Zur Bedeutung von Tisch, Tischordnung und Tischgemeinschaft in pädagogischen Kontexten siehe die Analysen von Wilde (2010), Zirfas (2011), Rose (2012) und Schütz (2015); zur Bedeutung von Essbesteck im Rahmen der Entstehung des Modells europäisch-bürgerlicher Familienmahlzeit siehe ausführlich die klassischen Arbeiten von Simmel (1910/1957), Elias (1939/2010) und Bourdieu (1982).

<sup>78</sup> Diesbezüglich ist auch die sog. nervöse Orthorexie eine Art Essstörung, bei der Menschen nur ‚gesunde‘ Nahrung zu sich nehmen. Die Appetitlosigkeit wird hier als Konsequenz einer zwanghaften Beschäftigung mit der Qualität der Nahrung, die selbst auferlegten Regeln folgt.

<sup>79</sup> Die soziale Dimension der alimentären Erfahrung ändert nichts an dem Umstand, dass sie eine individuelle Erfahrung ist. Man kann *mit* und *vor*, nicht aber *für* Andere essen und trinken. Was der eine isst und trinkt, kann nicht von Anderen gegessen und getrunken werden (vgl. Simmel, 1910/1957).

<sup>80</sup> Als „Geschmack in der Ferne“ (Kant, 1796/1977, S. 452) ist der Geruch eine Art ‚Vorgeschmack‘.

Am Anfang sieht sich das Kind J. aus dem Beispiel seinen Teller misstrauisch an, da vielleicht die Farben und Texturen ihm nicht appetitlich erscheinen. Das Kind sieht, riecht und tastet vermittelt über den Löffel. Auf körperlicher Ebene antwortet das Kind auf den ‚Appell‘ der Speise eher mit Abstoßung (Naserümpfen).

Die *Aufmerksamkeit* des Kindes richtet sich also auf die Speise, die in der Mittagessenssituation serviert wird. Dabei weist die Aufmerksamkeit zwei zentrale Momente auf: zum einen das Moment des *Auffallens*, das einen passiven bzw. pathischen Charakter hat. D. h. das Kind erleidet etwas und ist affektiv von dem betroffen, was ihm erscheint; zum anderen das Moment des *Aufmerkens*, in dem das Kind aktiv auf das antwortet, was ihm auffällt (vgl. Waldenfels, 2015, S. 110f.).<sup>81</sup> Bereits im Rahmen dieses Vorspiels meldet sich der Leib des Kindes antwortend. Dass er etwas anderes ist als ein äußeres und lebloses Ding in der Körperwelt, zeigt sich deutlich am Beispiel der Abstoßung (Naserümpfen), die eine nicht appetitlich erscheinende Speise erregen kann.<sup>82</sup> Dies führt dazu, dass das Kind antwortend die Speise riecht. Das Riechen könnte ggf. die unmittelbare leibliche Antwort auf den Appell der Speise bestätigen oder bestreiten.

Die alimentäre Erfahrung erschöpft sich jedoch nicht in diesem Vorspiel. In ihm hat sie nur einen Anfang, denn Speis und Trank müssen letztlich gegessen und getrunken werden. Das ‚sichtbare‘ Vorspiel mit dem Sehen, Tasten (mit dem Löffel) und Riechen der Speise und die Antworten des Kindes darauf führen auf den Weg eines ‚unsichtbaren‘ Aktes, in dem sich die Praxen des Essens und Trinkens artikulieren. Der *sinnlich-leibliche Akt des Mundens* (Lemke, 2005, S. 12), der zwar empirisch nicht sichtbar aber durchaus erfahrbar ist, lässt sich theoretisch reflektieren, wobei die folgende Reflexion über das am Beispiel Gezeigte hinausgeht. Im Munden ereignet sich das bewegte bzw. dynamische Zusammenspiel von Zunge, Lippen, Gebiss, Gaumen und Wangen, das die alimentäre Erfahrung als Ganzes hervorruft. Erst im Munden können Speis und Trank zu *ästhetischen Objekten* der alimentären Erfahrung werden, d. h. zu Objekten, die gewissermaßen verfügbar und nicht-verfügbar sind und damit einen paradoxen Status aufweisen (vgl. Kapitel 3.4.2). Im Mundraum kommen sie in Berührung mit dem Leib-Körper. Die Zunge schiebt sie leicht

---

<sup>81</sup> Das Zusammenspiel von Auffallen und Aufmerken im Aufmerksamkeitsgeschehen ist nicht so zu verstehen, als würden beide Momente in Raum und Zeit koinzidieren. Aufgrund der temporalen Struktur der Erfahrung verschieben sie sich, wobei eine solche Koinzidenz unmöglich wird: „Was uns auffällt und überrascht, kommt stets zu früh, während unsere Antwort stets zu spät kommt, gemessen nicht nach einer äußeren Uhr, die alles, was geschieht, auf einer einzigen Zeitlinie anordnet und ihm einen bestimmten Zeitraum zumißt, gemessen vielmehr an einer diachronischen Rhythmik der Erfahrung, die jede Synchronie ausschließt“ (Waldenfels, 2015, S. 112). Das Aufmerksamkeitsgeschehen oszilliert ferner zwischen den Extremen von Schock und Gewohnheit, welche auf den Charakter dessen verweisen, was uns als neuartig oder vertraut erscheinen kann (ebd., S. 116).

<sup>82</sup> Dabei stößt der Leib-Körper auf Grenzen, welche von einer gewissen Normativität zeugen. Auf diese ‚leibliche‘ Normativität sind diskursive und symbolische Normativitäten insofern angewiesen, als der Leib als „Nullpunkt“ (Husserl, 1952, S. 158) der Erfahrung fungiert.

schmatzend hin und her und befördert sie zwischen die Kauflächen, wo sie ggf. zermahlt und mit dem Speichel vermischt werden. Dabei stößt das Gebiss auf den Widerstand des Sinnlich-Materiellen. Je nachdem, wie stark dieser Widerstand ist, kann das Kauen sich in anstrengende Arbeit verwandeln, wobei die Anstrengung nicht vergeblich ist: Am Ende wird sie mit großer Lust und einem gewissen ‚Triumphgefühl‘ belohnt, da der Widerstand des Essobjekts gebrochen wird (vgl. Diaconu, 2005, S. 322). Der Preis der Esslust ist – wie Hegel einmal betonte (1835/1955, S. 584) – eben die Auflösung des Essobjekts. Die Auflösung des Essobjekts bedeutet jedoch noch nicht, dass dieses *als* ästhetisches Objekt nach dem Verzehr in vollem Besitz des erfahrenden Subjekts wäre. In seinem paradoxen Status bleibt das Essobjekt als ästhetisches Objekt ‚widerständig‘, weil es sich der assimilierenden Tätigkeit des Verzehens entzieht. Der Gaumen spürt dies lust- und genussvoll und veranlasst zugleich eine Reihe hoch komplexer Muskelbewegungen, in denen Speis und Trank durch den Rachen zuerst in die Speiseröhre und dann in den Magensack gelangen (vgl. Lemke, 2005, S. 15). Auf diese Weise werden dann die entsprechenden Verdauungs- und Ausscheidungsprozesse in Gang gesetzt.

Speis und Trank als ästhetisch werdende Objekte sind nicht ontologisch vorgegeben, sondern können ihren ästhetischen Status erst im Rahmen bestimmter Praxen gewinnen. Es geht also nicht einfach um Essen und Trinken, sondern um das *Wie* des Essens und Trinkens. Im Folgenden möchte ich dieses Wie mit Blick auf die zeitliche Struktur des sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsvollzugs genauer analysieren.

#### **4.3 Ästhetische Wahrnehmung als Wahrnehmung im Verweilen**

Eine der leitenden Thesen dieser Arbeit besagt, dass das Ästhetische in der Erfahrung nicht direkt und unmittelbar gegeben ist. D. h. die sinnlich-leibliche Wahrnehmung und deren ästhetische Objekte sind nicht von Anfang an ästhetisch. Sie müssen erst ästhetisch werden. So stellt sich die Frage nach dem Wie dieses Ästhetischwerdens. Die ästhetische Wahrnehmung ist vielmehr ein Modus der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung. Auf der Basis der ästhetischen Wahrnehmung konstituiert sich die ästhetische Erfahrung, auch wenn Erfahrung und Wahrnehmung nicht identisch sind (vgl. Kapitel 1.1.1). Auf die Praxen des Essens und Trinkens übertragen bedeutet dies, dass es nicht gleichgültig ist, *wie* Speis und Trank gegessen und getrunken werden. Gerade davon hängt es ab, ob die alimentäre Erfahrung zur ästhetischen Erfahrung werden kann. Unter Bedingungen von Zeitdruck und Stress birgt der sinnlich-leibliche Akt des Mundens die Gefahr, zum bloßen *Verschlingen* zu werden. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob die schnell essenden Mitschüler des Kindes J.

im Beispiel die Nachspeise verschlungen haben. Im Verschlingen werden zwar Sinnesqualitäten wahrgenommen, dies geschieht jedoch beiläufig und achtlos. Dabei wird der Mund mit Nahrung einfach ‚vollgestopft‘. Beim Verschlingen geht es also bloß darum, das physiologische Bedürfnis nach Nahrung – Hunger und Durst – zu stillen. Man will möglichst schnell satt werden. Erst wenn Speis und Trank nicht einfach verschlungen werden, können sie sich in ihrer Fülle als ästhetische Objekte zeigen.

Wenn man etwas schmeckt, kostet oder probiert, kann man es im vollen Mund bzw. vollmundig wahrnehmen (vgl. Lemke, 2005, S. 12). Dabei ‚lässt man sich etwas auf der Zunge zergehen‘, wie die Redewendung sagt. Dieses ‚Zergehen-lassen‘ deutet bereits auf die Passivität des Geschehens hin. In dem Beispiel wird das Kind J. von der Speise passiv angesprochen. Die Speise erscheint ihm zunächst nicht appetitlich. Das aktive Tasten (Umrühren mit dem Löffel) und Riechen münden aber in ein ‚Probieren‘, das als Erfahrungsweise der Zeit wiederum auf einer Passivität basiert. Beim Schmecken, Kosten oder Probieren kann man in ein Zeitverhältnis treten, das qualitativ anders ist als das des hastigen Verschlingens. Dabei *verweilt* man bei einem Prozess des momentanen und simultanen Erscheinens von ästhetischen Objekten, die ästhetisch werden können. In den Praxen des Schmeckens, Kostens oder Probierens verhält man sich zugleich passiv auffallend und aktiv aufmerksam zu dem, was einem erscheint, und kann verweilend „ganz Mund“ werden (ebd., S. 13). Farben, Gerüche, Temperaturen, Texturen, Konsistenz und andere Sinnesqualitäten erscheinen auf eine bestimmte Art und Weise, sie dauern und verändern sich im zeitlichen Verlauf. Der Vollzug der ästhetischen Wahrnehmung ist also an die Zeit einer ‚unbestimmten‘ Dauer gebunden: die Weile des Ver-verweilens (vgl. Kapitel 3.4.2). Die Unbestimmtheit meint hier, dass im Verweilen eine Zeitordnung gestiftet wird, die zwar erfahrbar ist, aber die sich nicht eindeutig bestimmten lässt. Eine solche Unbestimmtheit ist nicht als Mangel an Bestimmtheit zu verstehen, sondern eher als „Markenzeichen einer Erfahrung, die sich selbst vorausläuft und sich selbst übersteigt.“ (Waldenfels, 2015, S. 39)<sup>83</sup> Die Zeitordnung des Verweilens setzt die objektive, lineare und messbare Zeit – die etwa dreißig-minütige Mittagspause – nicht außer Kraft, sondern *überkreuzt* sie. Das Verweilen zeugt von einer Überkreuzung von Zeitordnungen und ist deshalb – wenn man so will – eine Art Zwischen-Zeit, die weder ausschließlich subjektiv noch ausschließlich objektiv zu fassen ist.

Temporalphänomenologisch betrachtet, markiert das Geschehen des Verweilens einen gewissen Bruch in der linearen Zeit der Mittagspause, durch den eine ästhetische Freiheit

---

<sup>83</sup> In diesem Zusammenhang spricht Waldenfels mit Merleau-Ponty auch von einer „positiven Unbestimmtheit“ (vgl. Merleau-Ponty, 1966, S. 25; Waldenfels, 2015, S. 34).

möglich werden kann. Dieser Bruch ist empirisch nicht sichtbar, lässt sich aber theoretisch über das Empirische hinaus reflektieren. Die ästhetische Freiheit darf nicht, so meine These, im Sinne einer negativen Freiheit *von* etwas verstanden werden. In den verweilenden Praxen des Schmeckens, Kostens oder Probierens wird man nicht frei von der Zeit (vgl. Theunissen, 1991, S. 285), sondern frei *in* und *für* die Zeit (vgl. Seel, 2007, S. 28). Die ästhetische Freiheit ist Freiheit in der Zeit der Mittagessenssituation und für die Zeit selbst, in der sich das Ästhetische konstituieren kann. Ästhetische Freiheit erweist sich auch als eine spielerische Freiheit des Imaginierens (vgl. 4.4), die in der Überkreuzung von Zeitordnungen durch eine Überschreitung entsteht, die das Überschrittene nicht suspendiert, sondern eher imaginativ und zeitweilig erweitert. Die Bezeichnung des Verweilens als Zwischen-Zeit versucht gerade diese Erweiterung deutlich zu machen. Erst diese Zwischen-Zeit ermöglicht ein freies und imaginatives Verhältnis zu den Objekten (Speis und Trank) und zur Situation, in der die alimentäre Erfahrung stattfindet (vgl. Kapitel 4.4). Im fünften Kapitel werde ich auf die Unterscheidung zwischen Freiheit von der Zeit und Freiheit *in* und *für* die Zeit zurückkommen, um eine Interpretation von Schillers ästhetischer Freiheit im ästhetischen Zustand als Freiheit *in* und *für* die Zeit herauszuarbeiten.

Die in dieser Arbeit vorgestellte Theorie des ästhetischen Verweilens geht davon aus, dass man sich im Verweilen gewissermaßen zu einer anderen Zeit und zu einer Gegenwart verhält, über die man zeitweilig nicht mehr verfügen kann. Diese theoretische Betrachtung gilt prinzipiell sowohl für die Hörfahrung (Kapitel drei) als auch für die alimentäre Erfahrung, da beide Erfahrungen auf die konstitutive Passivität des Geschehens angewiesen sind (vgl. Kapitel 3.4.2). Die Gegenwart des Verweilens ist jedoch keine absolute und in sich geschlossene Gegenwart, die etwa außerzeitlich wäre. Sie ist vielmehr eine ganz konkrete Gegenwart in der Zeit der Erfahrung. Nur aus der Perspektive der linearen Zeitordnung wäre man versucht, das Verweilen als lang- oder kurzweilig, langsam oder schnell zu bestimmen (vgl. Gadamer, 1993, S. 392). Das Verweilen darf nicht mit Langsamkeit verwechselt werden, da Langsamkeit eine Zeitkategorie ist, die nur dualistisch als Gegenteil von Schnelligkeit bzw. Geschwindigkeit gedacht werden kann. Als Erfahrung einer Überkreuzung von Zeitordnungen hat das Verweilen kein Gegenteil.<sup>84</sup> Daher kann die Frage nach dem Anfang, Ende oder Dauer des ästhetischen Wahrnehmungsvollzugs im Verweilen nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Was genau in dieser Zeit und in dieser Gegenwart als ästhetisch in der sinnlich-leiblich situierten Wahrnehmung in Erscheinung treten kann, lässt

---

<sup>84</sup> Es gibt Objekte der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung, die von der Perspektive der linearen Zeitordnung aus gesehen in einer ‚sehr kurzen‘ Zeit ästhetisch werden können. Man denke z. B. an Anton Webers *6 Bagatellen für Streichquartett* (1913), an ein Haiku (japanische Gedichtform) oder an ein bestimmtes Parfüm. Dies ändert nichts an dem Umstand, dass man verweilend ganz da bei ihnen sein kann, während sie erscheinen.

sich weder planen noch vorhersehen. Im ästhetischen Wahrnehmungsvollzug ist man *für eine Weile* ganz beim Erscheinen von ästhetischen Objekten, die ästhetisch werden.<sup>85</sup> Der ästhetische Wahrnehmungsvollzug impliziert nicht nur eine Intensivierung und Verdichtung dessen, was ästhetisch – d. h. sinnlich wahrnehmbar – schon vorhanden ist. Er bringt zugleich neue, ungeahnte ästhetische Qualitäten hervor, die weder allein dem verweilenden Subjekt noch dem ästhetisch werdenden Objekt zugesprochen werden können. Diese Qualitäten entstehen vielmehr in der imaginativen Überschreitung des sinnlich-leiblich Wahrgenommenen, wie im Folgenden theoretisiert werden soll.

#### 4.4 Imaginative Überschreitung des Ästhetischen im Verweilen

Die Praxen des Essens und Trinkens im Verweilen gehen über Prozesse der Nahrungszufuhr, der Verdauung und der Ausscheidung hinaus, ohne den sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsvollzug zu verlassen. Bei diesem ‚Hinausgehen‘ geht es um eine Überschreitung des Sinnlich-Leiblichen, die dieses zwar aufbricht, ohne dessen Grenzen aufzuheben.<sup>86</sup> In diesem Sinne lässt sich der ästhetische Wahrnehmungsvollzug als „ein Grenzfall“ (Straus, 1935/1956, S. 413) der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung bestimmen. An dieser Überschreitung ist die Imagination beteiligt. Diese ist keine Vorstellungskraft im Sinne eines objektivierenden Denkens, das im Vor-Stellen das Wirkliche auf Subjekt-Objekt-Beziehungen reduziert. Die Imagination oder Phantasie lässt sich vielmehr als *Einbildungskraft* bestimmen, welche das Wirkliche in einem synästhetischen Zusammenspiel sinnlicher-leiblicher Kräfte übersteigen kann (Brinkmann, 2014). Diesbezüglich kann man zunächst zwischen sinnlich-leiblichen Wahrnehmungen oder Sensationen und Imaginationen bzw. Phantasien differenzieren. Im Unterschied zu sinnlich-leiblichen Sensationen werden Imaginationen bzw. Phantasien nicht durch ‚Reize‘ hervorgerufen. Diesbezüglich stellt Husserl fest, dass Imaginationen unbegrenzt viele beliebigen Variationen erlauben, während

---

<sup>85</sup> In Anlehnung an Aristoteles’ Begriff der *Energeia* (ἐνέργεια) spricht Hans-Georg Gadamer von einer „erfüllten Zeit“ (Gadamer, 1993, S. 386f.; 2012, S. 68f.), um diese ‚Weile‘ zu beschreiben. Aus meiner Perspektive dürfte die erfüllte Zeit jedoch nicht als eine absolute und in sich geschlossene Zeit verstanden werden. In diesem Sinne halte ich Gadamers Analogie dieser Zeit zur „Ewigkeit“ (Gadamer, 2012, S. 74) für irreführend.

<sup>86</sup> In seinen frühen Schriften zur Literatur skizziert Michel Foucault im Anschluss Georges Bataille einen Begriff der Überschreitung (Transgression), der das Phänomen der Überschreitung einleuchtend beschreibt. Die Überschreitung, so Foucault, „verhält sich also zur Grenze nicht so wie Weiß zu Schwarz, wie das Verbotene zum Erlaubten, das Äußere zum Inneren, das Ausgeschlossene zum Geborgenen. Sie ist an die Grenze gebunden in einer sich spiralig einrollenden Beziehung, die nicht einfach dadurch gelöst werden kann, daß man sie aufbricht. Vielleicht ist sie so wie ein Wetterleuchten bei Nacht, das am Ende der Zeiten dem, was sie leugnet, ein dichtes und dunkles Sein verleiht, es durch und durch erleuchtet, ihm zugleich jedoch seine lebendige Klarheit verdankt, seine rührende, hochfahrende Eigenart, die sich gerade in dem Raum verliert, den es mit seiner Alleinherrschaft zeichnet, und endlich schweigt, wenn es dem Dunkel einen Namen gegeben hat.“ (Foucault, 1993, S. 74)

sinnlich-leibliche Sensationen „verschwinden [...], wenn wir die Augen schliessen, uns fortbegeben usw. Tun wir das nicht, so bleiben sie, was sie sind, und erfahren keine Änderung durch unsere blosse Willkür.“ (Husserl, 1980, S. 13) Die Feststellung dieser Differenz heißt jedoch noch nicht, dass Wahrnehmung und Imagination im Gegensatz zueinander stünden. Vielmehr sind sie auf eine besondere Weise aufeinander bezogen. Die Zeitstruktur des Verweilens markiert den Bruch, durch den die Imagination ins *Spiel* treten kann. Je mehr man sich verweilend auf die Zeit, die Objekte und die Situation einlässt, in der man verweilt, desto spürbarer wird die ‚Einmischung‘ der Imagination als „Unterbrechung in der unvermeidlichen Teilnahme am Weltgeschehen“ (Diaconu, 2013, S. 42). Dabei offenbart sich die ästhetische Freiheit etwa als eine spielerische Freiheit des Imaginierens. D. h. in der Zeiterfahrung des Verweilens wird ein spielerischer Umgang mit den Grenzen des Wirklichen zeitweilig möglich. Das Imaginierte ist kein ‚Abbild‘ des Wirklichen, sondern dessen freie Erweiterung. Das Spiel der Imagination geschieht also nicht ohne den Bezug zum Sinnlich-Leiblichen. Aus diesem Grund lässt sich das Verhältnis von Aisthetischem und Ästhetischem eher als *Wechselspiel*, welches das relationale Verhältnis von Wahrnehmung und Imagination zum Vorschein bringt.<sup>87</sup> Der Begriff des Wechselspiels wird hier also nicht dualistisch verwendet. Vielmehr soll er als *heuristischer Begriff* mit Waldenfels als ein Verhältnis verstanden werden, „das partielle Überschneidungen, wechselseitige Antizipationen und eine chiasmatische Überkreuzung einschließt“ (Waldenfels, 2015, S. 10). D. h. konkret: Beim verweilenden Schmecken, Kosten oder Probieren ist die Aufmerksamkeit nicht mehr *nur* darauf gerichtet, Speis und Trank als Nahrungsmittel zu betrachten, die Hunger und Durst stillen und auf deren Nährwert (etwa Kaloriengehalt) es zu achten gilt. Im Verweilen werden gleichermaßen Momente von Bestimmtheit und Unbestimmtheit ermöglicht, welche von der Überkreuzung linearer und ästhetischer Zeitordnungen zeugen. Speis und Trank als ästhetisch werdende Objekte lassen sich in keine Zeitordnungen eindeutig einordnen und weisen einen paradoxen Status auf: Sie können von Zeit zu Zeit sowohl bestimmte Konturen gewinnen als auch sich verwischen. Dadurch zeigen sie sich zugleich als verfügbare und nicht-verfügbare Objekte.

Das Wechselspiel der alimentären Erfahrung als ästhetische Erfahrung lässt sich im Rekurs auf einen berühmten Satz von Ludwig Feuerbach (1804-1872) weiter erläutern: „Der Mensch ist, was er isst“ (Feuerbach, 1850/1975, S. 263). D. h. die Nahrung als ästhetisches Objekt wird nicht einfach assimiliert (vgl. Kapitel 4.2). Das Subjekt der alimentären Erfahrung bleibt im Umgang mit der Nahrung nicht unverändert. Dieses Subjekt wird

---

<sup>87</sup> Für weitere Bestimmungen des Verhältnisses von Spiel und Imagination siehe die Arbeiten von Fink (2010).



vielmehr durch die Nahrung mit konstituiert, wobei dieser Konstitutionsprozess keinen linearen Kausalzusammenhang stiftet.<sup>88</sup> Bei der ästhetischen Wahrnehmung geht es nicht bloß um die Wirkung von Reizen der Außenwelt auf bestimmte Sinnesorgane, sondern eher um ein Wechselspiel von Aisthetischem und Ästhetischem, das die Linearität des Kausalzusammenhangs imaginativ unterbricht und überschreitet, ohne sie gänzlich außer Kraft zu setzen.

#### 4.5 Ästhetische Reflexivität im Verweilen

In den Praxen des Schmeckens, Kostens und Probierens können sich nicht nur Speis und Trank als ästhetische Objekte konstituieren. Auch der sinnlich-leibliche Wahrnehmungsvollzug kann in den Vordergrund treten und dabei ästhetisch werden. Durch die Präsenz, Materialität, Heterogenität und Kulturalität der aistischen Objekte (vgl. Brinkmann & Willatt, 2019) kann man gleichzeitig die eigene konkrete sinnlich-leibliche Gegenwart spüren. Hier zeigt sich die reflexive Struktur der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung, wobei das Reflexive buchstäblich zu verstehen ist: Die sinnlich-leibliche Wahrnehmung wird auf sich selbst zurückgebeugt (vgl. Zahn, 1992). Die reflexive Struktur der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung ist bildungstheoretisch relevant insofern, als in ihr die *Möglichkeit* der Erfahrung der Zeit als Verweilen fundiert ist (vgl. Kapitel 6.2.2). Erst *im* Verweilen kann aber die *ästhetische Reflexivität* zustande kommen.

Dies lässt sich zunächst anthropologisch begründen: Aufgrund seiner sinnlich-leiblichen Verankerung in der Welt steht der Mensch immer schon in Welt- und Selbstverhältnissen (vgl. Merleau-Ponty, 1966). Dabei fungiert der Leib als „Nullpunkt“ (Husserl): Orientierungszentrum, Wahrnehmungsorgan und spürbares Medium der Erfahrung. Es gibt also eine *leibliche Reflexivität*, die gleichursprünglich mit dem Leib gegeben ist. In der Selbstwahrnehmung kann das Verhältnis zu sich und zur Welt thematisch werden. Die Selbstwahrnehmung zeigt sich als eine *aistische Reflexivität*, die an die protoreflexive Struktur der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung gebunden ist (vgl. Brinkmann, 2012, S. 386). Diese protoreflexive Struktur kann sowohl im Bereich der Außensinne (Exterozeption) als auch im Bereich körperinterner Prozesse (Interozeption) zustande kommen. Man denke z. B. an die kinästhetische Selbstwahrnehmung des Leib-Körpers (vgl. Kapitel drei) oder die akustomotorische Selbstwahrnehmung der eigenen Stimme (vgl. Plessner, 1980, S. 345) im Bereich der Außensinne. Im Bereich körperinterner Prozesse ist beispielsweise die

---

<sup>88</sup> Ein linearer Kausalzusammenhang hat die allgemeine Form: Auf ein Ereignis A (Ursache) folgt immer ein Ereignis B (Wirkung). Damit wird ein deterministisches Verhältnis von Ursache und Wirkung festgelegt, das auf einer linearen Zeitordnung basiert.

Wahrnehmung von Muskelanspannungen (Propriozeption) oder Hunger (Viszerozeption) zu nennen. Basierend auf den sensomotorischen Bewegungen des Leib-Körpers werden Welt- und Selbstverhältnisse in einem ‚gebrochenen‘ Modus erfahrbar. Diese Verhältnisse zeugen bereits von einer grundlegenden „Unstimmigkeit“ (Plessner, 1980, S. 377) zwischen Sensorik und Motorik, Wahrnehmungs- und Verkörperungsfunktion der Sinne (ebd., S. 382). Diese Unstimmigkeit oder „nicht ausgleichbares Mißverhältnis“ des Menschen zu sich „als Körper und zu seinem Körper“ (ebd.; Hervorhebung im Original) ermöglicht ein poetisches Tun oder Schaffen, das sich vom sinnlich-leiblich Wahrgenommenen löst und in Kulturtechniken<sup>89</sup> und kulturellen Symbolsystemen zum Ausdruck kommen kann (ebd., S. 375f.).

Im Unterschied zu diesen Reflexivitäten, die sinnlich-leiblich gegeben sind, kann sich die ästhetische Reflexivität erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren. Auf das Beispiel des Kapitels bezogen: Im Verweilen bei der Speise kann das Kind J. sich zu schon existierenden Verhältnissen verhalten. Die durch das Aussehen der Speise entstandene Appetitlosigkeit drängt zum verweilenden Tasten, Riechen und Probieren als Praxen alimentärer Erfahrung, die nicht einfach ‚von Natur aus‘ ausgeführt werden, sondern zugleich eingeübt, differenziert und kultiviert werden können. Mit diesen Praxen verbinden sich auch die raumzeitliche Disposition der Mittagessenssituation (Ablauf, Sitzordnung usw.), die Auswahl, Zubereitung und Bereitstellung der Nahrung (Haupt- und Nachspeise) sowie die Normen und Sitten, die am Mittagstisch gleichermaßen vorausgesetzt und gefordert werden. Aus einer temporalphänomenologischen Perspektive lässt der im Verweilen entstandene Bruch im linearen Zeitverhältnis ein Verhältnis des Erfahrenden zur Zeit und zugleich zu den Objekten und Personen erfahrbar werden, die in der Mittagessenssituation erscheinen. So kann eine *temporale Distanz* zur Zeit hervorgebracht und der Bereich des Sinnlich-Leiblichen imaginativ überschritten werden. Die reflexive Struktur der ästhetischen Reflexivität bedeutet ein verweilendes Zurückgebeugtsein auf sich selbst, und zwar durch die Erfahrung der Zeit, des Anderen und der Anderen, die an der Situation beteiligt sind. Aufgrund der imaginativen Überschreitung im Verweilen ist die ästhetische Reflexivität nicht mehr nur sinnlich-leiblicher Art. Das poetische Tun des Menschen öffnet sich im Verweilen dem Wechselspiel von Wahrnehmung und Imagination.

Das temporale Distanzverhältnis im Verweilen setzt Sinnlich-Leibliches und Begrifflich-Symbolisches ins Wechselspiel. Aufgrund der o. g. sensomotorischen Unstimmigkeit kann dieses Wechselspiel in Begriffe und Symbole münden, ohne sich in ihnen zu erschöpfen. D. h.

---

<sup>89</sup> Verkürzt gesagt lassen sich Kulturtechniken als „Praktiken und Verfahren der Erzeugung von Kultur“ bestimmen (Maye, 2010, S. 121). Elementare Kulturtechniken, die üblicherweise in pädagogischen Kontexten vermittelt und weitergegeben werden, sind z. B. das Lesen, Schreiben und Rechnen. Eine komplexere Kulturtechnik wäre das ‚Lesen‘ einer Partitur (vgl. Kapitel sechs).

in diesem Wechselspiel gibt es ‚ein Mehr‘, das begriffliche und symbolische Festlegungen übersteigt. Eine problematische Privilegierung des Begrifflichen und Symbolischen hingegen kann man z. B. bei Kants Ansatz finden. Er verbindet das Reflexive mit einem Zustand des Gemüts, „in welchem wir uns zuerst dazu anschicken, um die subjektiven Bedingungen ausfindig zu machen, unter denen wir zu Begriffen gelangen können.“ (Kant, 1781/2014, S. 285) Eine solche Privilegierung ist zudem im Begriff der sog. „ästhetischen Rationalität“ zu finden, welche als eine Form von praktischer Rationalität im Sinne Kants der Beurteilung ästhetischer Praxen dient (vgl. Seel, 1985, S. 31ff.; Kleimann, 2002, S. 305ff.). Interessanterweise taucht diese Privilegierung ebenfalls im temporalphänomenologischen Ansatz von Andreas Dörpinghaus auf, der sich intensiv mit der Frage nach dem Verhältnis von Zeit und Bildung beschäftigt. Obwohl Dörpinghaus an einer zeitlich-reflexiven Struktur der Erfahrung interessiert ist, sieht er die Möglichkeit der „Verzögerung“ als Praxis im Umgang mit der Zeit und – im Unterschied zum Verweilen – als „angestregtes Tätigsein“ (Dörpinghaus, 2015, S. 458) in der Sprache als „Medium der Begriffe und der Reflexion“ (Dörpinghaus, 2015, S. 477) fundiert, nicht aber im Sinnlich-Leiblichen. Er setzt vielmehr Aisthetisches (Wahrnehmung) mit Ästhetischem gleich, ohne die unterschiedlichen Modi der Reflexion zu unterscheiden. Dies führt zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Erfassung des Eigensinns des Ästhetischen in der Erfahrung, wie im sechsten Kapitel gezeigt werden soll.

Im Unterschied dazu möchte ich schon an dieser Stelle hervorheben, dass die ästhetische Reflexivität nicht irrational bzw. vernunftwidrig ist. Sie basiert vielmehr auf Entzugsmomenten, die vom Rationalen nicht ganz zu trennen sind.<sup>90</sup> Solche Momente von Entzug und Nicht-Verfügbarkeit sind im Medium des Sinnlich-Leiblichen durchaus erfahrbar. Phänomene von Abstoßung, Aversion oder Ekel zeigen exemplarisch die Reichweite von Entzugsmomenten bei der alimentären Erfahrung. Entzugsmomente der ästhetischen Reflexivität drängen die Ordnungen der Sprache, der Grammatik und der Symbolik immer wieder an ihre Grenzen. Davon zeugt insbesondere die Praxis des Urteilens.

#### **4.6 Urteilen im Aisthetischen und Urteilen über das Ästhetische**

Das Sprichwort ‚über Geschmack lässt sich nicht streiten‘ verweist darauf, dass das Ästhetische sich nicht nur im Bereich des Sinnlich-Materiellen artikuliert. Es kann auch – wengleich schwer und nur im Nachhinein – sprachlich gefasst werden. Diesbezüglich kann

---

<sup>90</sup> Da die ästhetische Reflexivität leibliche und aistische Reflexivität voraussetzt, geschieht sie in einem Bereich, dessen Grenzen nicht eindeutig gezogen werden können. So hat bereits Aristoteles darauf hingewiesen, dass man die sinnlich-leibliche Wahrnehmung „nur schwerlich als unvernünftig oder vernunftbegabt bezeichnen könnte.“ (Aristoteles, 2011, S. 165)

man mit Kant behaupten, dass das Ästhetische „viel zu denken“ gibt (Kant, 1790/1989, S. 249). Die alimentäre Erfahrung gibt stets Anlass zur Beurteilung deren Objekte. Man sagt gefallend bzw. missfallend, dass einem etwas schmeckt bzw. nicht schmeckt. Man diskutiert auch gerne über Zutaten, Kochrezepte, Zubereitungsmethoden, Diäten, Geschmacksqualitäten (etwa süß, salzig, sauer, bitter und umami) und nicht zuletzt über Gefühle, Emotionen oder Stimmungen, in die man beim Essen und Trinken versetzt werden kann. Am gemeinsamen Tisch werden also Urteile unterschiedlicher Art gefällt und ausgetauscht.

Der Umstand, dass im ästhetischen Wahrnehmungsvollzug immer wieder neue Aspekte der wahrgenommenen Objekte und der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung selbst zutage treten können, stellt Theorien des Urteilens vor große Schwierigkeiten. Denn sie müssen der Pluralität von Aspekten des Wahrgenommenen und des Wahrnehmens in ihrer Präsenz, Materialität, Heterogenität und Kulturalität gleichermaßen gerecht werden. Die prinzipielle Gleichberechtigung des Erscheinenden wird jedoch dadurch relativiert, dass das ästhetische Urteilen im Grunde auf das Wechselspiel von Aisthetischem und Ästhetischem angewiesen ist, an dem die Imagination beteiligt ist (vgl. Kapitel 4.4). Auf der einen Seite des Wechselspiels taucht das Urteilen als *Urteilen im Aisthetischen* auf. Damit ist zunächst eine Trennung oder Unterscheidung, die schon im sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsvollzug stattfindet. Diese Seite des Wechselspiels ermöglicht die Allgemeinheit und ‚Öffentlichkeit‘ jeden Urteilens. Da das Erscheinende sich von Anderem abheben und absetzen muss, um überhaupt erscheinen zu können (vgl. Alloa, 2011, S. 65), fungiert die sinnlich-leibliche Wahrnehmung beim Erscheinen als *Unterscheiden*.<sup>91</sup> Dieses elementare Unterscheiden in der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung ist schon im Wahrnehmen als Aufmerken oder Bemerkten zu finden. Man kann nur auf etwas aufmerken, das sich von anderem unterscheidet. Dieses wird in diesem Moment nicht gesehen – etwa, wenn ich den Fleck auf dem Teppich bemerke, dann nur vor dem Hintergrund des Teppichs, der mir in diesem Moment als Horizont präsent ist. Es gibt also immer etwas, das ‚übersehen‘ wird bzw. werden muss (vgl. Diaconu, 2013, S. 35). Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit sind insofern zwei Seiten derselben Medaille. Dieses sinnlich-Leibliche Unterscheiden öffnet sich zugleich der Sprache. Abstoßung, Aversion oder Ekel erscheinen beispielsweise im Vorspiel der alimentären Erfahrung als Phänomene, denen der Charakter eines unmittelbaren Geschmacksurteils zugesprochen werden kann, ohne im strikten Sinne ein solches zu sein. Bei ihnen geht es nicht um Geschmack im engen Sinne, sondern vielmehr um eine elementare Fähigkeit: das Unterscheiden-Können etwa zwischen

---

<sup>91</sup> Darauf weist Aristoteles hin, wenn er das Verb κρίνειν (trennen, unterscheiden) für eine Charakterisierung der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung verwendet (Aristoteles, 2011, S. 137).

Essbarem und Nichtessbarem. Diese elementare Fähigkeit ist vielleicht „die erste Wahl des Menschen“, die „das Gute vom Bösen trennt.“ (Diaconu, 2013, S. 91)

Auf der anderen Seite des Wechselspiels taucht das ästhetische Urteilen als Urteilen *über* das Ästhetische auf, d. h. als ein Urteilen, das sich im Medium begrifflicher und symbolischer Sprache vollzieht und dessen ‚Thema‘ das Ästhetische – sei es objekt- oder subjektbezogen – ist. Dieses Urteilen ist auf das aistische Unterscheiden bezogen, wobei Letzteres nicht immer explizit dessen Inhalt ausmacht. In diesem Sinne ist das Urteilen über das Ästhetische niemals eine bloße Konstatierung dessen, was bereits aistisch vorliegt. Denn aufgrund seiner imaginativen Überschreitung verändert sich das Aistische qualitativ in der Erfahrung. Neue Qualitäten fallen einem auf, welche weder ausschließlich als subjektiv noch objektiv zu bestimmen sind.

Das Urteilen über das Ästhetische beschränkt sich weder auf das Aistische noch auf das Schöne oder die Künste. Es ist vielmehr ein Urteilen über etwas, das sich ständig verändert und sich einer deduktiven Logik entzieht. Das Anderswerden des Ästhetischen ist auf *wiederholte* Erfahrungen und Praxen im Verweilen angewiesen (vgl. Kapitel sechs). Davon zeugt z. B. die allmähliche Veränderung des Geschmacks in den unterschiedlichen Lebensphasen: Lieblingsgerichte aus der Kindheit werden im Erwachsenenalter vielleicht nicht mehr genossen. Oder umgekehrt: Im Erwachsenenalter wird jene Speise wieder entdeckt, die einem in der Kindheit jahrelang missfallen hat. Daher erweist sich der Bereich des Ästhetischen als kein abgeschlossener Bereich. Im Gegenteil: Er gibt reichlich Anlass zu Urteilen, Interpretationen und Diskussionen.

Die Unterscheidung zwischen einem Urteilen im Aistischen und einem über das Ästhetische ist zwar analytischer Art. Denn was erfahrbar ist, ist, theoretisch betrachtet, ein Wechselspiel von Aisthetischem und Ästhetischem, das einer relationalen Dynamik von gleichzeitiger und wechselseitiger Differenzierung und Einflussnahme folgt. D. h. ästhetisches Urteilen ist zum einen auf aistische Unterscheidungen angewiesen. Zum anderen werden aistische Unterscheidungen stets durch das Urteilen über das Ästhetische geschult und geschärft. Dadurch eröffnen sich Perspektiven auf die Einübung, Differenzierung und Kultivierung von Urteilspraxen (vgl. Brinkmann, 2012, S. 389ff.).

#### **4.7 Zusammenfassung**

Im Verlauf dieses Kapitels habe ich über das am Beispiel Gezeigte hinaus versucht, die These zu belegen, dass das Ästhetische sich in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann. Im Mittelpunkt der Analyse stand der Wahrnehmungsvollzug, auf dem der

Erfahrungsvollzug basiert. Ich habe zunächst darauf aufmerksam gemacht, dass Speis und Trank als ästhetische Objekte bei Essen und Trinken nicht einfach assimiliert werden. Als ästhetische Objekte haben sie einen paradoxen Status, der eine totale Assimilation verhindert. Sie gehen in ihrem konkreten materiellen Erscheinen nicht auf. Zudem habe ich gezeigt, dass das Verweilen nicht das Gegenteil von linearer und messbarer Zeit ist, sondern eher eine Erfahrung der Überkreuzung von Zeitordnungen. Der in der Zeitstruktur des Verweilens entstandene Bruch ermöglicht eine ästhetische Freiheit als Freiheit *in* und *für* die Zeit sowie eine imaginative Überschreitung des Aisthetischen, die sich im Wechselspiel von Wahrnehmung und Imagination ausdrückt. Diesbezüglich erweist sich die ästhetische Reflexivität als eine Reflexivität, die nicht gleichursprünglich mit dem Leib gegeben ist. Sie basiert auf einem temporalen Distanzverhältnis und kann sich erst im Verweilen konstituieren. Bildungstheoretisch relevant ist sie insofern, als sie ein Verhältnis zu schon existierenden Verhältnissen ermöglicht. Nicht zuletzt habe ich darauf hingewiesen, dass Urteilspraxen im Wechselspiel von Aisthetischem und Ästhetischem möglich sind. Dieses Wechselspiel entfaltet eine Eigendynamik, die die Relationalität von sinnlich-leiblichem Unterscheiden und begrifflich-symbolischem Urteilen deutlich werden lässt.

Im Folgenden möchte ich ohne Anspruch auf Vollständigkeit eine kritische Rekonstruktion der Privilegierung des Sehens und Hörens im Kontext der westlichen Einteilung und Hierarchisierung der Sinne vornehmen. Damit soll gezeigt werden, dass eine intersensorische Perspektive auf Erfahrung für die Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung sinnvoll und notwendig ist, um das bildungstheoretische Potenzial anderer Erfahrungs- und Wahrnehmungsmodi hervorheben zu können.

Nach diesem Exkurs möchte ich mich der Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung zuwenden. In Kapitel fünf werde ich mich mit Schillers ambivalentem Ansatz kritisch auseinandersetzen, um eine bildungstheoretische Perspektive auf das Phänomen der ästhetischen Erfahrung im pädagogischen Diskurs zu entwickeln. Dabei soll die Beschreibung der Erfahrung des ästhetischen Zustands in den Vordergrund rücken. Dort werde ich auch Schillers Unterscheidung zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung herausarbeiten, um in Kapitel sechs schließlich eine pädagogische Perspektive auf ästhetische Erziehung und Bildung als unterschiedliche, aber zugleich aufeinander bezogene Praxen des Verweilens entwickeln zu können.

#### 4.8 Exkurs: Sehen und Hören im westlichen Denken – eine kritische Rekonstruktion

Die westliche Privilegierung des Sehens und Hörens hat erfahrungstheoretische und bildungstheoretische Implikationen: Erfahrungstheoretisch bedeutet sie eine Engführung der Erfahrung, indem sie auf bestimmte Sinne reduziert wird, die vermeintlich eine größere reflexive Bedeutsamkeit haben. Bildungstheoretisch gesehen heißt dies, dass die ästhetische Reflexivität nicht an die temporale Distanz des Verweilens gebunden ist. Eine reflexive Distanz wird vielmehr als eine sinnlich-leibliche Distanz verstanden, die bestimmte Sinne (z. B. Sehen und Hören) schaffen können. Daraus ergibt sich eine Präferenz für bestimmte Objekte, mit und an denen ästhetische Erfahrungen als bildende Erfahrungen potenziell gemacht werden können. Der Versuch, diese Tendenz zu hinterfragen, ist mit der großen Herausforderung konfrontiert, andere Erfahrungs- und Wahrnehmungsmodi als gleichwertig aufzuwerten und auf ihre intersensorische Struktur hinzuweisen. Wie schwierig diese Aufgabe sein kann, zeigt die Genese der westlichen Denktradition selbst, die das Denken und Forschen nachhaltig bestimmt. Im Folgenden möchte ich in einem knappen Überblick über die westliche Einteilung und Hierarchisierung der Sinne zeigen, inwiefern Sehen und Hören der Vorzug gegeben wird.

Die Tendenz zur Privilegierung des Sehens, die auch als *Okularzentrismus* bezeichnet wird, ist bereits in der griechischen Antike zu finden. Es beruht auf dem Primat der Theorie bzw. *Theoria* (θεωρία), d. h. des Beobachtens, Betrachtens und Schauens (vgl. Blumenberg, 1987, S. 118). Im sechsten Buch der *Politeia* behauptet Platon, die Seele sei wie das Auge, da sie das ‚Licht der Wahrheit‘ benötige, um zum echten Erkenntnis zu gelangen:

„Wenn sie [die Seele; C. W.] sich auf das stützt, worauf die Wahrheit und das Seiende *leuchtet*, dann kommt sie zu Einsicht und Erkenntnis und besitzt offensichtlich Denkkraft. Wenn sie aber auf die Welt *schaut*, die mit dem Dunkel vermischt ist, die wird und vergeht, dann hat sie bloß Meinungen und wird blind, ändert ihre Ansichten bald so, bald anders und erweckt den Eindruck, ohne Verstand zu sein.“ (Platon, 2015, S. 322; Hervorhebung C. W.)

Auch Aristoteles bleibt in dieser Hinsicht platonisch und schreibt zu Beginn seiner *Metaphysik* dem Sehen eine zentrale Rolle im Erkenntnisprozess zu. Der Sehsinn sei jener Sinn, der „uns am meisten Erkenntnis gibt und viele Unterschiede aufdeckt.“ (Aristoteles, 1989, S. 3)

Was die Privilegierung des Hörsinnes betrifft, kann von einem *Phonozentrismus* gesprochen werden.<sup>92</sup> Dieser weist auf den Umstand hin, dass der Hörsinn als jenes Sinnesorgan erscheint, das die Stimme bzw. die Rede aufnehmen kann. Die historische Wurzel des Phonozentrismus ist in der pythagoreischen Lehre der Sphärenharmonie zu finden. Dieser Lehre zufolge seien die durch die Bewegung der Planeten hervorgerufenen Klangverhältnisse Ausdruck kosmischer Harmonie (vgl. Naumann-Beyer, 2003, S. 569; Platon, 2015, S. 349). In der Moderne vertritt Arthur Schopenhauer (1788-1860) die Ansicht, dass in der Musik „das innerste Wesen der Welt“ zum Vorschein komme und dass dieses akustisch vernommen werden könne (Schopenhauer, 1819/1987, S. 368).

Aus dem Okular- und Phonozentrismus ergeben sich ferner eine bestimmte Einteilung und Hierarchisierung der Sinnesorgane, die nicht nur für philosophische, sondern auch für physiologische und naturwissenschaftliche Forschungen leitend ist. Dabei werden die Sinnesorgane in Fern- und Nahsinne eingeteilt: Als Fernsinne gelten Seh- und Hörsinn, als Nahsinne, Geschmackssinn und Tastsinn. Der Geruchssinn nimmt eine Mittelstellung zwischen den Fern- und Nahsinnen ein (vgl. Simmel, 1908/1983, S. 489; Diaconu, 2005, S. 185).<sup>93</sup> Während die Nahsinne als ‚niedere Sinne‘ eingestuft werden, werden die Fernsinne in Abgrenzung dazu zu ‚höheren‘ Sinnen erhoben, denn sie seien ‚abstraktionsfähiger‘ (vgl. Welsch, 1996, S. 28). Diese seien in der Lage, Distanz zum Sinnlich-Materiellen zugunsten des Geistig-Immateriellen zu bilden. Aus diesem Grund bezeichnet Hegel die Fernsinne auch als *theoretische Sinne* (Hegel, 1835/1955, S. 82). In diesem Zusammenhang stehen gängige Ausdrücke wie z. B. ‚Kultivierung‘, ‚Veredelung‘ oder ‚Vergeistigung‘ für eine

---

<sup>92</sup> In seinem Werk *De la grammatologie* (1967) führt Jacques Derrida den Begriff des Phonozentrismus ein, um die westliche Denktradition und deren Fixierung auf den λόγος (Logozentrismus) zu analysieren. Dabei kritisiert Derrida die Abwertung der Schrift als bloße Repräsentation des Sprechens (Lautsprache). So bestehe die Funktion der Schrift lediglich darin, das gesprochene Wort möglichst treu wiederzugeben. Das Sprechen sei der Schrift überlegen, denn beim Sprechen kann der anwesende Sprecher die ‚Präsenz‘ des Sinnes garantieren. Demgegenüber zielt Derrida darauf ab, die Schrift als etwas Eigenständiges zu bestimmen und aufzuwerten. Entgegen Saussures These (1916/2001), dass Zeichen auf Referenten in der Realität verweisen würden, postuliert Derrida, dass Zeichen immer nur auf andere Zeichen verweisen können. Da bei der Schrift der Schreibende abwesend ist, muss der Sinn notwendigerweise offen bleiben, denn es gibt keinen Referenten, auf den verwiesen werden kann (vgl. Derrida, 1967/1983). Für eine kritische Auseinandersetzung mit Derridas These siehe Habermas (1988, S. 191ff.).

<sup>93</sup> Die Bestimmung des Geruchssinnes als ‚Mitte‘ der Sinne geht auf Aristoteles zurück: „Es scheint, dass der Geruchssinn [...] auch selber die Mitte bildet zwischen den Tastsinnen, nämlich Berühren und Schmecken, und den durch ein anderes Mittel wahrnehmenden, nämlich Gesicht und Gehör. Daher ist der Geruch einerseits eine Erscheinung der Nährstoffe, die zur Gattung des Tastbaren gehören, und gehört andererseits zusammen mit dem Hörbaren und Sichtbaren, so dass man nur in Luft und Wasser riechen kann. Der Geruch ist mithin ein Bindeglied zwischen diesen beiden Gattungen und haftet am Tastbaren wie am Hörbaren und Durchsichtigen.“ (Aristoteles, 1947, S. 47) Diesbezüglich räumt Aristoteles auch Schwierigkeiten bei einer Bestimmung des Geruchs als Objekt des Riechens ein und stellt zugleich einen synästhetischen Zusammenhang zwischen Geruchssinn und Geschmackssinn fest. Letzteres zeigt sich deutlich darin, dass Gerüche z. B. als scharf, herb, stechend oder ölig beschrieben werden können (vgl. Aristoteles, 2011, S. 107).



Distanzierung vom Leiblich-Körperlichen, damit der immaterielle Logos bzw. die Idee (Platon), die Form (Schiller) usw. zugänglich wird.<sup>94</sup>

In der folgenden Tabelle werden die erwähnte Einteilung und Hierarchisierung der Sinnesorgane unter Bedingungen des Okular- und Phonozentrismus verkürzt dargestellt:

Sinnlich-materiell		Geistig-immateriell
Fernsinne	Sehsinn	Okularzentrismus
‚höhere Sinne‘	Hörsinn	Phonozentrismus
Geruchssinn		Logozentrismus
Nahsinne	Geschmackssinn	
‚niedere Sinne‘	Tastsinn	

Tab. 1: Einteilung und Hierarchisierung klassischer Sinnesorgane im westlichen Denken

Quelle: Eigene Darstellung

Im weiten Sinne könnte man mit Friedrich Nietzsche (1844-1900) behaupten, dass es sich hier um eine Verachtung der leiblichen Dimension der Erfahrung handelt (Nietzsche, 2016, S. 39ff.). Im engen Sinne impliziert diese Hierarchisierung – wie die Bezeichnung ‚niedere Sinne‘ bereits suggeriert – eine Herabwürdigung der Nahsinne. Die Anerkennung der Nahsinne als „ästhesiologisches Fundament“ (Mollenhauer, 1988, S. 456) der Erfahrung ist eher rhetorisch. Damit verbunden ist die gängige Auffassung, dass keine Kunst sich im Medium der Nahsinne entfalte (ebd.).<sup>95</sup> Dies zeigt sich beispielhaft in dem paradoxen Status des Geschmackssinnes.<sup>96</sup> Zum einen wird das Schmecken bzw. das Essen und Trinken für lebensnotwendig und unentbehrlich gehalten (vgl. Platon, 2015, S. 139). Zum anderen wird es abgewertet, da es allen Lebewesen gemeinsam ist. Der Geschmack sei daher kein Spezifikum des Menschen. Er wird allerdings erst dort wieder aufgewertet, wo er über Lebensnotwendiges und ‚Tierisches‘ hinausgeht. Mehr noch: Wenn er dem Logos dient. So sagt Aristoteles, dass die Zunge als Geschmacksorgan „zum Schmecken und *Sprechen* dient, wovon das Schmecken als etwas Unentbehrliches auch bei der Mehrzahl der Lebewesen vorhanden ist, während die *Sprache* dem Wohlergehen dient“ (Aristoteles, 2011, S. 105;

<sup>94</sup> In diesem Kontext kritisiert Wolfgang Welsch den „elevatorischen Imperativ“, der für das okular- und phonozentrische Denken charakteristisch ist. Dieser Imperativ besagt: „Halt dich wahrnehmend von der sinnlichen Empfindung frei, sieh von ihr ab, erhebe dich über sie!“ (Welsch, 1996, S. 112).

<sup>95</sup> In seiner Abwertung der Nahsinne folgt Mollenhauer Helmut Plessners These, dass die Nahsinne keine Distanz zum Sinnlich-Materiellen bilden können: „Ihr Sinn [der Nahsinne; C. W.] erschöpft sich [...] in der bloßen Vergegenwärtigung des eigenen Körpers“ (Plessner, 1980, S. 273). Ähnlich wie Plessner privilegiert er in seiner Theorie der ästhetischen Bildung das Sehen und Hören am Beispiel europäisch-hochkultureller Kunstformen (u. a. klassische Musik, bildende Kunst und Dichtung).

<sup>96</sup> Harald Lemke spricht von der „Essensvergessenheit“ (Lemke, 2016, S. 56) der westlichen Philosophie, die unter Bedingungen einer *rationalistischen Anthropologie* entstanden ist. Dieser Anthropologie zufolge unterscheidet sich der Mensch von anderen Lebewesen dadurch, dass er über Vernunft verfügt, d. h. die Vernunft sei das Spezifikum des Menschen. Zur Problematisierung dieser Anthropologie mit Bezug auf Schillers Ansatz der ästhetischen Bildung siehe Kapitel fünf.

Hervorhebung C. W.). Michel Serres' Analyse von Platons *Symposion* (1965) bringt den paradoxen Status des Geschmacks einsichtsvoll auf den Punkt:

„Sokrates, Agathon, Alkibiades reden über die Liebe, ohne sie jemals zu machen; sie setzen sich zu Tisch, ohne zu speisen; sie trinken, ohne den Geschmack zu genießen; und so eilen sie von der Tür oder Schwelle sogleich in den Gastraum und auf die Liegestatt, ohne der Küche einen Besuch abzustatten. Die Sklaven oder die Frauen halten sich, den Göttern gleich, nahe beim Herd, wo die Verwandlung erfolgt, während die Barbaren reden.“ (Serres, 1998, S. 223)

Seinerseits stilisiert Kant den Geschmack zum ‚ästhetischen Geschmack‘. Dadurch geht die sinnlich-materielle Struktur des Geschmackssinnes verloren. Das Geschmacksurteil sei bloß formal, d. h. es erfolge ohne Bezug auf das Begehrensvermögen und völlig unabhängig von der realen Existenz eines Gegenstandes (vgl. Kant, 1790/1989, S. 122).

Demgegenüber hat die Phänomenologie im 20. Jahrhundert dazu beigetragen, die vernachlässigten Sinne wieder zu entdecken. Dabei wird vor allem dem Tastsinn ein besonderer Stellenwert eingeräumt (etwa bei Husserl und Merleau-Ponty). Phänomenologische Untersuchungen relativieren zudem die gängige Einteilung der Sinne in Fern- und Nahsinne.<sup>97</sup> Die Tradition der phänomenologisch orientierten Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft konzentriert sich zwar seit ihren Anfängen auf den Seh- und Hörsinn.<sup>98</sup> Mollenhauers wegweisende Forschungen zur ästhetischen Erfahrung, welche zwischen Hermeneutik und Phänomenologie zu verorten sind, bleiben okular- und phonozentrisch (vgl. Kapitel zwei). In den letzten Jahrzehnten wird der Fokus – wenngleich nicht immer explizit – allerdings allmählich auf die Erforschung des Tast- und Gleichgewichtssinnes sowie der Tiefensensibilität gesetzt, wie die pädagogische Theaterforschung zeigt (vgl. Westphal, 2015; Klepacki, 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Tendenz zur Privilegierung von Sehen und Hören ist in der westlichen Denktradition tief verankert. Sie ist problematisch insofern, als sie

---

<sup>97</sup> Dazu Erwin Straus: „Von Fernsinnen kann nur gesprochen werden, wenn man sie Nahsinnen gegenüberstellt und von diesen unterscheidet. [...] Zu einer solchen Unterscheidung gelangt der Beobachter aber nur dadurch, dass er das Phänomen der Ferne seiner Subjektivität entkleidet, dass er die Ferne objektiviert und verallgemeinert, und Raum und Zeit voneinander trennend, die Ferne zu einer rein räumlichen Lage-Beziehung umdeutet. [...] nun gibt es Nähe ohne Ferne und Ferne ohne Nähe.“ (Straus, 1935/1956, S. 405f.) Damit kritisiert Straus auch die Trennung von Empfindung bzw. Wahrnehmung und Bewegung.

<sup>98</sup> Diesbezüglich sind Aloys Fischers Arbeiten *Ziele und Grundsätze einer Erziehung des Auges* (1912) und *Die Untersuchung des Gehörs und der musikalischen Fähigkeiten des Kindes und Jugendlichen* (1916) zu nennen (vgl. Lippitz, 2010, S. 32).

die Bedeutung und Funktion anderer Sinne abwertet. Damit wird nicht zuletzt die intersensorische Struktur von Erfahrungs- und Wahrnehmungsvollzügen verkannt. Im Anschluss an die Bemühungen der Phänomenologie ist diese Tendenz zu hinterfragen und mit der Berücksichtigung anderer Erfahrungs- und Wahrnehmungsmodi zu korrigieren. Die Betrachtung der alimentären Erfahrung in diesem Kapitel soll einen Beitrag dazu geleistet haben.

## 5. Ästhetisches Verweilen als ästhetische Erfahrung bei Schiller

In den vorhergehenden Kapiteln habe ich versucht, eine phänomenologisch orientierte und erfahrungstheoretische Perspektive auf die Prozessstruktur des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen zu entwickeln. Im Folgenden soll diese Perspektive auf das Phänomen der ästhetischen Erfahrung an einer klassischen Position innerhalb der Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung geprüft werden.<sup>99</sup> Hierfür möchte ich mich mit Friedrich Schillers ambivalentem Ansatz und insbesondere mit seiner Beschreibung der Erfahrung des ästhetischen Zustands in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* kritisch und systematisch befassen (vgl. Schiller, 1795/1962). In meiner Lektüre<sup>100</sup> werde ich die Spur der Erfahrung bei Schiller aufnehmen und mit und zugleich gegen Schiller deutlich machen, dass die Erfahrung des ästhetischen Zustands sich als Erfahrung der Zeit als Verweilen bestimmen lässt. Auf dieser Grundlage versuche ich dann eine neue Perspektive auf Schillers Unterscheidung zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung zu eröffnen. Dieses Unterfangen ist allerdings nicht einfach. Denn Schillers Thematisierung des Ästhetischen changiert zwischen empirischen Feststellungen und transzendentalen Annahmen.<sup>101</sup> Aufgrund seiner Fixierung auf Kants transzendental-philosophischen Ansatz bestimmt Schiller ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als zwei sich ausschließende Praxen. In transzendental-philosophischer Perspektive kommt er zu dem Schluss, dass ästhetische Bildung ohne ästhetische Erziehung geschehen müsse, damit die ästhetische Freiheit im Sinne einer Freiheit *von* der Zeit gelingt. Demgegenüber möchte ich zeigen, dass die ästhetische Freiheit – auch bei Schiller – im Verweilen als eine Freiheit *in* und *für* die Zeit erfahren werden kann.

Das Kapitel gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil möchte ich die Ambivalenz von Schillers Ansatz hinsichtlich zweier Freiheitsbegriffe herausarbeiten, die Schiller in seinen

---

<sup>99</sup> Meine Perspektive auf Schillers Theorie ästhetischer Bildung basiert auf Gedanken, die ich z. T. an anderer Stelle entwickelt habe (vgl. Willatt, 2019b). Dort habe ich mich allerdings vor allem auf das aktive Moment im Verweilen fokussiert und dieses als eine Weise des menschlichen Tätigseins bestimmt.

<sup>100</sup> Aufgrund der kritisch-systematischen Fokussierung auf die Erfahrung des ästhetischen Zustands werden in diesem Kapitel biographische und historische Aspekte in Schillers Werk eher selten vorkommen. Für einen Überblick über Schillers Leben und Werk siehe Safranski, 2004; für eine bildungstheoretisch informierte rekonstruktive Interpretation von Schillers Schriften zur Ästhetik siehe Schütze, 1993; für eine kritische Rekonstruktion von Schillers Begriff der ästhetischen Bildung siehe Ehrenspeck, 1998; für eine Einführung in Schillers *ästhetische Briefe* siehe Rittelmeyer, 2005; für eine Würdigung von Schillers Werk im pädagogischen Diskurs siehe Fuchs & Koch, 2006.

<sup>101</sup> Mit Foucault kann man sagen, dass Schiller sich innerhalb der Dublette von Transzendentalen und Empirischem bewegt (vgl. Foucault, 1974, S. 384ff.). Brinkmann erklärt diese Dublette wie folgt: „Der Mensch, der in der transzendentalen Reflexion die Möglichkeit des Wissens begründen will, findet sich jedoch ‚nur‘ in den vorgängigen Strukturen Arbeit, Leben, Sprache wieder, findet im Transzendentalen doch ‚nur‘ seine Endlichkeit.“ (Brinkmann, 2012, S. 274)

ästhetischen Schriften<sup>102</sup> verwendet (5.1). Dabei handelt es sich um die praktische Freiheit im Sinne Kants einerseits und die Freiheit als Praxis andererseits. Nur für letztere soll ein Bezug zur Erfahrung thematisiert werden. Im zweiten Teil (5.2) möchte ich diese Freiheit als Freiheit *in* und *für* die Zeit bestimmen, welche in der Erfahrung des ästhetischen Zustands als Verweilen möglich wird. Im dritten Teil (5.3) möchte ich auf das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung eingehen. An diesem Verhältnis soll gezeigt werden, dass das transzendental-philosophische Konzept des Ästhetischen dazu führt, ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als zwei sich ausschließende Praxen zu verstehen. Schließlich gebe ich eine Zusammenfassung des Kapitels und einen Ausblick (5.4).

### 5.1 Schiller zwischen praktischer Freiheit und Freiheit als Praxis

Im Folgenden möchte ich Schillers ambivalenten Ansatz in Bezug auf zwei Freiheitsbegriffe herausarbeiten. Der erste Begriff bezieht sich auf die praktische Freiheit im Sinne Kants (5.1.1). Diese Freiheit ist transzendental-philosophisch konstruiert als eine Freiheit, die mit der Spontanität der Vernunft gegeben ist. Der zweite Begriff der Freiheit bezieht sich auf die Freiheit als Praxis (5.1.2), d. h. auf die Freiheit, die sich *in* der Erfahrung manifestiert. Diese Freiheit, die ich hier als Freiheit *in* und *für* die Zeit zu bestimmen versuche, ist von großer Bedeutung für die vorliegende Arbeit: Sie erlaubt eine erfahrungs- und bildungstheoretische Interpretation von Schillers ästhetischem Zustand als Verweilen (vgl. Kapitel 5.2).

Mit Kant teilt Schiller die Einsicht, dass es zwischen Freiheit und Schönheit ein Verhältnis gibt, obwohl er dieses anders als Kant bestimmt. Zwar verwenden Kant und Schiller den Begriff des Ästhetischen als Synonym für das Schöne oder die Schönheit. Was beide unter Schönheit verstehen, unterscheidet sich jedoch. In den *Kallias-Briefen* bezieht sich Schiller vor allem auf das Naturschöne wie Kant in der *Kritik der Urteilskraft* (vgl. Kant, 1790/1989, S. 146; Schiller, 1793/1992b, S. 212). In den *ästhetischen Briefen* rückt aber das Schöne im Sinne von Kunstschönem bzw. Kunstwerk in den Vordergrund (vgl. Schiller, 1795/1962, S. 359f.).

---

<sup>102</sup> Meine Lektüre von Schiller beschränkt sich nicht auf die 27 *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* oder *ästhetische Briefe*. Sie bezieht sich auch auf andere Schriften. Die Fragmente aus den ästhetischen Vorlesungen vom Winterhalbjahr 1792-93, die *Kallias-Briefe* (1793) an seinen Freund Christian Gottfried Körner (1756-1831), die Abhandlung *Über Anmut und Würde* (1793), die Aufsätze *Vom Erhabenen* (1793), *Ueber das Erhabene* (1793), *Über das Pathetische* (1793) und die Briefe an den Prinzen Friedrich-Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg bzw. die *Augustenburger Briefe* (1793) gelten als Vorarbeiten und Ergänzungen zu den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (vgl. Zelle, 1994; Safranski, 2004; Noetzel, 2006). Mit seiner Abhandlung *Über naive und sentimentalische Dichtung* (1795), in der die künstlerische Praxis selbst im Mittelpunkt steht, beendet Schiller die Reihe ästhetisch-theoretischer Schriften.

Schiller hat Kants transzendental-philosophisches Konzept des Ästhetischen intensiv rezipiert. In dem Zeitraum zwischen 1792 und 1796 unterbricht er seine dichterische Arbeit, um sich mit theoretischen Fragen der Ästhetik, des Natur- und Kunstschönen näher zu beschäftigen (vgl. Frank, 1989, S. 106; Schütze, 1993, S. 72ff.). Aufgrund seiner Beschäftigung mit Kant weiß Schiller, dass dieses Konzept im Kontext einer Auseinandersetzung mit der Frage nach der Möglichkeit der menschlichen Freiheit auftaucht und dass Kants Antwort auf einer Anthropologie beruht, die ich im Folgenden kritisch als eine dualistische rekonstruieren möchte.

### 5.1.1 Praktische Freiheit und Schönheit bei Kant

Kant beschreibt den Menschen als ‚Bürger zweier Welten‘. Der Mensch sei unfrei als ein empirisch durch die Kausalität der Natur bedingtes Lebewesen und zugleich frei als vernünftiges Wesen, das spontan handeln und kausale Beziehungen stiften könne (vgl. Kant, 1781/1992, S. 492ff.). Dieser anthropologische Dualismus hat auch eine konkrete Konsequenz für die praktische Philosophie: Die menschliche Freiheit sei nur unter Bedingungen einer Ablehnung von Neigungen und Begierden möglich (vgl. Kant, 1788/1991, S. 192). *Praktische Freiheit* ist Kant zufolge jene Freiheit, die dem Menschen als vernünftigem Wesen zukommt. Damit erweisen sich die sinnliche Welt der Natur und die übersinnliche der Freiheit als entgegengesetzte und unverbundene Welten. Um dieses Problem zu lösen, weist Kant darauf hin, dass zwischen Natur und Freiheit durchaus ein *Übergang* möglich sei, damit die Freiheit in der sinnlichen Welt realisiert werden könne (vgl. Kant, 1790/1989, S. 83). Dieser Übergang kommt in der Struktur der reflektierenden Urteilskraft als vermittelnde Instanz zum Ausdruck. In seinem transzendental-philosophischen Ansatz verortet Kant die Urteilskraft in der Gruppe der ‚oberen‘ bzw. ‚intellektuellen‘ Erkenntnisvermögen als Mittelglied zwischen Verstand und Vernunft. Zu den ‚unteren‘ Vermögen gehört die Sinnlichkeit, die aus Sinn und Einbildungskraft besteht (vgl. Kant, 1790/1989, S. 15; 1796/1977, S. 425).

Unter Urteilskraft versteht Kant „das Vermögen, unter Regeln zu *subsumieren*, d. i. zu unterscheiden, ob etwas unter einer gegebenen Regel (*casus datae legis*) stehe, oder nicht.“ (Kant, 1781/2014, S. 184; Hervorhebung im Original) Die Urteilskraft ist also die Fähigkeit, das Besondere unter dem Allgemeinen zu subsumieren. Wenn das Allgemeine gegeben ist, spricht Kant von einer *bestimmenden Urteilskraft*. Wenn z. B. ein Arzt eine Entscheidung bezüglich der richtigen Behandlung für einen Patienten treffen muss, dann muss er über ein medizinisches Wissen etwa in Form von Begriffen, Regeln, Gesetzen, Prinzipien oder

Richtlinien verfügen, das er zweckmäßig in diesem Fall (Krankheit) anwenden muss (vgl. Willatt, 2019a, S. 33). So muss er ein Urteil fällen: Er muss auf verfügbares Wissen (Allgemeines) rekurren, um etwas (Besonderes) in der Welt erkennen und dementsprechend handeln zu können. Die bestimmende Urteilskraft verbindet das bekannte Allgemeine mit dem besonderen Fall und ermöglicht dadurch eine Erkenntnis der Welt. Diese Urteilsform bezeichnet Kant daher als „Erkenntnisurteil“ (Kant, 1790/1989, S. 122). Wenn hingegen das Allgemeine nicht gegeben ist, muss dieses erst gesucht werden. Dabei handelt es sich um eine *reflektierende Urteilskraft*: Ausgehend von einem Besonderen sucht man ein Allgemeines, das nicht vorhanden ist – und letztendlich nicht gefunden werden kann. Dieser Urteilsform entspricht nach Kant das Geschmacksurteil. Man denke z. B. an die musikalische Hörerfahrung: Man hört ein Musikstück und will ein Urteil fällen – ob es einem gefällt oder nicht. Hier ist nur das Besondere (das konkrete Musikstück) gegeben und deshalb muss ein passendes Allgemeines (Begriff, Regel, Gesetz, Prinzip, Richtlinie) für das Geschmacksurteil gefunden werden.

Des Weiteren bestimmt Kant das Geschmacksurteil hinsichtlich der Gefühle von Lust und Unlust, mit denen menschliche Handlungen verbunden sein können (Kant, 1790/1989, S. 122).<sup>103</sup> Kant zufolge ist die Lust oder das Wohlgefallen an einem Gegenstand im Normalfall Ausdruck entweder subjektiver Neigungen oder objektiver Eigenschaften des Gegenstandes. Das Wohlgefallen am Schönen sei jedoch weder bloß subjektiv noch objektiv. Das Geschmacksurteil – seine Form: ‚X ist schön‘ – sei vielmehr ein subjektiv-allgemeines Urteil: *subjektiv* als Ausdruck des Lustgefühls, das im Subjekt ausgelöst werde; *allgemein* als ein Urteil, das eine Allgemeingültigkeit beanspruche, die über die Subjektivität hinaus gehe. Diese subjektive Allgemeinheit sei nicht mit einem Allgemeinen (Begriff, Regel, Gesetz, Prinzip, Richtlinie) gleichzusetzen. Sie verweise auf das Gefühl der Lust, das das „freie[[ Spiel]] der Erkenntnisvermögen“ bewirke, d. h. das freie Zusammenspiel von Einbildungskraft und Verstand, und das zugleich bei anderen Menschen vorausgesetzt werden

---

<sup>103</sup> Kant geht davon aus, dass menschliche Handlungen wesentlich an Interessen gebunden sind. Den Interessenbegriff führt Kant bereits in der *Kritik der reinen Vernunft* als ‚Interesse der Vernunft‘ ein. In einer berühmten Passage formuliert er die drei Fragen, die das theoretische und praktische Interesse des Menschen darstellen: „Alles Interesse meiner Vernunft (das spekulative sowohl, als das praktische) vereinigt sich in folgenden drei Fragen: 1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen?“ (Kant, 1781/1992, S. 677). Diese Fragen bestimmen zudem die Themen seiner Kritiken: Die erste Frage nach dem Wissen ist theoretisch und wird in der *Kritik der reinen Vernunft* behandelt. Die zweite nach dem Sollen ist praktisch und wird in der *Kritik der praktischen Vernunft* erörtert. Die dritte ist zugleich theoretisch und praktisch und wird in der *Kritik der Urteilskraft* aufgegriffen. Dort unterscheidet Kant in der *Analytik des Schönen* hauptsächlich zwei Formen des Interesses, nämlich das Interesse der Sinne am Angenehmen und das Interesse der Vernunft am Guten (vgl. Kant, 1790/1989, S. 115ff.). Diese Unterscheidung entspricht jeweils den Begriffen von sinnlicher Natur und übersinnlicher Freiheit, die für Kants Einteilung der Philosophie in theoretische und praktische Philosophie leitend sind. Daher ist die Lust bzw. das Wohlgefallen im Normalfall immer *interessiert*, sei es als Wohlgefallen am Angenehmen oder Wohlgefallen am Guten, da man es „mit der Vorstellung der Existenz eines Gegenstandes verbinde[t]“ (ebd., S. 116).

könne (Kant, 1790/1989, S. 132; Hervorhebung im Original). Dieses Gefühl der Lust oder Wohlgefallen sei *interesselos* insofern, als es „indifferent in Ansehung des Daseins eines Gegenstandes“ zustande komme (ebd., S. 122). Im Umgang mit schönen Gegenständen werden die Erkenntnisvermögen zwar tätig, ohne aber Erkenntnis im strikten Sinne zu erzeugen. Das Zusammenspiel der Erkenntnisvermögen mündet hier weder in theoretische noch praktische Begriffe und bleibt als Suchbewegung eher *unbestimmt* und *reflexiv*. Dabei kommt lediglich eine „Erkenntnis überhaupt“ zum Vorschein (ebd.), d. h. eine Erkenntnis darüber, dass die Erkenntnisfähigkeit des Menschen funktioniert (vgl. Bertram, 2014, S. 67).

Im § 59 der *Kritik der Urteilskraft* postuliert Kant eine *strukturelle Analogie* zwischen dem reinen Geschmacksurteil und dem moralischen Urteil, ohne aber die strikte Abgrenzung des Ästhetischen gegenüber dem Moralischen aufzulösen (vgl. Kant, 1790/1989, S. 298f.). Diese Abgrenzung lässt sich wie folgt erklären: Während das reine Geschmacksurteil uninteressiert und ohne Begriff zustande kommt, verfährt das moralische Urteil interessiert, und zwar gemäß des sittlichen Gesetzes. Obwohl Kant den *formalen* Aspekt des Geschmacksurteils hervorhebt, hat die Einführung einer strukturellen Analogie zwischen dem reinen Geschmacksurteil und dem moralischen Urteil zunächst eine implizite Aufwertung der Sinnlichkeit zur Folge. Eine solche Aufwertung vollzieht Kant im Rahmen seiner Analyse des Schönen und des Erhabenen – wenngleich nur auf ästhetisch-transzendentaler Ebene. In der *Analytik des Schönen* behauptet er die Gleichwertigkeit von Sinnlichkeit im Verhältnis zum Verstand. Im ‚freien Spiel‘ von Einbildungskraft und Verstand sind beide Erkenntnisvermögen gleichermaßen tätig, sodass die Sinnlichkeit ihren untergeordneten und passiven Status augenblicklich verliert. In der *Analytik des Erhabenen* entwickelt Kant diesen Gedanken der Gleichwertigkeit mit Blick auf die Vernunft weiter. Dort geht es allerdings nicht mehr um ein freies und harmonisches Spiel der Erkenntnisvermögen, sondern um einen *Widerstreit*. Ein solcher Widerstreit ergibt sich daraus, dass weder die Einbildungskraft darauf verzichtet, Vernunft unter die Bedingungen der Darstellung zu bringen, noch die Vernunft ihre Herrschaft über das Sinnliche aufgibt (vgl. ebd., S. 182).

Des Weiteren handelt es sich sowohl beim Geschmacksurteil als auch beim moralischen Urteil um eine Freiheit und Allgemeinheit. Analog zum reinen Geschmacksurteil, das sich als subjektiv-allgemeines Urteil völlig frei von materiellen Bestimmungen und erkenntnistheoretischen Ansprüchen artikuliert, sieht das moralische Urteil von jeglichen empirischen Bedingungen ab und kann deshalb verallgemeinert werden. Aufgrund dieser Analogie kann Kant zufolge das Schöne zum „Symbol des Sittlich-guten“ werden (ebd., S. 297), d. h. das Schöne als subjektiv-allgemeines Gefühl sei imstande, die sittliche Freiheit



*indirekt* darzustellen (ebd., S. 296). Diese indirekte Darstellung oder Symbolisierung des Sittlich-guten bedeutet jedoch noch keine Realisierung der Freiheit. Denn das Schöne bzw. das Ästhetische steht im Grunde in strikter Abgrenzung zu Erkenntnis und praktischer Handlung und deshalb bleibt unklar, wie es in der Praxis *wirken* kann. Im Folgenden möchte ich zeigen, inwiefern Schiller eine ambivalente Position gegenüber Kants Verständnis von Freiheit und Schönheit entwickelt.

### 5.1.2 Freiheit als Praxis und Schönheit bei Schiller

Schiller übernimmt Kants dualistische Anthropologie und versucht zugleich sie zu überwinden, um das Verhältnis von Freiheit und Schönheit neu zu bestimmen. Auch wenn ihm eine Neubestimmung dieses Verhältnisses durchaus gelingt, kann er die dualistische Anthropologie nicht überwinden. Denn seine ‚Lösung‘ bleibt in hohem Maße der Transzendentalphilosophie verpflichtet und erweist sich eher als eine Umschreibung von Kants Anthropologie. Schiller kritisiert zwar Kants strikte Abgrenzung der Freiheit von der sinnlichen Natur des Menschen.<sup>104</sup> Dass Freiheit nur als Ablehnung des Sinnlichen möglich sei, ist aus Schillers Sicht fragwürdig. Dazu Schiller: „Der Mensch *darf* nicht nur, sondern *soll* Lust und Pflicht in Verbindung bringen; er soll seiner Vernunft mit Freuden gehorchen.“ (Schiller, 1793/1962a, S. 283; Hervorhebung im Original) Im Unterschied zu Kant, der der Natur keine Freiheit einräumt, versteht Schiller Freiheit nicht nur als praktische Freiheit im Sinne von ‚menschlicher‘ Freiheit, die auf der Spontanität der Vernunft beruht. Er geht über Kant hinaus und erweitert in den *Kallias-Briefen* Freiheit in Hinsicht auf die Natur (vgl. Schiller, 1793/1992b, S. 212). An einer Stelle dieser Briefe ersetzt er sogar den Freiheitsbegriff durch einen Naturbegriff: „Der Ausdruck *Natur* ist mir darum lieber als *Freiheit*, weil er zugleich das Feld des Sinnlichen bezeichnet, worauf das Schöne sich einschränkt, und neben dem Begriffe der *Freiheit* auch sogleich ihre Sphäre in der Sinnenwelt andeutet.“ (ebd., S. 203; Hervorhebung im Original) Schiller bedient sich der von Kant entdeckten strukturellen Analogie des Schönen mit dem Moralischen und versucht zugleich sie zu modifizieren. Im Gegensatz zu Kants Subjektivierung und Isolation des Ästhetischen argumentiert Schiller, dass das Schöne sich ‚objektiv‘ manifestieren müsse, um in der Praxis

---

<sup>104</sup> In ähnlicher Weise kritisiert Johann Friedrich Herbart (1776-1841) später Kants rigoristische Moralphilosophie. Dazu Herbart: „Denn die sittliche Idee ruft zwar dem [menschlichen; C. W.] Geschlechte, aber sie verstummt dem Einzelnen, sofern er einzeln ist. Sie weiß nichts von seiner nächsten Schranke, sie tadelt und beschämt, aber helfen kann sie nicht. Sie will ihn am Ziele, er ist auf dem Wege, aber sie weiß nichts vom Wege, viel weniger kann sie ihn führen. Sich und seine Kräfte und die nächsten Kräfte, die ihm helfen, muß der Mensch kennen und anerkennen ihre Beschränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen soll nach ihrem Maß. [...] Den sittlichen Menschen vermag es nicht zu bedrängen. Denn er verlangt nicht, daß in seinem Individuum sich die Menschheit, sich die Vernunft vollende.“ (Herbart, 1804/1982, S. 119f.)

wirken zu können. Gerade eine objektive Bestimmung des Schönen ist Schillers Ziel in den *Kallias-Briefen*. Das Schöne kann erst dann *erscheinen*, wenn es sich in einem konkreten Objekt manifestiert, mit dem man umgehen kann (vgl. Frank, 1989, S. 109). Daher bestimmt Schiller das Verhältnis von Freiheit und Schönheit wie folgt: Schönheit sei „Freiheit in der Erscheinung“ (Schiller, 1793/1992b, S. 183). Dies bedeutet nicht nur, dass das, was als frei erscheint, schön ist, sondern auch, dass *im* Umgang mit dem Schönen diese Freiheit erst erfahren werden kann. Diese Freiheit ist eine andere Freiheit als die praktische Freiheit, die mit der Vernunft gegeben ist. Obwohl Schiller diesen Unterscheid feststellt, bleibt er der praktischen Freiheit verpflichtet. Dies zeigt sich vor allem in den *ästhetischen Briefen*.

Um den Umgang mit dem Schönen und die daraus resultierende Freiheit erklären zu können, entwirft Schiller in den *ästhetischen Briefen* – wiederum mit Kant und gegen ihn – eine ‚ästhetische Anthropologie‘, d. h. eine Anthropologie, die die Schönheit als „eine nothwendige Bedingung der Menschheit“ bestimmt (Schiller, 1795/1962, S. 340). Schillers ästhetische Anthropologie unterstellt eine *grundlegende Unbestimmtheit* des Menschen, welche durch die menschliche Praxis in Bestimmtheit verwandelt wird. Damit knüpft er an ein für die moderne Anthropologie und Pädagogik leitendes Grundprinzip (vgl. Buck, 1984, S. 134ff.). Das Grundprinzip der Unbestimmtheit des Menschen<sup>105</sup> formuliert Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) zum ersten Mal im Begriff der *perfectibilité* (vgl. Rousseau, 1755/2008), der verkürzt besagt: Der Mensch hat kein vorbestimmtes Ziel und ist deshalb auf sich selbst gestellt.<sup>106</sup> Die *perfectibilité* bezeichnet kein „zielstrebiges aktives Vermögen“ (Buck, 1984, S. 140) zur Verbesserung, sondern vielmehr eine *passive Offenheit*, „die sowohl

---

<sup>105</sup> Verbunden mit diesem Grundprinzip ist das von Herbart beschriebene Phänomen der *Bildsamkeit*, das er im berühmten § 1 seines Alterswerks *Umriss pädagogischer Vorlesungen* zum „Grundbegriff der Pädagogik“ macht (Herbart, 1835/1984, S. 5). Dort grenzt Herbart die „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ von der Bildsamkeit von „Elemente[n] der Materie“ und von der „Bildsamkeit des Willens“ ab (ebd.). Während die erste *nur* bei Menschen zu finden ist, sind letztere auch bei Organischem und Tierischem vorhanden. Die Bildsamkeit von Elementen der Materie bringt Herbart in Verbindung mit der Umwandlung materieller Stoffe wie z. B. im „Stoffwechsel der organischen Leiber“ (ebd.). Dass die Bildsamkeit des Willens auch bei Tieren zu finden ist, zeigt das Phänomen der Domestikation (vgl. Schütz, 1994, S. 19). Mit dem Begriff der Bildsamkeit versucht Herbart Übergänge von der grundlegenden Unbestimmtheit des Menschen in Bestimmtheit systematisch zu erfassen und pädagogisch produktiv zu machen, ohne auf die gängige Annahme angeborener Anlagen zu rekurrieren. Dabei spielt die Frage nach einem angemessenen pädagogischen Wirken eine zentrale Rolle, d. h. die Frage nach einer Kausalitätsform, die dem Phänomen der Unbestimmtheit als Offenheit gerecht werden kann (vgl. Benner & Brüggem, 2004, S. 196).

<sup>106</sup> Damit bricht Rousseau mit dem in der Antike und im Mittelalter gängigen Gedanken einer teleologisch vorgegebenen Weltordnung. In der griechischen Antike wird die Natur (φύσις) als teleologisch strukturiertes Phänomen verstanden, d. h. die Natur entwickelt sich zielgerichtet. Die menschliche Praxis als Teil der Natur und des Kosmos wäre daher nur Vollendung eines ‚natürlichen‘ Zieles. Dass der Mensch z. B. eine politische Gemeinschaft gründen kann, würde lediglich bedeuten, dass er seine Natur als ‚politisches Wesen‘ (ἄνθρωπος πολιτικόν) realisiert. Im Mittelalter wird dieser Gedanke theologisch gewendet und zugespitzt: Die Natur und der Kosmos folgen dem Plan Gottes. Der Mensch als Teil der Schöpfung orientiert sich am göttlichen Plan. Dieser Gedanke ist in den Erziehungs- und Bildungsentwürfen von Johann Amos Comenius (1592-1670) beispielhaft zu finden. Bei Comenius kommt Erziehung und Bildung die Aufgabe zu, die göttliche Schöpfungsordnung auf der Welt wieder herzustellen (vgl. Buck, 1984, S. 142f.).

zur Verbesserung als auch zur Verschlimmerung führen kann“ (ebd.). Gerade dieses Verständnis der *perfectibilité* setzt Schiller in seiner Bestimmung von Kultur im Allgemeinen und von Kunst im Besonderen voraus: Kultur und Kunst können sowohl zur Verbesserung als auch zur Verschlimmerung der Lage des Menschen beitragen (vgl. Schiller, 1795/1962, S. 328). Des Weiteren entspricht das Grundprinzip der Unbestimmtheit Schiller zufolge einem „Zustand des menschlichen Geistes *vor* aller Bestimmung, die ihm durch Eindrücke der Sinne gegeben wird“ (Schiller, 1795/1962, S. 368; Hervorhebung im Original). Die Unbestimmtheit kann insofern als eine „Bestimmbarkeit ohne Grenzen“ (ebd.) verstanden werden, d. h. der Mensch ist offen für mögliche Bestimmungen, sodass „in diesem weiten Reiche des Möglichen nichts gesetzt, folglich auch noch nichts ausgeschlossen ist“ (ebd.). Auf diese grundlegende Unbestimmtheit des Menschen folgt notwendigerweise eine Bestimmtheit, die mit dem Umstand verbunden ist, dass der Mensch sinnlich-leiblich in der Welt existiert, sich dieser Existenz bewusst wird und Bedürfnisse stillen muss.<sup>107</sup> Dabei wird „sein Sinn gerührt [...], und aus der unendlichen Menge möglicher Bestimmungen soll eine Einzelne Wirklichkeit erhalten“ (ebd., S. 369).

Der Übergang von der grundlegenden Unbestimmtheit zu einer Bestimmtheit durch das Sinnlich-Leibliche stellt nur ein erstes Moment in Schillers ästhetischer Anthropologie dar. Denn der Mensch ist nach Schiller im Grunde zwischen zwei konträren und im Widerstreit stehenden Grundtrieben eingespannt. Diese Trieblehre übernimmt Schiller von Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) in einer modifizierten Form (vgl. Acosta, 2011), da er auch seine frühen Gedanken zur Entwicklung des Vernünftig-Geistigen aus dem Sinnlich-Leiblichen in die ästhetische Anthropologie mit einbezieht (vgl. Schiller, 1780/1962, S. 50ff.). Triebe, so Schiller, sind „bewegende[] Kräfte“ (ebd., S. 331), die „uns antreiben ihr Objekt zu verwirklichen“ (ebd., S. 344). Sie beschränken sich aber nicht darauf, Grundbedürfnisse zu stillen, sondern richten sich auch auf ‚intellektuelle‘ oder ‚geistige‘ Objekte wie z. B. moralische Imperative oder Pflichten (vgl. ebd., S. 320f.).<sup>108</sup> Daher spricht Schiller von einer

---

<sup>107</sup> Bereits in seinen medizinischen Schriften behauptet Schiller, dass der Körper „*der erste Sporn zur Thätigkeit*“ ist (Schiller, 1780/1962, S. 56; Hervorhebung im Original). D. h. Grundbedürfnisse setzen den Menschen in Bewegung und können erst in den jeweiligen Praxen (Essen, Trinken, Schlafen usw.) gestillt werden.

<sup>108</sup> Schillers Behauptung, dass antagonistische Kräfte „das große Instrument der Kultur“ seien (Schiller, 1795/1962, S. 326), wird oft als Antizipation von Karl Marx' (1818-1883) These des Klassenkampfes als Motor gesellschaftlicher Entwicklung gedeutet (vgl. Berghahn, 2000).

„gemischte[n] Natur“<sup>109</sup> des Menschen (ebd., S. 373) und unterscheidet zwischen *Stofftrieb*<sup>110</sup> und *Formtrieb*:

„Der erste dieser Triebe [...] geht aus von dem physischen Daseyn des Menschen oder von seiner sinnlichen Natur, und ist beschäftigt, ihn *in die Schranken der Zeit* zu setzen und zur Materie zu machen [...]. Der zweyte [...] geht aus von dem *absoluten Daseyn* des Menschen oder von seiner vernünftigen Natur, und ist bestrebt, ihn in Freyheit zu setzen“ (ebd., S. 344f.; Hervorhebung C. W.).

Wenn einer der beiden Triebe dominant werde, sei es im „leidenden Zustande des Empfindens“ oder im „thätigen des Denkens“ (ebd., S. 383), bilde sich der Mensch unharmonisch. Während eine überwiegende Sensualität zur „Verwilderung“ führe, habe eine überwiegende Rationalität „Erschlaffung“ zur Folge (ebd., S. 319). Auf diese Weise umschreibt Schiller Kants dualistische Anthropologie. Bei ihm handelt es sich aber nicht mehr um zwei unverbundene und entgegengesetzte ‚Welten‘, sondern um zwei konträre und im Widerstreit stehende Grundtriebe. Der Mensch sei sinnlich *in* der Zeit und vernünftig *außer* ihr als ‚absolutes Dasein‘. Wie ist das möglich? Um dieses Problem zu lösen, stellt Schiller die These auf, dass eine Freiheit auf der Grundlage dieser gemischten Natur des Menschen möglich sei, die aus der gleichzeitigen Tätigkeit von Stoff- und Formtrieb entstehe. Dabei geht es aber nicht um jene praktische Freiheit im Sinne Kants, die „dem Menschen, als Intelligenz [als vernünftiges Wesen; C. W.] betrachtet, nothwendig zukommt“ (ebd., S. 373), sondern wiederum um eine Freiheit, die erst im Umgang mit dem Schönen – oder genauer: mit Kunstwerken – zum Vorschein kommen kann. Der Umgang mit dem Schönen ist ein besonderer Umgang, den der *Spieltrieb* ermöglicht. Es handelt sich um einen ‚spielerischen‘ Umgang. Bereits in den *Fragmenten aus den ästhetischen Vorlesungen* bezeichnet Schiller den Umgang des Künstlers mit seinem Gegenstand als ‚Spiel‘: „der Künstler *spielt* gleichsam mit seinem Gegenstande. [...] Die Schönheit duldet keine Abhängigkeit von logischen Zwecken, sondern folgt ihren eigenen Gesetzen. Durch ihr *Spiel* mit dem ernsthaften logischen Zweck erreicht sie ihn selbst am besten.“ (Schiller, 1792/1963, S. 72;

---

<sup>109</sup> In seinen medizinischen Dissertationen *Philosophie der Physiologie* (1779) und *Versuch über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen* (1780) hat Schiller den Menschen als gemischte Natur bestimmt. In der letzteren bezeichnet er den Menschen als ein „Mittelding von Vieh und Engel“ (Schiller, 1780/1962, S. 47).

<sup>110</sup> Im Erstdruck der *ästhetischen Briefe* in der Zeitschrift *Die Horen* wird der Stofftrieb noch *Sachtrieb* genannt. Diese Änderung erfolgt nach Empfehlung von Körner, der den Terminus Sachtrieb als „hart“ empfindet (Schiller, 1795/1964, S. 126).

Hervorhebung im Original) Der Spieltrieb hat zugleich einen rezeptiven und produktiven Charakter (vgl. Schiller, 1795/1962, S. 354), d. h. er kann sowohl im rezipierenden als auch im produzierenden Umgang mit dem Schönen tätig werden. An anderer Stelle der *ästhetischen Briefe* wird er auch „Kunsttrieb“ genannt (ebd., S. 401). Die Denkfigur des Spieltriebes bzw. des Kunsttriebes lässt sich auf Schillers erste medizinische Dissertation *Philosophie der Physiologie* zurückführen, in der er zum ersten Mal die These einer „Mittelkraft“ aufstellt, die zwischen Materie und Geist vermittelt (vgl. Schiller, 1779/1962, S. 14ff.). In den *ästhetischen Briefen* steht das Verhältnis von Schönheit und Spiel ebenfalls im Mittelpunkt: „Der Mensch soll mit der Schönheit *nur spielen*, und er soll *nur mit der Schönheit spielen*.“ (ebd., S. 359; Hervorhebung im Original) Die daraus resultierende Freiheit ist die *ästhetische Freiheit* (ebd., S. 376). Im spielerischen Umgang mit den Kunstwerken kann der Mensch in einen *ästhetischen Zustand* treten, in dem weder Stofftrieb noch Formtrieb dominiert (vgl. ebd., S. 397).

Wie schon angedeutet, kann Schiller die dualistische Anthropologie Kants nicht überwinden. Denn Stoff- und Formtrieb bleiben – wie sinnliche und übersinnliche Welt bei Kant – weiterhin unverbunden. Der Mensch sei sinnlich *in der Zeit* und vernünftig *außer* ihr. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn man eine weitere Unterscheidung ins Spiel bringt, die für Schillers Ansatz in den *ästhetischen Briefen* zentral ist. Es handelt sich um die Unterscheidung zwischen Person und Zustand. Schiller selbst erkennt am Ende des 10. Briefes, dass er im Anschluss an Kant den „transzendental[e]n Weg“ (ebd., 341) nimmt, um die Schönheit als „nothwendige Bedingung der Menschheit“ (ebd., S. 340) begründen zu können.<sup>111</sup> Die transzendental-philosophische Perspektive „unterscheidet in dem Menschen etwas, das bleibt, und etwas, das sich unaufhörlich verändert“ (ebd., S. 341). Während die Person das Bleibende sei, sei ihr Zustand das Wechselnde. Damit übernimmt Schiller das alte metaphysische Modell von Substanz und Akzidenz (vgl. Schütz, 1994, S. 54). Das Verhältnis von Person und Zustand verdeutlicht er mit einem Beispiel: „Indem wir sagen, die Blume blühet und verwelkt, machen wir die Blume zum Bleibenden in dieser Verwandlung, und leihen ihr gleichsam eine Person, an der sich jene beyden Zustände offenbaren.“ (ebd., S. 342) Mit anderen Worten: Schiller denkt die Person als etwas, das *außerzeitlich* ist und das von

---

<sup>111</sup> Den transzendentalen Weg nimmt Schiller nicht zuletzt, um Rousseaus These zu widerlegen, dass die Künste den Menschen verderben. Im Gegensatz zu Rousseau hält er die Künste für ‚harmlos‘: „Daher muß man denjenigen vollkommen Recht geben, welche das Schöne und die Stimmung, in die es unser Gemüth versetzt, in Rücksicht auf *Erkenntnis* und *Gesinnung* für völlig indifferent und unfruchtbar erklären. Sie haben vollkommen Recht, denn die Schönheit giebt schlechterdings kein einzelnes Resultat weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen weder intellektuellen, noch moralischen Zweck aus, sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht erfüllen, und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären.“ (Schiller, 1795/1962, S. 377; Hervorhebung im Original)

äußeren Einflüssen unberührt bleibt. Nur auf diese Weise kann sie ‚frei‘ sein. Was sich verändert, ist nicht die Person, sondern lediglich ihr Zustand in der Zeit.

Mit der Einführung dieser Unterscheidung widerspricht Schiller zunächst seiner Erweiterung der Freiheit auf die Natur in den *Kallias-Briefen* (vgl. Schiller, 1793/1992b, S. 212). Freiheit in der Natur kann es nicht geben, da die Natur in der Zeit ist. Freiheit in der Zeit ist nicht möglich, da die Person außerzeitlich existiert. Die praktische Freiheit ist also eine Freiheit *von* der Zeit. Dies wirft die Frage auf: Welchen Status hat dann die ästhetische Freiheit als Freiheit, die im Umgang mit Kunstwerken zustande kommen kann? Im nächsten Abschnitt möchte ich zeigen, dass eine Interpretation der ästhetischen Freiheit als Freiheit *in* und *für* die Zeit möglich und sinnvoll ist. Hierfür rückt Schillers Bezug zur Erfahrung in den Vordergrund.

## 5.2 Die Erfahrung des Ästhetischen im Verweilen

Im Folgenden möchte ich zeigen, inwiefern Schiller sich nicht dem Konzept, sondern der *Erfahrung* des Ästhetischen zuwendet. Diese Spur der Erfahrung kann man bereits in einem Brief an Körner finden, in dem Schiller feststellt, dass er das Ästhetische „ohne das Zeugniß der Erfahrung“ nicht bestimmen kann (Schiller, 1793/1992b, S. 175). Davon ausgehend werde ich versuchen, ein Beispiel aus den *ästhetischen Briefen* in erfahrungs- und bildungstheoretischer Perspektive zu interpretieren. Wichtig ist hier die Einsicht, dass Schiller die Erfahrung des ästhetischen Zustands zum Kern seiner Überlegungen zur ästhetischen Bildung macht. Was Schiller unter ästhetischer Bildung versteht, kann man aus seiner Beschreibung des ästhetischen Zustands herleiten. Dieser Zustand, so meine These, zeugt von einer Erfahrung der Zeit, die sich als Verweilen bestimmen lässt. Im Verweilen als Antwort auf den Anspruch des Schönen kann eine ästhetische Freiheit als Freiheit *in* und *für* die Zeit entstehen.

Im 15. der *ästhetischen Briefe* beschreibt Schiller die Erfahrung des Ästhetischen beim Betrachten einer Skulptur der römischen Göttin Juno.<sup>112</sup> Dort versucht er die „*lebende Gestalt*“ (Schiller, 1795/1962, S. 355; Hervorhebung im Original) der Skulptur als Ausdruck des Schönen darzustellen. Mit dem Begriff der lebenden Gestalt ist das harmonische Zusammenspiel von Stoff und Form gemeint. Im Mittelpunkt von Schillers Beschreibung

---

<sup>112</sup> Dieser kolossale Marmorkopf aus dem 1. Jahrhundert v. Chr wurde im 18. Jahrhundert von einer Reihe prominenter Gelehrter gelobt (Winckelmann, Goethe, Schiller, Herder, Humboldt), deren Begeisterung für die griechische Antike enorm war. Diese Skulptur regte in Deutschland zu Diskussionen um die ästhetischen Kategorien des Schönen und Erhabenen sowie der Anmut und Würde an. Schiller selbst kannte allerdings keine Abbildung des Kopfes. Seine Beschreibung ist wahrscheinlich auf Winckelmann und Goethe zurückzuführen (vgl. Janz, 2002, S. 366).

steht das Verhältnis von Betrachter und Kunstwerk. Schiller nimmt an, dass ästhetische Erfahrungen *primär* im Umgang mit Kunstwerken stattfinden können. Was er unter Kunstwerk versteht, ist jedoch alles andere als unproblematisch. Diesbezüglich kann man zunächst feststellen, dass Schiller sich unkritisch zu den Schönheitsidealen seiner Epoche verhält. Als Kunstwerke bezeichnet er fast ausschließlich Objekte, die einer europäischen ‚Hochkultur‘ – insbesondere dem Griechentum – angehören, wobei einer höchst problematischen Hierarchisierung der Kulturen Vorschub geleistet wird. Obwohl er das Schöne als lebende Gestalt – d. h. als harmonisches Zusammenspiel von Stoff und Form – zu bestimmen versucht, erhebt er in seinem ambivalenten Ansatz die Erfahrung der Form zum absoluten Prinzip des Ästhetischen. Damit wird die sinnlich-materielle Dimension künstlerischer Erfahrungen abgewertet. In diesem Zusammenhang behauptet Schiller, dass „das eigentliche Kunstgeheimnis des Meisters“ darin bestehe, „daß er den Stoff durch die Form vertilgt“ (Schiller, 1795/1962, S. 382; Hervorhebung im Original). Nur mit den Fernsinnen könne man die Form erfahren: „der Gegenstand des Auges und Ohrs ist eine Form, die wir erzeugen.“ (ebd., S. 400) Deswegen seien Sehen und Hören *die einzigen Sinne* zur „Erkenntnis des Wirklichen“ (ebd.). Damit knüpft er an die okular- und phonozentrische Epistemologie des westlichen Denkens, die ich im vierten Kapitel (Exkurs) kritisiert habe. Die ‚Nahsinne‘ – Tasten, Riechen und Schmecken – bezeichnet Schiller als „thierische[] Sinne[]“, da sie das Objekt der Wahrnehmung „unmittelbar berühren“ (ebd.), ohne sich von ihm distanzieren zu können. Aus diesem Grund wären andere Objekte, die im Medium dieser Sinne erfahren werden können und deren sinnlich-materieller Dimension ein größeres Gewicht zukommt, für ästhetische Erfahrungen eher ungeeignet. Man denke z. B. an die Objekte der alimentären Erfahrung (Speis und Trank), die Schiller einfach als lebensnotwendig abwertet. Essen und Trinken werden den ‚geistigen Tätigkeiten‘ untergeordnet.<sup>113</sup>

Schillers Beschreibung der Göttin Juno impliziert zwar ein problematisches Verständnis von Kunst und Kunstwerk, das wiederum in die Nähe von Kants Konzept des Ästhetischen rückt. Aber im Unterschied zu Kant, der dem Objekt, an und mit dem die Erfahrung gemacht wird, wenig Aufmerksamkeit schenkt (vgl. Kant, 1790/1989, S. 122), geht es Schiller sowohl um eine Beschreibung des Objekts als auch dessen ‚Wirkung‘ auf den Betrachter. In dieser

---

<sup>113</sup> So lässt es sich aus einem Brief an Körner vom 1. November 1790 herauslesen, in dem Schiller über seinen Urlaub bei der Familie von Lengefeld berichtet: „Zwölf Tage brachte ich in Rudolstadt mit Essen, Trinken und Schachspielen oder Blindekuhspielen zu. Ich wollte ganz feiern, und diese Erholung hat mir wohlgethan, obgleich sie mir gegen das Ende unerträglich wurde. Lange kann ich den Müßiggang nicht ertragen, solchen besonders, wo der Geist nicht einmal durch geistigen Umgang gepflegt wird.“ (Schiller, 1847, S. 206f.)

Beschreibung wird ebenfalls die Antwort des Betrachters auf den Anspruch des Objekts deutlich. So Schiller:

„Indem der weibliche Gott [die römische Göttin Juno; C. W.] unsre Anbetung heischt, entzündet das gottgleiche Weib unsre Liebe; aber indem wir uns der himmlischen Holdseligkeit aufgelöst hingeben, schreckt die himmlische Selbstgenügsamkeit uns zurück. In sich selbst ruhet und wohnt die ganze Gestalt, eine völlig geschlossene Schöpfung, und als wenn sie jenseits des Raumes wäre, ohne Nachgeben, ohne Widerstand; da ist keine Kraft, die mit Kräften kämpfte, keine Blöße, wo die Zeitlichkeit einbrechen könnte. Durch jenes unwiderstehlich ergriffen und angezogen, durch dieses in der Ferne gehalten, befinden wir uns zugleich in dem Zustand der höchsten Ruhe und der höchsten Bewegung, und es entsteht jene wunderbare Rührung, für welche der Verstand keinen Begriff und die Sprache keinen Namen hat“ (Schiller, 1795/1962, S. 359f.).

Mit dieser Beschreibung weist Schiller zunächst darauf hin, dass der sinnlich-leibliche Wahrnehmungsvollzug passive („höchste Ruhe“) und aktive („höchste Bewegung“) Momente aufweist. Aus einer erfahrungstheoretischen Perspektive (vgl. Kapitel eins) könnte man hier von Momenten der Sinnbildung und Sinngebung sprechen, die in der Erfahrung des Betrachtens der Skulptur zustande kommen.<sup>114</sup> Schiller beschreibt das pathische Moment des Betrachtens als ein ‚Ergriffensein‘. Der Betrachter ist von der Skulptur ‚angezogen‘. Im Betrachten erscheint die Skulptur als etwas Fremdes, das sich der Ordnung des Rationalen und der Sprache entzieht. Die „wunderbare Rührung“ verweist auf die Art und Weise, wie der Betrachter auf den Anspruch des erscheinenden Objekts antwortet. Diese Antwort ist primär nicht sprachlicher bzw. begrifflicher, sondern sinnlich-leiblicher Art. In diesem Zusammenhang spricht Schiller an anderer Stelle von der „*Priorität* des sinnlichen Triebes“ (ebd., S. 374; Hervorhebung im Original) und hebt damit die sinnlich-leibliche Dimension der Erfahrung hervor. Denn es ist der „sinnliche Trieb, an dem zuletzt die ganze Erscheinung der Menschheit befestigt ist.“ (ebd., 345) Für die „wunderbare Rührung“ (ebd., S. 360) habe

<sup>114</sup> An anderer Stelle der *ästhetischen Briefe* betont Schiller die Passivität und die Aktivität und damit das Verhältnis von Leiden und Tun im sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsvollzug wie folgt: „Eine Nothwendigkeit *außer uns* bestimmt unsern Zustand, unser Dasein in der Zeit vermittelt der Sinnenempfindung. Diese ist ganz unwillkürlich und so wie auf uns gewirkt wird, müssen wir leiden. Eben so eröffnet eine Nothwendigkeit *in uns* unsre Persönlichkeit, auf Veranlassung jener Sinnenempfindung, und durch Entgegensetzung gegen dieselbe. [...] So entspringen Empfindung und Selbstbewußtseyn, völlig ohne Zuthun des Subjekts, und beider Ursprung liegt eben sowohl jenseits unseres Willens, als er jenseits unseres Erkenntnißkreises liegt.“ (Schiller, 1795/1962, S. 372f.; Hervorhebung im Original)



deshalb weder der Verstand einen Begriff noch die Sprache einen Namen. Konstitutionslogisch kommt der Logos immer zu spät: „Der sinnliche Trieb kommt also früher als der vernünftige zur Wirkung, weil die Empfindung dem Bewußtseyn vorhergeht“ (ebd., S. 374).

In der Begegnung mit der Skulptur kann der Betrachter in eine „mittlere Stimmung“ (ebd., S. 375) versetzt werden, in welcher er sich zugleich passiv und aktiv dem Erscheinenden öffnet. Das Modell der Stimmung, das Schiller hier übernimmt, stammt aus der musikalischen Praxis und wird auf die Wirkungsstruktur von Wahrnehmungsobjekten auf den Menschen übertragen.<sup>115</sup> Das „Gemüt“ (ebd., S. 354) des Betrachters fungiert als ein musikalisches Instrument, das durch die Skulptur als das wahrgenommene Objekt gestimmt wird. Die ‚richtige‘ Stimmung des Gemüts ist Schiller zufolge eine *allgemeine Stimmung* (ebd., S. 380). Diese komme zustande, wenn der Betrachter seine ‚gemischte Natur‘ als Ganzes erfahre. Das Ganze des Menschen oder seine „Totalität“ (ebd., S. 328) versteht Schiller analog zu einem Tonsystem, das *temperiert* werden muss (vgl. Welsh, 2006, S. 133). Gerade im spielerischen Umgang mit Kunstwerken kann der Mensch temperiert werden. In einer berühmten Passage der *ästhetischen Briefe* bringt Schiller diesen Gedanken einsichtsvoll auf den Punkt: „der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1795/1962, S. 359; Hervorhebung im Original)

Im Umgang mit der Skulptur wird dem Betrachter zunächst bewusst, dass er leiblich in der Welt existiert und sich als Körper in einem Raum befindet, den er mit der Skulptur teilt. Dabei ist er „selbst bloß Welt“ (ebd., S. 394). Hier manifestieren sich die leibliche und die ästhetische Reflexivität als Reflexivitäten, die gleichursprünglich mit dem Leib gegeben sind (vgl. Kapitel 4). Indem der Betrachter sich betrachtend auf die Skulptur bezieht, ist er „ausser sich“ (ebd., S. 345) und verletzbar. Er ist dem passiven Moment des Geschehens ausgesetzt. Die Verletzbarkeit beschreibt Schiller als Phänomen der „Ohnmacht“ (ebd.). Indem der Betrachter sich durch die Skulptur auf sich selbst bezieht, ist er „bey sich“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Schiller denkt also Welt- und Selbstbezug immer zusammen:

---

<sup>115</sup> In der musikalischen Praxis kann Stimmung mehrere Bedeutungen haben: als Vorgang des Stimmens eines Instruments bzw. die ‚Vorbereitung‘ für das Spielen; als Resultat dieses Vorgangs bzw. das ‚Gestimmtsein‘ des Instruments; als das Bereitsein des Instruments zu dem Spielen (vgl. Wellbery, 2003, S. 706f.). In *Versuch über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen* hatte Schiller bereits die Stimmungsmetaphorik verwendet: „Man kann [...] Seele und Körper nicht gar unrecht zweien gleichgestimmten Saiteninstrumenten vergleichen, die neben einander gestellt sind. Wenn man eine Saite auf dem einen rühret, und einen gewissen Ton angibt, so wird auf dem andern eben diese Saite freiwillig anschlagen, und eben diesen Ton nur etwas schwächer angeben. [...] Diß ist die wunderbare und merkwürdige Sympathie, die die heterogenen Principien des Menschen gleichsam zu *Einem* Wesen macht, der Mensch ist nicht Seele und Körper, der Mensch ist die innigste Vermischung dieser beiden Substanzen.“ (Schiller, 1780/1962, S. 63f.; Hervorhebung im Original)

„Daher ist derjenige, der aus einer Ohnmacht zurückkehrte, bloß *bey* sich, welches sehr gut mit dem Ausser sich seyn bestehen kann.“ (ebd.; Hervorhebung im Original)

Bildungstheoretisch relevant ist der Umstand, dass der Bezug zum Objekt *im* Betrachten einen Bezug zu sich selbst ermöglicht: „Durch jenes unwiderstehlich ergriffen und angezogen, durch dieses in der Ferne gehalten, befinden wir uns zugleich in dem Zustand der höchsten Ruhe und der höchsten Bewegung“ (ebd., S. 360). Die Passivität des ‚Ergriffenseins‘ ermöglicht ein *reflexives Moment* im Betrachten (ebd., S. 394). Das Betrachten erweist sich nach Schiller als „das erste *liberale Verhältniß* des Menschen zu dem Weltall, das ihn umgiebt“ (ebd.; Hervorhebung C. W.). Dieses „liberale Verhältnis“, das im Betrachten entsteht, ist nicht einfach gegeben. Denn Betrachten ist nicht einfach Sehen. Das Betrachten basiert auf der Erfahrung der Zeit als Verweilen, in dem auf den Anspruch erscheinender Objekte geantwortet wird. Das Betrachten als verweilendes Betrachten markiert einen gewissen Bruch im linearen Zeitverhältnis und lässt eine temporale Distanz zur Zeit und zu sich selbst entstehen. Diese Distanz lässt die Zeiterfahrung selbst thematisch werden: „da ist keine Kraft, die mit Kräften kämpfte, keine Blöße, wo die Zeitlichkeit einbrechen könnte“ (ebd., S. 360).

Die Skulptur als Objekt des Betrachtens gestaltet den Raum und die Zeit des Aufenthalts in ihm. Diesbezüglich weist Schiller genau auf die Zeit hin, in der der Betrachter in den ästhetischen Zustand treten kann:

„Wie frühe oder wie spät sich der ästhetische Kunsttrieb entwickeln soll, das wird bloß von dem Grade der Liebe abhängen, mit der der Mensch fähig ist, sich bey dem bloßen Schein zu *verweilen*.“ (ebd., S. 401; Hervorhebung C. W.)

Die ‚liebvolle‘ Hingabe an das Erscheinende oder an den „bloßen Schein“<sup>116</sup> geschieht in der Erfahrung der Zeit als Verweilen. Diese Zeit unterscheidet Schiller von einer linearen und mechanischen Zeitordnung, die nur das Nacheinander von Ereignissen einordnet. Darauf verweist er im sechsten Brief hin, wenn er die spezifisch moderne gesellschaftliche Ordnung analog zu einem „Uhrwerk“ beschreibt, „wo aus der Zusammenstückelung unendlich vieler, aber lebloser, Theile ein mechanisches Leben im Ganzen sich bildet“ (Schiller, 1795/1962, S.

<sup>116</sup> Der ‚bloße Schein‘ lässt sich in phänomenologischer Perspektive als das Erscheinende bestimmen. Diese Bestimmung ist von dem transzendental-philosophischen Dualismus zwischen Realität und Schein zu unterscheiden, den Schiller an einer Stelle der *ästhetischen Briefe* hervorhebt: „*In wie weit darf Schein in der moralischen Welt seyn?*“ [...] *in so weit es ästhetischer Schein ist*, d. h. Schein, der weder Realität vertreten will, noch von derselben vertreten zu werden braucht.“ (Schiller, 1795/1962, S. 403; Hervorhebung im Original) Unter Realität versteht Schiller also eine mit Zwecken und Interessen kontaminierte Realität.

323). Indem die Zeit als eine Linie gedacht wird, die sich in beliebig viele gleichartige Punkte zerlegen lässt, ist sie objektiv messbar.<sup>117</sup> Demgegenüber entzieht sich die Zeit des Verweilens objektiven Messungen. Sie wird vielmehr als „ein Ganzes in sich selbst“ erfahren, da sie „alle Bedingungen seines Ursprungs und seiner Fortdauer in sich vereinigt. Hier allein fühlen wir uns wie aus der Zeit gerissen.“ (ebd., S. 379) Nur aus einer transzendental-philosophischen Perspektive wäre man versucht, diese Beschreibung der Erfahrung der Zeit als Verweilen im Sinne einer Freiheit *von* der Zeit zu interpretieren. Denn im Grunde handelt es sich hier um eine Metapher: „wie aus der Zeit gerissen“. Durch den Bruch im Verweilen wird die lineare Zeit zwar nicht ausgesetzt. Dabei entsteht aber ein freies Verhältnis zu dieser Zeit.

Da die Weile des Verweilens zeitlich unbestimmt ist (vgl. Kapitel drei und vier), bezeichnet Schiller folgerichtig den ästhetischen Zustand auch als einen Zustand der „Bestimmungslosigkeit“, in dem der Mensch „Null“ wird (ebd., S. 377). Die Dauer des Verweilens ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich, wobei zwischen linearen und ästhetischen Zeitordnungen ein Spannungsverhältnis entsteht. Dies bringt Schiller auf den Punkt wie folgt:

„gewisse [...] Gemüther können den Zustand der Bestimmungslosigkeit nicht lang ertragen, und dringen ungeduldig auf ein Resultat, welches sie in dem Zustand ästhetischer Unbegrenztheit nicht finden. Dahingegen breitet sich bey andern, welche ihren Genuß mehr in das Gefühl *des ganzen Vermögens*, als einer *einzelnen* Handlung desselben setzen, der ästhetische Zustand in eine weit größere Fläche aus. So sehr die ersten sich vor der Leerheit fürchten, so wenig können die letzten Beschränkung ertragen.“ (ebd., S. 378; Hervorhebungen im Original)

Bedeutsam an dieser Passage ist die Feststellung eines Verhältnisses zwischen Dauer und Genuss im ästhetischen Zustand. Dabei wird auch die Prozesshaftigkeit des ästhetischen Erfahrens deutlich. Damit gibt Schiller einen wichtigen Hinweis darauf, *wie* die Zeit im Verweilen vergehen kann. Im Unterschied zu anderen Zeiterfahrungen – wie z. B. Langeweile – wird das Vergehen der Zeit im Verweilen häufig lust- und genussvoll erfahren. Im Verweilen vergeht die Zeit also quasi unmerklich. ‚Unerträglich‘ ist die Zeiterfahrung des

---

<sup>117</sup> Im 12. Brief führt Schiller aus: „Da alles was in der Zeit ist, *nach einander* ist, so wird dadurch, daß etwas ist, alles andere ausgeschlossen. Indem man auf einem Instrument einen Ton greift, ist unter allen Tönen, die es möglicher weise angeben kann, nur dieser einzige wirklich; indem der Mensch das Gegenwärtige empfindet, ist die ganze unendliche Möglichkeit seiner Bestimmungen auf diese einzige Art des Daseyns beschränkt.“ (Schiller, 1795/1962, S. 344f.; Hervorhebung im Original)

Verweilens nur für diejenige, die sich weder auf die Zeit, noch die Objekte und Situationen einlassen, in denen man verweilt.

Zusammenfassend: Schiller beschreibt die Erfahrung des Betrachtens eines Kunstwerkes als eine Erfahrung der Zeit *in* der Zeit. Diese Erfahrung lässt sich als Verweilen bestimmen. Das bildende Potenzial dieser Erfahrung besteht darin, dass sie ein Verhältnis zur Zeit, zu den Objekten und Situationen und dadurch zu sich selbst ermöglichen kann. Diese Beschreibung steht in Kontrast zum *Konzept* des Ästhetischen, das Schiller in seiner ästhetischen Anthropologie konstruiert. Hier geht es nicht mehr um eine ‚Person‘ außerhalb der Zeit, die sich in einem zeitlichen Zustand befindet. Die Person (Betrachter) wird von dem Kunstwerk ergriffen und diese Ergriffenheit zeugt von ihrer Konstitution in der Zeit.

Im Folgenden werde ich auf die Unterscheidung von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung eingehen, um zu zeigen, inwiefern Schillers Fixierung auf das transzendental-philosophische Konzept des Ästhetischen eine Verbindung dieser Praxen in pädagogischer Sicht verhindert.

### **5.3 Schillers Unterscheidung von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung**

Ausgangspunkt meiner folgenden Gedanken ist die These, dass Schiller durchaus zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung unterscheidet. In einer Fußnote des 13. Briefes spricht er von der „Erziehung [,] die wir empfangen“ einerseits und von „der, die wir selbst uns geben“ andererseits (Schiller, 1795/1962, S. 350f.). Damit erkennt er, dass ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung unterschiedliche Operationen oder Praxen sind, auch wenn er es begrifflich nicht so ausdrückt. Ihm geht es primär um Bildung und nicht um Erziehung. Man könnte sagen, dass er die *pädagogische Differenz* (vgl. Kapitel 1.1.6) thematisiert, ohne sie so zu benennen. Aufgrund seiner Fixierung auf Kants transzendental-philosophischen Ansatz (vgl. Kapitel. 5.1) gelingt ihm nicht, ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung zusammen zu denken.<sup>118</sup>

#### *5.3.1 Ästhetische Erziehung*

Zunächst möchte ich deutlich machen, dass Schiller keine genaue Bestimmung von Erziehung gibt. Er spricht ganz allgemein von der Erziehung, „die wir empfangen“ (Schiller, 1795/1962, S. 350). Was meint er damit? Was ist dieses Empfangen? Wer ist dieses ‚Wir‘? Was wird empfangen und von wem? In den *ästhetischen Briefen* gibt es zwar keine Stelle, wo Schiller

---

<sup>118</sup> Aus meiner Sicht lässt sich ab Schiller eine lange Tradition der Entdidaktisierung ästhetischer Praxen verfolgen, die in Kapitel 6.1 einer Kritik unterzogen wird.

diese Fragen beantwortet. Trotzdem möchte ich die These aufstellen, dass Schillers Erziehungsbegriff wahrscheinlich ein konventioneller Begriff ist, und zwar im Sinne einer Weitergabe von Wissen und Können von Generation zu Generation.<sup>119</sup> Diese Weitergabe wird als ein absichtliches Handeln von Erziehenden bzw. Lehrenden verstanden, dessen Zweck es ist, die nachwachsende Generation dazu zu befähigen, ihr Leben möglichst selbstständig zu führen und an der Gesellschaft zu partizipieren. Für diese These stütze ich mich zum einen auf eine Stelle der *ästhetischen Briefe*, wo Schiller Erziehung mit Blick auf unterschiedliche Ziele spezifiziert. Im Rahmen seiner dualistisch-ästhetischen Anthropologie unterscheidet er diese Ziele dadurch, dass sie entweder den ‚sinnlich-leiblichen Teil‘ oder den ‚vernünftigeistigen Teil‘ des Menschen betreffen. Während eine „Erziehung zur Gesundheit“ (ebd., S. 376) auf die Gesunderhaltung und Pflege des Körpers abzielt, fördert eine „Erziehung zur Einsicht“ (ebd.) die Entwicklung des „Denkvermögen[s]“ (ebd., S. 367) bzw. der kognitiven Fähigkeiten. Damit verbunden ist die „Erziehung zur Sittlichkeit“ (ebd., S. 376), die das moralische Handeln zum Ziel der Erziehung erhebt, wengleich um den Preis einer Unterwerfung des Sinnlich-Leiblichen.<sup>120</sup> Was die Partizipation der nachwachsenden Generation an der Gesellschaft betrifft, ist Schiller insbesondere an der politischen Partizipation interessiert, d. h. er ist an dem „Bau einer wahren politischen Freyheit“ als das „vollkommenste[] aller Kunstwerke“ interessiert (ebd., S. 311). Dabei folgt er Mirabeau<sup>121</sup> und dessen posthum erschienener Schrift *Travail sur l'éducation publique* von 1791. Mirabeau erhebt die politische Freiheit zum Ziel der öffentlichen Erziehung (Mirabeau, 1791, S. 7f.). Daher ist die Verbindung von Erziehung und Staatsbildung für Schiller von großer Relevanz. In diesem Zusammenhang wird seine These verständlich, dass alle Verbesserung

---

<sup>119</sup> Mit dieser Bestimmung stünde Schiller in der Traditionslinie von Kant: „Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu tut, und es so der folgenden übergibt“ (Kant, 1803/1977, S. 702).

<sup>120</sup> Mit der Erziehung zur Sittlichkeit meint Schiller Kants Moralphilosophie (vgl. Kant, 1788/1991, S. 192).

<sup>121</sup> Honoré Gabriel Victor de Riqueti, Marquis de Mirabeau (1749-1791), war ein einflussreicher französischer Politiker, Schriftsteller und Vertreter aufklärerischer Ideen, der sich an der Französischen Revolution beteiligte. In einem Brief an Körner vom 15. Oktober 1792 drückt Schiller seine Begeisterung für Mirabeaus Werk aus: „Ohne Zweifel kennst Du Mirabeaus Schrift: Sur l'éducation. Wenn Du sie kennst, so hältst Du sie gewiß einer Uebersetzung werth. Es war mir schon eine große Empfehlung für den Autor und das Buch, daß er gleichsam noch im Tumult des Gebärens der französischen Constitution schon darauf bedacht war, ihr den Keim der ewigen Dauer durch eine zweckmäßige Einrichtung der Erziehung zu geben. Schon der Gedanke verräth einen soliden Geist, und die Ausführung seiner Idee macht, soweit ich in dem Buche gelesen habe, seinem philosophischen Kopfe Ehre.“ (Schiller, 1847, S. 339f.) Mit seiner Idee der politischen Freiheit als Ziel der öffentlichen Erziehung grenzt sich Mirabeau von Rousseau ab, der eine Erziehung zum Staatsbürger von einer Erziehung zum Menschen streng unterscheidet und beide für unvereinbar erklärt. Schiller interessiert sich insbesondere für das Verhältnis von Erziehung, Genuss und Freiheit, das Mirabeau in seiner Schrift *Travail sur l'éducation publique* herausarbeitet (vgl. Johnston, 1984, S. 64). In Anlehnung an Mirabeau denkt Schiller auch, dass die öffentliche Erziehung das Wissen ‚demokratisieren‘ sollte, d. h. sie sollte „das Eigenthum der Schulen in ein Gemeingut der ganzen menschlichen Gesellschaft“ verwandeln (Schiller, 1795/1962, S. 412).

im Politischen von der „Veredlung des Charakters“ ausgehen muss (Schiller, 1795/1962, S. 332).

Aus Schillers Sicht sind allerdings die o. g. Erziehungsziele – Gesundheit, Einsicht, Sittlichkeit – unzureichend insofern, als dass sie den Menschen nicht als Ganzes betrachten. Sie privilegieren entweder die Sensualität oder die Rationalität. Daher denkt Schiller an eine Erziehung, die sowohl Sensualität als auch Rationalität gleichermaßen tätig werden lässt und bezeichnet diese als „Erziehung zum Geschmack und zur Schönheit“ (ebd., S. 376) oder eben als *ästhetische Erziehung*. Die ästhetische Erziehung hat „zur Absicht das Ganze unsrer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglichster Harmonie auszubilden.“ (ebd.) Schiller selbst erkennt jedoch, dass die Möglichkeit eines harmonischen Ganzen eine Idee ist, „die von der Wirklichkeit nie ganz erreicht werden kann. In der Wirklichkeit wird immer ein Uebergewicht des Einen Elements über das andere übrig bleiben, und das höchste was die Erfahrung leistet, wird in einer *Schwankung* zwischen beyden Principien bestehen“ (ebd., S. 360; Hervorhebung im Original). Damit betont er nicht zuletzt den ambivalenten Charakter des Schönen bzw. des Ästhetischen, das zugleich konstruktiv und destruktiv, harmonisierend und disharmonisierend wirken kann. In Schillers Terminologie handelt es sich hier um eine doppelte Wirkung der Schönheit (vgl. ebd., S. 361). Zum einen erscheint die Schönheit als „schmelzende Schönheit“, die das Spannungsverhältnis von Stoff- und Formtrieb auflöst und ein harmonisches Zusammenspiel beider Triebe entstehen lässt. Zum anderen zeigt sich die Schönheit als „energische Schönheit“, die Stoff- und Formtrieb in Spannung setzt (ebd.). Die Wirkung der energischen bzw. anspannenden Schönheit ist im Grunde die destruktive und disharmonisierende Wirkung des Erhabenen.<sup>122</sup> Daher ist der spielerische Umgang mit Kunstwerken selbst, der naive Erwartungen von Harmonie und Ganzheitlichkeit unterläuft. Ästhetische Erziehung ist nach Schiller keine *ästhetizistische Erziehung*.<sup>123</sup> Die „energische Schönheit“ (ebd.) enttäuscht diese Erwartungen durch Momente von „Erschütterung“ (Schiller, 1793/1963, S. 45).

Des Weiteren bestimmt Schiller ästhetische Erziehung auch in Bezug auf die Tätigkeit der Erziehenden. Daher spricht er von dem „pädagogischen und politischen Künstler“ (Schiller, 1795/1962, S. 317). Es liegt die Vermutung nahe, dass Schiller hier die

---

<sup>122</sup> In seiner Schrift *Über das Erhabene*, wo Schiller seine Theorie der ästhetischen Erziehung ergänzt, behauptet er: „Nur wenn das Erhabene mit dem Schönen sich gattet, und unsre Empfänglichkeit für beydes in gleichem Maß ausgebildet worden ist, sind wir vollendete Bürger der Natur, ohne deswegen ihre Sklaven zu seyn, und ohne unser Bürgerrecht in der intelligibeln Welt zu verscherzen.“ (Schiller, 1793/1963, S. 53) Das Erhabene funktioniert also als Korrektiv des Schönen (vgl. Noetzel, 2006, S. 161).

<sup>123</sup> Der Ästhetizismus impliziert eine Haltung der Verabsolutierung des Schönen, d. h. andere Dimensionen der menschlichen Erfahrung werden dem Schönen untergeordnet. Offensichtlich haben einige reformpädagogische Ansätze und insbesondere die musische Erziehung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die ästhetische Erziehung aus einer ästhetizistischen Perspektive missdeutet (vgl. Parmentier, 2004, S. 26)

Bezeichnung ‚Künstler‘ metaphorisch oder im weiten Sinne von ‚Können‘ verwendet.<sup>124</sup> Er unterscheidet die Tätigkeit des pädagogischen und politischen Künstlers von der Tätigkeit des „mechanische[n]“ und des „schöne[n]“ Künstlers (ebd.). Der pädagogische und politische Künstler macht „den Menschen zugleich zu seinem Material und zu seiner Aufgabe“ (ebd.). Im Unterschied dazu haben der mechanische und der schöne Künstler keine Bedenken, dem zu bearbeitenden Material Gewalt anzutun (ebd.). Dazu Schiller:

„Wenn der mechanische Künstler seine Hand an die gestaltlose Masse legt, um ihr die Form seiner Zwecke zu geben, so trägt er kein Bedenken, ihr Gewalt anzuthun; denn die Natur, die er bearbeitet, verdient für sich selbst keine Achtung, und es liegt ihm nicht an dem Ganzen um der Theile willen, sondern an den Theilen um des Ganzen willen. Wenn der schöne Künstler seine Hand an die nehmliche Masse legt, so trägt er eben so wenig Bedenken, ihr Gewalt anzuthun, nur vermeidet er, sie zu zeigen. Den Stoff, den er bearbeitet, respektirt er nicht im geringsten mehr, als der mechanische Künstler, aber das Auge, welches die Freyheit dieses Stoffes in Schutz nimmt, wird er durch eine scheinbare Nachgiebigkeit gegen denselben zu täuschen suchen.“ (Schiller, 1795/1962, S. 317)

In dieser Passage beschreibt Schiller zum einen den technischen Umgang mit *Dingen der Natur*. Die Technik kann die Form in einen vorgefundenen Stoff einprägen. Sie kann aber auch einen Stoff formen, den sie selbst produziert hat. Zum anderen bezieht sich Schiller auf den Umgang mit *Dingen der Kunst* bzw. mit Materialien, die zu Kunstwerken umgewandelt werden. Dabei denkt er insbesondere an die Kunst der Bildhauerei, die aus dem „Marmorblock“ eine „lebende Gestalt“ machen kann (ebd., S. 355).

Auch wenn Schiller den zu erziehenden Menschen analog zu einem Material beschreibt, das *geformt* werden kann, denkt er dabei weder an die mechanische bzw. technische noch an die schöne bzw. künstlerische Formgebung. Dem pädagogischen und politischen Künstler geht es nicht primär um den Umgang mit Dingen, sondern vielmehr um den Umgang des Menschen mit sich selbst. Mit Egon Schütz kann man behaupten, dass bei dem pädagogischen und politischen Künstler die menschliche *Bildsamkeit* im Mittelpunkt steht (vgl. Schütz, 1994,

<sup>124</sup> Es könnte sein, dass Schiller ähnlich wie viele von seinen Zeitgenossen im 18. Jahrhundert das Wort ‚Kunst‘ auch im weiten Sinne von ‚Können‘ oder ‚Kunsthfertigkeit‘ verwendet. Dazu Johann Gottfried Herder (1744-1803): „Kunst kommt von Können oder Kennen her (nosse aut posse), vielleicht von beiden, wenigstens muß sie beides in gehörigem Grad verbinden. Wer kennt, ohne zu können, ist ein Theorist, dem man in Sachen des Könnens kaum trauet; wer kann ohne zu kennen, ist ein bloßer Praktiker oder Handwerker; der echte Künstler verbindet beides.“ (Herder, 1800, S. 3).

S. 28). So greift Schiller den anthropologischen Gedanken der grundlegenden Unbestimmtheit des Menschen auf (vgl. Kapitel 5.1) und macht ihn zum Fundament seines Erziehungsbegriffs. Der Mensch ist kein bloß verfügbares Material, dem man Gewalt antut, um ihm eine bestimmte Form zu geben. Der Mensch ist formbar bzw. bildsam auf eine ganz andere Art und Weise.

In Anlehnung an Mirabeau bringt Schiller mit der Figur des pädagogischen *und* politischen Künstlers Erziehung und Staatsbildung in Verbindung. Im Grunde denkt er das Pädagogische und das Politische zusammen. Dass der pädagogische Künstler zugleich ein politischer sei, bedeutet bei Schiller: Pädagogisches Handeln ist immer auch politisch, indem es auf die Bildung einer politischen und freien Gemeinschaft gerichtet ist. In beiden Fällen steht der Mensch als *Selbstzweck* im Mittelpunkt. Dies meint Schiller, wenn er behauptet, dass in der Tätigkeit des pädagogischen und politischen Künstlers „der Zweck in den Stoff“ zurückkehre (Schiller, 1795/1962, S. 317) und dass die Menschen mit „einer ganz andern Achtung“ behandeln und in ihrer „Eigenthümlichkeit und Persönlichkeit“ geschont werden müssen (ebd.).

Ist aber nicht diese pädagogisch-politische Praxis der Erziehung das, was Schiller an anderer Stelle der *ästhetischen Briefe* ablehnt? So Schiller: „Nicht weniger widersprechend ist der Begriff einer schönen lehrenden (didaktischen) oder bessernden (moralischen) Kunst, denn nichts streitet mehr mit dem Begriff der Schönheit, als dem Gemüth eine bestimmte Tendenz zu geben.“ (ebd., S. 382) Wenn der Spieltrieb immer schon den Menschen antreibt, seine Freiheit als ästhetische Freiheit im spielerischen Umgang mit Kunstwerken zu realisieren, dann erweist sich die pädagogisch-politische Praxis eher als ein Hindernis für eine solche Freiheit. Verschärft die Praxis der ästhetischen Erziehung nicht das Dilemma aller Erziehung, welches Kant einsichtsvoll auf den Punkt gebracht hat? „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1803/1977, S. 711).<sup>125</sup> Um einen Ausweg aus diesem Dilemma zu finden, verschiebt Schiller den Fokus auf die „Erziehung [...], die wir selbst uns geben“ (Schiller, 1795/1962, S. 350f.). Damit meint er eine Selbsterziehung oder Selbstbildung. Im Folgenden werde ich zeigen, dass dieser Ausweg keiner ist.

---

<sup>125</sup> Kants Antwort auf diese Frage besteht darin, das Verhältnis von Freiheit und Zwang aus einer zeitlichen Perspektive zu deuten und es als Entwicklungsproblem zu behandeln. D. h. solange das Kind nicht in der Lage ist, sich seiner Vernunft zu bedienen, muss seine Freiheit pädagogisch eingeschränkt werden. Man muss „ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe.“ (Kant, 1803/1977, S. 711) Damit postuliert Kant also die Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit des Zwangs – zumindest für eine bestimmte Zeit –, um eine zukünftige Freiheit zu ermöglichen.



### 5.3.2 Ästhetische Bildung

Ich habe an mehreren Stellen dieser Arbeit behauptet, dass es Schiller in den *ästhetischen Briefen* primär um ästhetische Bildung geht. Was Schiller unter ästhetischer Bildung versteht, so meine These, kann aus der Beschreibung des ästhetischen Zustands herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 5.2). Ich habe gezeigt, dass Schiller in transzendental-philosophischer Perspektive die ästhetische Freiheit im ästhetischen Zustand als eine Freiheit *von* der Zeit bestimmt, d. h. als eine Freiheit, die *außerzeitlich* ist. Diese Freiheit ist nach Schiller mit der ästhetischen Erziehung unvereinbar. Denn die ästhetische Erziehung kann keine ästhetische Freiheit ermöglichen, ohne zuerst die Freiheit des Zu-Erziehenden pädagogisch einzuschränken. Die pädagogische Einschränkung erfolgt *in* der Zeit. Im besten Fall wäre ästhetische Erziehung das, von dem man sich ‚befreien‘ muss. Demgegenüber treibt der Spieltrieb Schiller zufolge den Menschen ohnehin an, „aus sich selbst zu machen, was er will“ (Schiller, 1795/1962, S. 377f.). Der Spieltrieb sei schlechthin ein „Bildungstrieb“ (ebd., S. 410).<sup>126</sup> In diesem Sinne wäre jeder Mensch in der Lage, ein pädagogisch-politischer Künstler von sich selbst zu werden. Dies meint Schiller, wenn er behauptet, dass der Spieltrieb auch die Grundlage der „schwürigern Lebenskunst“ sei (ebd., S. 359).<sup>127</sup>

Mit Schütz (1994) kann man aber fragen: Kann der Mensch sich selbst bilden, ohne äußere Einflüsse? Kann er einfach aus sich machen, was er will? Kann er ein Künstler von sich selbst werden? Diese Fragen sind zunächst negativ zu beantworten. Denn was Schiller als Selbsterziehung oder Selbstbildung versteht, setzt einen Menschen voraus, der nicht der *konkret erfahrende Mensch* ist. Es handelt sich vielmehr um eine Abstraktion des Menschen. Schillers Ausweg aus dem Dilemma der Erziehung ist der an Kant orientierte ‚transzendente Weg‘, der dualistisch zwischen einer außerzeitlichen Person und ihren zeitlichen Zustand unterscheidet (vgl. Kapitel 5.1). Schiller denkt *das Selbst* der Selbsterziehung oder Selbstbildung als etwas, das nicht in der Zeit ist, von äußeren Einflüssen unberührt bleibt und deshalb ‚frei‘ sein kann. Was sich verändert, ist der Zustand des Selbst in der Zeit, nicht das Selbst. Gerade diese Annahme ist aber höchst problematisch, indem sie eine Selbstbildung unmöglich macht. Denn die Person, wenn sie nicht in der Zeit ist und von äußeren Einflüssen

---

<sup>126</sup> Der Begriff des Bildungstriebes lässt sich auf den aristotelischen Begriff der Entelechie (ἐντελέχεια) zurückführen. Er wurde im Rahmen des Vitalismus insbesondere von J. F. Blumenbach (1752-1840) weiter entwickelt (vgl. Witte, 2003, S. 324ff.). In Aristoteles' Naturphilosophie bezeichnet die Entelechie die teleologische Selbstentfaltung des Organischen wie beispielsweise bei Pflanzen, die sich aus ihren Keimen entfalten. Damit verbunden ist der Gedanke der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Natur, welche als eine Art ‚Freiheit‘ beschrieben wird. Daran knüpft Schiller vor allem in den *Kallias-Briefen* (vgl. Schiller, 1793/1992b, S. 203).

<sup>127</sup> In den *ästhetischen Briefen* bezieht sich Schiller eher beiläufig auf den antiken Topos der Lebenskunst (vgl. Schmid, 2000, S. 27ff.). Für eine ausführliche Interpretation dieses Topos bei Schiller siehe Noetzel, 2006.

unberührt bleibt, ist nicht mehr bildsam. In transzendental-philosophischer Perspektive wäre eine bildsame Person letzten Endes keine freie Person (vgl. Schütz, 1994, S. 54).

Die Selbstbildung, so wie Schiller sie versteht, stellt daher keinen Ausweg aus dem Dilemma der ästhetischen Erziehung dar, denn der sich bildende Mensch ist im Grunde kein allmächtiger Mensch, der sich selbst erschaffen kann. Der konkret erfahrende Mensch kann zwar aus eigener Initiative tätig werden. Da er aber immer schon leiblich in der Welt existiert, sind seine Tätigkeiten immer schon über Anderes und Andere vermittelt. In diesem Zusammenhang stellt die pädagogische Einwirkung eine besondere Form dar, in der Selbst- und Weltverhältnisse entstehen und ist daher *bis zu einem gewissen Grad* notwendig und unvermeidbar. Mit Schütz ist Freiheit nicht ‚praktisch‘ im Sinne Kants zu verstehen, sondern eher als ein problematisches Phänomen, das sich in einer ambivalenten Praxis manifestiert (vgl. Schütz, 2017, S. 158). Die Praxis der Freiheit schließt durchaus Unfreiheit ein. Die Unfreiheit kann sich sehr unterschiedlich ausdrücken: in Form von Gewalt, Herrschaft, Macht, Zwang, Fremdbestimmung usw. Dass Freiheit und Unfreiheit Phänomene sind, die Hand in Hand gehen, bedeutet jedoch noch nicht, dass jede Form von Unfreiheit akzeptabel und legitim ist. In diesem Sinne ist Schiller Recht zu geben, wenn er die pädagogisch-politische Tätigkeit der Erziehenden von anderen Tätigkeiten – man denke an den mechanischen oder den schönen Künstler – abgrenzt und fordert, den Menschen nicht als bloß formbares Material zu behandeln.

#### **5.4 Zusammenfassung und Ausblick**

In diesem Kapitel habe ich versucht zu zeigen, dass Schillers ambivalenter Ansatz sich der Erfahrung des Ästhetischen zuwendet. Ambivalent ist Schillers Ansatz insofern, als er zwischen einem transzendental-philosophischen Konzept des Ästhetischen und einer Perspektive auf die Erfahrung des Ästhetischen changiert. An zwei Freiheitsbegriffen habe ich zunächst diese Ambivalenz herausgearbeitet und deutlich gemacht, dass die ästhetische Freiheit sich als Freiheit *in* und *für* die Zeit bestimmen lässt. Daran anschließend habe ich die Erfahrung des ästhetischen Zustands mit Schiller am Beispiel des Betrachtens eines Kunstwerkes als Zeiterfahrung des Verweilens bestimmt. Diese Erfahrung ermöglicht ein reflexives Moment, das bildungstheoretisch bedeutsam ist: Im Verweilen kann ein Verhältnis zur Zeit, zu den Objekten und Situationen und dadurch zu sich selbst möglich werden. Danach bin ich auf Schillers Unterscheidung von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung eingegangen, um zu zeigen, dass Schiller einen Gegensatz zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung konstruiert. Dieser Gegensatz basiert auf dem

transzendental-philosophischen Konzept des Ästhetischen. In dieser transzendental-philosophischen Perspektive bestimmt Schiller auf problematische Weise ästhetische Freiheit als Freiheit *von* der Zeit.

Im Verlauf des Kapitels sollte die erfahrungstheoretische und bildungstheoretische Relevanz von Schillers Beschreibung der Erfahrung des ästhetischen Zustands deutlich gemacht werden. Diese Beschreibung lässt den Eigensinn und die reflexive Struktur des Ästhetischen in der Erfahrung gewissermaßen sichtbar werden. Zudem eröffnet sie eine neue Perspektive auf das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung, da sie darauf hinweist, dass beide Praxen auf das Ästhetische in der Erfahrung und damit auf das Verweilen angewiesen sind. Gerade diese Angewiesenheit auf das Ästhetische in der Erfahrung ist das, was beide Praxen verbindet. Dennoch: Es gelingt Schiller nicht, das Ästhetische in der Zeiterfahrung des Verweilens als Verbindung von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung herauszuarbeiten.

In Abgrenzung zu Schiller werde ich im nächsten Kapitel versuchen, eine pädagogische und temporalphänomenologische Perspektive auf das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung zu entwickeln. D. h. konkret: Ich werde versuchen, ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als unterschiedliche Praxen der Zeit zu bestimmen, welche auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen angewiesen sind.

## 6. Ästhetisches Verweilen in pädagogischer Perspektive

Im letzten Kapitel möchte ich die zentrale These dieser Arbeit wieder aufgreifen und sie in pädagogischer Perspektive fruchtbar machen. Diese besagt: Das Ästhetische in der Erfahrung ist mit der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung nicht einfach gegeben, sondern kann sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren. Die Theorie des ästhetischen Verweilens, die ausgehend von den Beispielen aus den Kapiteln drei und vier und über diese hinaus entwickelt wurde, sollte deutlich gemacht werden, dass die subjektive Ebene der sinnlich-leiblichen Erfahrung im Verweilen zunächst auf Verkörperungen drängt. Körperliche Bewegungen als Antworten auf den Appell von ästhetischen Objekten, Personen und Situationen sind sichtbar und geben Indizien dafür, dass die Erfahrenden (Kinder) sich dem Moment und seiner Weile hingeben, da das sinnlich-leiblich Wahrgenommene (Musikstück und Speise) ggf. sie anspricht, anrührt, fasziniert oder in Bann schlägt. In diesem Sinne manifestiert sich das Verweilen primär als subjektive Erfahrung einer Weile, die auf einer Passivität basiert, d. h. der ‚Anfang‘ des Verweilens geschieht ohne Zutun der Erfahrenden. Die Weile wird als unbestimmte Dauer erfahren. Sie findet, sozialtheoretisch betrachtet, *vor* und *mit* Anderen statt (im Musikunterricht und in der schulischen Mittagessenssituation).

In der Weile des Verweilens geschieht auch Unsichtbares, welches sich zwar an den Beispielen nicht zeigen lässt. Dieses wurde in den Kapiteln drei und vier im Sinne einer reflexiven Empirie theoretisiert. Im Verweilen wird zum einen eine *ästhetische Reflexivität* möglich, die das Verhältnis des Menschen zur Zeit und zugleich zu den Objekten und Situationen erfahrbar werden lässt, in denen das Verweilen stattfindet. Zum anderen ereignet sich in der Zeiterfahrung des Verweilens ein gewisser Bruch im objektiven, linearen und messbaren Zeitverhältnis. Das Ereignis dieses Bruchs ist *in* der Zeit und bedeutet keine Suspension der objektiven Zeit, sondern eher eine Überkreuzung von Zeitordnungen. So hebt sich die Weile des Verweilens aus der alltäglichen Zeit heraus, ohne diese außer Kraft zu setzen. Diesbezüglich lässt sich die *ästhetische Freiheit* als Freiheit *in* der objektiven Zeit und *für* die Zeiterfahrung des Verweilens. In der Zeit des Verweilens kann das Sinnlich-Leibliche zeitweilig und imaginativ überschritten werden, denn die Zeitstruktur des Verweilens markiert gerade jenen Bruch, durch den die Imagination ins Spiel treten kann.

In kritischer Auseinandersetzung mit Schillers Beschreibung des ästhetischen Zustands habe ich gezeigt, dass Schiller sich in seinem ambivalenten Ansatz auch der *Erfahrung des Ästhetischen* zuwendet (vgl. Kapitel fünf). Ich habe herausgearbeitet, dass Schiller die

Zeiterfahrung des ‚ästhetischen Zustands‘ als Verweilen bestimmt. Zudem habe ich seine Unterscheidung zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung aufgegriffen und problematisiert. Da Schiller ästhetische Freiheit im Anschluss an Kants transzendental-philosophischen Ansatz als Freiheit *von* der Zeit konzipiert, bestimmt er ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als zwei sich ausschließende Praxen. Damit wird die Verbindung zwischen beiden Praxen problematisch. Schiller geht es vor allem um ästhetische Bildung. Ästhetische Bildung kann nicht nur, sondern *muss* ohne ästhetische Erziehung geschehen, damit die ästhetische Freiheit im Sinne einer Freiheit von der Zeit gelingt. Folgt man Schiller, muss man auf ästhetische Erziehung verzichten. Im Unterschied dazu ist die vorliegende Untersuchung nicht nur an ästhetischer Bildung orientiert. Ich versuche nicht nur, zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung zu unterscheiden, sondern vielmehr deren Verhältnis zueinander in der Erfahrung der Zeit als Verweilen zu bestimmen. Ich verstehe ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als unterschiedliche Praxen, welche *gleichermaßen* auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Zeiterfahrung des Verweilens angewiesen sind. Es ist diese Angewiesenheit auf das Ästhetische in der Erfahrung, was beide Praxen verbindet. Auch darin manifestiert sich die pädagogische Relevanz meines Zugangs.

Das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung möchte ich zunächst heuristisch als *Wechselspiel*<sup>128</sup> bestimmen. Damit bezeichne ich ein Wechselspiel zwischen Praxen der Zeit, die auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen angewiesen sind: zwischen ästhetischer Erziehung als *Praxis der Ermöglichung des Verweilens* einerseits und ästhetischer Bildung als *Praxis des Verweilens selbst* andererseits. Ästhetische Erziehung als Praxis der Ermöglichung des Verweilens sollte auf den Eigensinn des Ästhetischen im Verweilen achten, um bildende Praxen des Verweilens anregen – nicht bewirken! – zu können. Das Wechselspiel von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung impliziert kein kausales Verhältnis. Es zeugt vielmehr von einer Überkreuzung von Zeitpraxen in der Zeit: eine Überkreuzung der planbaren Zeit erzieherischer Maßnahmen einerseits und der Zeit des Verweilens als Zeit des Ästhetischen und der ästhetischen Bildung andererseits. Letztere lässt sich auch als *ästhetische Bildungszeit* bezeichnen, d. h. eine Zeit, in der ästhetische Erfahrungen als bildende Erfahrungen stattfinden *können*. Sie ist nicht rein subjektiv zu verstehen, denn das Verweilen ist immer auch ein Verweilen *bei der Zeit* des Anderen und Fremden. Beim Verweilen handelt es sich um eine Art Zwischen-Zeit, die weder ausschließlich subjektiv noch ausschließlich objektiv zu fassen ist (vgl. Kapitel vier).

---

<sup>128</sup> Was ich unter Wechselspiel verstehe, habe ich an anderer Stelle dieser Arbeit deutlich gemacht (vgl. Kapitel 4.4).

Im Wechselspiel von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung wird ferner nicht nur das Ästhetische, sondern auch das Pädagogische in der Erfahrung erfahrbar. Im Wechselspiel dieser Zeitpraxen des Verweilens konstituieren sich also ästhetische Erfahrungen und damit *pädagogische Erfahrungen des Verweilens*. Erst wenn man dieses Wechselspiel und die Überkreuzung dieser Erfahrungen in den Blick nimmt, kann man über ästhetische und pädagogische, theoretische und praktische Polarisierungen und Dualismen hinausgehen (vgl. Kapitel 1.1.6). Diesbezüglich halte ich zwei paradigmatische Ansätze für besonderes problematisch, nämlich den Ansatz der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung (vgl. Mollenhauer, 1988, 1990a, 1990b) und den der Entdidaktisierung ästhetischer Praxen (vgl. Selle, 1998). Sie verhindern, so meine These, die Entwicklung einer nicht-dualistischen Perspektive auf das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung.

Bevor ich meine eigenen Gedanken genauer ausführe, werde ich mich mit diesen wirkungsmächtigen Ansätzen kritisch auseinandersetzen (6.1). Mir geht es darum zu zeigen, dass das besondere Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung an den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen gebunden ist. Im nächsten Schritt werde ich hinsichtlich der drei Differenzen, die für diese Arbeit leitend sind (ästhetische, pädagogische und phänomenologische Differenz), erziehungs- und bildungstheoretisch zwischen ästhetischer Erziehung als Praxis der Ermöglichung des Verweilens und ästhetischer Bildung als Praxis des Verweilens unterscheiden (6.2). Anschließend werde ich diese Praxen am Beispiel der in den Kapiteln drei und vier analysierten Erfahrungen – musikalische Hörerfahrung und alimentäre Erfahrung – genauer bestimmen (6.3). Schließlich werde ich die zentralen Aspekte dieses Kapitels zusammenfassen und die Bedeutung des ästhetischen Verweilens in pädagogischer Perspektive hervorheben (6.4).

## **6.1 Weder Alphabetisierung noch Entdidaktisierung**

Im Folgenden möchte ich mich von zwei paradigmatischen Ansätzen abgrenzen, die eine problematische Polarisierung im pädagogischen Diskurs zum Ausdruck bringen, und zwar zwischen bildungs- und erziehungstheoretischen einerseits und didaktisch-praktischen Positionen andererseits. In den Kapiteln eins und fünf habe ich darauf aufmerksam gemacht, dass diese Polarisierung in der Tradition der ästhetischen Erziehung und ästhetischen Bildung bereits bei Schillers Ansatz zu finden ist. Schiller konstruiert einen Gegensatz zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung. Ich werde versuchen zu zeigen, dass eine solche Polarisierung unbegründet ist, da sowohl bildungs- und erziehungstheoretische als

auch didaktisch orientierte Ansätze dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung nicht gerecht werden. Sie argumentieren im Namen des Ästhetischen ohne Bezug zur Konstitution desselben in der Erfahrung der Zeit als Verweilen.

Ich möchte als prominentes Beispiel für einen erziehungstheoretischen Ansatz jenen der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung vorstellen, der im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft formuliert wurde (vgl. Mollenhauer, 1988, 1990a, 1990b). Als Beispiel für einen fachdidaktischen Ansatz habe ich die These und Forderung nach der Entdidaktisierung ästhetischer Praxen gewählt, die im Rahmen kunstpädagogischer Überlegungen entstanden ist (vgl. Selle, 1998). Während der Ansatz der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung das Ästhetische in Form von *objektiv* gegebenen Zeichen und Symbolen betrachtet, die einfach vermittelt und weitergegeben werden können, nimmt der Ansatz der Entdidaktisierung an, dass das Ästhetische unvermittelbar und bloß *subjektiv* ist. Entgegen dem Ansatz der Alphabetisierung möchte ich zeigen, dass das Ästhetische weder vermittelt noch weitergegeben werden kann, denn es ist nicht einfach gegeben (6.1.1). Bezüglich der Entdidaktisierung möchte ich aufweisen, dass das Ästhetische, auch wenn es unvermittelbar ist, nicht bloß subjektiv ist (6.1.2).

### *6.1.1 Ästhetische Alphabetisierung*

Trotz seiner Skepsis gegenüber einer Verbindung von Ästhetischem und Pädagogischem (vgl. Mollenhauer, 1988, 1990a) entwirft Mollenhauer das Konzept der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung, um eine erziehungstheoretische und didaktische Perspektive auf das Ästhetische zu entwickeln. Er bestimmt ästhetische Erziehung als Praxis der *ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung* (vgl. Mollenhauer, 1990a, S. 485). Das Wort Alphabetisierung verwendet Mollenhauer metaphorisch mit Blick auf die „didaktische Idee der Ikonographie“ (Mollenhauer, 1990a, S. 485) – man denke z. B. an Erwin Panofskys Bestimmung und Deutung von Motiven in Werken der bildenden Kunst. In seinen Überlegungen bezieht sich Mollenhauer ferner explizit auf Georg Simmels symboltheoretischen Kulturbegriff, um die Praxis der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung als hermeneutische Praxis der (Selbst-)Auslegung zu begründen (vgl. Mollenhauer, 1988). Er stützt sich insbesondere auf Simmels kulturkritische These, dass es eine unüberbrückbare Diskrepanz von subjektiver und objektiver Kultur (Objektivationen) gebe. Dazu Simmel: „Die Dinge, die unser Leben sachlich erfüllen und umgeben, Geräte, Verkehrsmittel, die Produkte der Wissenschaft, der Technik, der Kunst, sind unsäglich kultiviert, aber die Kultur der Individuen, wenigstens in den höheren Ständen, ist keineswegs in demselben Verhältnis vorangeschritten, ja vielleicht

sogar zurückgegangen“ (Simmel, 1900, S. 477). Die Feststellung einer solchen Diskrepanz ist Ausgangspunkt von Mollenhauers problematisierender Verortung von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung in einem „Zwischenfeld [...] zwischen dem Bewußtwerden eigener Sinnlichkeit und den kulturell-semiologischen Symbolrepertoires unserer ästhetischen Lage“ (Mollenhauer, 1988, S. 458).

Man könnte sagen, dass Mollenhauers Konzept der Alphabetisierung gewissermaßen in der Traditionslinie von Schillers *ästhetischer Erziehung* als „Erziehung *zum* Geschmack und *zur* Schönheit“ steht (Schiller, 1795/1962, S. 376; Hervorhebung C. W.), wobei dieses ‚Zu‘ bei Mollenhauer eine explizite propädeutische Bedeutung gewinnt. Es gebe eine ‚objektive Kultur‘, so Mollenhauer, die aus ästhetischen Zeichen und Symbolen bestehe. Ästhetische Zeichen und Symbole seien Objektivierungen (Simmel) der Kultur (vgl. Mollenhauer, 1988). Von Generation zu Generation wird darüber entschieden, was von diesen Objektivierungen des Ästhetischen kulturell bedeutsam für eine Vermittlung und Weitergabe ist. So entsteht eine Art ‚ästhetischer Kanon‘. Man denke z. B. an die geschriebene Musik (siehe die Partitur von Bachs Grundthema der *Kunst der Fuge* im dritten Kapitel). Ein Kind kann beispielsweise schon singen, aber noch keine Noten lesen; es kann singen, aber noch keine Intervalle erkennen; es kann singen, aber noch nicht zwischen Dur und Moll unterscheiden usw. Da die nachwachsende Generation nicht alle ästhetischen Zeichen und Symbole im unmittelbaren Gebrauch und Umgang erlernen kann, komme es darauf an, sie damit vertraut zu machen (vgl. Mollenhauer, 1990b, S. 11). Gerade dies soll mittels ästhetisch-kultureller Alphabetisierung gelingen.

Die ästhetisch-kulturelle Alphabetisierung wirft also die Frage auf: „was können wir [Erziehende bzw. Lehrende; C. W.] dafür tun, daß die nachwachsende Generation in die Lage gerät, sie [ästhetische Zeichen und Symbole; C. W.] lesen zu lernen?“ (Mollenhauer, 1988, S. 458) Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass ein erweiternder Umgang mit dem Ästhetischen *nur* auf der Grundlage von *Wissen* über tradierte ästhetische Symbolbestände und ihre Zusammenhänge möglich sei (vgl. Dietrich et al., S. 28; Kuschel, 2015, S. 55). So gesehen sei die ästhetisch-kulturelle Alphabetisierung eine Art „Sprachfertigkeit“ im Hinblick auf Zeichen anderer Art“, d. h. „das ‚Codieren‘ und ‚Decodieren‘ von Informationen, die im Medium der ästhetischen Ereignisse transportiert werden“ (Mollenhauer, 1990a, S. 485). In der Praxis der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung sind Erziehende und Lehrende mit der Aufgabe konfrontiert, ein „kulturelles Wissen“ (Dietrich et al., 2013, S. 29) an die nachwachsende Generation zu vermitteln und weiterzugeben, das erst die Aneignung von elementaren und komplexeren Kulturtechniken und ein ‚richtiges‘



Verständnis – d. h. gemäß kultureller Konvention – derselben ermöglicht. Diesbezüglich halte ich für problematisch, dass Mollenhauer die ästhetisch-kulturelle Alphabetisierung als hermeneutische Praxis stark normativ, eurozentrisch und hoch-kulturell konzipiert. Denn bei Mollenhauer ist das Verstehen im Grunde ein ‚Besserverstehen‘ und nicht etwa ein ‚Andersverstehen‘ (vgl. Gadamer, 1990) oder ‚Fremdverstehen‘ (vgl. Waldenfels, 1997). Dazu Mollenhauer: „Wer den Höreindruck einer komplizierten Modulation umstandslos als Darstellung eines seiner eigenen ‚Gefühle‘, die Figurationen auf einem Bild Cy Twomblys als kindliche Kritzel-Zeichen mißversteht, verhält sich wie jemand, der das Ugarit-Alphabet als ornamentalen Schmuck, Hieroglyphen als hübsche Bildchen betrachtet: er kann nicht lesen.“ (Mollenhauer, 1990b, S. 11) Im Unterschied dazu gibt es andere Varianten der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung, die für eine Vielfältigkeit von Deutungen (vgl. Boehm, 1990) und für den Umgang mit ästhetischen Zeichen und Symbolen nicht europäischer und hoch-kultureller Art offener sind (vgl. Dietrich et. al. 2013).

Aus Mollenhauers Ansatz der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung ergibt sich die folgende Konsequenz: Bevor man geschriebene Musik am Klavier ‚richtig‘ spielen, ein- und wertschätzen kann, muss man die Technik, Theorie und Geschichte der Klaviersmusik kennen; bevor man eine Speise ‚richtig‘ kochen, ein- und wertschätzen kann, muss man die Zutaten, Kochutensilien und Zubereitungsmethoden kennen usw.

Mit anderen Worten: Unter der Annahme eines Wissens über tradierte ästhetische Praxen, Zeichen und Symbole wird die ästhetische Erziehung als Praxis ästhetisch-kultureller Alphabetisierung zu Propädeutik, Vorbereitung und Einführung in das Ästhetische als objektive Kultur. Erst nach Aneignung dieses kulturellen Wissens, so Mollenhauer, wäre die nachwachsende Generation imstande, an einer bestimmten Kultur zu partizipieren und dabei selbst produktiv ästhetisch zu werden, um im besten Fall diese Kultur zu erweitern und zu überschreiten. Erst die Aneignung des kulturellen Wissens befähigt die nachwachsende Generation zur Partizipation an den jeweiligen Kulturen.<sup>129</sup>

Zu diesem Ansatz möchte ich kritisch anmerken, dass hier vom Eigensinn des Ästhetischen *in* der Erfahrung kaum die Rede ist. Stattdessen wird das Ästhetische auf kulturelle Objektivationen reduziert, welche erst durch eine hermeneutische ‚Sprachfertigkeit‘ gelesen werden können. Problematisch ist aus meiner Perspektive der Umstand, dass ästhetische Erziehung als alphabetisierende Vermittlung und Weitergabe die Konstitution des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen nicht berücksichtigt, wobei man mit

---

<sup>129</sup> Hier könnte man sagen, dass die Praxis der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung vor allem – wenngleich nicht ausschließlich – einen rezeptionsästhetischen Charakter aufweist. Produktionsästhetische Momente sind eher an die Partizipation gebunden.

einem einseitig objektivistischen Verständnis des Ästhetischen operiert. Das Ästhetische, so meine These, lässt sich jedoch weder vermitteln noch weitergeben, da es in der Erfahrung nicht einfach gegeben ist. Ein Zugang zum Ästhetischen wird erst *in* der Erfahrung der Zeit als Verweilen möglich, und nicht durch Aneignung eines kulturellen Wissens oder eines wie auch immer etablierten ‚ästhetischen Kanons‘.

In jüngster Zeit wurde das Konzept des ‚ästhetischen Lehrens‘ vorgeschlagen (vgl. Klepacki, Klepacki & Lohwasser, 2016). Diesem Konzept und dem Konzept der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung ist gemeinsam, dass sie der Tätigkeit von Erziehenden bzw. Lehrenden eine gewisse Relevanz einräumen. Im Unterschied zur ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung beschäftigt sich das Konzept des ästhetischen Lehrens explizit mit der Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen (vgl. ebd., S. 33ff.). Ästhetisches Lehren beschränkt sich auf die Suche nach einem „legitimatorische[n] Fundament für die Eigenständigkeit und Eigenlogik des künstlerisch-ästhetischen Unterrichtens in der Schule“ (ebd., S. 27). D. h. dieses Konzept bleibt auf den Rahmen des (Kunst-)Unterrichts fixiert, wobei andere schulische aber zugleich nicht-unterrichtliche Situationen wie beispielsweise das schulische Mittagessen (vgl. Kapitel vier) aus dem Blick geraten. Beim ästhetischen Lehren geht es im Anschluss an den internationalen Diskurs um *arts education* (vgl. Bamford, 2006) insbesondere um ein Lehren *zu* den, *durch* die und *in* den Künsten (vgl. Klepacki et al., 2016, S. 50). So gesehen unterscheidet sich dieses Konzept – trotz eines fachübergreifenden Anspruchs (vgl. ebd., S. 56) – kaum von einem kunstdidaktisch orientierten Konzept der ästhetischen Erziehung, das gewissermaßen auch auf das „subjektive Verstehen von Komplexität“ (ebd., S. 63) abzielt (vgl. Otto & Otto, 1987, S. 29ff.). Damit es einem „verstehenden Aneignen“ gerecht wird, fordert das vorgeschlagene ästhetische Lehren „vom Lernenden und auch vom Lehrenden [...], sich auf unterschiedlichen Ebenen oder in unterschiedlichen Perspektiven phänomenal-sinnlich und hermeneutisch-sinngenerierend mit dem Lehrinhalt auseinanderzusetzen“ (Klepacki et al., 2016, S. 63). In ähnlicher Weise bezeichnet der Kunstpädagoge und Didaktiker Gunter Otto ästhetische Lehrprozesse als perspektivisch: „Aus der Lehrersicht geben die Intention oder das Ziel die Perspektive her, die – verengend oder akzentuierend – auf den Gegenstand oder die Inhaltlichkeit gerichtet werden. Da auch Perspektive etwas mit ‚blicken‘, mit Sehweise zu tun hat, liegt die Fortführung des Gedankens nahe: In Sehweisen, in Perspektiven wirken sich Typen (Typisierungen) aus, die aus ‚Erfahrungen‘ des Lehrenden bei der Vermittlung eben jenes Gegenstandes oder Themas resultieren“ (Otto & Otto, 1987, S. 36).

In Kontrast zum Ansatz der Alphabetisierung, die als hermeneutische Praxis der Decodierung von Zeichen und Symbolen mit einem objektivistischen Verständnis des Ästhetischen operiert, möchte ich im Folgenden den Ansatz der Entdidaktisierung ästhetischer Praxen vorstellen. Dieser lehnt die Lehrbarkeit des Ästhetischen ab, um eine radikale Subjektivierung desselben zu proklamieren, welche ebenfalls eine problematische Vereinseitigung ästhetischer Erfahrungen darstellt.

### 6.1.2 Entdidaktisierung ästhetischer Praxen

Der Ansatz der Entdidaktisierung ästhetischer Praxen hat seinen Ursprung in der Kunstpädagogik. Der Kunstpädagoge Gert Selle hat ihn in „neoreformpädagogische[r]“ Absicht geprägt (Selle, 1998, S. 107), und zwar gegen eine vermeintliche Rationalisierung von Kunstunterricht. Selle richtet sich konkret gegen Ottos Begriff der ‚ästhetischen Rationalität‘. Otto bestimmt ästhetische Rationalität als eine Form von Rationalität, die sinnlich-leibliche und begriffliche Momente erlaube und reflexiv sei (vgl. Otto & Otto, 1987, S. 245; Otto, 1994). Basierend auf diesem Rationalitätsbegriff hält Otto eine Rationalisierung und Didaktisierung von Kunstunterricht für möglich und sinnvoll. Gegen Ottos Ansatz wendet sich ebenfalls Mollenhauer, wenn er in Abgrenzung zu seinem „kritisch gemeinte[n] Projekt“ der Alphabetisierung (Mollenhauer, 1990b, S. 4) die Autonomie und Zweckfreiheit des Ästhetischen polemisch verteidigt.

Im Unterschied zum Ansatz der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung steht Selles Ansatz in der Tradition von Schillers *ästhetischer Bildung*, denn auch bei Selle rückt das „ästhetische[] Subjekt“ (ebd., S. 114) der Erfahrung in den Vordergrund (vgl. Kapitel 5.3.2). Kunstpädagogik ist für ihn immer nur „Subjektkunstpädagogik“ (Selle, 1998, S. 174). So rückt die Tätigkeit von Erziehenden und Lehrenden in den Hintergrund. Daher spricht er bewusst nicht von ästhetischer Erziehung, sondern von einer „ästhetische[n] Bildungs(vor)arbeit“, die zur ästhetischen „Bildungs(mit)arbeit“ als „Begleitung“ von ästhetischen Bildungsprozessen bei sich bildenden Subjekten anregen könne (Selle, 1990, S. 26).<sup>130</sup> Das sich bildende ästhetische Subjekt sei ein ‚freies‘ Subjekt, das sich selbst bei der „ästhetischen Arbeit“ am Material konstituiere. Der Eigensinn des Ästhetischen liegt Selle zufolge also ganz in den Händen des Subjekts. Das Subjekt sei Anfang und Ende der

---

<sup>130</sup> Die Verwendung dieser Sprache zeugt nicht nur von einem einseitigen und subjektzentrierten Verständnis von ästhetischer Bildung, sondern auch von der Beharrung auf reformpädagogische Argumentationsmuster im kunstpädagogischen Diskurs (vgl. Buck, 2017) und nicht zuletzt von einer Degradierung der erziehenden und lehrenden Tätigkeit. Erziehende und Lehrende werden zu bloßen Arrangeuren, Moderatoren, Classroom-Managern, Lern-Coaches, Lern-Beratern oder Lern-Begleitern von pädagogischen Settings (vgl. Biesta, 2006; 2012).

ästhetischen Arbeit: „Ästhetische Arbeit ist selbstverantwortete Erkundungs-, Wahrnehmungs- und Formtätigkeit des Subjekts am Gegenstand seines Interesses, die eine Erfahrung ausdifferenziert und bestimmt und zugleich das Subjekt in seiner Selbstwahrnehmung und für die Wahrnehmung anderer ausdifferenziert und bestimmt.“ (ebd., S. 103f.) Die ästhetische Arbeit bedarf einer Zeit, die der „rationalisierten linearen Zeit des Lehrens und Lernens“ in der Schule und im Unterricht entgegenstehe (ebd., S. 165). Eine Didaktisierung des Ästhetischen hält Selle für eine problematische Einschränkung der subjektiven Freiheit, die zu einer Verhinderung der ästhetischen Arbeit und nicht zuletzt auch der Erfahrung des Ästhetischen führt, indem sie die „Lebenszeit vernichtet statt erfüllt“ (ebd.). An die Stelle von Unterricht und Didaktisierung sollen ‚ästhetische Projekte‘ treten, deren Bearbeitungszeit die ‚schulische Zeit‘ überschreitet. Denn das Ästhetische – folgt man diesem Ansatz – sei erst in der „Langsamkeit ästhetischer Blicköffnungen aus der subjektiven Perspektive eines Erlebens“ erfahrbar (ebd., S. 166).

Aus diesem Grund richtet sich dieser Ansatz nicht nur gegen eine Vermittlung des Ästhetischen (vgl. ebd., S. 142). Er greift zugleich den reformpädagogischen Topos der Verschmelzung<sup>131</sup> von Lebenswelt und schulischer Welt auf, und zwar mit Blick auf eine „Identität von Lernzeit und Lebenszeit im Wahrnehmen, Erkennen, Vorstellen, Träumen und ästhetischen Handeln“ (ebd., S. 165). Die ästhetische Arbeit erfordert eine „Ausweitung von Situierungs- und Handlungsmöglichkeiten des Lernsubjekts über den Rahmen von Unterricht und Schule hinaus“ (ebd.). Nur wenn diese Ausweitung geschieht, kann die ästhetische Arbeit gelingen. In diesem Zusammenhang erscheint die „Entdidaktisierung kunstpädagogischer Praxis“ (ebd., S. 190) als *die* ‚Lösung‘, um dem Eigensinn des Ästhetischen im subjektiven Erleben gerecht zu werden.

Selles Bestimmung der ästhetischen Zeit als Langsamkeit darf jedoch mit der Erfahrung der Zeit als Verweilen *nicht* verwechselt werden. Dass das Ästhetische sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann, heißt noch nicht, dass das Ästhetische

<sup>131</sup> Auf diese Weise rückt die Forderung nach Entdidaktisierung in die Nähe der sog. musischen Erziehung. Die Entstehung der musischen Erziehung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland geht auf den nationalsozialistischen Pädagogen Ernst Kriek zurück. Er beruft sich nicht auf Schiller, sondern auf Platon, um seine Theorie zu entwerfen. Mit Platon zielte Kriek darauf ab, die musische Erziehung als eine ideologisch geprägte Erziehung zur Volksgemeinschaft zu legitimieren und zu funktionalisieren (vgl. Kriek, 1933). Zudem führte er den Begriff der „Seelenpflege“ ein, der später in anderen, ‚entpolitisierten‘ Entwürfen der musischen Erziehung weiterentwickelt wurde (vgl. Seidenfaden, 1962). Selles Ansatz der Entdidaktisierung ähnelt der entpolitisierten Form der musischen Erziehung, die sich ebenfalls gegen Rationalisierungsprozesse richtet. Diese Form der musischen Erziehung erhebt im schulischen Kontext einen fachübergreifenden Anspruch auf Ganzheitlichkeit und führt damit ebenso zu einer massiven Entdidaktisierung ästhetischer Praxen. Denn sie ist nicht mehr auf die „Vermittlung technischen Könnens gerichtet [...]. Sie steht als dem Ekstatischen, Irrationalen verhaftet in einem Gegensatz zur Welt des Sachdenkens, der Zweckhaftigkeit, des Werktags.“ (ebd., S. 16f.). Entdidaktisierung und musische Erziehung münden letztendlich in Antiintellektualismus und Irrationalismus und fördern einen „Erlebnisnarzissmus“ (Parmentier, 2004, S. 26). Daher überrascht die folgende Aussage Selles nicht: „Leben ist kein rationaler Zustand oder Prozeß“ (Selle, 1998, S. 108).

einer subjektiv ausgelösten Verlangsamung entspringt. Das Subjekt ist weder Anfang noch Ende des Verweilens. In der Erfahrung der Zeit als Verweilen wird die Aktivität des Subjekts durch die Passivität des Geschehens immer wieder gebrochen. Die Zeit des Verweilens ist vielmehr eine Art Zwischen-Zeit, die von einer *Überkreuzung von Zeiten* zeugt: Die „rationalisierte und lineare Zeit“ der Schule wird im Verweilen nicht außer Kraft gesetzt. Selles Ablehnung der linearen Zeit bedeutet, dass er im Grunde die ästhetische Freiheit in der Erfahrung der Zeit als Freiheit *von* der Zeit versteht. Damit betreibt er eine problematische ‚Mystifizierung‘ des Ästhetischen, indem er es von der linearen Zeitordnung abstrahiert und zu einem rein subjektiven Erlebnis der Freiheit stilisiert. Nur aus einer dualistischen Perspektive, die der vermeintlichen Langsamkeit des ästhetischen Erlebnisses die ‚Geschwindigkeit‘ von Schule, Unterricht, Vermittlung und Didaktik entgegensetzt, ist man versucht, das Verweilen als lang- oder kurzweilig zu bezeichnen (vgl. Kapitel 4). Die Verlangsamung ermöglicht noch keine Konstitution des Ästhetischen in der Erfahrung. Der Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung, so meine These, lässt sich nur in der *Überkreuzung von Zeitpraxen* erfassen, und nicht in einer abstrakten Gegenüberstellung von *Zeitkategorien* (Geschwindigkeit/Langsamkeit, Beschleunigung/Entschleunigung usw.). Gerade mit solchen Zeitkategorien operiert der Ansatz der Entdidaktisierung, wenn im Namen des Ästhetischen eine Verlangsamung gefordert wird, um die Linearität der schulischen Zeit zu unterlaufen. Verlangsamung fordern ohne zu erkennen, dass die Schule ein Ort ist, wo die lineare Zeit etwa bei Organisation, Planung, Aufgabenstellung und Aufgabebearbeitung usw. bis zu einem gewissen Grad notwendig ist, bedeutet eine Schule zu fordern, die keine mehr ist.

Wenn das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung weder als Alphabetisierung noch als Entdidaktisierung zu fassen ist, stellt sich die Frage: Wie ist dieser Dualismus zu vermeiden? Gibt es einen Zugang, der das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung nicht dualistisch und nicht ausschließend erfassen kann? Diesbezüglich werde ich im Folgenden versuchen, das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung als ein Verhältnis zwischen Praxen der Ermöglichung des Verweilens (ästhetische Erziehung) und Praxen des Verweilens (ästhetische Bildung) zu bestimmen.

## **6.2 Erziehung und Bildung im Umgang mit dem Ästhetischen**

Ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung sind keine Formen der Erziehung oder Bildung neben anderen. Sie sind keine ‚Bereichspädagogiken‘ – etwa Kultur- oder

Kunstpädagogik –, sondern Erziehung und Bildung im Umgang mit dem Ästhetischen, gebunden an eine bestimmte Erfahrungsweise. Dabei gilt prinzipiell das, was für das allgemeine Verhältnis von Erziehung und Bildung überhaupt gilt: In der intersubjektiven und machtförmigen Praxis der Erziehung werden bildende Erfahrungen und Bildungsprozesse als implizites oder explizites Ziel mitgedacht (vgl. Benner, 2015b, S. 482). Wer erzieht, übt Macht aus. Die erzieherische Machtausübung bedeutet jedoch nicht, dass die Macht direkt auf Zu-Erziehende ‚angewendet‘ wird. Macht hat vielmehr einen ‚relationalen und dezentralen Charakter‘ (Ricken, 2006, S. 70) und ist von vornherein an Wissen gebunden. Das Verhältnis von Wissen und Macht kommt u. a. auf politischer, ökonomischer, hegemonietheoretischer oder erkenntnispolitischer Ebene zum Ausdruck (vgl. Brinkmann, 2016a, S. 219). Man denke z. B. an die Rolle der OECD im Rahmen der sog. ‚Wissensgesellschaft‘. Diese übt als internationaler Akteur eine große Entscheidungsmacht aus, die die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen der ästhetischen Erziehung weltweit gestaltet. Konkret versucht sie seit Jahren, Effekte künstlerischer Tätigkeiten (Musik, bildende Künste, Theater, Tanz usw.) z. B. auf Kognition, Kreativität, Motivation, Innovation und Sozialisation zu bestimmen, damit ästhetisch-kulturelle Bildung als Bestandteil der neoliberalen ‚Kreativwirtschaft‘ funktionalisiert werden kann (vgl. Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; OECD, 2014). Ferner wirkt Macht diskursiv und praktisch konkret – folgt man Foucault (1994a, 1994b) – insbesondere auf die *Körper*. Obwohl Foucault die leitende phänomenologische Differenz zwischen empirisch gegebenem Körper und erfahrenem Leib nicht bedenkt, erkennt er an, dass der Körper kein verfügbares Objekt ist, das einfach vorliegt. Der Körper fungiert im Grunde ‚als produktives und aktives Element im Feld der Macht‘ (Brinkmann, 2012, S. 252). Daran anschließend stellt Brinkmann fest, dass die Praxis der Erziehung eine ambivalente Praxis ist, da der Zwang, ‚der in der erzieherischen Praxis, in den begrenzenden und normalisierenden Interventionen ausgeübt wird, [...] auch auf eine Freisetzung zielen‘ kann (Brinkmann, 2015b, S. 44). ‚In der erzieherischen Inszenierung sind neben unterwerfenden und ordnungserhaltenden auch gleichermaßen leiblich-freiheitliche, ordnungsbildende Aspekte konstitutiv‘ (ebd., S. 45).

Wer erzieht, sei es als ‚natürliche‘ oder professionelle Erziehende<sup>132</sup>, tut dies meist in der Absicht, dass Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden. Ob dies gelingt, ist allerdings immer unsicher. Denn Erziehungs- und Bildungsprozesse stehen in keinem kausal-deterministischen

---

<sup>132</sup> Als ‚natürliche‘ Erziehende gelten beispielsweise die Eltern, wobei diese Bezeichnung nicht im Sinne einer quasi-natürlichen Anlage zu verstehen ist. Sie weist lediglich darauf hin, dass es Erziehende gibt, die z. B. in der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder – und nicht in künstlich (inszenatorisch) und kunstvoll (didaktisch) arrangierten Situationen – tätig sind. Hingegen sind professionelle Erziehende ausgebildete Erziehende oder Lehrende, die sich beruflich der Erziehung von Kindern widmen.

Verhältnis (vgl. Prange, 2012, S. 151f.; Benner, 2018, S. 110). Pädagogische Situationen sind vielmehr multikausal und komplex.

Dieses allgemeine Verhältnis von Erziehung und Bildung soll im Folgenden mit Blick auf das Ästhetische in der Erfahrung genauer bestimmt werden. Denn ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung sind unterschiedliche Praxen, die zugleich dadurch ‚verbunden‘ sind, dass sie auf das Ästhetische angewiesen sind. Das Ästhetische, so meine These, ist sinnlich-leiblich nicht einfach gegeben, sondern kann sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren. Ich versuche ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als Zeitpraxen bzw. als Praxen im Umgang mit der Zeit zu bestimmen, die in einem Wechselspiel stehen. Zuvor jedoch scheint es mir angebracht, Erziehung und Bildung differenztheoretisch knapp zu spezifizieren. Auf diese Weise kann man Differenzen als Relationierung des Verhältnisses von Erziehung und Bildung im Umgang mit dem Ästhetischen aufzeigen. Damit greife ich die drei Differenzen auf, die für diese Arbeit leitend sind: ästhetische, pädagogische und phänomenologische Differenz (vgl. Kapitel eins). Somit soll auch deutlicher werden, warum Alphabetisierung und Entdidaktisierung den Kern der ästhetischen Erziehung und ästhetischen Bildung nicht treffen.

### *6.2.1 Differenztheoretische Relationen: Erziehung und Bildung*

Im Folgenden werde ich Erziehung und Bildung als ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung differenztheoretisch spezifizieren. Damit sollen Differenzen als Relationierung des Verhältnisses von Aisthetischem und Ästhetischem (1), ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung als Zeitpraxen (2) und Lebenswelt und schulischer Welt (3) dargestellt werden.

(1) *Ästhetische Differenz.* Da das Ästhetische sinnlich-leiblich nicht einfach gegeben ist, ist seine Konstitution in der Erfahrung der Zeit als Verweilen zugleich die Konstitution einer Differenz im und zum Sinnlich-Leiblichen, nämlich der ästhetischen Differenz. In ihrer Angewiesenheit auf das Ästhetische in der Erfahrung werden ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung zu Zeitpraxen. Das Ästhetische fungiert sozusagen als ‚Bindeglied‘ zwischen diesen Praxen und ermöglicht deren Wechselspiel. Mit der Relationierung der ästhetischen Differenz kann es gelingen, dass der Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen nicht aus dem Blick der Analyse gerät.

(2) *Pädagogische Differenz.* Ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als Zeitpraxen sind dadurch verbunden, dass sie auf das Ästhetische angewiesen sind. Dass sie als Zeitpraxen auf das Ästhetische angewiesen sind, bedeutet aber noch nicht, dass ihr Verhältnis

zum Ästhetischen *identisch* ist. Hier kommt die pädagogische Differenz insofern zur Geltung, als sie gerade den Unterschied dieses Verhältnisses zum Ästhetischen markiert. Wie sieht dieses Verhältnis bei ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung aus? Während es bei der ästhetischen Erziehung um eine *Praxis der Ermöglichung des Verweilens* geht, bezeichnet die ästhetische Bildung eine *Praxis des Verweilens selbst*. Die eine Praxis zielt auf eine Ermöglichung des Verweilens ab, die andere meint den Vollzug desselben. Mit der Relationierung der pädagogischen Differenz kann es gelingen, dass ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als Zeitpraxen differenziert werden, ohne ihre Verbindung im Ästhetischen aufzulösen.

(3) *Phänomenologische Differenz*. Ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung sind nicht nur als Zeitpraxen zu unterscheiden. Sie müssen zugleich in Bezug auf den Kontext, in den sie eingebettet sind, genauer spezifiziert werden. Mit der phänomenologischen Differenz kann eine institutionstheoretische Relationierung möglich werden. Bei den Beispielen, die ich in den Kapiteln drei (musikalische Hörerfahrung) und vier (alimentäre Erfahrung) analysiert habe, geht es um einen bestimmten institutionellen Kontext: die (Ganztags-)Schule. In Kapitel eins habe ich schon darauf hingewiesen, dass die Institution Schule ein besonderer Ort ist, an dem lebensweltliche Erfahrungen thematisiert und durch Unterricht und pädagogische Praxis künstlich (inszenatorisch) und kunstvoll (didaktisch) überschritten und erweitert werden. In diesem Sinne ist die schulische Welt von der Lebenswelt von Kindern zu unterscheiden.<sup>133</sup> Hier kommt die phänomenologische Differenz zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen und Können zur Geltung.

Die Erfahrungen, die Kinder in ihrem alltäglichen, familiären und sozialen Leben machen, sind zwar der unentbehrliche ‚Boden‘, auf den schulisches bzw. institutionalisiertes Erziehen und Lehren, Lernen und Bildung bezogen bleiben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Schule dem Kind völlig anzupassen wäre. Dies macht Martinus Langeveld deutlich, wenn er behauptet, dass das Schulkind ein „intellektualisiertes Kind“ ist, das „in die Kulturarbeit eintritt“ (Langeveld, 1968, S. 104f.).<sup>134</sup> In der Schule ist das Kind mit Situationen, Praxen und

---

<sup>133</sup> Diesbezüglich kann die Feststellung, dass Kinder anders als Erwachsene sind, so verstanden werden: Kinder sind nicht Mängelwesen oder defizitär, sondern im Grunde ‚Fremde‘. Sie erfahren Zeit und Raum, Selbst- und Weltverhältnisse auf eine besondere Art und Weise (vgl. Meyer-Drawe & Waldenfels, 1988). Kinder können auch ohne pädagogische Unterstützung lernen, wobei dieses ‚Lernen‘ – und vielleicht auch Bildung – noch nicht bedeutet, dass sie *erzogen* werden (vgl. Prange, 2012, S. 59).

<sup>134</sup> Mit dieser Beschreibung des Schulkindes weist Langeveld zugleich auf die Gefahr einer „Infantilisierung der Schule“ (vgl. Langeveld, 1968, S. 106) hin, die beispielhaft in dem reformpädagogischen Programm einer Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ zum Ausdruck kommt. Damit ist prinzipiell eine Pädagogik gemeint, die auf die Verschmelzung von Lebenswelt und Schule zugunsten einer naiven Hingabe an Natur und Aktivität abzielt (vgl. Buck, 2017). Eine solche Pädagogik verkennt die Eigenlogik der Schule und der damit verbundenen pädagogischen Praxis. Zudem ist sie nicht mehr imstande, zwischen schulischer Arbeit und Spiel zu differenzieren (vgl. Langeveld, 1968, S. 52).



kognitiv herausfordernden Inhalten konfrontiert, die es von seiner Lebenswelt distanzieren. Es ist eben diese Distanzierung, die nach Langeveld die ‚Intellektualisierung‘ als Aufgabe der Schule<sup>135</sup> ausmacht: In der Schule wird die Welt *zum Thema*. Dies ist besonders relevant hinsichtlich des Umgangs mit Dingen bzw. Objekten, die üblicherweise als ‚ästhetisch‘ qualifiziert werden. Denn die Erfahrung des Verweilens ist meistens ein Verweilen bei *konkreten Objekten* der Lebenswelt, die ästhetisch werden können (vgl. Kapitel drei und vier).

Es ist m. E. nicht problematisch, dass nicht alle Objekte, mit und an denen man in lebensweltlichen Situationen ästhetische Erfahrungen machen kann, in der Schule Beachtung finden. Eine Auswahl von lebensweltlichen Objekten, die in der Schule *als* ‚Sache‘ oder ‚Lehrgut‘ behandelt werden (vgl. Langeveld, 1968, S. 105; Benner, 1999, S. 316;) ist notwendig, da es aus zeitlichen und organisatorischen Gründen unmöglich ist, alles zu thematisieren.<sup>136</sup> Für problematisch halte ich hingegen den Umstand, dass gerade Objekte, mit und an denen man in lebensweltlichen *und* schulischen Situationen ästhetische Erfahrungen machen kann, unthematisch bleiben. Gebunden an diese Objekte sind Erfahrungen und Praxen, die ebenfalls unthematisch bleiben. Dies ist häufig der Fall bei Objekten der alimentären Erfahrung (Speis und Trank) und ihren jeweiligen Praxen (vor allem Essen und Trinken) im ganztags-schulischen Kontext (vgl. Kapitel vier). Grund dafür ist – wie ich in den Kapiteln eins und vier (Exkurs) gezeigt habe – die Tendenz zur Privilegierung von Kunstwerken. Die kritisierten Ansätze der Alphabetisierung und der Entdidaktisierung belegen insofern nicht nur die problematische Fixierung auf Kunstwerke, sondern zugleich auf die ‚Fernsinne‘ (Sehen und Hören) und damit auch auf tradierte Kunstformen und künstlerische Erfahrungen und Praxen (Musik, bildende Kunst, Dichtung, Theater usw.). Während Kunstwerke und künstlerische Erfahrungen sowie Praxen in den Vordergrund rücken und ihnen eine bildungstheoretische und bildungspraktische Bedeutsamkeit beigemessen wird – nicht umsonst werden vor allem bildende Kunst und Musik als Bestandteil des Schulkansons anerkannt und institutionalisiert –, geraten andere ästhetische Objekte, Erfahrungen und Praxen nicht künstlerischer Art, die bildungstheoretisch und bildungspraktisch genauso relevant sein könnten, aus dem Blick.

Kurz: Es gibt aus Sicht der Aisthetik und Ästhetik keinen Grund dafür, Kunstwerke als ästhetische Objekte zu präferieren. Denn *alle* Objekte können potenziell ästhetisch werden. Was immer ein Kunstwerk ist, interessiert hier nur insofern, als es sich als ästhetisches Objekt in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann. Anders formuliert: *Pädagogisch*

---

<sup>135</sup> Für eine weitere Bestimmung der Aufgaben der Schule siehe Brinkmann, 2017a.

<sup>136</sup> Die Frage nach den Kriterien einer solchen Auswahl bzw. nach der Etablierung eines Schulkansons bleibt nach wie vor strittig.

bedeutsam sind sowohl künstlerische als auch nicht künstlerische Objekte, da sie ästhetische Bildung als Praxis des Verweilens ermöglichen können. In diesem Zusammenhang lässt sich der Aufforderungscharakter der Dinge bzw. Objekte als *Aufforderung zum Verweilen* bestimmen.

Basierend auf diesen drei Differenzen als Relationierung des Verhältnisses von Aisthetischem und Ästhetischem, ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung als Zeitpraxen und Lebenswelt und schulischer Welt möchte ich im Folgenden das Verhältnis von ästhetischer Erziehung als Praxis der Ermöglichung des Verweilens und ästhetischer Bildung als Praxis des Verweilens allgemein bestimmen.

### 6.2.2 Das Wechselspiel von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung

Ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als Zeitpraxen sind unterschiedlich, aber zugleich aufeinander bezogen. Das verbindende Ästhetische setzt sie in ein Wechselspiel: Während ästhetische Erziehung auf die Ermöglichung von ästhetischer Bildung abzielt, gibt ästhetische Bildung Indizien dafür, wie sie angeregt werden kann. Im Folgenden werde ich eine allgemeine Bestimmung von ästhetischer Bildung (a) und ästhetischer Erziehung (b) vornehmen, welche in einem weiteren Schritt zur Analyse von konkreten Praxen des Verweilens dienen soll (vgl. Kapitel 6.3).

Ad (a). *Ästhetische Bildung als Praxis des Verweilens*. Obwohl das Ästhetische in der Erfahrung nicht einfach gegeben ist, ist die *Möglichkeit* der Erfahrung der Zeit als Verweilen durchaus sinnlich-leiblich gegeben. Davon zeugen eine *leibliche* und eine *aisthetische* Reflexivität (vgl. Kapitel 4.5). Man ist immer schon sinnlich-leiblich in der Welt verankert. Mit dieser Verankerung ist eine *leibliche Reflexivität* in Welt- und Selbstverhältnissen gegeben. Durch Selbstwahrnehmung wird man sich dieser Welt- und Selbstverhältnisse bewusst. Diese Selbstwahrnehmung erscheint als eine *aisthetische Reflexivität*, die an die protoreflexive Struktur der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung gebunden ist. Diese Struktur kann sowohl im Bereich der Außensinne (Exterozeption) – man denke z. B. an die taktile Selbstberührung oder die akustomotorische Selbstwahrnehmung der eigenen Stimme – als auch im Bereich körperinterner Prozesse (Interozeption) zustande kommen – man beachte z. B. die Wahrnehmung von Muskelanspannungen oder den Hunger (vgl. Kapitel drei und vier). Leibliche und aisthetische Reflexivität basieren im Grunde auf Bewegungen des Leibkörpers, die Welt- und Selbstverhältnisse schaffen. Von einer *ästhetischen Reflexivität* kann in diesem Zusammenhang noch nicht gesprochen werden. Denn erst wenn ein *temporales*

*Distanzverhältnis* zu diesen sinnlich-leiblichen Verhältnissen entsteht, können sich das Ästhetische in der Erfahrung und damit die ästhetische Reflexivität konstituieren.

In der Erfahrung der Zeit als Verweilen, die auf einem Bruch im linearen Zeitverhältnis basiert, kann man in ein temporales Distanzverhältnis zu schon existierenden Verhältnissen treten, wobei auch eine Distanz zur Zeit geschaffen wird, welche als ästhetische Freiheit bzw. Freiheit *in* und *für* die Zeit erfahrbar werden kann. Gerade diese reflexive Struktur bezeichnet die *ästhetische Reflexivität* als Verhältnis zur Zeit, zu den Objekten und Situationen und zu sich selbst. In der Zeit des Verweilens wird eine imaginative Überschreitung des Sinnlich-Leiblichen möglich, die dieses jedoch weder auflöst noch völlig verlässt. Somit ist die ästhetische Reflexivität nicht mehr nur sinnlich-leiblicher Art. Im Verweilen werden vielmehr Sinnlich-Leibliches und Begriffliches und Symbolisches in ein Wechselspiel gesetzt, ohne dass Begriffe oder Symbole privilegiert werden (vgl. Kapitel vier). Indem man sich auf die Zeit, die Objekte und Situationen einlässt, in denen man verweilt, kann sich die *ästhetische Bildungszeit* konstituieren, und zwar als eine Zeit, die weder ausschließlich subjektiv noch objektiv fassbar ist.

An dieser Stelle möchte ich erneut einmal (vgl. Kapitel 4.5) meinen Ansatz zur ästhetischen Bildung von jenem von Dörpinghaus unterscheiden (vgl. Dörpinghaus, 2003, 2015, 2018), da beide Ansätze auf den ersten Blick eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen. Obwohl Dörpinghaus nicht von der Erfahrung des Verweilens, sondern von der Erfahrung der *Verzögerung* spricht, ist beiden Ansätzen gemeinsam, dass sie sich auf eine zeitlich-reflexive Struktur der Erfahrung beziehen. Zudem sind sowohl Praktiken der Verzögerung (vgl. Dörpinghaus, 2018, S. 460ff.) als auch Praxen des Verweilens Praxen im Umgang mit der Zeit, durch die Bildungsprozesse ermöglicht werden können. Diese können eine Distanz zur sinnlich-leiblichen Wahrnehmung schaffen, ohne sie zu verlassen. Die „Bildungszeit“ (ebd., S. 460) ist bei Dörpinghaus eine Zeit, die es erst in und durch Praktiken der Verzögerung zu *ermöglichen* gilt – ähnlich wie die ästhetische Bildungszeit in dieser Arbeit. Diesbezüglich teile ich auch mit diesem Ansatz die Einsicht, dass Bildungszeit oftmals unter dem „Gesichtspunkt ihrer Ausnutzung, nicht ihrer Ermöglichung thematisiert“ wird (ebd. S. 462).

Trotz dieser Gemeinsamkeiten gibt es zwischen dem Ansatz des Verweilens und dem der Verzögerung grundlegende Unterschiede: Aus Dörpinghaus' Perspektive ist die *Möglichkeit* der Verzögerung nicht sinnlich-leiblich gegeben, sondern in der *Sprache* als „Medium der Begriffe und der Reflexion“ fundiert (Dörpinghaus, 2015, S. 477). D. h. Dörpinghaus' Ansatz basiert auf einem Begriff der Reflexion, der sich auf das Sprachliche beschränkt, wobei

sinnlich-leibliche reflexive Strukturen aus dem Blick geraten.<sup>137</sup> Zwar leugnet Dörpinghaus die Bedeutung des Sinnlich-Leiblichen in der Erfahrung nicht (vgl. ebd., S. 470), spricht aber mit Wilhelm von Humboldt (2002) der Sprache die Exklusivität des Reflexiven zu. Aus diesem Grund, so meine Kritik, stößt er auf eine erste Schwierigkeit, den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung zu fassen. Er setzt vielmehr Aisthetisches (Wahrnehmung) mit Ästhetischem gleich, ohne die jeweiligen Reflexivitäten zu differenzieren. Das Ästhetische ist Dörpinghaus zufolge ein „*Fundament*“ (ebd., S. 474; Hervorhebung im Original) der Reflexion, an sich aber nicht reflexiv. Ich hingegen habe versucht deutlich zu machen, dass das Ästhetische zunächst nicht einfach gegeben ist und deshalb kein Fundament der Reflexion sein kann. Das Ästhetische, das sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann, ist selbst reflexiv, indem es einem temporalen Distanzverhältnis zu diesen sinnlich-leiblichen Verhältnissen entspringt. Der Konstitutionsprozess des Ästhetischen im Verweilen impliziert gleichermaßen Momente von Passivität und Aktivität. In diesem Sinne stellt die Bestimmung der Verzögerung als „angestregtes Tätigsein“ (Dörpinghaus, 2018, S. 458) eine weitere Schwierigkeit dar. Die einseitige Betonung der Aktivität in der Verzögerung lässt passive Momente in der Konstitution des Ästhetischen aus dem Blick geraten. Im Unterschied dazu wird im Verweilen immer von einer Passivität ausgegangen, die dem Tätigsein der Erfahrenden vorausgeht. Das Verweilen lässt sich auf kein Zutun des Subjektes zurückführen. Im Verweilen geht es eben nicht darum, einen Moment oder eine Handlung zeitlich zu verschieben, sondern eher um eine Hingabe.

Bei Dörpinghaus bleibt weiterhin ungeklärt, ob das Ästhetische in der Erfahrung gegeben ist oder ob es sich erst in der Erfahrung konstituiert. Denn aufgrund der Gleichsetzung von Aisthetischem und Ästhetischem spricht er von einer allgemeinen „Wahrnehmungsebene“ (Dörpinghaus, 2015, S. 474), welche zugleich aisthetisch und ästhetisch wäre. Diese aisthetisch-ästhetische Ebene der Wahrnehmung sei die Ebene der ästhetischen Bildung als „Bildung erster Ordnung“ (ebd., S. 472): eine Bildung, die als „Einführung in die ‚begriffliche Welt‘“ (ebd., S.473) fungiere. Ästhetische Bildung sei eine Propädeutik, eine Einführung in die „Bildung zweiter Ordnung“, die „die eigentliche begriffliche kritische Distanzleistung als tribunaler *Bildungsprozess*, der die Distanz zu den eigenen Vermögen einschließt.“ (ebd., S. 474; Hervorhebung im Original) Die Sprache ist daher nach Dörpinghaus nicht nur Medium der reflexiven Distanz, sondern auch Medium der Kritik. Die Bildung zweiter Ordnung ‚erhebt sich‘ also über die Ebene der Wahrnehmung, um eine

---

<sup>137</sup> Um den klassischen Dualismus von Sinnlichkeit und Vernunft zu vermeiden, spricht Dörpinghaus von „begriffliche[n] Fähigkeiten“, welche in der Wahrnehmung immer schon enthalten sind (Dörpinghaus, 2015, S. 472). D. h. die sinnlich-leibliche Wahrnehmung ist gewissermaßen schon ‚begrifflich‘.

„andere Ebene der Sicht“ (ebd., S. 474) zu ermöglichen. Auf diese Weise werden die sog. „begriffliche[n] Fähigkeiten“ (ebd., S. 470), die in ästhetischen Bildungsprozessen erworben und ausdifferenziert werden, metaphorisch in Verbindung mit dem *Sehsinn* gebracht (vgl. ebd.). Diese metaphorische Verbindung weist nicht zuletzt darauf hin, dass Dörpinghaus mit der alten Hierarchie und Einteilung von Fern- und Nahsinnen operiert, ohne dies transparent zu machen. Das Sehen als ‚Fernsinn‘ wäre imstande, Distanz zu schaffen (vgl. kritisch dazu Exkurs in Kapitel 4). Im Unterschied dazu versucht der Ansatz des Verweilens zu zeigen, dass Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge vielmehr eine intersensorische und synästhetische Struktur aufweisen. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass das Verhältnis von Nähe und Distanz sich auf Grundlage einer ‚bewegten Wahrnehmung‘ konstituiert (vgl. Straus, 1935/1956, S. 405f.). Während Dörpinghaus’ Ansatz das Sehen konventionell mit der Distanzleistung eines Fernsinnes verbindet, hebt das Sehen im phänomenologischen Sinne vielmehr die Dynamik von Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit der Phänomene hervor, was weder mit Hierarchisierung noch Einteilung der Sinnesorgane zu tun hat.<sup>138</sup> Basierend auf dieser allgemeinen Bestimmung der ästhetischen Bildung möchte ich im Folgenden ästhetische Erziehung umreißen.

Ad (b). *Ästhetische Erziehung als Praxis der Ermöglichung des Verweilens*. Ich habe bereits angedeutet, dass die ästhetische Bildungszeit nicht einfach verfügbar ist. Sie muss erst ermöglicht werden. Praxen des Verweilens lassen sie entstehen. Dies wirft eine zentrale Frage der ästhetischen Erziehung auf: Wie können Praxen des Verweilens ermöglicht werden, damit ästhetische Erfahrungen als bildende Erfahrungen und Bildungsprozesse stattfinden können? Ich spreche hier bewusst von ‚Ermöglichung‘, da die Praxen des Verweilens pädagogisch nicht kausal bewirkt werden können. Sie können höchstens pädagogisch *angeregt* werden. Von ‚Vermittlung‘ oder ‚Weitergabe‘ soll hier nicht mehr die Rede sein, wie es noch bei dem Ansatz der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung der Fall ist (vgl. Kapitel 6.1.1). Die Intention dieser erzieherischen Praxen besteht darin, einen verweilenden Umgang mit Objekten zu ermöglichen, damit diese sich in ihrer Andersheit und Fremdheit als ästhetische Objekte zeigen können.

Paradoxerweise impliziert der verweilende Umgang mit Objekten einen gewissen Bruch in dem linearen und messbaren Zeitverhältnis, das jede erzieherische Praxis als planbare und an der Zukunft orientierte Maßnahme voraussetzt. Wie schon gesehen kann das Ästhetischwerden von Objekten in der Erfahrung der Zeit als Verweilen durch eine

---

<sup>138</sup> Dazu Heidegger: „Das ‚Sehen‘ meint nicht nur nicht das Wahrnehmen mit den leiblichen Augen, sondern auch nicht das pure unsinnliche Vernehmen eines Vorhandenen in seiner Vorhandenheit. Für die existenziale Bedeutung von Sicht ist nur *die* Eigentümlichkeit des Sehens in Anspruch genommen, daß es das ihm zugängliche Seiende an ihm selbst unverdeckt begegnen läßt.“ (Heidegger, 2006, S. 147).

imaginative Überschreitung des Sinnlich-Leiblichen erfolgen, die in ein Wechselspiel von Aisthetischem und Ästhetischem mündet. Eine solche Überschreitung zeugt von der Überkreuzung von Zeitordnungen, in der die erzieherische Intention gebrochen wird. Das Ereignis des Verweilens unterbricht zeitweilig die Zukunftsorientierung erzieherischer Praxen und fordert gleichsam, die Aufmerksamkeit auf den Moment des Erfahrens selbst zu richten. In diesem Sinne lassen sich erzieherische Praxen der Ermöglichung des Verweilens auch als *Inszenierungen negativer Erfahrungen* bestimmen, in denen Entzugsmomente und Momente von Nicht-Verfügbarkeit zustande kommen. Das Wort ‚negativ‘ hat im alltäglichen Sprachgebrauch zwar eine bestimmte Konnotation: etwa als Synonym für ‚ungünstig‘, ‚nachteilig‘ oder ‚nicht wünschenswert‘. Negativ ist etwas, das wir lieber meiden würden, weil es vielleicht mit Unangenehmen, Störendem oder Schmerzhaftem verbunden sein könnte (vgl. Benner, 2005, S. 7). Die Rede von ‚negativen Erfahrungen‘ nimmt diesen alltagsprachlichen Aspekt in den Blick, geht aber zugleich über ihn hinaus, indem sie auch die logische Dimension der Verneinung (Negation, Negativität) umfasst. Daher sind Negation und Negativität nicht einfach mit dem ‚Nichts‘ im philosophischen Sinne gleichzusetzen, sondern sie weisen immer auch auf „eine Verneinung, Infragestellung und Durchstreichung von etwas“ hin (Rödel, 2017, S. 122; Hervorhebung im Original).<sup>139</sup>

In Bezug auf die Bestimmung von erzieherischen Praxen der Ermöglichung des Verweilens als *Inszenierungen negativer Erfahrungen* könnte man also sagen, dass die ästhetische Bildungszeit im Verweilen möglich wird, wenn die Zeit der erzieherischen Intention in ihrer einseitigen Zukunftsorientierung momentan scheitert. Mit der Relationierung der phänomenologischen Differenz lassen sich diese Praxen institutionstheoretisch genauer gestalten, und zwar je nach pädagogischem Kontext (z. B. in der Schule). Dies betrifft zunächst die Auswahl von Objekten, die potenziell ästhetisch werden können und in der Inszenierung durch Erziehende bzw. Lehrende z. B. in Form von Aufgaben – im Fall unterrichtlicher Situationen – die Erfahrung des Verweilens anregen können. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass der Umgang mit diesen Objekten in der Schule *mit* und *vor* Anderen stattfinden kann.

Im nächsten Abschnitt werde ich mit Blick auf die Beispiele aus den Kapiteln drei und vier zeigen, wie ästhetische Bildung als Praxis des Verweilens und ästhetische Erziehung als Praxis der Ermöglichung des Verweilens konkret aussehen könnten.

---

<sup>139</sup> Für eine genaue Beschreibung und Analyse negativer Erfahrungen im schulischen Kontext siehe die umfassende Arbeit von Rödel (2019).

### 6.3 Praxen des Verweilens in Erziehung und Bildung

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Phänomene Hören (Kapitel drei) einerseits und Schmecken, Kosten und Probieren andererseits (Kapitel vier). Damit soll gezeigt werden, wie bildende Praxen des Verweilens an diesen Phänomenen zustande kommen könnten (6.3.1). Daran anschließend werden vier basale erzieherische Praxen der Ermöglichung des Verweilens eingeführt, nämlich Zeigen, Fragen, Wiederholen und Warten (6.3.2).

#### 6.3.1 Bildende Praxen des Verweilens

An dieser Stelle möchte ich zunächst auf folgenden Umstand aufmerksam machen: Dass jemand bei etwas verweilt, bedeutet nicht zwingend, dass eine ästhetische Erfahrung als bildende Erfahrung tatsächlich stattfindet, sondern lediglich, dass eine solche Erfahrung stattfinden *kann*. Es geht hier also nicht um eine lineare Kausalität. Daher ist die Bezeichnung dieser Praxen als ‚bildende Praxen‘ eher heuristischer Art. Bildungstheoretisch bedeutsam sind diese Praxen insofern, als sie an die Erfahrung der Zeit als Verweilen gebunden sind, d. h. dabei kann man in ein temporales Distanzverhältnis zu schon existierenden Verhältnissen treten. Sie können auf unterschiedliche Weise ein verweilendes Zurückgebeugtsein auf sich selbst und eine Distanz zur Zeit in der Zeit schaffen, welche als ästhetische Freiheit bzw. Freiheit *in* und *für* die Zeit erfahrbar werden kann.

(a) *(Zu-)Hören*. Das Hören ist immer ein Hören von etwas als etwas. Etwas als etwas hören heißt, etwas als etwas hören *können*. In dem Beispiel aus Kapitel drei bin ich davon ausgegangen, dass die Schülerin etwas als etwas hören kann, d. h. dass sie über ein Hörvermögen verfügt. Dieses Hörvermögen ermöglicht die Praxis des Hörens von etwas als etwas und damit die Hörerfahrung überhaupt. Die Praxis des Hörens ist zudem an eine *Hörwelt* gebunden, die im weiten Sinne aus Geräuschen, Klängen und Tönen besteht (vgl. Plessner, 1980, S. 343ff.; Waldenfels, 2013; S. 190ff.). Das Hören beginnt also damit, dass „sich etwas zu Gehör bringt, sich einschleicht, uns anrührt, aufschreckt, verführt, stört und im äußersten Fall einen Hörschock oder einen Hörsturz herbeiführt.“ (Waldenfels, 2015, S. 164) Das, was man als etwas hören kann, ist etwas, das *er-klingt* bzw. *ver-klingt* (vgl. ebd., S. 162). Das Hören von etwas als etwas ändert sich qualitativ insofern, als man im passiv-aktiven Aufmerksamkeitsgeschehen beim Zu-Hörenden zu *verweilen* beginnt. Obwohl die imaginative Überschreitung des Sinnlich-Leiblichen im Verweilen für Andere nicht sichtbar ist, kann man durchaus sehen, wie das verweilende Hören auf körperliche Bewegungen drängt (Entspannung von Schultern und Händen, rhythmisches Wippen des Kopfes und

Blickrichtungsänderung bei der Schülerin). Dabei wird auf den Appell des Hörbaren geantwortet. Das aufmerksame und verweilende Hören von einer Melodie als Melodie kommt also zunächst sinnlich-leiblich zum Ausdruck: Man kann mit dem Kopf wippen, die Melodie mitsummen, mit einer rhythmischen Bewegung der Finger oder der Füße tippen oder tanzen. Im verweilenden Hören kann man sich zur linearen Zeit verhalten, ohne dass diese außer Kraft gesetzt wird.

(b) *Schmecken, Kosten und Probieren.* Die Praxen von Essen und Trinken, die an die alimentäre Erfahrung gebunden sind, sind nicht immer als Praxen des Verweilens zu bezeichnen. Wie ich im vierten Kapitel analysiert habe, ist es nicht gleichgültig, wie Speis und Trank gegessen und getrunken werden. Speis und Trank, die Menschen im ‚Vorspiel‘ der alimentären Erfahrung mit Farben, Texturen und Gerüchen ansprechen und dadurch den Appetit positiv oder negativ – wie im Fall des Kindes im Beispiel – beeinflussen können, werden unter Bedingungen von Zeitdruck und Stress einfach verschlucken, und zwar um satt zu werden. Auf diese Weise wird der Mund mit Nahrung bloß ‚vollgestopft‘. Von diesem hastigen Verschlingen sind die Praxen von lust- und genussvollem Schmecken, Kosten und Probieren als Praxen des Verweilens zu unterscheiden. Beim Schmecken, Kosten und Probieren wird man verweilend ‚ganz Mund‘: Farben, Gerüche, Temperaturen, Texturen, Konsistenz und andere Sinnesqualitäten erscheinen auf eine bestimmte Art und Weise, sie dauern und verändern sich im zeitlichen Verlauf. Die anfängliche Aversion des Kindes aus dem Beispiel gegenüber einer als nicht appetitlich wahrgenommenen Speise verschwindet und das Kind fängt an, die Speise verweilend zu tasten (mit dem Löffel), zu riechen und zu probieren. Im verweilenden Schmecken, Kosten und Probieren wird die gegessene Speise zudem als ästhetisches Objekt nicht bloß assimiliert. Was gegessen wurde, ist nicht mehr das, was verweilend geschmeckt, gekostet oder probiert wurde. Eine nicht zu assimilierende Fremdheit entzieht sich der Zeitordnung des rein Physiologischen. In der Überkreuzung von physiologischer und ästhetischer Zeit können Verhältnisse zu den Objekten, Situationen und nicht zuletzt zu sich selbst entstehen.

### *6.3.2 Erzieherische Praxen der Ermöglichung des Verweilens*

Ich gehe davon aus, dass in der Erziehung als intersubjektive und machtförmige Praxis meist bildende Erfahrungen und Bildungsprozesse als implizites oder explizites Ziel mitgedacht werden. Ästhetische Erziehung als Praxis der Ermöglichung des Verweilens zielt also auf bildende Praxen des Verweilens und damit auf ästhetische Erfahrungen als bildende Erfahrungen ab. Bei den erzieherischen Praxen des Verweilens geht es nicht um die



Ausnutzung der Zeit, sondern um die aktive Ermöglichung der ästhetischen Bildungszeit. Mit Blick auf die Beispiele aus den Kapiteln drei und vier können die Objekte, mit und an denen man potenziell verweilen kann, in konkrete Aufgaben – z. B. Aufgaben der Hörwahrnehmung im Musikunterricht – und in routinehaft und mehr oder weniger strukturierte Situationen der schulischen Welt – z. B. Mittagessenssituation – eingebettet sein.

Im Folgenden möchte ich in einem sehr knappen Überblick und ohne Anspruch auf Vollständigkeit basale erzieherische Praxen benennen, die aufgrund ihrer zeitlichen Struktur die Erfahrung der Zeit als Verweilen bei konkreten Objekten ermöglichen könnten.<sup>140</sup> Es handelt es sich um das Zeigen (a), Fragen (b), Wiederholen (c) und Warten (d).

(a) *Zeigen*. Wo erzogen wird, wird Anderen immer auch etwas *als* etwas gezeigt (vgl. Prange, 2012, S. 77), wobei nicht nur Erziehende bzw. Lehrende, sondern auch Dinge bzw. Objekte – z. B. eine erklingende Melodie, eine Speise und oder ein Getränk – uns etwas zeigen können, indem sie uns ansprechen, herausfordern und dazu auffordern, auf sie zu antworten und bei ihnen zu verweilen. Damit kommen sowohl soziale als auch pathische Momente im Erziehungsgeschehen zur Geltung. Wie Brinkmann ausführt, zeigt sich im Zeigen „etwas oder jemand als etwas. Dem Zeigen steht so das Sich-Zeigen von etwas ebenbürtig zur Seite, verstanden als Sichtbar-Werden eines Anderen oder einer Sache, der, die oder das mich anspricht und auf den, die oder das ich antworte. Mit dem Blickwechsel auf die gleichermaßen sinnbildenden und sinngebenden Momente im Zeigen können die nicht-intentionalen, die materialen und die stimmungsmäßigen Momente erfassbar werden“ (Brinkmann, 2015b, S. 53). Auch wenn das Zeigen als „Grundgebärde des Erziehens“ (Prange, 2012, S. 59) nicht auf einzelne Handlungen von Erziehenden bzw. Lehrenden reduziert werden kann, können diese trotzdem immer versuchen, auf das zu zeigen, was sie meinen. Man denke z. B. an die Hand als „Organ der Verständigung und des Zeigens“ (ebd., S. 69): Ein ausgestreckter oder erhobene Zeigefinger fordert Aufmerksamkeit insofern, als er auf etwas aufmerksam macht, das als etwas gesehen, gehört, getastet, geschmeckt oder gerochen werden soll. Obwohl die Frage danach, was, wann, wie und wo gezeigt werden soll, nach wie vor strittig bleibt und vielleicht bleiben muss, möchte ich hier noch einmal auf eine zentrale Einsicht dieser Arbeit hinweisen: Es gibt keinen Grund dafür, Kunstwerke als ästhetische Objekte zu präferieren. Auch lebensweltliche und schulische Objekte, die das

<sup>140</sup> Hier stellt sich die Frage, ob Erziehende und Lehrende über eine bestimmte fachliche Ausbildung verfügen müssen, um diese Praxen auf ‚kompetente‘ Weise ausführen zu können – man denke z. B. an die Beherrschung eines musikalischen Instruments und die damit verbundene Technik und Musiktheorie. Diesbezüglich könnte man argumentieren, dass der Umgang mit bestimmten Objekten nicht voraussetzungslos erfolgen kann und dass „bildende Voraussetzungen“ vonnöten sind (vgl. Laner, 2018, S. 61ff.). Fachliches Wissen und Können auf der Seite von Erziehenden und Lehrenden sind zwar wünschenswert z. B. hinsichtlich der Auswahl von Objekten, mit und an denen potenziell ein Verweilen stattfinden kann. Dies garantiert jedoch nicht, dass das Ästhetische sich in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituiert.

Verweilen anregen können, sind als pädagogisch bedeutsam zu betrachten (vgl. Kapitel 6.2.1). Man kann also davon ausgehen, dass das Verweilen an Momente der Aufmerksamkeit gebunden ist, in denen gleichermaßen auf künstlerische sowie lebensweltliche Objekte geantwortet werden kann. In diesem Zusammenhang lassen sich Zeigegesten generell als eine besondere Form der Verkörperung bestimmen, die dem sprachlichen Ausdruck vorgängig sind (vgl. Brinkmann & Rödel, 2018). In diesem Zusammenhang muss man bedenken, dass das intentionale Zeigen und die damit verbundene Zeitordnung<sup>141</sup> ‚gebrochen‘ werden können, da Zu-Erziehende oft auf etwas anderes aufmerksam sind als das, worauf sie aufmerksam sein sollten. Des Weiteren kann die Praxis des Zeigens, die auf Aufmerksamkeit der Zu-Erziehenden abzielt, weiter differenziert werden. Man denke z. B. an die Mittagessenssituation. Wer isst und trinkt, *zeigt sich* Anderen. Wer isst und trinkt, zeigt sich essend und trinkend als jemand Bestimmtes. Außerdem kann man das Essen *vorzeigen*, wenn das Gericht am Tisch serviert wird. Man kann auch bestimmte Aspekte des Gerichts *aufzeigen*, sei es Komposition, Texturen, Zutaten usw. Negative Erfahrungen können bereits bei der Tischordnung inszeniert werden. Dazu Waldenfels: „Wie jede Ordnung bewegt sich auch die Tischordnung zwischen den Extremen von Zwanghaftigkeit und Beliebigkeit, sie ist mehr oder weniger offen.“ (Waldenfels, 2015, S. 317)

(b) *Fragen*. Generell artikuliert sich die diskursive Dimension der Erziehung in der „methodische[n] Grundform“ der Frage (Benner, 2015a, S. 152ff.). Das pädagogische Fragen spielt eine zentrale Rolle, indem es darauf abzielt, schon Bekanntes fragwürdig zu machen und dadurch ein Nicht-Wissen und Nicht-Können thematisch werden zu lassen, damit Bildungsprozesse angeregt werden können (vgl. Benner, 2015b, S. 485). Pädagogische Fragen ermöglichen den ‚Einbruch‘ fremder Perspektiven, die eigene Deutungsmuster und Gewissheiten herausfordern. Sie regen das Nach-Denken an und können zugleich in ein verweilendes und wechselvolles Gespräch münden. Ein solches Gespräch kann ein Gespräch sein, „das nicht terminiert ist, sondern dauert, bis es beendet wird. Das ist das Ganze eines Gesprächs, daß man eine Weile ganz ‚im Gespräch‘ ist, und das heißt ‚ganz dabei ist‘“ (Gadamer, 1993, S. 387). Im Mittelpunkt des Fragens und des Gesprächs können bestimmte Objekte, Praxen, Erfahrungen oder Diskurse stehen, die sich auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung der Zeit als Verweilen beziehen. Hier könnte man z. B. an das ‚sokratische Fragen‘ als eine irritierende Fragetechnik denken, die das Nachdenken anregen

---

<sup>141</sup> Diese Zeitordnung meint nicht nur die Zeit, in der jemandem etwas als etwas gezeigt wird, sondern auch die Zeit einer ‚Antwort‘ auf das Gezeigte, die – ‚objektiv‘ gesehen – oft innerhalb einer sehr kurzen Zeit geschieht, wenn nicht unmittelbar.

kann.<sup>142</sup> Dabei soll es allerdings nicht primär um die Suche nach einem Wissen oder einer korrekten Antwort auf die Frage gehen, sondern um die Ermöglichung eines verweilenden Nach-Denkens, das im besten Fall das ästhetische Verweilen bei dem Objekt ermöglichen kann.

(c) *Wiederholen*. Eine elementare pädagogische Praxis des Wiederholens ist die Übung (vgl. Brinkmann, 2012). Übung basiert auf Können, richtet sich auf ein zukünftiges ‚Besser-Können‘ und ist durch ein elementares Nicht-Können durchzogen, denn es wird *nur* dann geübt, wenn etwas nicht gekonnt wird (vgl. ebd.). Negative Erfahrungen erweisen sich daher als die unentbehrliche und zugleich produktive Grundlage des Übens. Zentral ist zudem die Einsicht, dass in der temporalen Differenz der wiederholenden Übung „Veränderungen des Gewussten und Gekonnten“ möglich werden (ebd., S. 402). Man denke z. B. an die Veränderungen des Geschmacks über die Lebenszeit in den wiederholten und alltäglichen Praxen des Essens und Trinkens. Es kann sein, dass die Lieblingsspeise der Kindheit einem im Erwachsenenalter nicht mehr schmeckt. Oder umgekehrt: Als Erwachsene entdeckt man gefallend jene Speise wieder, die einem in der Kindheit jahrelang missfallen hat. Davon ausgehend könnte beispielsweise die Geschmacksbildung in der schulischen Mittagessenssituation gezielt geübt werden, um verweilendes, lust- und genussvolles Schmecken und Kosten zu ermöglichen. Somit könnte die erzieherische Praxis nicht zuletzt sowohl zur Differenzierung und Kultivierung der Sinne als auch zur Einübung in die Praxis kultureller Symbolsysteme beitragen (vgl. Brinkmann & Willatt, 2019).

(d) *Warten*. Nicht zuletzt ist die Praxis des Wartens zu nennen. Warten ist keine Zeitverschwendung, „sondern eine Form der Aufmerksamkeit“, ein Modus des „Tätigsein[s] gegen den Druck der Zeit“ (Dörpinghaus, 2018, S. 458). Das Warten impliziert zunächst, dass man tätig Zeit gibt, damit das Verweilen stattfinden kann. Normalerweise ist das Warten auf ein ‚Ereignis‘ bezogen, worauf gewartet wird. Das Warten als Praxis der Ermöglichung des Verweilens erschöpft sich jedoch nicht in diesem ‚Worauf‘. Die Praxis des Wartens kann mit dem Vergehen der Zeit produktiv umgehen, wenn sie offen bleibt, ohne dass dabei auf etwas Bestimmtes gewartet wird. Diese Offenheit kann auf der Seite von Erziehenden bzw. Lehrenden als eine gewisse Spannung erfahren werden, die ggf. andere Praxen der Ermöglichung des Verweilens anregen kann (Zeigen, Fragen, Wiederholen).

---

<sup>142</sup> Mit dieser Fragetechnik ist das Verfahren der Elenktik gemeint (vgl. Platon, 1957). Verkürzt gesagt lässt sich dieses Verfahren wie folgt beschreiben: Zu Beginn eines Gesprächs stellt Sokrates eine Frage, die seinen Gesprächspartner herausfordert und dazu auffordert, seine Wissensansprüche zu rechtfertigen. Es wird eine These aufgestellt, welche Sokrates prüft und widerlegt. Daraus ergibt sich ein Nicht-Wissen, das dazu führt, eine neue These aufzustellen, zu prüfen und zu widerlegen. Dieser Prozess wird mehrmals wiederholt. Am Ende des Gesprächs kommen Sokrates und sein Gesprächspartner zu dem Schluss, dass das gesuchte Wissen nicht erreicht werden kann.

## 6.4 Ästhetische und pädagogische Erfahrungen im Verweilen

Im Verlauf dieses Kapitels habe ich versucht, die zentrale These dieser Arbeit in pädagogischer Perspektive fruchtbar zu machen. Ausgehend von dem Umstand, dass das Ästhetische sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann, habe ich ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung, die auf das Ästhetische in der Erfahrung angewiesen sind, als Praxen des Umgangs mit der Zeit bestimmt. Damit habe ich mich von den paradigmatischen Ansätzen der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung und der Entdidaktisierung ästhetischer Praxen abgegrenzt und gezeigt, dass diese dem Eigensinn des Ästhetischen nicht gerecht werden. Diese Ansätze verhindern die Entwicklung einer nicht-dualistischen Perspektive auf das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung, indem sie das Ästhetische entweder als objektiv gegeben oder als rein subjektiv fassen. Dabei gerät die Frage nach der Konstitution des Ästhetischen *in* der Erfahrung der Zeit aus dem Blick.

In einem weiteren Schritt wurden ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung differenztheoretisch (ästhetische, pädagogische und phänomenologische Differenz) jeweils als Praxis der Ermöglichung des Verweilens und als Praxis des Verweilens selbst spezifiziert. Diese Spezifizierung hinterfragt das gängige Verständnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung etwa als Bereichspädagogiken und fokussiert sich vielmehr auf den grundlegenden Unterschied, der das Verhältnis von Erziehung und Bildung überhaupt ausmacht. Darauf basierend habe ich dieses Verhältnis heuristisch als Wechselspiel bestimmt: Ästhetische Erziehung zielt auf die Ermöglichung der ästhetischen Bildung als Praxis des Verweilens ab und diese zeigt, wie sie erzieherisch angeregt werden könnte. Gerade in diesem Wechselspiel können ästhetische Erfahrungen *auf doppelte Weise* stattfinden. D. h. nicht nur Zu-Erziehende als ‚Adressaten‘ erzieherischer Maßnahmen können im Verweilen ästhetisch erfahren. Dabei haben auch Erziehende die Gelegenheit, in der Praxis der Ermöglichung selbst zu ‚Verweilenden‘ zu werden. Oftmals werden Vorerfahrungen – und damit verbunden auch fachliches Wissen und Können – im ästhetischen Verweilen bei Erziehenden vorausgesetzt, und zwar als „bildende Voraussetzungen“ (vgl. Laner, 2018, S. 61ff.), die im besten Fall dazu beitragen können, *Ermöglichungsweisen* des Verweilens zu pluralisieren.

Im Wechselspiel von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung können ebenfalls *pädagogische Erfahrungen des Verweilens* gemacht werden. Diese Erfahrungen sind mit ästhetischen Erfahrungen nicht identisch, markieren aber die Überkreuzung dieser Erfahrungen in unterschiedlichen Zeitordnungen. In der Zwischen-Zeit von Erziehung und Bildung, Aisthetischem und Ästhetischem und Lebenswelt und Wissenschaft stehen

Erziehungs- und Bildungsprozesse gleichermaßen im Mittelpunkt. Dass die erzieherische Intention im ästhetischen Verweilen zeitweilig gebrochen wird, bedeutet noch keine Suspension von Erziehungsprozessen. Im Gegenteil: Der Bruch, den das ästhetische Verweilen in die Kontinuität der linearen Zeit einbringt, stellt die Einseitigkeit subjektiver Initiative in Frage, wobei sich Spielräume für die intersubjektive und intergenerative erzieherische Praxis eröffnen können. Da pädagogische Erfahrungen des Verweilens das Wechselspiel von Zeitpraxen und damit ästhetische Erfahrungen als bildende Erfahrungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen erlauben, erweisen sie sich als Möglichkeit eines nicht-dualistischen Verhältnisses zwischen Ästhetischem und Pädagogischem. Darauf sind allgemeinpädagogische Bemühungen angewiesen, die wie die vorliegende Arbeit den Versuch unternehmen, Erziehungs- und Bildungsprozesse im Medium des Ästhetischen zusammen zu denken.

## 7. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit habe ich aus einer erfahrungstheoretischen Perspektive die zentrale These geprüft, dass das Ästhetische in der Erfahrung nicht einfach gegeben ist und dass es sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann. Das ästhetische Verweilen hebt sich aus der Zeit des Alltäglichen heraus, indem es einen Bruch in das objektive, lineare und messbare Zeitverhältnis einbringt und dadurch eine zeitweilige und imaginative Überschreitung des Sinnlich-Leiblichen zulässt. Bildungstheoretisch relevant ist der Umstand, dass die Zeiterfahrung des Verweilens eine ästhetische Reflexivität ermöglichen kann, die das Verhältnis des Menschen zur Zeit und zugleich zu den Objekten und Situationen erfahrbar werden lässt, in denen man verweilt. Das temporale Distanzverhältnis des Menschen zur Zeit, das sich im ästhetischen Verweilen ereignet, kann nicht zuletzt als eine *ästhetische Freiheit* erfahren werden, d. h. als eine Freiheit *in* der Zeit und *für* die Zeit. In dieser primär temporalen Erfahrung kann sich der Eigensinn der ästhetischen Erfahrung eröffnen – auch *als* pädagogische Erfahrung. Diesbezüglich habe ich gezeigt, dass das Pädagogische sich zwischen ästhetischen Erziehungs- und Bildungsprozessen artikulieren kann. Ästhetisch sind diese Prozesse insofern, als sie auf den Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung und damit auf das Verweilen angewiesen sind. In ihrer Angewiesenheit auf das Ästhetische können ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung jeweils als unterschiedliche Zeitpraxen Erfahrungen des Verweilens möglich machen.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildete das Phänomen der ästhetischen Erfahrung (Kapitel eins). Dieses Phänomen habe ich aus der Perspektive einer phänomenologisch orientierten Erfahrungstheorie analysiert. Diese Perspektive zielt auf eine theoretische Erfassung von Erfahrung als *Prozess* ab, in dem sich Sinn zugleich aktiv und passiv strukturiert. In der Erfahrung stößt die sinnbildende Tätigkeit des erfahrenden Subjekts auf die sinngebende Passivität dessen, was sich *als* etwas zeigt, nämlich das Andere, die Andere und die Welt (vgl. Brinkmann, 2011, S. 67). Was sich als etwas zeigt, ist allerdings „stets mehr und anderes [...] als das, als was es sich zeigt.“ Das „*Sich* des Sichzeigens“ (Waldenfels, 1998, S. 40; Hervorhebung im Original) geht nicht in dem auf, was sich als etwas zeigt. Gerade in dieses ‚Mehr‘ bzw. in diesen ‚Überschuss‘ an Sinn kann das Fremde einbrechen und sich zugleich entziehen. Das Fremde in der Erfahrung wird in negativen Momenten von Entzug und Nicht-Verfügbarkeit erfahren, auf die Erfahrende antworten (vgl. Waldenfels, 1997, S. 95).

Um das komplexe Phänomen der ästhetischen Erfahrung theoretisch erfassen zu können, habe ich die phänomenologische Operation der Deskription als Zugang gewählt und sie im Anschluss an die phänomenologische Beispieltheorie verwendet. In diesem Zusammenhang habe ich auf den epistemologischen Status dieser Operation als Praxis der Signifizierung aufmerksam gemacht und gezeigt, dass sie keinen direkten Zugang zur Erfahrung leisten kann. Sie ist weder Übersetzung noch Repräsentation der Erfahrung. Vielmehr habe ich sie als eine *tentative Annäherung an Erfahrung* bestimmt, da sie auf etwas verweist, was sich ihr zugleich entzieht (vgl. Merleau-Ponty, 2004, S. 189). Dieser Entzug zeugt von der zeitlichen Differenz zwischen der „stumme[n] Erfahrung“ (Husserl, 1950, S. 77) bzw. den leibhaften, impliziten und vielfach unsichtbaren Erfahrungsvollzügen einerseits und ihrer sprachlichen Artikulation andererseits. Diese tentative Annäherung unter Bedingungen der Signifizierung erfordert, dass die Ordnungen der Erfahrung und die Explikation dieser Erfahrung differenziert werden, um die Dignität der Erfahrung vor empiristischen und rationalistischen Engführungen zu bewahren.

Im nächsten Schritt (Kapitel zwei) wurden quantitativ-statistischen und qualitativ-rekonstruktiven Zugänge in der ästhetischen und pädagogischen Forschung vorgestellt. Diese leisten einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der ästhetischen Erfahrung, weil auch sie die Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung oftmals in den Vordergrund stellen. Ich habe herausgearbeitet, dass sie insofern problematisch erscheinen, als dass sie das Ästhetische meistens einfach als ‚Tatsache‘ voraussetzen und seine Erfahrung subjektzentriert bestimmen. Außerdem haben sie Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer genuin pädagogischen Perspektive auf die ästhetische Erfahrung, die imstande ist, ästhetische Bildungs- und Erziehungsprozesse zu verbinden. Im Unterschied dazu fragt die in dieser Arbeit entwickelte erfahrungstheoretische Perspektive nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung und versucht zugleich zu zeigen, dass das Ästhetische als ‚Bindeglied‘ zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung fungiert.

Mit dem ausgewählten methodischen Zugang habe ich versucht, die zentrale These dieser Arbeit ausgehend von zwei Beispielen aus der schulischen Welt zu belegen: der musikalischen Hörerfahrung einerseits und der alimentären Erfahrung andererseits. Diese Beispiele haben eine forschungsmethodische, erkenntnisleitende und erkenntniseröffnende Funktion. Sie sollten nicht nur im Besonderen ein Allgemeines zeigen, das lebensweltlich, vorreflexiv und implizit schon vorliegt (vgl. Lippitz, 1987; Buck, 1989; Brinkmann, 2018a). Im Sinne einer reflexiven und differenzsensible Empirie, d. h. eine Empirie, die Methoden und Operationen auf ihre blinden Flecken im Spannungsfeld zwischen Sichtbarkeit und

Sagbarkeit einerseits und Unsichtbarkeit und Unsagbarkeit andererseits hin befragt und die Forschungspraxis als Praxis der Signifizierung sowie die Veränderung des Forschungsgegenstandes kritisch reflektiert (vgl. Brinkmann, 2019), dienen die Beispiele zugleich als Reflexionsanlass und führen auf eine Spur, die entwerfend verfolgt werden kann. Dabei sollten die empirisch-theoretischen Grenzen der Beispielbeschreibung zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit sowie zwischen Implizitem und Explizitem ästhetischer Erfahrungsprozesse deutlich gemacht werden. Die Beispiele ermöglichen eine theoretische Vergewisserung des Ästhetischen im Horizont phänomenologischer Erfahrungs- und Wahrnehmungstheorien, welche über das konkret Empirische hinausgehen. So konnte eine Theorie des ästhetischen Verweilens und der damit verbundenen ästhetischen Reflexivität und Freiheit entwickelt werden, die auf der *Pluralität* von Sinn fußt.

Die Beispiele der musikalischen Hörerfahrung (Kapitel drei) und der alimentären Erfahrung (Kapitel vier) wurden gewählt, um zu zeigen, dass das Ästhetische sich in der Erfahrung auf sehr unterschiedliche Art und Weise manifestieren kann. Darüber hinaus sollten sie aufzeigen, dass die Tradition der ästhetischen Erziehung und Bildung auf die Fernsinne (Sehen und Hören) und damit auch auf als Kunstwerke qualifizierte Objekte – z. B. ein klassisches Musikstück – fixiert bleibt. Diese Fixierung erfolgt unter der Annahme, dass Kunstwerke vermeintlich bildungstheoretisch und bildungspraktisch bedeutsamer sind als andere Objekte nicht künstlerischer Art. Die Analyse der alimentären Erfahrung hat deutlich gemacht, dass es keinen Grund für die Privilegierung von Kunstwerken gibt. Im Umgang mit Speis und Trank als Objekte, die üblicherweise nicht als Kunstwerke qualifiziert werden, können ebenfalls ästhetische Erfahrungen gemacht werden.

Bei der Beschreibung und Analyse der musikalischen Hörerfahrung und der alimentären Erfahrung habe ich mich auf drei Dimensionen konzentriert, auf die Analyse des Leiblichen, des Sozialen und des Temporalen, wobei letzterer Dimension eine prominente Stelle in der Untersuchung zukommt, da sie eine theoretische Erfassung der Konstitution des Ästhetischen in der Zeiterfahrung erlaubt. An den Beispielen wurde deutlich gemacht, dass der Leib als Medium dieser Erfahrungen fungiert, die mit und an unterschiedlichen Objekten und *mit* und *vor* Anderen gemacht werden, sei es im Musikunterricht oder am Mittagstisch. Eine erklingende Melodie und eine servierte Speise können in ihrem Erscheinen zum Verweilen bei ihnen auffordern. Die Zeit des Verweilens setzt die lineare und messbare Zeit nicht außer Kraft, sondern überkreuzt sie. Musikhören, Essen und Trinken als intersensorische und synästhetische Erfahrungen ergreifen den ganzen Leib und bringen die Leib-Körper-Differenz auf unterschiedliche Weise zur Geltung. Im verweilenden Hören, Schmecken, Kosten oder



Probieren können die jeweiligen Wahrnehmungsobjekte ästhetisch werden, indem eine imaginative Überschreitung des Sinnlich-Leiblichen stattfindet. Zwischen Wahrnehmung und Imagination im ästhetischen Verweilen werden Aisthetisches und Ästhetisches in ein Wechselspiel gesetzt, ohne dass Begriffe oder Symbole privilegiert werden. In diesem Wechselspiel und in der Überkreuzung von Zeitordnungen erweisen sich ästhetisch werdende Objekte als paradoxe Objekte, die sich in keine dieser Ordnungen eindeutig einordnen lassen. In der Erfahrung der Zeit als Verweilen bei den ästhetisch werdenden Objekten kann sich die ästhetische Reflexivität konstituieren. Diese unterscheidet sich von anderen Reflexivitäten – von leiblicher und aisthetischer Reflexivität, die mit dem Leib gleichursprünglich gegeben sind – dadurch, dass sie ein *temporales Distanzverhältnis* zu den schon existierenden aisthetischen Verhältnissen schaffen kann. Durch den Bruch im linearen Zeitverhältnis, das im ästhetischen Verweilen ereignishaft stattfindet, kann die ästhetische Freiheit als eine Freiheit *in* und *für* die Zeit erfahrbar werden (Kapitel vier).

In meiner Lektüre von Schillers *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Kapitel fünf) wurde die zentrale These dieser Arbeit mit Blick auf die Tradition der ästhetischen Erziehung und ästhetischen Bildung systematisch geschärft. Es wurde zunächst gezeigt, dass Schiller sich der *Erfahrung* – nicht nur dem Konzept – des Ästhetischen zuwendet, auch wenn sein Ansatz ambivalent bleibt, da seine Thematisierung des Ästhetischen zwischen empirischen Feststellungen und transzendentalen Annahmen changiert. Diese Spur der Erfahrung habe ich bei Schiller aufgenommen und die Erfahrung des ästhetischen Zustands am Beispiel des Betrachtens eines Kunstwerkes als Zeiterfahrung bestimmt. Erfahrungstheoretisch und bildungstheoretisch relevant ist die Einsicht, dass die Erfahrung des ästhetischen Zustands als Verweilen zustande kommt und zugleich ein reflexives Moment ermöglicht. Auf diese Weise, so meine These, lässt Schillers Ansatz den Eigensinn und die reflexive Struktur des Ästhetischen in der Erfahrung gewissermaßen sichtbar werden. Die Erfahrung des Ästhetischen bei Schiller eröffnet zudem eine neue Perspektive auf die Unterscheidung zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung – eine Unterscheidung, die Schiller selbst einführt. Sie weist darauf hin, dass beide Praxen auf das Ästhetische in der Erfahrung und damit auf das Verweilen angewiesen sind.

In Abgrenzung zu Schiller, der sich wie Kant innerhalb der Dublette von Transzendentalem und Empirischem (Foucault) bewegt, habe ich im letzten Kapitel versucht, ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung mit Blick auf die Beispiele der musikalischen Hörerfahrung und der alimentären Erfahrung als Zeitpraxen genauer zu bestimmen: ästhetische Erziehung als Praxis der *Ermöglichung des Verweilens* (Zeigen, Fragen,

Wiederholen und Warten) und ästhetische Bildung als *Praxis des Verweilens selbst* ((Zu-)Hören, Schmecken, Kosten oder Probieren). Mit dieser zugleich erfahrungs- und temporalphänomenologischen Bestimmung habe ich mich von den gängigen Ansätzen der ästhetisch-kulturellen Alphabetisierung und der Entdidaktisierung ästhetischer Praxen abgegrenzt, da sie das Ästhetische entweder als objektiv gegeben oder als rein subjektiv fassen. Mir ging es vielmehr darum, sowohl den objektivistischen als auch den subjektivistischen Reduktionismus des Ästhetischen zu vermeiden, und zwar unter Berücksichtigung der Konstitution des Ästhetischen in der Zeiterfahrung des Verweilens. Darauf basierend wurde das Verhältnis von ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung als Zeitpraxen wie folgt bestimmt: Während ästhetische Erziehung auf die Ermöglichung der ästhetischen Bildung als Praxis des Verweilens abzielt, zeigt ästhetische Bildung, wie sie erzieherisch angeregt – nicht bewirkt – werden könnte. In diesem Wechselspiel können ästhetische Erfahrungen bei allen Beteiligten (Zu-Erziehenden und Erziehenden) stattfinden und dadurch pädagogische Erfahrungen des Verweilens gemacht werden. Diese Erfahrungen sind mit ästhetischen Erfahrungen nicht gleichzusetzen. Sie ereignen sich aber in der Zwischen-Zeit von erzieherischen und bildenden, ästhetischen und ästhetischen und lebensweltlichen und wissenschaftlichen Erfahrungen. Sie zeugen von der Überkreuzung von Erfahrungen in unterschiedlichen Zeitordnungen und bezeichnen die Möglichkeit eines nicht-dualistischen Verhältnisses zwischen Ästhetischem und Pädagogischem. Denn: Sie erlauben das Wechselspiel von Zeitpraxen und schaffen damit die Bedingungen für die ästhetische Bildungszeit, in der ästhetische Erfahrungen als bildende Erfahrungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen zustande kommen können.

Die vorliegende Arbeit ist damit in der Lage, zu vier Teilbereichen innerhalb der Forschungen zur ästhetischen Bildung und Erziehung einen Beitrag zu leisten:

(1) *Erweiterung der pädagogischen Forschung im Bereich ästhetischer und kultureller Bildung.* Mit der Frage nach dem Eigensinn des Ästhetischen in der Erfahrung kann aktuellen Bemühungen im Bereich der ästhetischen und kulturellen Bildungsforschung zunächst eine methodologisch-problematizierende Perspektive auf methodische Zugänge hinzugefügt werden. Bei dieser Perspektive steht die Frage nach dem Verhältnis von Theorie, Empirie und Forschungspraxis im Mittelpunkt. Aufgrund des zunehmenden Interesses an einer empirischen Erfassung ästhetischer Erfahrungen in quantitativ-statistischer und qualitativ-rekonstruktiver Absicht kann diese Frage hinsichtlich des epistemologischen Status des Empirischen spezifiziert werden. Hier kann eine phänomenologisch orientierte Perspektive

auf Empirie (vgl. Brinkmann, 2015a) als möglicher Zugang zum Phänomen der ästhetischen Erfahrung dazu beitragen, das Verhältnis von Theorie, Empirie und Forschungspraxis reflexiv und kritisch zu problematisieren und damit falsche Erwartungen an die Ergebnisse der empirischen Forschung zu korrigieren.<sup>143</sup> Zudem stellt sich die Frage nach dem Gegenstand dieser Forschungen. Denn ästhetische Erfahrungen können auf sehr unterschiedliche Art und Weise stattfinden, je nach Kontext und Objekt, mit und an dem sie gemacht werden. Die Pluralität ästhetischer Erfahrungen und Praxen wirft die Frage auf, ob es noch sinnvoll ist, sich auf traditionelle Kunstformen und Kunstwerke zu beschränken, wie es z. B. der Rat für Kulturelle Bildung vorschlägt (vgl. Rat für kulturelle Bildung, 2015, S. 34). Auf internationaler Ebene dominiert die Fokussierung auf die Künste, was sich im Diskurs der *arts education* im Sinne einer Bildung zu den, durch die und in den Künsten ausdrückt (vgl. Bamford, 2006). Statt nach Wirkungen oder Transfereffekten von künstlerischen Tätigkeiten zu suchen, könnte man nach der Konstitution des Ästhetischen in *allen* Erfahrungen und Praxen fragen, wobei die traditionellen Kunstformen nur einen möglichen Forschungsgegenstand darstellen. Nicht zuletzt wäre die Entwicklung einer genuin pädagogischen Perspektive auf ästhetische Erfahrung im Diskurs um ästhetische und kulturelle Bildung angebracht. Dies kann gelingen, wenn ästhetische Bildung *und* ästhetische Erziehung im Zusammenhang untersucht werden. Mit der Einführung einer erziehungstheoretischen Perspektive könnte sich die pädagogische Erforschung ästhetischer Erfahrung etwa von Forschungen der psychologischen Ästhetik oder der Neuroästhetik unterscheiden. Hierfür bietet es sich an, in interdisziplinärer Absicht einen reflexiven und kritischen Bezug zu diesen Disziplinen zu entwickeln.

(2) *Bildungstheorie und Bildungszeit*. Wenn man davon ausgeht, dass das Ästhetische sich in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann, stellt sich die Frage nach der Bedeutung dieser Zeiterfahrung nicht nur für ästhetische Bildungsprozesse, sondern auch für Bildungsprozesse *überhaupt*. Denn Bildungsprozesse sind nicht nur Prozesse *in* der Zeit, sondern Prozesse, die einer bestimmten Zeit bedürfen, welche es qualitativ genauer zu fassen gilt. Wenn die ästhetische Bildungszeit die Zeit bezeichnet, in der ästhetische Erfahrungen als bildende Erfahrungen stattfinden können, meint die Bildungszeit jene Zeit, in der bildende Erfahrungen überhaupt stattfinden können. Die Bildungszeit ist also keine bloße formale Größe, über die man einfach für die Strukturierung, Planung und Organisation von Lernverläufen, Inhalten usw. verfügt. Die Zeit des Verweilens als Bildungszeit überhaupt ist

---

<sup>143</sup> Als Beispiel können die Erwartungen an vermeintliche Transfereffekte ästhetischer Tätigkeiten genannt werden. Dies ist einer der ‚Mythen‘, der mit der Erforschung ästhetischer Erfahrungen verbunden ist (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2013, S. 22ff.).

vielmehr eine Zeit, die ein Verhältnis zur Zeit ermöglichen kann, da sie eine Überkreuzung von Zeitordnungen zum Vorschein bringt. In dieser Bildungszeit wird die Linearität der Zeit nicht außer Kraft gesetzt. Was erfahren werden kann, ist eher die *temporale Differenz* dieser Zeitordnungen in der Zeit.

(3) *Erziehungstheorie und Ermöglichung der (ästhetischen) Bildungszeit.* Ausgehend von dem Umstand, dass das Ästhetische nicht einfach gegeben ist und dass es sich erst in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann, lässt sich der Dualismus von ästhetisch-kultureller Alphabetisierung und Entdidaktisierung ästhetischer Praxen relativieren. Das Ästhetische zeigt sich als weder objektiv vermittelbar noch bloß subjektiv. Werden diese falschen Duale eingeklammert, dann treten neue Fragen in den Fokus, die in der Perspektive dieser Arbeit sukzessiv entwickelt wurden: die erziehungstheoretische Frage nach der Ermöglichung des Verweilens und die Frage nach der Ermöglichung der (ästhetischen) Bildungszeit. Mit diesen kann ein ‚klassisches‘ Problem der Erziehungstheorie, das der Zukunftsorientierung erzieherischer Praxis, in einem neuen Licht erscheinen. Schon Schleiermacher fragt danach, ob die Gegenwartserfahrung der Zu-Erziehenden zugunsten zukünftiger Entwicklungen, Ergebnisse usw. aufgeopfert werden solle (vgl. Schleiermacher, 1826/1983, S. 46). Unter Bedingungen der am ‚Fortschrittsgedanken‘ orientierten Moderne wird das Verhältnis von Zukunftsorientierung und Gegenwartserfahrung so gesehen, als ginge es dabei um zwei ausschließende Möglichkeiten der erzieherischen Praxis (vgl. Zirfas, 1999). In der in dieser Arbeit entwickelten Perspektive muss sich die erzieherische Theorie und Praxis jedoch nicht für die eine oder die andere Möglichkeit entscheiden. Die (ästhetische) Bildungszeit als Verweilen mag in der Zukunft liegen, und zwar als eine Zeit, die es noch zu ermöglichen gilt. Sie kann aber nur durch eine dezidierte Fokussierung auf die Gegenwartserfahrung ermöglicht werden. Dies ist nicht als Lösung der Zeitproblematik zu verstehen, sondern vielmehr als Herausforderung: Im Spannungsverhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist die pädagogische Theorie und Praxis mit der Doppelaufgabe konfrontiert, eine zukunftsorientierte und zugleich gegenwartsgerechte Bildungszeit zu schaffen.

(4) *Didaktischer Umgang mit dem Ästhetischen.* Damit eine ‚Erziehungstheorie des Ästhetischen‘ operativ werden kann, müssen die Praxen der Ermöglichung des Verweilens gewissermaßen didaktisch inszeniert werden. Hierfür stellt sich zunächst die Frage nach den Kriterien der Auswahl von Objekten, mit und an denen ästhetische Erfahrungen gemacht werden können. Auch wenn diese Frage und die damit verbundene Frage nach der Etablierung eines Schulkanons strittig bleiben und vielleicht auch bleiben müssen, kann

zumindest ein neues Kriterium eingeführt werden, das die traditionelle Privilegierung von Kunstwerken in Frage stellt. Dieses Kriterium bezieht sich auf die Frage, ob die gewählten Objekte zum Verweilen auffordern können, damit sich das Ästhetische in der Erfahrung konstituieren kann. Die konkreten Praxen der Ermöglichung des Verweilens – in dieser Arbeit die basalen Praxen des Zeigens, Fragens, Wiederholens und Wartens – sind gerade auf diese Objekte und deren Potenzial angewiesen, das Verweilen anzuregen. Diese Objekte können auf sehr unterschiedliche Art und Weise inszeniert werden, je nachdem, wo die Erfahrungen und Praxen stattfinden. In der schulischen Welt wäre z. B. zwischen unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Situationen zu unterscheiden, um die Praxen der Ermöglichung des Verweilens und die Inszenierung der Objekte ausführen zu können.

Abschließend können zwei Desiderate formuliert werden, die aus den hier vorgestellten Überlegungen hervorgehen:

(1) *Weitere Differenzierung von Praxen des Verweilens.* Mit Blick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung stellen sich folgende Forschungsfragen: Lässt sich das Phänomen des Verweilens in der Erfahrung weiter differenzieren? Wenn ja, inwiefern? Gibt es andere Praxen des Verweilens, und wie lassen sie sich beschreiben? Hier könnte man z. B. Phänomene wie die Langeweile, die Muße oder die Bedächtigkeit als Erfahrungen in den Blick nehmen, sie von dem ästhetischen Verweilen genauer unterscheiden und in pädagogischen Situationen untersuchen. Zudem könnte man nach dem Verhältnis von den in dieser Arbeit beschriebenen und analysierten Praxen des Verweilens zu Praxen der Aufmerksamkeit oder der Achtsamkeit fragen. Mit dem Zugang der pädagogisch-phenomenologischen Videographie und dessen Operationalisierung in Antwortgeschehen, Verkörperung und Zeigen (vgl. Brinkmann & Rödel, 2018) könnte dieses Verhältnis in unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Situationen der schulischen Welt untersucht werden. Außerdem könnte man die Praxen des Verweilens unter Bedingungen von Gleichzeitigkeit und Künstlichkeit (z. B. künstliche Intelligenz) im (post)digitalen Zeitalter erforschen (vgl. Jörissen, 2016). Konkret könnte man etwa das Phänomen der Gamification von Schule kritisch in den Blick nehmen und nach der Zeitstruktur der Praxen fragen, in denen sich Elemente und Logik des Spiels manifestieren (vgl. Buck, 2017). Man könnte fragen, inwiefern die Spiellogik die Erfahrung der Zeit als Verweilen und damit die (ästhetische) Bildungszeit ggf. fördern oder verhindern kann.

(2) *Bezug zur politischen Dimension in der Tradition ästhetischer Erziehung und Bildung (Schiller).* Nicht zuletzt besteht der Bedarf nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit machtförmigen und gesellschaftspolitischen Aspekten, mit denen ästhetische Erziehung und

Bildung als ‚pädagogisch-politisches Programm‘ von Anfang an verbunden waren. Hierfür rückt die Frage nach dem Verhältnis von ästhetischer und politischer Freiheit in den Vordergrund, die bereits Schiller in seinen *ästhetischen Briefen* thematisiert (vgl. Schiller, 1795/1962). Obwohl diese Aspekte gewissermaßen in historisch-rekonstruktiven Arbeiten Beachtung finden (vgl. Menze, 1980; Witte, 2010; Zirfas, 2014), fehlen Perspektiven auf die Bedeutung von Schillers Überlegungen in der pädagogischen und politischen Praxis, und zwar über die Feststellung ihres utopischen Charakters hinaus. Aus der vorliegenden Untersuchung geht die wichtige Einsicht hervor, dass sich ästhetische Freiheit als Freiheit *in* und *für* die Zeit bestimmen lässt, d. h. als eine Freiheit, die es letztendlich in ihrer Komplexität und Ambivalenz im Umgang mit dem Ästhetischen zu *praktizieren* gilt. Ästhetische Freiheit als politische Praxis wäre also von einer Freiheit im Sinne eines naiv-pathetischen Freiheitsbegriffs zu unterscheiden, die Freiheit gegenüber Herrschaft, Autonomie gegenüber Heteronomie oder Selbstbestimmung gegenüber Fremdbestimmung reklamiert (vgl. Schütz, 2017). Bildende Praxen des Verweilens und ihre erzieherische Ermöglichung könnten ihre politische Bedeutung darin zeigen, dass sie pädagogische Erfahrungen des Verweilens ermöglichen, welche die Tendenz zur Homogenisierung der gesamten schulischen Zeitstruktur<sup>144</sup> im Kontext Neuer Steuerung von Bildungssystemen (vgl. Bellmann & Müller, 2011; Biesta, 2015) und des damit verbundenen Testregimes (vgl. Brinkmann, 2009) hinterfragen.<sup>145</sup> In diesem Zusammenhang bietet es sich an, die ‚chronopolitische‘ Dimension ästhetischer Erfahrungen zu reflektieren. Bildende und erzieherische Praxen des Verweilens, die eine ästhetische Freiheit in und für die Zeit zum Vorschein bringen können, wären als Praxen der *Pluralisierung* von Zeiterfahrungen zu verstehen, die zunächst die Differenz zwischen Zeitordnungen erfahrbar machen. Davon ausgehend könnte man danach fragen, ob und inwiefern ästhetisch verweilende Praxen widerständige Momente ermöglichen, d. h. Momente, die Widerstand gegen eine

---

<sup>144</sup> Damit meine ich unterrichtliche und nicht-unterrichtliche Zeitstrukturen. Im Fall nicht-unterrichtlicher Zeitstrukturen zeigt sich die Homogenisierung als Funktionalisierung und Optimierung im Sinne von Ausnutzung der Zeit und nicht von Ermöglichung derselben. Man denke z. B. an die ganztagschulische Mahlzeit. Im institutionellen Diskurs zur Schulverpflegung wird üblicherweise dafür plädiert, dass Schulessen mehr sein sollte als funktionales Essen, um satt zu werden. So werden unterschiedliche Ziele gesetzt: Schulessen sollte zu Gesundheitserziehung und Gemeinschaftsbildung, Leistungsfähigkeit und Lernklima, Geschmacksbildung und Sinnelust sowie Nachhaltigkeit beitragen (vgl. DGE, 2015, S. 8ff.). Solche Ziele können zwar als berechtigt und gesellschaftlich erwünscht erscheinen. Im Mittelpunkt dieses Diskurses steht jedoch nicht die konkrete Zeit des alimentären Erfahrungsvollzugs, sondern eben die Zeit dieser abstrakten Ziele, deren mögliche Verwirklichung in der Zukunft liegt.

<sup>145</sup> Unter Bedingungen des Testregimes werden Schülerinnen und Schülern ständig Tests – z. B. PISA – unterworfen, die möglichst schnell und komplett zu bearbeiten sind. Ziel dieser Tests ist es, Lernleistungen ‚objektiv‘ in kürzester Zeit feststellen und vergleichbar machen zu können. Die Aufgaben dieser Tests sind daher von didaktischen Aufgaben zu unterscheiden. Letztere erlauben mehr Zeit für die Bearbeitung, damit ein produktiver Umgang mit Erfahrungen von Nicht-Können und Nicht-Wissen, mit Fehlern und Scheitern stattfinden kann. Dabei werden die Lösungswege einer gemeinsamen pädagogischen Reflexion hinsichtlich lebensweltlicher Erfahrungen, Inhalte, Methoden usw. unterzogen, die den Unterricht ggf. verbessern können (vgl. Brinkmann, 2009; Benner, 2018).

Abzweckung des Ästhetischen für ökonomische und gesellschaftlich-politische Absichten leisten können. In der Pluralisierung von Zeiterfahrungen und in der Erfahrung deren Differenz und Widerständigkeit könnten vielleicht Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse eine andere Bedeutung für die knappe Lebenszeit gewinnen.

Mit dieser Arbeit hoffe ich, einen Beitrag zur pädagogischen Erforschung ästhetischer Erfahrungen geleistet und gezeigt zu haben, wie sich das Ästhetische in der Erfahrung der Zeit als Verweilen konstituieren kann – auch in alltäglichen Situationen. Die Komplexität und Ambivalenz ästhetischer Phänomene stellen nach wie vor eine große Herausforderung für das pädagogische Denken und Handeln sowie für die pädagogische Forschung dar. Deutlich geworden ist, dass ästhetische Erfahrung nicht mehr als marginales Phänomen zu betrachten ist. Unter Bedingungen von Ästhetisierungs- und Anästhetisierungsprozessen (Welsch) in den (post-)modernen Gesellschaften ist sie mittlerweile zum unentbehrlichen ‚Gegenstand‘ allgemeinpädagogischer Reflexion geworden. Dieser Umstand kann als Anregung dazu gesehen werden, sich mit den unterschiedlichen Manifestationen dieser Erfahrungsform weiter zu beschäftigen, ohne deren erzieherischen und bildenden Gehalt zu vernachlässigen.

## Literaturverzeichnis

- Acosta, E. (2011). *Schiller versus Fichte. Schillers Begriff der Person in der Zeit und Fichtes Kategorie der Wechselbestimmung im Widerstreit*. Amsterdam: Rodopi.
- Adorno, T. (1975). Theorie der Halbbildung. In *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik* (S. 66-94). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alloa, E. (2011). *Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie*. Zürich: diaphanes.
- Althans, B. & Bilstein, J. (Hrsg.) (2016). *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aristoteles (1947). *Kleine Schriften zur Seelenkunde*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Aristoteles (1989). *Metaphysik*. Bücher I(A) – VI (E). Neubearbeitung und Übersetzung von Hermann Bonitz. Hamburg: Felix Meiner.
- Aristoteles (2011). *Über die Seele*. Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles (2012). *Politik*. Hamburg: Felix Meiner.
- Aurelius Augustinus (2004). *Confessiones. Bekenntnisse*. Latein-Deutsch. Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler.
- Bach, J. S. (2015). *Die Kunst der Fuge BWV 1080*. Mit abweichenden Fassungen und Ergänzungen. Kassel: Bärenreiter.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumgarten, A. (1750/2007). *Ästhetik*. Hamburg: Felix Meiner.
- Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bender, S. (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benjamin, W. (1974). Über den Begriff der Geschichte. In *Gesammelte Schriften*, Band I/2 (S. 691-704). Frankfurt am Main: Suhrkamp.



- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 485-497.
- Benner, D. (1999). „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 315-327.
- Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien* (S. 7–21). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (2015a). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. Aufl.). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2015b). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), S. 481-496.
- Benner, D. (2018). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 107-120.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2000). Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 240-263.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174-215). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bensch, G. (1994). *Vom Kunstwerk zum ästhetischen Objekt. Zur Geschichte der phänomenologischen Ästhetik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Berghahn, K. (2000). Ästhetische Utopie und schöner Stil. In F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (S. 253-286). Stuttgart: Reclam.
- Bernet, R., Kern, I. & Marbach, E. (1989). *Edmund Husserl. Darstellung seines Denkens*. Hamburg: Felix Meiner.
- Bernhard, A. (2014). Kulturelle Alphabetisierung – über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kultureller Bildung. Verfügbar unter [www.krefeld.de/C1257478002CC353/files/tagung2013-e6.pdf/\\$file/tagung2013-e6.pdf?](http://www.krefeld.de/C1257478002CC353/files/tagung2013-e6.pdf/$file/tagung2013-e6.pdf?), zuletzt geprüft am 26.07.2018.
- Bertram, G. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10 (3), S. 348-360.
- Blumenberg, H. (1987). *Das Lachen der Thrakerin. Eine Urgeschichte der Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (2002). *Zu den Sachen und zurück*. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Manfred Sommer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bockhorst, H., Reinwand, V. & Zacharias, W. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Boehm, G. (1990). Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (4), 469-480.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methode* (9. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Borgdorff, H. (2010). The Production of Knowledge in Artistic Research. In M. Biggs & H. Karlsson (Hrsg.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (S. 44-63). New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Brinkmann, M. (2009). Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 97-116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkmann, M. (2010). Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (S. 7-19). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2011). Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in*

- der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 61-80). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2014). Übungen der Imagination. Zur Geschichte, Bildung und Didaktik von Imaginationen. In H. Sowa, A. Glas & M. Miller (Hrsg.), *Bildung der Imagination. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Bd. 2 (S. 151-168). Oberhausen: Athena.
- Brinkmann, M. (2015a). Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 527–545.
- Brinkmann, M. (2015b). Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 33-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2016a). Allgemeine Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft. Versuch einer sozialtheoretischen Bestimmung als theoretisch-empirische Teildisziplin. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92 (2), 215-230.
- Brinkmann, M. (2016b). Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im ‚Modus des Könnens‘. Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie „Verkörperte Bildung – Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen“, Haus Venusberg, Bonn, am 27. September 2016.
- Brinkmann, M. (2017a). Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 88-110). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brinkmann, M. (2017b). Leib, Wiederholung, Übung. Zu Theorie und Empirie interkorporaler Performativität. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 155-172). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2018a). Forschendes Lernen: Methodologische und didaktische Überlegungen zum Beispielverstehen. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/profile/Malte\\_Brinkmann/publication/325398017\\_Forschen\\_des\\_Lernen\\_Methodologische\\_und\\_didaktische\\_Uberlegungen\\_zum\\_Beispielverstehen/links/5b0bcb234585157f871b4625/Forschendes-Lernen-Methodologische-und-](https://www.researchgate.net/profile/Malte_Brinkmann/publication/325398017_Forschen_des_Lernen_Methodologische_und_didaktische_Uberlegungen_zum_Beispielverstehen/links/5b0bcb234585157f871b4625/Forschendes-Lernen-Methodologische-und-)

- didaktische Ueberlegungen-zum-Beispielverstehen.pdf?origin=publication\_detail, zuletzt geprüft am 20.08.2018.
- Brinkmann, M. (Hrsg.) (2018b). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch qualitative Videoanalyse* (S. 521-547). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2019). Unsichtbarkeit als Problem und Chance in der qualitativen Bildungsforschung. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/331349276\\_Unsichtbarkeit\\_als\\_Problem\\_und\\_Chance\\_in\\_der\\_qualitativen\\_Bildungsforschung](https://www.researchgate.net/publication/331349276_Unsichtbarkeit_als_Problem_und_Chance_in_der_qualitativen_Bildungsforschung), zuletzt geprüft am 08.10.2019.
- Brinkmann, M. & Willatt, C. (2019). Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6/2019, 825-844.
- Bubner, R. (1989). *Ästhetische Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Buck, G. (1984). *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. München: Wilhelm Fink.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. Aufl.). Hrsg. von E. Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buck, M. F. (2017). Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 268-282.
- Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29-42). Opladen: Budrich.
- Cupchik, G., Vartanian, O., Crawley, A., & Mikulis, D. (2009). Viewing artworks: Contributions of cognitive control and perceptual facilitation to aesthetic experience. *Brain and Cognition*, 70, 84–91.
- Depraz, N. (2012). *Phänomenologie in der Praxis. Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Karl Alber.
- Derrida, J. (1967/1983). *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Descartes, R. (1641/2009). *Meditationen*. Hamburg: Felix Meiner.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015) [DGE]. Qualitätsstandards für die Schulverpflegung. Online verfügbar unter [https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user\\_upload/schuleplusessen/infomaterial/151017\\_DGE\\_QS\\_Schule\\_Essen2015\\_web\\_final.pdf](https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user_upload/schuleplusessen/infomaterial/151017_DGE_QS_Schule_Essen2015_web_final.pdf), zuletzt geprüft am 09.01.2018.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. New York: Pinguin Books.
- Diaconu, M. (2005). *Tasten – Riechen – Schmecken. Eine Ästhetik der anästhetisierten Sinne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Diaconu, M. (2013). *Phänomenologie der Sinne*. Stuttgart: Reclam.
- Dietrich, C. (2009). Ästhetische Bildung zwischen Markt und Mythos. In K. Westphal & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung* (S. 39-54). Weinheim und München: Juventa.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S. & Rabenstein, K. (2016). Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dörpinghaus, A. (2003). Zu einer Didaktik der Verzögerung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel* (S. 24-33). Bielefeld: Janus Presse.
- Dörpinghaus, A. (2015). Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 464-480.
- Dörpinghaus, A. (2018). Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 457-464). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Elias, N. (1939/2010). *Über den Prozess der Zivilisation. Bd. 1. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes* (30. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Engel, B. (2004). *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*. Münster und New York: Waxmann.
- Engel, B. (2010). Bildung im Ort der Zeit. Reflexive Begegnungen zwischen schulischer, künstlerischer und forschender Praxis. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (S. 179-202). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fechner, G. (1876). *Vorschule der Ästhetik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Feuerbach, L. (1850/1975). Die Naturwissenschaft und die Revolution. In E. Thies (Hrsg.), *Ludwig Feuerbach. Werke in sechs Bänden. Bd. 4. Kritiken und Abhandlungen III* (S. 243-265). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fiedler, K. (1887/2016). *Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit*. Grafrath: Boer Verlag.
- Fink, E. (1988). *VI. Cartesianische Meditation*. Dordrecht: Kluwer.
- Fink, E. (2010). *Spiel als Weltsymbol* (hrsg. v. C. Nielsen & H. R. Sepp, E. Fink Gesamtausgabe, Abt. II, Bd. 7). Freiburg im Breisgau: Karl Alber.
- Fischer-Lichte, E. (2001). *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. Tübingen und Basel: Francke.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1993). Zum Begriff der Übertretung. In *Schriften zur Literatur* (S. 69-89). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Foucault, M. (1994a). Das Subjekt und die Macht. Nachwort. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault* (S. 243-267). Weinheim: Beltz.
- Foucault, M. (1994b). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Francesconi, D. & Tarozzi, M. (2012). Embodied Education: Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, XII, 263-288.
- Frank, M. (1989). *Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1 (1), 1-5.
- Fuchs, B. & Koch, L. (Hrsg.) (2006). *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Fuchs, B. & Koch, L. (Hrsg.) (2010). *Ästhetik und Bildung*. Würzburg: Ergon Verlag.

- Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 257-271.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (1993). Wort und Bild – „so wahr, so seiend“. In *Gesammelte Werke. Bd. 8. Ästhetik und Poetik I. Kunst als Aussage* (S. 373-399). Tübingen: J. C. B Mohr.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. Stuttgart: Reclam.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. New York: Oxford-University Press.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grabau, C. & Rieger-Ladich, M. (2015). Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstandes. Schule als Heterotopie. In K. Westphal & M. Brinkmann (Hrsg.), *Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume* (S. 87-110). Weinheim und Basel: Juventa.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1854/1999). *Deutsches Wörterbuch*. 33 Bde. Nachdruck der Erstausgabe von 1854. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Grunow, G. (1975). Der Aufbau der lebendigen Form durch Farbe, Form, Ton. In H. Wingler, *Das Bauhaus 1919-1933. Weimer, Dessau, Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937* (S. 83-85). Bramsche: Gebr. Rasch & Co.
- Guthmüller, M. & Klein, W. (Hrsg.) (2006). *Ästhetik von unten: Empirie und ästhetisches Wissen*. Tübingen: Francke.
- Habermas, J. (1969). Erkenntnis und Interesse. In *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“* (S. 146-168). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Han, B. (2009). *Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: Transcript.
- Hegel, G. W. F (1835/1955). *Ästhetik*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Hegel, G. W. F. (1968). *Studienausgabe in 3 Bänden. Bd. 1. Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen, Einleitung zur Philosophie der Weltgeschichte*. Frankfurt am Main: Fischer Bücherei.
- Heidegger, M. (2004). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit. Freiburger Vorlesung Wintersemester 1929/30*. Frankfurt am Main: Klostermann.

- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit* (19. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Herbart, J. F. (1804/1982). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In *Pädagogische Schriften*. Bd. 1: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus (S. 105-121). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herbart, J. F. (1835/1984). *Band 1. Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Besorgt von Josef Esterhues. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Herder, J. G. (1800). *Kalligone. Zweiter Teil. Von Kunst und Kunstrichterei*. Leipzig: Hartknoch.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Humboldt, W. (2002). *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Husserl, E. (1928). *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*. Herausgegeben von Martin Heidegger. Halle (Saale): Max Niemayer.
- Husserl, E. (1939). *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Ausgearbeitet und Herausgegeben von Ludwig Landgrebe. Prag: Academia Verlagsbuchhandlung.
- Husserl, E. (1950). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band I: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1952). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band IV: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch. Ideen II. Phänomenologische Untersuchung zur Konstitution*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1954). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1968). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band XI: Analysen zur passiven Synthesis*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1973). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band XIII: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Erster Teil: 1905–1920*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1976). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band III: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1980). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band XXIII: Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung. Zur Phänomenologie der anschaulichen Vergegenwärtigungen*. Den Haag: Martinus Nijhoff.



- Husserl, E. (1984). *Husserliana. Gesammelte Werke. Band XIX/1: Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Erster Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. New York: Springer Science+Business Media.
- International Network on Research in Arts Education (INRAE). Verfügbar online unter <http://www.arts-edu.org/>, zuletzt geprüft am 20.09.2018.
- Janz, R. P. (2002). Ansichten der Juno Ludovisi. Winckelmann - Schiller - Goethe. In P. A. Alt, A. Kosenina, A. & W. Riedel (Hrsg.), *Prägnanter Moment. Studien zur deutschen Literatur der Aufklärung und Klassik*. Festschrift für Hans-Jürgen Schings (S. 357-372). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Johnston, O. (1984). Mirabeau and Schiller on Education to Freedom. *Monatshefte*, 76 (1), 58-72.
- Jörissen, B. (2016). *Hegemoniale Ästhetiken und ästhetische Gegenstrategien in der postdigitalen Kultur*. Online verfügbar unter <https://joerissen.name/wp-content/uploads/2018/03/Jo%CC%88rissen-Benjamin-2016-preprint.-Hegemoniale-A%CC%88sthetiken-und-a%CC%88sthetische-Gegenstrategien-in-der-postdigitalen-Kultur.pdf>, zuletzt geprüft am 08.08.2018.
- Kandinsky, W. (1973). *Essays über Kunst und Künstler*. Bern: Benteli.
- Kant, I. (1781/2014). *Werkausgabe Bd. III. Kritik der reinen Vernunft 1* (hrsg. von W. Weischedel, 20. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1781/1992). *Werkausgabe Bd. IV. Kritik der reinen Vernunft 2* (hrsg. von W. Weischedel, 12. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1788/1991). *Werkausgabe Bd. VII. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (hrsg. von W. Weischedel, 11. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1790/1989). *Werkausgabe Bd. X. Kritik der Urteilskraft* (hrsg. von W. Weischedel, 10. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1796/1977). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In *Werkausgabe Bd. XII. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2* (hrsg. von W. Weischedel, S. 395-690). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1803/1977). Über Pädagogik. In *Werkausgabe Bd. XII. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2* (hrsg. von W. Weischedel, S. 691-761). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kebeck, G. & Schroll, H. (2011). *Experimentelle Ästhetik*. Wien: facultas.

- Kleimann, B. (2002). *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. München: Fink.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111-139). Bielefeld: Transcript.
- Klepacki, L., Klepacki, T. & Lohwasser, D. (2016). Ästhetisches Lehren. Eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 2. Zur ästhetischen Dimension von Schule* (S. 22-66). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klepacki, T. (2016). *Bildungsprozesse im Schultheater. Eine ethnographische Studie*. Münster und New York: Waxmann.
- König, J. (1954). Die Natur der ästhetischen Wirkung. In *Vorträge und Aufsätze* (S. 256-337). Freiburg: Karl Alber.
- Kriek, E. (1933). *Musische Erziehung*. Leipzig: Armanen-Verlag.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript.
- Kuschel, S. (2015). Ästhetisches Lernen - eine Standortbestimmung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 1. Schultheorie und Schulentwicklung* (S. 26-87). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Langeveld, M. (1968). *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule* (4. Aufl.). Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Langewand, A. (1998). Pädagogik und Ästhetik: Auf dem Weg zu einer Bildungstheorie? In A. Stroß & F. Thiel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit* (S. 213-238). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lehmann, H. (2016). *Gehaltsästhetik. Eine Kunstphilosophie*. Paderborn: Fink.
- Lemke, H. (2005). Phänomenologie des Geschmackssinns. Online verfügbar unter [http://www.haraldlemke.de/texte/Lemke\\_Geschmackssinn.pdf](http://www.haraldlemke.de/texte/Lemke_Geschmackssinn.pdf), zuletzt geprüft am 15.02.2018
- Lemke, H. (2016). *Ethik des Essens. Einführung in die Gastrosophie*. Neuausgabe. Bielefeld: Transcript.
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 27-41.

- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. In T. Braun & M. Fuchs (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 102-113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lippitz, W. (2010). Aloys Fischer (1880-1937): „Deskriptive Pädagogik“ oder „Prinzipienwissenschaft von der Erziehung“. Zu den Anfängen phänomenologischer Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (S. 23-38). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lippitz, W. (1987). Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 101-129). Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Lüders, C., Kade, J. & Hornstein, W. (2010). Entgrenzung des Pädagogischen. In H. H. Krüger & H. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) (S. 223-232). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Mattenkloft, G. & Rora, C. (Hrsg.) (2004). *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Maye, H. (2010). Was ist eine Kulturtechnik? *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, 1, 121–135.
- Menke, C. (1988). *Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Menze, C. (1980). *Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte*. Hildesheim & New York: Georg Olms Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter De Gruyter & Co.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare, gefolgt von Arbeitsnotizen*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Mersch, D. (2015). *Epistemologien des Ästhetischen*. Zürich: diaphanes.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. Antrittsvorlesung an der Ruhr-Universität Bochum. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60 (3), 249-259.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 329–336.

- Meyer-Drawe, K. (2006). Der „Weg zu dem Kopf durch das Herz“. Grundlinien von Schillers Bildungsbegriff. In B. Fuchs & L. Koch (Hrsg.), *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus* (S. 33-48). Würzburg: Ergon.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. & Waldenfels, B. (1988). Das Kind als Fremder. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64 (3), S. 271–287.
- Mirabeau, H. G. V. (1791). *Travail sur l'éducation publique trouvé dans les papiers de Mirabeau l'ainé*. Hrsg. von P. J. G. Cabanis. Paris: imprimerie nationale.
- Mohr, G. (2012). Musik als erlebte Zeit. *Philosophia naturalis*, 49, 319-347.
- Mollenhauer, K. (1970). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München.
- Mollenhauer, K. (1986). Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion* (S. 68-91). Weinheim und München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (4), 443-461.
- Mollenhauer, K. (1990a). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (4), 481-494.
- Mollenhauer, K. (1990b). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In Lenzen, D. (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3-17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, K. (1993). Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In Lenzen, D. (Hrsg.), *Verbindungen: Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer an der FU Berlin* (S. 17–36). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Mühlmann, H. (2013). *Kants Irrtum. Kritik der Neuroästhetik*. München: Wilhelm Fink.
- Müller-Tamm, J., Schmidgen, H. & Wilke, T. (Hrsg.) (2014). *Gefühl und Genauigkeit. Empirische Ästhetik um 1900*. München: Fink.
- Naumann-Beyer, W. (2003). Sinnlichkeit. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*. Bd. 5 (S. 534-577). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Nietzsche, F. (2016). Also sprach Zarathustra. In *Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. Bd. 4. Hrsg. von G. Colli und M. Montinari. München: dtv Verlagsgesellschaft.

- Noetzel, W. (2006). *Friedrich Schillers Philosophie der Lebenskunst. Zur Ästhetischer Erziehung als einem Projekt der Moderne*. London: Turnshare.
- OECD (2014). Creative Industries in the Knowledge Economy. In OECD (2016), *Tourism and the Creative Economy*. Online verfügbar unter [https://read.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/tourism-and-the-creative economy\\_9789264207875-en#page34](https://read.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/tourism-and-the-creative-economy_9789264207875-en#page34), zuletzt geprüft am 17.09.2018.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-433). Stuttgart: Metzler.
- Otto, G. (1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 145-159). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Otto, G. & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Parmentier, M. (2004). Ästhetische Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 11-32). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Platon (1957). *Sämtliche Werke Band 2: Menon. Hippias I. Euthydemos. Menexenos. Kratylus. Lysis. Symposion*. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Hamburg: Rowohlt.
- Platon (1965). *Das Gastmahl oder von der Liebe*. Leipzig: Reclam.
- Platon (2004). Gorgias. In *Sämtliche Dialoge*. Bd. 1. Hrsg. von Otto Apelt (S. 1-166). Hamburg: Felix Meiner.
- Platon (2015). *Der Staat (Politeia)*. Stuttgart: Reclam.
- Plessner, H. (1970). Lachen und Weinen. In *Philosophische Anthropologie* (S. 11-171). Frankfurt am Main: Fischer.
- Plessner, H. (1980). *Anthropologie der Sinne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pongratz, L. (2013). *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Popper, K. (1971). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Quinet, M. (1981). Food as Art: The Problem of Function. *The British Journal of Aesthetics*, 21 (2), 159-171.
- Rat für Kulturelle Bildung (2013). *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung*. Online verfügbar unter [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/RKB\\_ALLES\\_IMMERS\\_GUT\\_Einzelseiten.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_ALLES_IMMERS_GUT_Einzelseiten.pdf), zuletzt geprüft am 17.09.2018.
- Rat für Kulturelle Bildung (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Online verfügbar unter [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/RFKB\\_ZurSache\\_ES\\_final.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_ES_final.pdf), zuletzt geprüft am 05.07.2018.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2015). *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rittelmeyer, C. (2005). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, C. (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (21), 217-231.
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Basel: Beltz Juventa.
- Rödel, S. (2015). Scheitern, Stolpern, Staunen – Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen. In J. Stiller & C. Laschke (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2015. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung* (S. 29-56). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rödel, S. (2017). Negativität und Scheitern. Zum Problem der Freilegung eines Phänomen. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 119-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Rödel, S. (2019). *Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rolling, J. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education*, 51 (2), 102-114.
- Rora, C. (2004). Ästhetische Erfahrung als Forschungsgegenstand. Überlegungen zur Methodologie. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 25-34). Weinheim und München: Juventa.
- Rora, C. (2015). *Ästhetisches Hören – Theoretische und didaktische Dimensionen auditiver Wahrnehmung in der Ästhetischen Bildung*. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisches-hoeren-theoretische-didaktische-dimensionen-auditiver-wahrnehmung>, zuletzt geprüft am 18.07.2018
- Rose, L. (2012). Essen in der Schule. Kritische Anfragen und Entwicklungsperspektiven für eine sozialpädagogische Aneignung des Verpflegungsthemas. *Soziale Passagen*, 4 (2), 231-246.
- Rousseau, J. J. (1755/2008). *Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité*. Edition Meier (6. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Sabisch, A. (2007). *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: Transcript.
- Safranski, R. (2004). *Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus*. München: Carl Hanser.
- Saussure, F. (1916/2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Schäfer, A. (2006). Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 86-107). Bielefeld: Janus software Projekte.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2013). Pädagogisierung – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 7- 25). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Schiller, F. (1779/1962). Philosophie der Physiologie. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 20, Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 10-29). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1780/1962). Versuch über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 20, Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 37-75). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.

- Schiller, F. (1784/1962). Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 20, Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 87-100). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1792/1963). Fragmente aus Schillers ästhetischen Vorlesungen vom Winterhalbjahr 1792-93. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 21, Philosophische Schriften, Zweiter Teil, S. 66-88). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1793/1962a). Ueber Anmuth und Würde. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 20, Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 251-308). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1793/1962b). Vom Erhabenen. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 20, Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 171-195). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1793/1963). Ueber das Erhabene. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 21, Philosophische Schriften, Zweiter Teil, S. 38-54). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1793/1992a). Briefe an den Herzog Friedrich Christian von Augustenburg (Augustenburger-Briefe). In E. Nahler & H. Nahler (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 26, Briefwechsel 1.3.1790 - 17.5.1794, S. 183-338). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1793/1992b). Briefe an Körner (Kallias-Briefe). In E. Nahler & H. Nahler (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 26, Briefwechsel 1.3.1790 - 17.5.1794, S. 170-229). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1795/1962). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In B. von Wiese (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 20, Philosophische Schriften, Erster Teil, S. 309-412). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1795/1964). Briefwechsel. Briefe an Schiller 25.5.1794 - 31.10.1795. In G. Schulz (Hrsg.), *Schillers Werke. Nationalausgabe* (Bd. 35). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Schiller, F. (1847). *Briefwechsel mit Körner. Von 1784 bis zum Tode Schillers. Zweiter Teil 1789-1792*. Berlin: Veit und Comp.
- Schleiermacher, F. (1826/1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hrsg. von Erich Weniger. Frankfurt am Main und Berlin: Ullstein.



- Schmid, W. (2000). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, R. & Lang, F. (Hrsg.) (2007). *Physiologie des Menschen. Mit Pathophysiologie*. (30. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin.
- Schneider, S. & Müller, U. (2001). Synästhesie – Zur kognitiven Neurowissenschaft des farbigen Hörens. *Fortschritte der Neurologie – Psychiatrie*, 69 (11), 532-538.
- Schopenhauer, A. (1819/1987). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Bd. 1. Stuttgart: Reclam.
- Schütz, A. (2015). *Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, E. (1985). *Probleme einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs (Vorlesung)*. Online verfügbar unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/13>, zuletzt geprüft am 16.10.2017.
- Schütz, E. (1994). *Aufgaben und Probleme einer pädagogischen Anthropologie (Vorlesung WS 1994/95)*. Online verfügbar unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/44>, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- Schütz, E. (2017). Freiheit als Problem anthropologischer Aufklärung. In *Existenzialkritische Pädagogik*. Hrsg. von M. Brinkmann (S. 157-165). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, T. (1993). *Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (2007). Das Glück der Form. Über eine Dimension ästhetischer Bildung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Schönheit. Traum – Kunst – Bildung* (S. 17-32). Bielefeld: Transcript.
- Seidenfaden, F. (1962). *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen* (2. Aufl.). Ratingen: Henn.
- Selle, G. (1998). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie*. Oldenburg: Insensee Verlag.
- Selle, G. (Hrsg.) (1990). *Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

- Sepp, R. (Hrsg.) (2010). *Handbook of Phenomenological Aesthetics*. Dordrecht: Springer.
- Serres, M. (1998). *Die fünf Sinne. Eine Philosophie der Gemenge und Gemische*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sibley, F. (2001). Tastes, Smells, and Aesthetics. In *Approach to Aesthetics. Collected Papers on Philosophical Aesthetics* (S. 207-255). New York: Oxford University Press.
- Simmel, G. (1900). *Philosophie des Geldes*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Simmel, G. (1908/1983). Exkurs über die Soziologie der Sinne. In *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 483-493). Berlin: Duncker & Humblot.
- Simmel, G. (1910/1957). Soziologie der Mahlzeit. In *Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft*. Hrsg. von Michael Landmann (S. 243-250). Stuttgart: K. F. Koehler.
- Straus, E. (1935/1956). *Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie* (2. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Straus, E. (1949). Die Ästhesiologie und ihre Bedeutung für das Verständnis der Halluzinationen. *Archiv für Psychiatrie und Zeitschrift Neurologie*, Bd. 182, 301-332.
- Tatarkiewicz, W. (2003). *Geschichte der sechs Begriffe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tengelyi, L. (2004). Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch. In W. Hogebe & J. Bromand (Hrsg.), *Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongress für Philosophie* (S. 788-800). Berlin: Akademie Verlag.
- Tengelyi, L. (2007). *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Dordrecht: Springer.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 31*, 45-71.
- Theunissen, M. (1991). Freiheit von der Zeit. Ästhetisches Anschauen als Verweilen. In *Negative Theologie der Zeit* (S. 285-298). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- UNESCO (2006). Leitfaden für kulturelle Bildung. UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon, 6. - 9. März 2006. Verfügbar unter [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Kulturelle\\_Bildung\\_fuer\\_Alle.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Kulturelle_Bildung_fuer_Alle.pdf), zuletzt geprüft am 26.05.2017.
- UNESCO (2010). Leitfaden für kulturelle Bildung. UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung. Seoul Agenda: Entwicklungsziele für Künstlerische/Kulturelle Bildung. Seoul,

25. – 28. Mai 2010. Verfügbar unter [http://www.unesco.at/pdf/broschuere\\_kulturelle\\_bildung2016.pdf](http://www.unesco.at/pdf/broschuere_kulturelle_bildung2016.pdf), zuletzt geprüft am 26.05.2017.

- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1998). Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In B. Waldenfels & I. Därmann (Hrsg.), *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik* (S. 35–50). München: Fink.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2013). *Sinnesschwellen* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2015). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weiß, G. (2013). Ästhetische Erziehung. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 111-117). Stuttgart: Metzler.
- Weiß, G. (2016). Evaluation ästhetischer und kultureller Bildung. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller (Hrsg.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch* (S. 313-333). Berlin: Walter de Gruyter.
- Weiß, G. (Hrsg.) (2017a). *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*. Bielefeld: Transcript.
- Weiß, G. (Hrsg.) (2017b). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13-25). Bielefeld: Transcript.
- Wellbery, D. (2003). Stimmung. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*. Bd. 5 (S. 703-733). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Welsch, W. (1987). *Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Welsh, C. (2006). Von der Ästhetik der Rührung zur Autonomieästhetik. Physiologie und Ästhetik bei Kant und Schiller. In M. Guthmüller & W. Klein (Hrsg.), *Ästhetik von unten: Empirie und ästhetisches Wissen* (S. 113-139). Tübingen: Francke.

- Westphal, K. (2015). Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen. Zum Stellenwert der Phänomenologie für die kulturelle und ästhetische Bildung. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 89-106). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wilde, D. (2010). Tischgespräche: Der Tisch als polylogischer Ort. Online verfügbar unter [http://www.topologik.net/DENISE\\_WILDE\\_Topologik\\_8.pdf](http://www.topologik.net/DENISE_WILDE_Topologik_8.pdf), zuletzt geprüft am 26.07.2018.
- Willatt, C. (2018). Ästhetische Erfahrung in der Schule. Zur ästhet(h)ischen Wiedergewinnung der Gegenwart. *Erziehung und Unterricht*, 168 (5-6), 447-456.
- Willatt, C. (2019a). Das Pädagogische im Schatten der ästhetischen Differenz. In C. Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Willatt, C. (2019b, im Druck). Phänomenologie der ästhetischen Bildung. Zur temporalen Dimension ästhetischer Erfahrung. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba, & U. Salaschek (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2019*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wilson, M. & van Ruiten, S. (Hrsg.) (2013). *SHARE. Handbook for Artistic Research Education*. Amsterdam: ELIA.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Online verfügbar unter [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/art-for-art-s-sake\\_9789264180789-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page1), zuletzt geprüft am 17.09.2018.
- Witte, E. (2003). ‚Bildung‘ und ‚Imagination‘. Einige historische und systematische Überlegungen. In T. Dewender & T. Welt (Hrsg.), *Imagination – Fiktion – Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie* (S. 317-340). München und Leipzig: K. G. Saur Verlag.
- Witte, E. (2010). Geschmacks- und ästhetische Bildung. In *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik* (S. 86-123). Freiburg im Breisgau: Karl Alber.
- Zahavi, D. (2009). *Husserls Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zahn, L. (1992). Reflexion. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 8 (S. 396-405). Basel: Schwabe.

- Zeki, S. (2010). *Glanz und Elend des Gehirns. Neurobiologie im Spiegel von Kunst, Musik und Literatur*. München: Reinhardt.
- Zelle, C. (1994). Die Notstandgesetzgebung im ästhetischen Staat. Anthropologische Aporien in Schillers philosophischen Schriften. In H. J. Schings (Hrsg.), *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert* (S. 440-468). Stuttgart: Metzler.
- Zill, E. (2015). *Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung*. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2392>, zuletzt geprüft am 02.05.2017.
- Zirfas, J. (1999). Chronopolitik. Zum pädagogischen Umgang mit der Zeitlichkeit des Menschen. In J. Bilstein, G. Miller-Kipp & C. Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie* (S. 70-97). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zirfas, J. (2011). Die Tischgemeinschaft als ästhetisch-moralische Anstalt. Über Bildung, Geschmack und Essthetik. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Bildung des Geschmacks. Über die Kunst der sinnlichen Unterscheidung* (S. 17-44). Bielefeld: Transcript.
- Zirfas, J. (2014). Die Faszination des Schönen Scheins. Friedrich Schillers Bildungsmodell zwischen Anthropologie, Moral, Ästhetik und Politik. In J. Zirfas, L. Klepacki & D. Lohwasser, *Geschichte der Ästhetischen Bildung*. Bd. 3.1 (S. 197-217). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zirfas, J. (2015). Arena als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (S. 9-27). Bielefeld: Transcript.
- Zirfas, J., Klepacki, L., Bilstein, J. & Liebau, E. (2009). *Geschichte der Ästhetischen Bildung*. Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh.