

Jürgen Hasse

Ästhetische Bildung

Plädoyer für eine Verschränkung von Wahrnehmungs- und Denkvermögen im Lernen

Die Frage der ästhetischen Bildung ist wie jede Frage nach den Möglichkeiten von Bildung eine nach Zwecken. Damit verfängt sie sich schon im Moment ihrer Aussage in einem Dilemma, steht das Ästhetische doch in einem seiner Bedeutungskerne für Zweckfreiheit. Die Frage nach der Möglichkeit und Praktikabilität von ästhetischer Bildung reibt sich an der Frage nach ihrer Zulässigkeit. Die bildungstheoretische Frage verbindet sich mit einer ethischen. Am Begriff der Ästhetik haften verschiedene Bedeutungen, die im erziehungswissenschaftlichen Kontext das jeweilige bildungstheoretische Verständnis prägen. An dieser Stelle soll weder der Ästhetik-Begriff der Kunst auf seine bildungstheoretischen Implikationen interpretiert werden, noch soll die mit dem platonischen Ästhetik-Verständnis einhergehende Intellektualisierung des Ästhetischen den Horizont auf das allein *Denk*-bare einengen. Ästhetische Bildung, die am Prozeß der Wahrnehmung ansetzt, geht über die Kunst hinaus.

Das Ästhetische ist seit der Debatte um den philosophischen Postmodernismus auch im bildungstheoretischen Diskurs zu einem wichtigen Thema geworden. Vom Ende der Großen Erzählungen sind auch kürzlich noch sicher geglaubte Werte im Bereich der Kultur und der Bildung betroffen. Im Gegenzug haben die Mikrologien Beachtung und Wertschätzung gefunden. Der geisteswissenschaftliche Paradigmenwechsel hatte krasse Rückwirkungen auf die Erziehungswissenschaften, insbesondere die Bildungstheorie, zerbrach mit dem neuen Vielheitsdenken doch auch der zentralistische und universalistische Anspruch, das Kognitive weiterhin als erkenntnistheoretische Leitdimension aufzufassen. Der Verstand ist nicht mehr länger *einzig*e Form der Rationalität. Unter den Erziehungswissenschaftlern geht Gunter Otto am Ende der 80er Jahre mit seinem Begriff der "ästhetischen Rationalität" an den Rand der Provokation. Mit Schnädelbach macht er

geltend, daß Rationalität "der Inbegriff von bestimmten Ansprüchen [sei], denen wir uns im Denken, Sprechen, Erkennen und Handeln unterstellen." Mit dem Verweis auf *Regeln* als zentrales Merkmal von Rationalität wird der Anspruch auf Begründbarkeit und Nachvollziehbarkeit zentral. Der Verstand ist nicht mehr die alleinige Dimension des Rationalen. Die Ästhetik-Debatte führt in den Geisteswissenschaften die Debatte um den philosophischen Postmodernismus weiter, denn sie konkretisiert, was sich nach der Entlastung vom Druck hegemonialer Erkenntnisansprüche freisetzt: das Sinnliche und Leibliche als das dem Begrifflichen Vorausliegende.

1. Ästhetische Bildung eine Annäherung

Die bildungstheoretische Essenz und Programmatik ästhetischer Bildung kann man von der Seite der Unterrichtsfächer des ästhetischen Lernbereichs her erschließen. Dann ginge es um eine Beschreibung ästhetisch bildender Strukturmomente von Sportunterricht, Bildender Kunst, Textiler Gestaltung und Musikunterricht. Ich will diesen Weg nicht gehen, weil dann für alle angesprochenen Fächer die Geschichte der jeweiligen didaktischen Programme offengelegt werden müsste. Nur unter dieser Voraussetzung wäre dem historischen Wandel von Bedeutungen gegenüber dem Ästhetischen und den mit dem Ästhetischen verbundenen Differenzen, Transformationen und Brüchen auf die Spur zu kommen. Ich werde mich in diesem Beitrag dennoch knapp auf zwei Unterrichtsfächer beziehen. Am Beispiel des Sportunterrichts, als einem Kernfach des ästhetischen Lernbereichs, werde ich einige grundlegende Fragen ästhetischer Bildungsprozesse konkretisieren. Die Schwierigkeit der Gegenstandsbestimmung des Ästhetischen wird sich hier umreißen lassen. Am Beispiel des Geo-

graphieunterrichts werde ich dann am Schluß Wege ästhetischer Bildung in einem Fach aus dem gesellschaftlichen *und* naturwissenschaftlichen Lernbereich annotieren.

Das Beispiel der Sportpädagogik:

Der Gegenstand der Sportpädagogik liegt im Bereich der motorischen Bewegung des Menschen. Die Frage ästhetischen Lernens stellt sich von der Seite der sinnlichen Wahrnehmung: als Aufgabe gelingender Bewegungsverläufe, die zugleich Gestaltverläufe sind. Im Unterschied zum Lernen im naturwissenschaftlich-mathematischen oder auch gesellschaftswissenschaftlichen Bereich (wie z.B. im Mathematikunterricht oder Geographieunterricht) geht es nicht um primär verstandesorientierte Leistungen. Es geht um das Andere des Abstrakten und Diskursiven, um das sinnliche Erleben in Situationen motorischer Bewegung. Wenn ich den mainstream der Sportpädagogik angemessen rezipiert habe, ist dieses Lernen aber nicht zweckfrei! Es dient der Disziplinierung von Bewegung und so der Maximierung körperlicher Leistung und Leistungsfähigkeit. Schon bei Platon war die disziplinierte Bewegung an Zwecke gebunden. Es war bei ihm die Gymnastik, die er gepflegt und zur Steigerung der körperlichen Leistungskraft betrieben wissen wollte. Gleichwohl sah er die Arbeit an dieser Leistungssteigerung im Einklang mit musikalischer und geistiger Bildung. Erst im Gleichklang körperlicher, seelischer und geistiger Fähigkeiten entstehe der harmonisch gebildete Mensch, "der die Saiten richtig aufeinander zu stimmen weiß." Für Platon lag darin eine "Grundform der Bildung und Erziehung". Nur wem dieser Gleichklang gelang, konnte "Wächter" werden und als Aufseher des Staates zur Sicherung der Verfassung Verantwortung tragen. Das waren Ansprüche (so würde man heute sagen) an Politiker! Die Beherrschung des Körpers stand in einem höheren Dienst.

Aus dem Kontext postmodernen philosophischen Denkens heraus lassen sich ganz ähnliche Brücken bauen. Der von Platon angestrebte Gleichklang körperlicher, seelischer und geistiger Fähigkeiten läßt sich heute mit dem Begriff der "Transversalität" übersetzen: Nur wer sich *nicht* allein den-

kend und sehend, sondern auch seines körperlichen und leiblichen Daseins bewußt ist, taugt dazu, Zusammenhängendes, Vielfältiges, Komplexes und Übergeordnetes begreifen zu können. Diese im engeren Sinne ästhetisch-didaktische Legitimation sportpädagogischer Bemühungen verschwindet nach der Antike von epochalen Marginalphänomenen abgesehen. Erst in unserer Zeit gewinnen mit der Wiederentdeckung der Leiblichkeit des Menschen Fragen ästhetischer Bildung wieder an Bedeutungen, die sich von unmittelbaren Be- und Verzweckungen gelernter Körperbeherrschung freimachen. Die Geschichte der Leibeserziehung im 19. Jahrhundert dokumentiert in ihrem mainstream eine Legitimation nicht durch Haltung im Sinne Platons, sondern durch 'Haltung' im Sinne einer Disziplin für die Vaterlandsverteidigung. Die Grundlagen für eine paramilitärische Leibes- und Körperertüchtigung gehen auf den Erdkunde- und Gymnastiklehrer Friedrich GuthsMuths am Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts zurück. Eine andere, gleichwohl ihrerseits zweckorientierte Begründung erfährt der Turnunterricht im 19. Jahrhundert aus einer modernisierungsskeptischen, zivilisationskritischen Position heraus. Nach Ignaz Lorinser sollten die Leibesübungen das verlorengegangene Gleichgewicht zwischen geistiger und nervlicher Beanspruchung hier und vernachlässigter körperlicher Beanspruchung dort wieder ins Lot bringen; eine Argumentation, die entlastet vom Gewicht panischer Modernisierungsangst bei Plessner in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts wieder auftauchen wird.

Daß Körperertüchtigung lange eine Sache der Männer war, erklärt sich aus ihrer Bedeutung für den Kampf. Im Dienste des Staates stand aber von Anfang an auch die Einführung des Mädchenturnens am Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Frau gehörte als Mutter späterer Generationen nun auch zur Volksgesundheit: "Starke werden nur von Starken geboren." Die Pflege des auf die Gymnastik der Mary Wigman aufbauenden Neuen Künstlerischen Ausdruckstanzes von Gret Palucca, der im Dritten Reich auf Distanz stieß, symbolisiert eine Randerscheinung in der Geschichte der Körper- und Leibeserziehung, denn er diente im engeren Sinne niemandem außer

dem, der sich darin übte, wie Palucca einmal sagte, "mit dem Kopf zu tanzen und den Beinen zu denken."

Die Vielfältigkeit, Heterogenität und Widersprüchlichkeit ästhetischen Lernens zeichnet sich schon in diesen wenigen Bemerkungen ab. Die eingangs noch pointierte Frage nach der Zulässigkeit einer an Zwecken orientierten ästhetischen Bildung steht nun in der Spannung gegensätzlicher Ziele: der paramilitärischen Körperbeherrschung eines GuthsMuths oder Jahn hier und einer nicht instrumentellen Kultivierung Leib-sein-Könnens einer Wigman dort. Der Graben zwischen beiden Programmen verläuft nicht nur zwischen Zweckbindung und relativer Zweckfreiheit, sondern auch an der Grenze zwischen Körper und Leib.

Der Blick auf die historisch sich wandelnden Ansprüche an "Sportunterricht", "Leibeserziehung" oder "Gymnastik" macht auf die große Breite der ästhetischen Implikationen aufmerksam. Im Blick auf die allgemeine Bildung stellt sich die Frage nach der Verfassung von geistiger, sinnlicher, körperlicher und leiblicher Erkenntnistätigkeit.

2. Ästhetische Bildung ein plurales Konzept

Im Folgenden werde ich sechs Wege ästhetischer Bildung annotieren und im Hinblick auf die bildungsphilosophische Norm emanzipationsorientierter Bildung integrieren.

2.1 Schärfung der Wahrnehmung

Der Begriff des Ästhetischen verweist in seiner Herkunft von 'aisthesis' auf die sinnliche Wahrnehmung. Alexander Gottlieb Baumgarten entwarf 1750/58 seine theoretische Ästhetik auch als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis. Danach war Ästhetik Theorie der freien Künste, untere Erkenntnislehre, Kunst schönen Denkens und Kunst als der Vernunft analogen Denkens (§ 1). Baumgarten schließt die Rolle der menschlichen Gefühle explizit in seine Philosophie ein. Gegen den Einwand, Gefühle "seien eines Philosophen unwürdig und lägen unter seinem Horizont", wendet er ein, "der Philosoph ist ein Mensch unter anderen Menschen, und es ist nicht gut, wenn er glaubt, ein so bedeutender Teil der

menschlichen Erkenntnis vertrage sich nicht mit seiner Würde." (§ 6)

Aus historisch wechselnder Perspektive sind mit den sich unterscheidenden Definitionen des Ästhetischen je besondere Gegenstandsbereiche entworfen worden. Trotz aller Vielfältigkeit in der Differenzierung treten zwei Elemente hervor. Danach handelt Ästhetik von sinnlichen Wahrnehmungen und den Gefühlen, die sich mit Eindrücken vermitteln.

Eine erste Bildungsaufgabe läßt sich bestimmen: Die Weckung eines Bewußtseins der *Sinnlichkeit* der Wahrnehmung. Die bewußte Erfahrung ihrer erkenntnisvermittelnden Funktion hat eine positive und eine negative Seite. Wirklichkeit wird (positiv) nicht nur erfahrbar, sie wird (negativ) ebenso ausgeblendet. Wahrnehmung hat *auch* einen konstruktivistischen Charakter. Die Aufgabe ästhetischen Lernens überschreitet das Feld des sinnlich Vernehmbaren in seinem Schatten. Sinnliche Wahrnehmung zumal in unserer von technologischen Abstraktionen gesättigten Welt polarisiert sich am Anästhetischen und Anästhesierten. Gegenstand der Reflexion von Wahrnehmung ist auch das, was man nicht wahrnimmt oder sinnlich nicht wahrnehmen kann. Dafür gibt es verschiedene Gründe: es gibt auf der einen Seite Abstraktionen, die sinnlich nicht wahrnehmbar sind (z.B. Reichtum, Freiheit, Macht). Es gibt auf der anderen Seite jedoch Sachverhalte (als Momente von Situationen), die man sinnlich wahrnehmen *könnte*, wenn man über die nötige Sensibilität sinnlicher Wahrnehmung verfügen *würde* (z.B. die Atmosphären, die Ausdruck von Reichtum, Freiheit und Macht sind, aber aus kulturellen Gründen im Sinne Erdheims unbewußt *gemacht* worden sind). Die Wahrnehmung für sich selbst sensibilisieren, heißt in diesem Sinne, sie mit ihrem intellektualistisch-konstruktivistischen Charakter zu konfrontieren, sie aber auch auf das von der sinnlichen Wahrnehmung Ausgeschlossene zu richten. Diese Reflexionsarbeit wird zur ästhetischen Erfahrung, wenn sie auf die kulturellen Praktiken "anästhetischer Ermächtigung der Illusion" oder auf strukturelle Erfahrungslosigkeit als Folge "tachogener Weltfremdheit" stößt.

2.2 Sensibilisierung der Sinne

Die schulpädagogische Diskussion um das sogenannte "Lernen mit allen Sinnen" hat zweifellos für eine große Prominenz des Ästhetischen in der Erziehungswissenschaft gesorgt. Die Frage, inwieweit diese Debatte zu substanziellen bildungstheoretischen Erträgen geführt hat, dürfte strittig sein. Der Nachweis von Erfahrungsgewinn, der sich nicht zuletzt in einem Zuwachs an intellektuellem Reflexionsvermögen ausdrückt, steht aus.

Welche Anforderungen sind an eine sinnenorientierte ästhetische Bildung zu stellen? Diese Frage ist in ihrer Aktualität unverzichtbar auf den aktuellen Kontext der Vergesellschaftung des Menschen bezogen. In modernen Industriegesellschaften hat ästhetische Bildung mindestens auf zwei Kompetenzfelder abzielen: *erstens* auf das plurale sinnliche Vermögen *als naturhafte Basis* menschlicher Erkenntnistätigkeit und *zweitens* auf die Erschließung dieses Vermögens für eine Erweiterung des Denkbaren. "Lernen mit allen Sinnen" wird dann zu einem Moment politischer Bildung, wenn sie die kulturelle Unterströmung des Sinnlich-Ästhetischen durch ökonomische oder/und politische Zwecke bewußt macht. Damit wird auch die menschliche Natur als sinnlich vermitteltes Gefühl von Betroffenheit thematisiert. Natur, der man am eigenen Leib begegnet, ist heute weitgehend entfremdete Natur. Sie ist von den Strukturen des gesellschaftlich Unbewußten unterströmt. Deshalb kann es in letzter Konsequenz auch keine authentische Wahrnehmung und keine zweckfreien Zonen der Wahrnehmung geben. Jedes Eingedenken der eigenen Naturhaftigkeit bringt in der Erfahrung des Sinnlichen erst dann einen Zuwachs an Aufklärung, wenn Natur in ihrer Entzweiung erfahren wird auf dem Niveau innerer wie äußerer Natur. Man begegnet in den eigenen Sinnen den Märkten, die die Wahrnehmungs-Werte taxieren und mit ihnen die Affizierungsgrade und Standards des schönen Scheins. Gegen die politisch-apokalyptische Rede vom Ende des Subjekts bleibt aber unbestreitbar, daß man sich in Situationen vitalen Betroffenseins in einem bestimmten leiblichen *Befinden* erlebt. Darin spannt sich ein Feld der *politischen* Erfahrung auf: Mit einer Sensibilisierung des "Sinnenbewußtseins"

(zur Lippe) bieten sich Ausgangspunkte für eine kritische Revision gesellschaftlich organisierter Naturverhältnisse an. "Lernen mit allen Sinnen" führt über die Schärfung der Wahrnehmung zu einer Schärfung des Denkens. Die Objekte des Denkens und die Subjekte des Erlebens stehen so in einem gemeinsamen Entdeckungszusammenhang.

2.3 Selbstreflexion durch Sinnenbewußtsein

Die Möglichkeiten des Denkens sind bedingt durch die Wege des Denkens. Allgemeinbildende Schulen haben sich spätestens seit der Curriculum-Reform um 1970 einem wissenschaftsorientierten Verständnis fachbezogenen Lernens verpflichtet. Das war und ist eine Entscheidung für eine *rationalistische* Schule. Gerade die moderne Schule unserer Tage kultiviert wissenschaftshygienisch aseptische Denk-Beziehungen zu einer Welt der Fakten. Sie ist eine Schule der Abstraktion vom eigenen Erleben wie vom Erscheinen der Dinge und Phänomene. Emotionale Bezüge werden in sogenannte Motivationsphasen ausgegliedert, kontrolliert und "kultiviert". Das theoretische Denken bleibt vom praktischen *Erleben* des Lebens getrennt. Diese Kultur des Lernens erzeugt ein erkenntnistheoretisches Problem.

Wenn mit *Erfahrung* der Anspruch verbunden ist, situatives Erleben (in seiner Vielschichtigkeit und Verwobenheit) dem Bewußtsein zuzuarbeiten, dann ist vorausgesetzt, daß situatives Erleben in seinen gefühlsbezogenen und mannigfaltigen Verwicklungen zunächst die ihm gebührende Aufmerksamkeit findet. Erfahrungen werden aber im Vollzug subjektiver Lebens teilhabe gemacht und nicht an abstrakten Sachverhalten szientistischer Denkmodelle. Über Abstraktionen der Wissenschaften kann zweifellos immens differenziertes Wissen vermittelt werden. Man kann aus Wissenschaft unbestreitbar lernen! Nur sollte diesem Lernen nicht selbstverständlich schon der Charakter von Erfahrung zugeschrieben werden. Dimension jeder Erfahrung ist nach zur Lippe neben dem Verstandesbewußtsein das Sinnenbewußtsein als mimetische Aufmerksamkeit des Bewußtseins im Medium der Sinne.

Ästhetische Erfahrung, die zur Lippe in seiner Anthropologischen Ästhetik jener schulpädagogisch verbreiteten Substraktionsanthropologie entgegensetzt, die vom Menschen seine sinnliche und leibliche Präsenz abzieht, setzt bei den Begegnungen des Lebens an, um Zusammenhängendes erfahrbar zu machen. Zur Lippes Intention zielt auf eine Sensibilisierung sinnlicher und leiblicher Wahrnehmung, liegt aber deshalb nicht *außerhalb* der Sprache! Die Weltbegegnung im Bereich des Ästhetischen führt er ganz im Sinne Adornos Negativer Dialektik der diskursiven Verständigung zu, um "mit den Begriffen über die Begriffe hinaus" gelangen zu können. So geht das Denken über die Grenzen der deklaratorischen Sprache der Wissenschaften hinaus, um den terminologischen Begriff mit subjektiven Begriffen phänomenalen Erlebens zu überschreiten. Begriffssysteme werden als Perspektiven erfahrbar, als relativierbare und konkurrierbare Sprach- und Verstehenssysteme. Wer die eine Perspektive (ohne Vereinheitlichungszwang) *neben der* anderen erfährt, lernt ein 'Denken in Übergängen' als kulturelles Vermögen existenziellen Fragens im Zivilisationsprozeß. Das Ästhetische wird diesseits der Kunst auf dem Niveau der sinnlichen Wahrnehmung zu einer Dimension wissenschaftskomplexer Weltbegegnung.

2.4 Fähigkeit zur Subjektivität

Das Projekt der Sensibilisierung von Sinnenbewußtsein zielt auf die "Fähigkeit zur Subjektivität" ab. Die Gegenwart der westlichen Gesellschaften ist die einer Erlebnis- und Freizeitgesellschaft, zugleich aber auch die einer Informations-, Wissens- und High-Tech-Gesellschaft. Beide Facettenfelder fügen sich zu einem gebrochenen Ganzen, das nicht frei ist von sozialer Dissoziation. Eine im Spaß überhitzte und im Fakten- und Funktions-Denken erkaltete Gesellschaft stellt die Identitätsarbeit der Individuen unter erhöhte Anforderungen. Das Gegensätzliche und Unverträgliches muß als Vieles in Einem zu einer erträglichen und lebhaften Gestalt verfügt werden. Das postmoderne Subjekt ist keine monolithische Identität, sondern ein in Teilen widersprüchliches Konstrukt von Identitäts-

itätsfragmenten. Es ist auch nicht ohne (zu- mindest partielle) Entfremdung zu denken. "Identität und Entfremdung galten in der philosophischen Tradition als Gegensätze. Heute scheint es, daß das Individuum sich mit der Entfremdung identifiziert."

Wo die Spaßkultur im Modus der Beschleunigung auf das verinselte Erlebnis setzt, kommt Subjektivität als Bewußtsein situativen Befindens nicht zur Geltung. Zwar gehen die Events auf provokante und höchst zudringliche Weise auf die Sinne. Das flüchtige Spektakel vereitelt dagegen das Bewußtwerden dieses Befindens und der damit verbundenen Bedeutungen. Im Gegensatz zur aktuellen Konjunktur des Individuellen wird auf den systemischen Ebenen von Subjektivität abstrahiert (funktionalistische Prozesse, Maschinensprachen, technologische und politische Sachzwänge). Subjektivität heißt aber nicht, im außersprachlichen Bereich zu leben; sie drückt sich vielmehr *auch* durch Aussage von Sätzen aus (neben präsentativen Aussagen). Diese sprachlichen Aussagen sind aber nur möglich, wenn sie auf das konkrete *individuelle Subjekt* Bezug nehmen können, ein Bewußtsein von Betroffenheit im Sinne einer Aufmerksamkeit gegenüber dem eigenen Empfinden und Befinden entfaltet ist.

Zu dieser Aufmerksamkeit gehört eine Besinnung auf die subjektiven Tatsachen. Diese sind nach Hermann Schmitz "in dem Sinn *subjektiv* und nicht objektiv [sind], daß höchstens Einer, und auch nur im eigenen Namen, sie aussagen kann." Der entscheidende Unterschied zu den objektiven Tatsachen besteht darin, daß die Objektivierung ihnen das affektive, betroffenenmachende Gewicht entzieht. Weder in der eventistischen Erlebnisgesellschaft, noch in der funktionalistischen Informationsgesellschaft ist aber ein gesellschaftliches Sprechen-Können gefragt, das subjektive Tatsachen zur Geltung bringen könnte. Das eventistische Erleben genügt sich als stummes, das Funktionieren in den Systemen genügt sich als verschwiegenes. Der öffentliche Diskurs hält nichts von subjektiven Tatsachen. Ihre Aussprache hinterginge die Erträge der Zivilisation. Die stummen Übereinkünfte im Grenzbereich von Lebenswelt und Ökonomie fänden keinen Kredit mehr. Handeln setzt dagegen ein sich selbst

gegenüber rechenschaftsfähiges Subjekt voraus. Eine Fähigkeit zur Subjektivität setzt das Sprechen-Können im Metier der subjektiven Tatsachen voraus. Vor allem in der (Übung der) Sprache kann der hegemoniale Geltungsanspruch der objektiven Tatsachen gebrochen werden.

Offen bleibt angesichts heute relevanter Handlungstheorien (wie z.B. der von Giddens), welchen Rang ein hinlängliches Sprachvermögen über subjektive Tatsachen jenseits nur physisch-körperlichen Daseins im relationalen Raum haben soll, erhielten sie doch ein argumentatives Gewicht zum Beispiel im Prozeß der sozialen Verständigung über Umweltqualitätsstandards. Sie hätten damit (einstweilen allein potentiell) eine politische Bedeutung.

2.5 Zweckfreiheit der Wahrnehmung

Zur-Sprache-Kommen im Betroffensein wird weder vom überhitzten Konsum kulturindustrieller Erlebnisse begünstigt, noch von der Spezialisierung des Wahrnehmungs- und Erinnerungsvermögens, das die sogenannte Informationsgesellschaft von den Menschen verlangt. Das System der allgemeinbildenden Schulen definiert seine Aufgaben eher über systemische Anpassungsleistungen denn über die Differenzierung eines (selbstreferentiellen) Wahrnehmungsvermögens. Die curriculare Struktur der sogenannten Sachfächer ist faktenlastig und weithin ohne erkenntnistheoretisch methodischen Anspruch. Die Welt wird dargestellt, als wäre sie unstrittig gegeben. Die subjektive Verankerung der Individuen in der Welt wird unter dem Druck der Systemanpassungen zur profanen Privatsache. Denken in Alternativen wird systemisch gelernt, solange es Alternativen einer theoretischen Rationalität sind.

Ästhetisches Lernen bedarf deshalb der Übung ästhetischer Einstellungen. In Abgrenzung zum ästhetischen Ästhetik-Begriff von Welsch verwendet Martin Seel den Begriff des Ästhetischen in einem engeren Sinne. Ästhetische Aufmerksamkeit ist für ihn "weniger ein Bewußtsein bestimmter Tatsachen, Wünsche, Pflichten oder Entwürfe, als vielmehr ein Sinn für das Hier und Jetzt des eigenen Lebens, wie es nur in der Offenheit für das Erscheinungsspiel

einer gegebenen Situation zugänglich wird." Die Zweckfreiheit der Aufmerksamkeit zeichnet sich nicht nur dadurch aus, daß sie sich von pragmatischen Zwängen befreit. Sie ist in zweifacher Weise offen: Wer zum Beispiel einer Gebirgslandschaft frei von Erwartungen begegnet, ist dem Erscheinen einer atmosphärischen Situation gegenüber sensibilisiert und erfährt etwas über das wechselhafte Erscheinen von Natur. Zugleich erfährt er etwas über das eigene subjektive Verwickeltsein in diese Situation: Er begegnet sich als Begegnendem. Erlebbar wird eine sinnliche Form der Wahrnehmung, die nicht auf das Vermögen *einzelner* Sinne beschränkt ist: die Leiblichkeit der Wahrnehmung. Erlebte räumliche Tiefe und Weite sind ja Phänomene des prädimensionalen Raumes leiblicher Kommunikation. Im Vergleich zum dreidimensionalen Raum haben sie einen komplementären Charakter. Die leibliche Wahrnehmungsform und Daseinsweise entgeht der alltäglich zielgerichteten Aufmerksamkeit und reflektierenden Erfahrung.

Seel macht darauf aufmerksam, daß zwischen Sein und Schein der Prozeß des Erscheinens ist. Diese Aufmerksamkeit steht in einem strukturellen Konkurrenzverhältnis zum zentralen gesellschaftlichen Handlungsprinzip der abstraktionistischen Beherrschung der Welt. Mit der (situativen) Bereitschaft, sich vom Erscheinen der Welt beherrschen zu lassen, wird die zweckfreie Aufmerksamkeit in ihr Recht gesetzt. Es ist ein humanistisches Recht, das den Menschen gegen totale Verfügung sichert. Mit dieser Aufmerksamkeit öffnen sich nicht nur simultan pluralisierte Perspektiven auf die Welt; es spannt sich auch ein Spiegel dieser Aufmerksamkeit auf. Sie zeigt sich als mannigfaltige Hinwendung auf etwas, das sich seinerseits in seinem Erscheinen in unendlicher Mannigfaltigkeit darstellt.

2.6 Bildung zur Kritik

In der Erfahrung mannigfaltigen Erscheinens von Situationen und Dingen ist ein Keim nach-denkender Wissenschafts- und Zivilisationskritik angelegt. Mit der geschärften Sensibilität gegenüber dem Erscheinen verbinden sich aus der Perspektive schulischen Lernens zunächst

ein gegenstandsbezogenes und szientistisches Verständnis, lehrt die Schule doch, die Dinge auf *einen* widerspruchsfreien Begriff der Wissenschaftssprache zu bringen. Propädeutik wie Wissenschaft sind von den Spuren westlicher Zivilisationsgeschichte gekennzeichnet, die gelehrt hat, zwischen den Dingen (den Objekten) und uns (den Subjekten) einen Graben ziehen. Im gesellschaftlichen Umgang mit der Natur führt diese Trennung im Sinne Erdheims zur "Produktion von Unbewußtheit" gegenüber der objektiven Tatsache des menschlichen Naturseins.

Ästhetische Bildung differenziert in ihren verschiedenen hier skizzierten Verfassungen die Wahrnehmung und damit das Spektrum des Denkbaren. So steht Kritik ihrer Möglichkeit nach auf einem "affektlogischen" (Ciampi) Fundament, um sich in ihrem eingeschränkten kognitivistischen Verständnis zu überschreiten. In diesem Verständnis entfaltet sich Kritik vor allem in alternierendem Denken, das die Methoden der Erkenntnis integriert. Zur Diskussion steht nicht nur die sinnliche Wahrnehmung, sondern auch die systemische Bedeutung der Unbewußtmachung der menschlichen Gefühle. Mit steigender Aufmerksamkeit für die sinnliche Wahrnehmung rückt die menschliche Natur innerhalb ästhetischer Bildung in den Horizont der Kritik, bilden die ihr zugehörigen Sinne im gesellschaftlich organisierten NaturDenken doch eine Grenze. Auf ihr werden Natur und Kultur ineinander verwoben. Im schulischen Lernen wird diese Grenze im Normalfall fachlichen Fakten- und Regellernens nicht ent-deckt, weil das theoretisch Gedachte nicht mit dem sinnlich Erlebten konfrontiert wird. Bei den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bleibt es mit wenigen Ausnahmen bei der Aufrechterhaltung und Kultivierung der Spaltung.

Die moderne Ernährungsweise in den Industriegesellschaften zeigt uns diese Spaltung im Naturverhältnis, die sich im Ästhetischen nur widerspiegelt. Nahrungsmittel (der üblichen Sprachregelung nach bezeichnenderweise nicht *Lebensmittel*) sind mehr als alle anderen Konsumgüter *sinnliche* Stoffe. Aber schon die Art ihrer Herstellung entzieht sich unseren Sinnen in einer so radikalen Weise, daß bei (agrar-) industriell erzeugter Nahrung niemand

weiß, was er ißt. Lebenspraxen, die sich mit diesem Nicht-Wissen vom Charakter einer partiellen Anästhesie arrangieren, sind in ihrem Vollzug tief gestört. Ästhetische Bildung arbeitet an diesen und anderen Grenzverläufen; sie sensibilisiert für die Differenz und das Andere und führt in ein Denken ein, "das in besonderer Weise geeignet ist, heutige Wirklichkeit zu begreifen." Das diesbezüglich reklamierte Denkvermögen nennt Wolfgang Welsch "transversale Vernunft".

3. Ästhetische Erfahrung

Die sechs skizzierten Wege ästhetischer Bildung eröffnen differenzierte Perspektiven ästhetischer Erfahrung. Die folgenden Punkte verdichten charakteristische Merkmale unter integrierender Perspektive.

Ästhetische Erfahrung ...

...ist in einem präintellektualistischen Sinne existentiell, weil sie über die Sinne im Leib verwurzelt ist;

...sensibilisiert für die Transversalität der Vernunft, weil im Ästhetischen als dem Anderen des Theoretischen Brückenköpfe des Verstandesbewußtseins angelegt sind;

...ist bipolar, weil sie Erkenntnisse über den Objekt- und Situationsbereich des Wahrgenommenen *und* über das Subjekt der Wahrnehmung vermittelt;

... konfrontiert das erkennende Individuum mit Subjektivität und verlegt die intellektual-kulturelle Abstraktionsbasis unter den Horizont der diskursiven Sprache;

...steht auf dem Boden der Sinnlichkeit und wird im Moment sprachlich vermittelnder Aussagen kommunizierbar;

...erschließt sich als unverfügbares Refugium mimetischer Weltbegegnung (trotz und entgegen kulturindustrieller Kolonisierungen).

Ästhetische Erfahrung bezieht sich auf das, was einem widerfährt, was im sinnlichen und vitalen Erleben zudringlich wird. Zur Erfahrung wird ästhetisches Erleben in seiner Verarbeitung im Bewußtsein, in der Rekonstruktion von Bedeutungen, die das Sinnliche und Leibliche im Leben spielen. Daran ist immer die naturphilosophische Reflexionsaufgabe geknüpft, das gattungs-

geschichtlich entstandene Verhältnis zur Natur fragwürdig zu machen.

4. Ästhetische Bildung im außerästhetischen Lernbereich

Die eingangs im Kontext der Einführungen zur Sportpädagogik formulierte Frage nach der Verfung von geistiger, sinnlicher, körperlicher und leiblicher Erkenntnistätigkeit soll abschließend noch einmal aufgegriffen werden. Sie wird nun aber auf den Geographieunterricht als ein nicht dem ästhetischen Lernbereich zugehöriges Unterrichtsfach bezogen, um zu zeigen, daß ästhetisches Lernen in seinem Selbstverständnis eine Form der Erfahrung vermittelt, die nicht an bestimmte Fächer gebunden ist.

Geographieunterricht thematisiert mit Regionen und Ländern historisch gewachsene Natur-Kultur-Verhältnisse, die meistens auch als Umgebungen von Menschen erlebt werden. In der Didaktik der Geographie besteht weithin Konsens darüber, daß sich die Beschreibung und Erklärung räumlicher Strukturen und Prozesse als Aufgabe des Geographieunterrichts mit objektbezogenen Theorien, also mit szientifischen Instrumenten, bewältigen läßt. Darin sind ebenso Theorien über das Tun von Menschen enthalten wie Theorien über die Erscheinungen der Natur. Methodologisch so fundiertes *fachliches* Lernen mag als System denotativer Erkenntnis funktionieren. Es ist in diesem Selbstverständnis mit dem eingangs skizzierten rein körperbezogenen Konzept von Sportunterricht vergleichbar, der Leistung am Fortschritt der Körperbeherrschung mißt.

Zur Konkretisierung:

Die Beschreibung und Erklärung der Morphologie einer vulkanologisch entstandenen Felsenküste kommt üblicherweise mit den einschlägigen Theorien der Physischen Geographie aus. Auf diese Weise wird im Lern- und Erfahrungsprozeß jene (fachlich verengte) begriffsorientierte Abstraktionsbasis gelegt, auf der alle Denk- und Lernschritte aufbauen. Darüber hinaus wird sie durch permanente Wiederholung zum Baustein des heimlichen Lehrplanes und so zur Folie von Welterkenntnis schlechthin. Für das schulische Lernen be-

deutet dies: die Abstraktionsbasis *ist* bereits eine Sphäre der Begriffe. Es gibt keine virulente Beziehung zur subjektiven Lebenserfahrung. Der *Begriff* (zum Beispiel) eines Tuffgesteins ist abstrakt; der sinnliche *Eindruck*, den der Stein macht, ist konkret. Der Begriff ist hermetisch, denn er soll das Allgemeine des Tuffgesteins treffen. Der Eindruck ist endlos mannigfaltig, denn das Erscheinen des Steins entzieht sich jeder Vereinheitlichung. Schließlich ist das erscheinende Gesteinsstück ein besonderes, wie es überhaupt nur besondere gibt so viele man auch auflesen und betrachten mag. In seiner fachdidaktischen Bedeutung steht der *ästhetische* Zugang auf ein so profanes Ding wie einen Stein heute unzweifelhaft hierarchisch unterhalb des theoretischen Zuganges zu dem (in der Abstraktion nobilitierten) allgemeinen Begriffsding.

In den Jahren um 1970 wurde in der bildungstheoretischen Diskussion didaktischer Prinzipien einer allgemeinen Bildung mit dem Prinzip des Exemplarischen das Besondere zum Exempel disqualifiziert. Die besonderen Dinge standen von da an *nur noch* in einem objektlogischen Erkenntnishaushalt der szientistischen Didaktik. Diese Abkehr vom Besonderen stellt sich aus der Sicht der Ästhetik als ein wissenschaftsgläubiger Akt der Assimilation an die Systeme der Bezugswissenschaften dar. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht verband sich mit dieser Reduktion ein Bildungsbegriff, der paradoxerweise mit einem lebensbezogenen Qualifikationsanspruch (Robinson) verbunden war. Vor 30 Jahren wie heute scheint das in der subjektiven Perspektive Wahrnehmbare (i.S. von Hermann Schmitz "subjektive Sachverhalte") zum Aufbau lebensbedeutsamer Qualifikationen nichts beitragen zu können. In der Gegenwart verengt sich unter dem bildungspolitischen Druck einer verstärkt praxistischer verstandenen Gebrauchswertorientierung der Lehrerbildung die Perspektive noch einmal auf solche Aus-Bildungsesenzen, die sich durch ökonomische Tauschwertigkeiten auszeichnen. Daß diese oftmals gerade an zentralen gesellschaftlichen Problemlösungsaufgaben vorbeischießen, läßt sich an allenthalben kollabierenden Mensch-Natur-Verhältnissen zeigen.

Bleiben wir am Beispiel der vulkanischen

Felsküste und fragen abschließend im Sinne wissenschaftsorientierter Bildung nach den möglichen *allgemeinen* Erfahrungen, die sich aus ästhetischer Begegnung gewinnen lassen. Friedrich Ratzel wollte die Landschaftsschilderung noch für die wissenschaftliche Landschaftskunde nutzbar machen. Heute stellt sich mit der Thematisierung subjektiver Natur- und Landschaftsbeziehungen eher eine anthropologische Aufgabe der Differenzierung der Wahrnehmung: zum einen bezogen auf die Pluralität der erscheinenden Objekte und zum anderen bezogen auf den Prozeß der Wahrnehmung, also auf das Subjekt der Begegnung. Im Kontext der Unterrichtsfächer kann die Geographie insofern eine besondere Rolle einnehmen, als sie sowohl naturwissenschaftliches *als auch* humanwissenschaftliches Zusammenhangsdenken in sich vereint. Diese Brückenfunktion prädestiniert den Geographieunterricht zur Thematisierung von Mensch-Natur-Verhältnissen. Die ästhetische Dimension erschließt sich dieses NaturDenken von der subjektiven Seite. Natur wird so nicht allein auf der Abstraktionsbasis szientifischer Begriffe und theoretischer Konzepte entschlüsselt, sondern *daneben* auch und relativierend von der Seite des Begegnens. Sie wird vom Erleben eigenen Naturseins her erfahren. Die begriffliche Beherrschung von Natur steht in einem strukturellen Spannungsverhältnis zur Erfahrung ihrer Nichtbeherrschbarkeit und Unverfügbarkeit.

(1) Ich benutze im Kontext dieses Beitrages den Doppelbegriff "ästhetische Bildung" als bildungstheoretische Kategorie in Anlehnung an Wolfgang Iffki.

(2) Der Begriff des "Postmodernismus" wird hier im Sinne von Wolfgang Iffki verwendet, d.h. *nicht* als Epochenbegriff, sondern als Merkmal kritischer Selbstreflexivität der Moderne (vgl. Iffki, W. [1990]: Rückblickend auf einen Streit, der ein Widerstand bleibt. Ein letztes Mal: Moderne versus Postmoderne, In: A. Wildermuth (Hg.): Postmoderne. Ende in Sicht. Heiden, S. 1-25).

(3) Otto, G. (1990): Ästhetische Rationalität. In: Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Heft 1/1990, Hamburg, S. 37 - 52 (S. 48).

(4) Daß damit nicht zuletzt ein Anspruch an die Sprache, an ein Sprechen-Lernen und Sprechen-Können verbunden ist, wird sich weiter unten gerade für jene Bereiche zeigen lassen, in denen das empfindende Erkennen sich in größerer Kontingenz erweist als das alltagsweltlich und wissen-

schaftlich zuhandende Spektrum der Worte. Die Aufwertung des Ästhetischen sensibilisiert für das Andere des Terminologisch-Begrifflichen, des Verstandesmäßigen.

(5) Platon: Die Erziehung der Wächter. In: Platon Hauptwerke, ausgewählt und eingeleitet von Wilhelm Nestle, Stuttgart, S. 168.

(6) Vgl. Krüger, M. (1993): Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 2, Leibeserziehung im 19. Jahrhundert, Turnen fürs Vaterland, Schorndorf, S. 31 ff.

(7) Das Verhältnis Leib Körper spielt für das behandelte Thema eine wichtige Rolle. Einige Anmerkungen zur Differenzierung sollen vor allem das Verständnis im Kontext der Rede vom Leib im vorliegenden Beitrag erleichtern. Nach Helmut Plessner ist eine strukturelle "Schwäche" des Leiblichen gegenüber dem Körperlichen vorausgesetzt. Deshalb sieht er die wahre Crux der Leiblichkeit in ihrer Verschränkung mit dem Körper (vgl. Plessner, H. Gesammelte Schriften III. Anthropologie der Sinne, Frankfurt am Main 1980, S. 368). Schon durch die Tatsache des aufrechten Ganges, wonach sich ein permanentes Gleichgewicht als Aufgabe der Überbrückung von Körper und Leib im Sinne eines Körper-Habens und Leib-Seins stellt, liege so Plessner der Mensch "mit seinem Körper in Streit, auch wenn er weiß, daß es sein eigener Leib ist, der ihm dazwischen kommt." (ebd. S. 369). Wenn er stürzt oder vor Schreck erstarrt, ist es nicht der Körper, der "versagt", sondern der Leib, der mit dem Körper in einen jede harmonische Bewegung unterbrechenden Konflikt gerät. Das Verhältnis von Leib und Körper ist gebrochen und als Gebrochenes mit jeder erlebten Situation unendlich verschränkt.

Der Frage nach den Sinnen ist mit der nach der Leiblichkeit des Menschen verschränkt. In seiner fiktiven Trennung vom Leib ist der Körper nur Material. Er ist das funktionierende Fleisch solange der Leib ihm nicht in die Quere kommt. Der Leib ist der be-, er- und gelebte Körper. Im gelebten Leben gibt es keinen Körper ohne Leib und keinen Leib ohne Körper. Allein der tote Körper ist *nur* Körper. Die Verweise auf den leiblichen Charakter der Gänsehaut, der Atmung oder des Zusammengesunkenseins machen auf diese Doppelstruktur aufmerksam. Die Gänsehaut ist eben auch (materielle) Haut und Bestandteil des Körpers; die Atmung setzt einen funktionierenden, hoch komplexen organischen Kreislauf voraus, und wo man das Zusammengesunkensein einer menschlichen Gestalt konstatiert, muß 'etwas' (im materiellen Sinne) da sein, das zusammensinken kann. Die Beziehungen zwischen Leib und Körper sind mannigfaltiger Art. Zum Körper *und* zum Leib gehören die Sinne. Gefühl und Verstand spielen schließlich ihre situativ ganz unterschiedlichen Rollen im sinnlichen Erleben. Das Natur-Sein des Menschen ist in der Gebrochenheit seines körperlichen *und* leiblichen Daseins ein Exempel für die Gebrochenheit des allgemeinen industriegesellschaftlichen Verhältnisses zur äußeren Natur. Die Ausbeutung äußerer Natur korrespondiert mit vielen verschiedenen Formen der Vergegenständlichung des eigenen Körpers (im Leistungssport, in der Mode, in der Arbeit etc.). Der 'eigene' Körper wird unter den Bedingungen

struktureller Selbstentfremdung wie ein Gegenstand der Verfügung ("Körperbeherrschung") angesehen und behandelt. Die Differenz zwischen dem Körper, den man 'hat' und dem Leib, der man 'ist', legt zweierlei offen. Zum einen legt sie das auf dem Grund der menschlichen Natur liegende Schisma frei, das den Menschen nach Helmuth Plessner zum Handeln treibt. Zum anderen legt die Differenz je nach ihrer Art und Größe ein Maß kultureller Entfremdung des Subjekts von der äußeren Natur und jener Natur offen, die man selbst ist (zur Konkretisierung an einem Beispiel vitalen Landschafts- und Naturerlebens vgl. Hasse, J. [2001]: *Fundsachen der Sinne. Zur Schärfung der Wahrnehmung*, Ostfildern, edition tertium).

Körper und Leib verhalten sich zueinander wie die zwei Seiten einer Medaille. Sie bedingen sich aber nicht nur in der Gleichzeitigkeit von Fleisch und Gefühl, sondern eigentlich erst durch das Wechselspiel von *lebendigem* Fleisch und *vitalen* Antrieb. Das Wissen über das Wahrgenommene wie über die Wahrnehmung selbst öffnet sich dann im Prozeß reflektierender Erfahrung, wenn die Aufmerksamkeit über die Dynamik des Körperlichen hinaus auch für die Korrespondenzen des Leibes geschärft ist.

(8) Pfister/Langefeld 1980, zitiert bei Krüger 1993, S. 160.

(9) Gret Palucca, Sendung WDR 3, 25.10.2000.

(10) Während schon 1967 Ommo Grupe in seinen Grundlagen der Sportpädagogik (Grupe, O. [1967]: *Grundlagen der Sportpädagogik*, Schorndorf zuletzt 1984) die leibliche Dimension des Sportunterrichts in ihren anthropologischen Dimensionen in den Mittelpunkt seines pädagogischen Ansatzes stellt und gegenwärtig zum Beispiel Ursula Fritsch und Heide-Karin Maraun als Sportpädagoginnen auf Horst Rumpf und Gernot Böhme rekurrieren, um der doppelten Verfaßtheit des Menschen als Körper *und* Leib gerecht zu werden (vgl. Fritsch, U. / Maraun, H.-K. [1998]: *Was uns bewegt verstehen lernen. Zur Rehabilitation von Spiel- und Bewegungslust*. In: Fritsch, U. / Maraun, H.-K. (Hg.): *Über ein anderes Bild von Lehre*, Weinheim, S. 204-213), stellt sich der Sportunterricht in der Praxis wohl kaum als eine Veranstaltung der Leibesübung dar.

(11) Bezeichnenderweise hatte das Fach je spezielle Namen, die auch in besonderer Weise auf das ästhetische Verständnis der jeweiligen didaktischen Profile Bezug nahmen.

(12) Rudolf zur Lippe dokumentiert am Beispiel des Tanzes im 15. Jahrhundert die zivilisationsgeschichtlichen Transformationen einer Naturbeherrschung am Menschen, die sich über eine Instrumentalisierung der Leiblichkeit des Menschen in einer höchst diffizilen sozialen Dynamik vollzieht (vgl. zur Lippe, R. [1988]: *Vom Leib zum Körper. Naturbeherrschung am Menschen in der Renaissance*. Reinbek).

(13) Diese Kritik hat über die Jahrhunderte ihre Berechtigung nicht nur behalten, sondern muß heute mit noch größerem Nachdruck als Kritik an einem reduktionistischen Menschenbild insgesamt reformuliert werden. Die daraus erwachsenden anthropologischen Brüche im menschlichen Wahrnehmungsvermögen sind zum theoretischen Ausgangspunkt philosophischer Werke geworden. So sucht Hermann Schmitz mit seiner Neuen Phänomenologie die zivilisatorischen Verdeckungen men-

schlicher Subjektivität freizulegen, so strebt Rudolf zur Lippe mit seiner anthropologischen Ästhetik die Reflexionsfähigkeit durch eine Überschreitung der Grenzen des Verstandesbewußtseins zugunsten eines Sinnenbewußtseins zu erweitern und so strebt Gernot Böhme mit seiner Philosophie und Anthropologie die Aufmerksamkeit für das menschliche Natur-sein zu öffnen. Die Reihe könnte fortgesetzt werden.

(14) Vgl. dazu Welsch, W. (1993): *Das Ästhetische. Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?* In: Welsch, W. (Hg.): *Die Aktualität des Ästhetischen*, München, S. 13-47 (S. 26 ff).

(15) In diesem Sinne vgl. auch Zur Lippe, R. (1987): *Sinnenbewußtsein*, Reinbek, S. 17 sowie Welsch 1993, S. 26 f.

(16) Am Beispiel der aztekischen Kultur zwischen 1300 und 1500 zeigt Mario Erdheim die differenzierten kulturellen Regelwerke, die gerade auf dem Wege der sinnlichen und leiblichen Wahrnehmung dafür gesorgt haben, daß Weltgegebenheiten in einer solchen Weise wahrgenommen und gedeutet werden, wie sie für die Aufrechterhaltung der auf Krieg und Unterwerfung aufgebauten Gesellschaft der Azteken nötig war, vgl. Erdheim, M. (1984): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*. Frankfurt/M.

(17) Vgl. Marquard, O. (1989): *Aesthetica und Anaesthetica*, Paderborn, S. 17.

(18) Vgl. Marquard, O. (1985): *Apologie des Zufälligen*, Stuttgart, S. 82.

(19) Vorausgesetzt ist eine sensibilisierte Selbstwahrnehmung, die Einsicht in Pluralität der Begegnung in den Dimensionen der verschiedenen Sinne. Georg Simmel sagt, "[...] jeder Sinn liefert nach seiner Eigenart charakteristische Beiträge für den Aufbau der vergesellschafteten Existenz." (Simmel, G. [1907]: *Soziologie der Sinne*. In: Lichtblau, K. (Hg. 1998), *Georg Simmel: Soziologische Ästhetik*, Bodenheim, S. 135-149 (S. 137).

(20) Vgl. Schiller, H.-E. (2000): *Zerfall des Individuums und Individualisierung. Zur Problematik und Aktualität des Subjektbegriffs bei Horkheimer und Adorno*. In: *Zeitschrift für Kritische Theorie*, H. 11/2000, S. 21-47.

(21) Zur Lippe beschreibt drei Reflexionsebenen, um Erleben der Erfahrung zuzuarbeiten: *erstens* eine Verarbeitung im nicht verstandesmäßigen >Körperbewußtsein<, das heißt auf der Ebene leiblichen Befindens, *zweitens* eine Verarbeitung der begrifflichen Umsetzungen dieses leiblichen Befindens und *drittens* eine Verarbeitung von Bewußtseinsformen lebensgeschichtlicher und gattungsgeschichtlicher Praxis (vgl. 1987, S. 288).

(22) Vgl. hierzu auch die Beiträge von Gert Selle, die in ihrer Intention über die Kunst hinausgehen, sich viel eher als Beitrag zum Projekt der Differenzierung der (sinnlichen) Wahrnehmung verstehen (Selle, G. [1988]: *Gebrauch der Sinne*, Reinbek).

(23) Vgl. zur Lippe 1987, S. 33.

(24) Vgl. zur Lippe, R. (2000): *Sinnenbewußtsein*, Bd. 2, Hohengehren, S. 585.

(25) Vgl. zur Lippe 2000, S. 587.

Schiller 2000, S. 45.

(26) Schmitz, H. (1995): *Selbstdarstellung als Philosophie. Metamorphosen der entfremdeten Subjektivität*, Bonn, S. 7

(27) In Abgrenzung von den politisch und normativ grundgelegten Gesellschaftstheorien lotet Karl Heinz Bohrer die (denkbare) Tragweite der Phänomenologie als kreative Wahrnehmung und Schilderung menschlicher individueller und kollektiver Zustände aus - im Sinne einer "kritischen Seismographie" (vgl. 2001: Eine Phänomenologie der Einzelnen. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 10 vom 13./14. Januar, S. 51).

(28) Seel, M. (2000): Ästhetik des Erscheinens, München, S. 39 f.

(29) Vgl. auch Seel, M. (1996): Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt/M., S. 36 ff.

(30) Vgl. Ciampi, L. (1982): Affektlogik, Stuttgart.

(32) Dazu vgl. vor allem Erdheim (1984) sowie parallel zu den geisteswissenschaftlichen Debatten (z.B. Wolf, U. [1993]: Gefühle im Leben und in der Philosophie. In: Fink-Eitel, H./ Lohmann, G. [Hg.] Zur Philosophie der Gefühle. Frankfurt/M., S. 112-135; Löw-Beer, M. [1993]: Zur Einschätzung von Gefühlen und Gefühlsleben. In: Fink-Eitel/Lohmann [Hg.], ebd. S. 89-111 oder Shibbles, W. [1995]: Emotions in Aesthetics, Philosophical Studies Series 64, Dordrecht u.a.) die Befunde der Neurophysiologie und Hirnforschung zum Zusammenhang von Denken und Fühlen (vgl. Roth, G. [1994]: Verstand und Gefühle. In: Kunstforum International 1994, Band 126, S. 118-126, Ciampi 1982 sowie Ders. [1993]: Die Hypothese der Affektlogik. In Spektrum der Wissenschaft, H. 2, S. 76-87).

(33) Angesichts dessen fordert Gernot Böhme eine Kritische Theorie der Natur, die eine Revision moderner Naturverhältnisse anstrebt (vgl. Böhme, G. [1999]: Kritische Theorie der Natur. In: Zeitschrift für Kritische Theorie, H. 9/1999, S. 59-71). Vorher haben mit ähnlicher Zielrichtung Virilio für eine "graue Ökologie" plädiert, die die Wahrnehmung in das Thema der Ökologie integriert, und Guattari votierte für eine "Ökosophie" unter expliziter Berücksichtigung ethisch-ästhetischer Fragen (vgl. Guattari, F. [1989]: Die drei Ökologien, Wien 1994, Virilio, P. [1995]: Fluchtgeschwindigkeit, München und Wien 1996).

(34) Welsch, W. / Pries, Chr. (1991): Einleitung zu: Ders./ Pries, Chr. (Hg.): Ästhetik im Widerstreit, Weinheim, S. 1-23 (S. 3).

(35) Welsch, W. (2000): Praktische und ästhetische Aspekte transveraler Vernunft. In: Schönherr-Mann, H.-M. (Hg): Ethik des Denkens, S. 99-117.

(36) Die Abstraktionsbasis ist jenes Filter, das zwischen der unwillkürlichen Lebenserfahrung und die Begriffe geschoben wird.

(37) An zahlreichen Beispielen zur Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmung (und darauf aufbauend, von Reflexionsvermögen) habe ich an anderer Stelle Wege einer Erweiterung von Erfahrung auf der Grundlage subjektiven Erlebens dargestellt (vgl. Hasse, J. 2001).

(38) Zur Kritik einer an ökonomischen Zweckmäßigkeiten ausgerichteten ästhetischen Erziehung vgl. aus musikpädagogischer Sicht: Vogt, J. (2000): Fit for Job oder: Das Ende Ästhetischer Erziehung? In: Neue Musikzeitung, H. 11, S. 54.

(40) Vgl. Ratzel, F. (1904): Über Naturschilderung, München und Berlin, S. 7 ff.