

Gil, I./Wulf, C. (Hrsg.) (2015): *Hazardous Future: Disaster, Representation, and the Assessment of Risk*. Berlin • Haraway, D. (2016): *Staying with the Trouble*. Durham • Kontopodis, M./Varvan-takis, C./Wulf, C. (Hrsg.) (2017): *Global Youth in Digital Trajectories*. London • Lyotard, J.-F. (2012): *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. Wien • Michelsen, G. (Hrsg.) (2017): *Die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Wegweiser für eine Politik der Nachhaltigkeit*. Wiesbaden • Millennium Ecosystem Assessment (2005): *Ecosystems and Human Well-Being: Synthesis*. <https://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf> (Abfrage: 18.5.2021) • Morus, T. (2013): *Utopia*. Hamburg • Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin • Platon (1958): *Politeia*. In: *Ders.: Sämtliche Werke*. Band 3. Reinbek, S. 67–310 • Samson, P./Pitt, D. (Hrsg.) (2012): *The Biosphere and Noosphere Reader*. London • Tanzer, J./Phua, C./Barney, J./Lawrence, A./Gonzales, A./Gamblin, A./Roxburgh, T. (2015): *Rapport Planète vivante océans. Espèces, habitats et bien-être humain*. Gland • UNESCO (2015): *Rethinking Education. Towards a Global Common Good*. Paris • Wallenhorst, N./Wulf, C. (Hrsg.) (2022): *Handbook of the Anthropocene*. Basingstoke • Wulf, C. (1977): *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München • Wulf, C. (2009): *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Köln • Wulf, C. (2020): *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim • Wulf, C. (2021): *Digitale Transformation und Künstliche Intelligenz im Anthropozän*. In: *Bildung und Erziehung* 74, S. 231–248 • Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): *Pädagogik des Performativen*. Weinheim

Ästhetik

Ästhetiker*in zu sein kann vielerlei bedeuten: Es kann heißen, sich für Werke der Kunst und kulturelle Artefakte ebenso wie für die Erscheinung der Natur zu interessieren. Ästhetiker*in zu sein kann zudem meinen, dem, was gefällt und Lust bereitet, nachzuspüren. Schließlich kann es bedeuten, empfänglich für einen besonderen Phänomenbereich zu sein, der manch anderen verschlossen bleibt. Im letzteren Sinne wäre ästhetisch zu erfahren und zu handeln gebunden an eine Offenheit für Neues und damit involviert in Prozesse der Veränderung.

Vor allem die Intensität und Andersartigkeit ästhetischen Erfahrens und Handelns befeuern die Hoffnung in das Aufbrechen verfestigter Regeln, Normen und Ordnungen. Kaum verwunderlich, interessiert sich die Pädagogik für das Ästhetische daher als möglichen Ausgangs- und Kulminationspunkt von Bildung, Lernen und Erziehen. Das vermutete Potenzial ist immens. Nicht selten zeigen Pädagog*innen im Nachdenken über das Ästhetische einen Hang zum Schwärmerischen, wenn sie den „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) folgen. Und ähnlich häufig folgt die Pädagogik im Sprechen über die bildenden und edukativen Dimensionen einer Auseinandersetzung mit Kunst, Kultur und erhabener Natur einem exkludierenden Zug, der charakteristisch für ästhetische Diskussionen seit der Neuzeit ist. Wie kaum eine andere Disziplin ist die Ästhetik nämlich in Vorgänge der Abgrenzung und der Privilegierung verstrickt (vgl. Nochlin 1988; Kernbauer 2011; Gikandi 2014). Lange war der Zugang sowohl zum praktischen wie auch zum diskursiven Feld ästhetischer Auseinandersetzung wenigen Auserwählten vorbehalten. In den

letzten Jahrzehnten wird darum gestritten, inwiefern er es immer noch ist (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu/Darbel 2006) oder vielleicht sogar bleiben sollte (vgl. Goodman 1976). Ästhetische Erfahrung und Praxis als pädagogische Wirkungs- und Handlungsfelder zu durchleuchten, muss daher immer auch bedeuten, sich der Aushandlungsprozesse und Machtverhältnisse bewusst zu sein, die die Zugänge zum und Reden über das Ästhetische regeln.

Wenn ich im Folgenden zu verstehen versuche, was die Ästhetik für die Pädagogik bedeutet, wird es daher auch darum gehen müssen, das Feld des Ästhetischen als spannungsvollen Interessensbereich verständlich zu machen. Dieser kann Hoffnungen provozieren und Horizonte eröffnen. Gleichzeitig kann er aber auch Grenzen einziehen. Die Frage, inwiefern die Privilegierungs- und Abgrenzungslogiken, die viele ästhetische Theorien implizieren, sich in den pädagogischen Ansätzen niederschlagen, wo sie bestätigt oder wo sie möglicherweise ausgehebelt werden, bildet dabei den Horizont meiner Ausführungen. Zunächst soll aber geklärt werden, wo die Ästhetik Andockstellen für die Pädagogik bietet und worin der Mehrwert einer pädagogischen Fokussierung auf ästhetische Bereiche gesehen wird. Zur Konkretisierung werde ich einige rezente pädagogische Ansätze vorstellen, die das Ästhetische ins Zentrum rücken. Schließlich werde ich einen Blick auf Abgrenzungs- und Privilegierungsbewegungen werfen, die charakteristisch für ästhetische Diskurse wie auch die Auffassung ihrer Gegenstände sind, und überlegen, inwiefern diese in pädagogischen Anschlüssen übernommen oder kritisch abgewogen werden.

Über die Ästhetik und die Angebote, die sie der Pädagogik macht

Die Entstehung einer eigenen Disziplin Ästhetik führt uns zurück ins 18. Jahrhundert. Wie kaum eine andere Zeit fordert der umbrüchlerische Geist der Neuzeit und die im Entstehen begriffene Aufklärung Denker*innen heraus, nicht nur über Fakten, Vernunft und Logik, sondern auch über Schönheit, Lust und Sinnlichkeit nachzudenken (vgl. Beardsley 1975). Im deutschsprachigen Raum bahnt Alexander Gottlieb Baumgarten den Weg für ein Denken, das den Eigensinn ästhetischer Erfahrung in den Mittelpunkt rückt. Ästhetik gilt ihm als „Wissenschaft des Schönen“ (Baumgarten 2011, S. 120). Sie beschränkt sich aber keineswegs darauf, das Schöne im Rahmen einer „Kunstlehre“ zu erfassen, sondern will es mit Blick auf die Kraft sinnlicher Erkenntnis verständlich machen (vgl. Baumgarten 1988, S. 11). Im Rahmen eines intensiven Studiums von sinnlich wahrnehmbaren Dingen und Situationen (vgl. Baumgarten 2011, S. 116 ff.) werden nicht allgemeine Wahrheiten oder abstrakte Konzepte, sondern die Besonderheit des Einzelnen erkannt. Dieses Studium ist von einem lustvollen Empfinden begleitet. Daher folgt die Auseinandersetzung mit schönen Dingen nicht primär dem Zweck der Erkenntnis, sondern einem Begehren. Dass wir im Zuge des ästhetischen Erfahrens auch erkennen, kann so als

ein Surplus der Begegnung mit Kunst, Kultur und Natur verstanden werden, die wir um ihrer selbst willen suchen.

Der Fokus auf die Anschaulichkeit und die Lebendigkeit der ästhetischen Erfahrung ist für pädagogische Überlegungen zentral. Auch wenn Baumgarten nicht die hauptsächliche Referenzquelle für Pädagog*innen ist, bündeln seine Schriften in dreierlei Hinsicht Diskursstränge, die für Überlegungen rund um Bildung, Lernen und Erziehung Anknüpfungspunkte bieten: Zunächst wird vorgeschlagen, dass das ästhetische Erfahren spielerisch Prozesse des Lernens in Gang setzen kann, insofern das Lustempfinden erkenntnisstiftenden Charakter hat. Weiter werden im Nachdenken über die Betonung der Kraft der Sinnlichkeit zu Verstand und Vernunft alternative Kanäle der Bildung angesprochen. Schließlich thematisiert Baumgarten die Kultivierung der Sinne und die Entwicklung ästhetischer Expertise (vgl. Baumgarten 1988, 7 f. und 31 ff.). Er entwirft eine Theorie des Erwerbs sinnlicher Fertigkeiten, die nahelegt, dass die ästhetisch Geübten nicht nur der Anleitung durch bereits Versierte bedürfen, sondern auch der Muße und damit des Privilegs freier Zeit, um sich langwierigen Übungsprozessen hingeben zu können (vgl. Laner 2018, S. 70 ff.).

Baumgarten prägt als einer der ersten deutschsprachigen Philosophen, der dem lustvollen Nachspüren des Schönen eine eigene umfassende Abhandlung widmet, den kontinentalen Diskurs nachhaltig. Seine Ästhetik enthält Ideen, die von so einflussreichen Figuren wie Immanuel Kant oder G. W. F. Hegel aufgenommen und somit in der hegemonialen Rede über ästhetisches Erfahren und Urteilen verankert werden. Vor allem die Intensität ästhetischen Erfahrens mit ihrem Potenzial, andersartige Erkenntnisprozesse anzustoßen und der Gedanke, dass dieses nichtsdestotrotz um seiner selbst willen gesucht wird, scheinen wegweisend.¹

Nicht zuletzt Friedrich Schiller greift Überlegungen des Gründungsvaters der deutschsprachigen Ästhetik auf. Mit seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (Schiller 1801/2009) wirft er viele für die Pädagogik relevante Fragen auf. Dabei nimmt er den Menschen als zwiespältiges Wesen in den Blick, das zwischen Begehren und Vernunft zerrissen ist. Schiller fordert bewusst den Anspruch der Aufklärung heraus, den Triebcharakter des Menschen zu Gunsten seiner Vernünftigkeit zu unterdrücken. Seines Erachtens gilt es, einen Ausgleich zwischen dem Druck weltlicher Bedürfnisse und der Notwendigkeit des moralischen Gesetzes zu schaffen, welcher Raum

1 Es sei angemerkt, dass Baumgarten keineswegs der Erste und bei weitem nicht der Einzige ist, der im 18. Jahrhundert einen Fokus auf den Eigencharakter ästhetischen Erfahrens wirft. Vor allem im englischen Empirismus und Sensualismus, aber auch im französischen Sprachraum gibt es durch Shaftesbury, Francis Hutcheson, Jean-Baptiste Dubos und David Hume deutlich vor und parallel zu Baumgarten vergleichbare Denkanstöße (vgl. Guyer 2004).

lässt für die Entfaltung von Freiheit. Kunstwerke eröffnen mit ihrer Schönheit einen Erfahrungshorizont, der spielerisch für einen solchen Ausgleich sorgt. Kunst ist für Schiller der Dreh- und Angelpunkt einer ästhetischen Erziehung, deren Besonderheit es ist, dass sich die Bewegung hin zur Freiheit als Beiwerk einer Auseinandersetzung mit Schönheit um ihrer selbst willen vollzieht. Das edukative Potenzial sieht er in dieser Selbstbezüglichkeit, die insofern befreiend wirkt, weil sie eine Abwendung von äußeren Zwängen und Regeln impliziert.

Wilhelm von Humboldt sieht die Kunst, ähnlich wie Schiller, als Möglichkeit einer ganzheitlichen Bildung, die widerstrebende Kräfte im Menschen in Einklang zu bringen vermag. In seiner Schrift „Ästhetische Versuche“ legt Humboldt eine umfassende Auseinandersetzung mit der Dichtung vor und schreibt ihr eine genuine Erkenntniskraft zu. Ein Gedicht vermag seine Leser*innen dahin zu führen, das Sein in seiner Verhältnishaftigkeit „mit lebendiger Klarheit“ (Humboldt 1799, S. 2) zu durchschauen. Die Kunst eröffnet einen beispielhaften Blick auf das Allgemeine, indem sie berührt, konkretisiert und Bilder mit klaren Standpunkten entwirft (ebd., S. 4). Sie zeigt mehr auf, als in einem bestimmten Gedicht gesagt oder einem Bild dargestellt wird.

Schiller und Humboldt sind nicht die Einzigen, die das pädagogische Potenzial des Ästhetischen ausloten. Mit Blick auf die Frage erzieherischer Intervention ist zudem Johann Friedrich Herbart nennenswert. Erziehung verfolgt ein, wie er meint, allgemeines Ziel, nämlich die Moralität. Herbart sieht die Krux der Erziehung darin, dass die Erziehenden ihre Vorstellungen den Zöglingen nicht einfach einflößen können, denn sie muss zur Selbsttätigkeit anregen (vgl. Herbart 1804/1982, S. 108). Über die gezielte Konfrontation mit der „ästhetische[n] Darstellung der Welt“ (ebd., S. 114) können die Erziehenden das Vermögen zur „ästhetischen Auffassung“ (ebd.) derselben fördern. Im Modus des Ästhetischen bietet sich ein Zugang zu einer Mannigfaltigkeit, die so in der Wirklichkeit nicht erfahrbar wird. Unter die pädagogischen Effekte ästhetischer Auseinandersetzung fallen für Herbart daher neben der Schärfung eines kritischen Sinnes auch die Vermittlung von Mensch, Gesetz und Natur.

Was die Pädagogik heute an der Ästhetik verlockend findet

Das harmonische Vermitteln von scheinbaren Widersprüchen – wie Trieb und Vernunft oder Natur und Gesetz – entspringt einem neuhumanistischen Weltbild. Dieses wird in den Debatten des 20. Jahrhunderts weiter verhandelt und ist bis heute nicht obsolet. Es wird allerdings mit einer Betonung der ↑Leiblichkeit neu akzentuiert. Auch wenn an einer auf Dualität begründeten ästhetischen Erfahrung Kritik geübt wird (vgl. Brinkmann/Willatt 2019), lässt sie sich in Überlegungen zur Bedeutung der Sinnlichkeit und der damit verbundenen

Sinnes-Übung für das Menschsein (vgl. Liebau/Zirfas 2008) oder zum holistischen Verständnis des synästhetischen Leibes (vgl. Rittelmeyer 1996; Hallmann 2012) weiterhin ablesen.

Neben diesen Fortschreibungen neuhumanistischer Ideen rückt zunehmend ein anderer Aspekt in den Vordergrund: die Störkraft der Kunst und das Irritationspotenzial der Auseinandersetzung mit dieser. Grundsätzlich ist es das Mehr an Möglichkeiten, das der ästhetische Raum bietet, welches für die Pädagogik heute besonders reizvoll scheint. Michael Parmentier schließt an Schiller an, wenn er hervorhebt, dass die „ästhetische Lust“ einen Freiraum schafft, in dem der Mensch sich als Potenzialität erfahren kann und damit über sich selbst hinauswächst (vgl. Parmentier 2011) [↑Bildsamkeit]. In Anlehnung an die Ästhetische Theorie Theodor W. Adornos unterstreicht er, dass das Kunstwerk das Ich zu erschüttern vermag und in diesem Zuge eine Bildungsbewegung anstößt, welche zugleich eine „Erfahrung der Beschränktheit“ und eine „Erfahrung der Selbstbestimmtheit“ (Parmentier 1988, S. 67) ist. Es geht in der ästhetischen Begegnung damit sowohl um Prozesse der Abgrenzung wie auch um ein Geschehen der Pluralisierung. Dieses bietet einen Raum für Bildung, der sich klar von einer kumulativen Idee der Wissensakquise verabschiedet, aber auch bildungspolitisch dominante Modelle wie die Kompetenzorientierung in Frage stellt.

Käte Meyer-Drawe betont in einem vergleichbaren Sinn, dass Schiller mit seiner Hervorhebung der gegenseitigen Befruchtung von Sinnlichkeit und Denken und der damit verbundenen „Mischstruktur menschlicher Existenz“ (Meyer-Drawe 2006, S. 44) einen Gegenentwurf zur funktionalistischen und ökonomisierten Bildung anbietet. Grundsätzlich sieht sie den genuinen Wert der Kunst für die Pädagogik darin, dass sie Konventionen und Normen zerpfückt und neue Gesichtspunkte eröffnet (vgl. Meyer-Drawe 2017, S. 316). Auch Karl-Josef Pazzini fokussiert das von der Norm Abweichende und die Irritationen, die im Rahmen ästhetischer Erfahrung auftreten können. Er spricht von Grenzen durchstoßender „Entbildung“ (Pazzini 2015, S. 14), die in pädagogischen Prozessen bewusst gesucht werden soll. Aufgabe von (Kunst-) Pädagog*innen ist es demnach, „Möglichkeiten neuer Einfälle und damit von neuen Bildungen“ (Pazzini 2012, S. 12) zu schaffen.

Diese Andersartigkeit des ästhetischen Feldes bedeutet für die Pädagogik aber keineswegs eine jederzeit willkommene Gelegenheit für eine Neu- oder Umorientierung. Klaus Mollenhauer thematisiert die nicht zu unterschätzenden Herausforderungen und die in vielen Bereichen beobachtbare Skepsis von Pädagog*innen gegenüber der Ästhetik. Er konstatiert, dass ein Bedenken der ästhetischen Erfahrung das verbreitete Verständnis von Lehren und Lernen provoziert, weil es sich nur schwer als Praxis begreifen lässt (vgl. Mollenhauer 1990, S. 482). Für ihn gilt es, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Ästhetische Bildung schöpft aus dem, was Mollenhauer ästhetische

Wirkung nennt – ein Erleben eines ästhetischen Gegenstandes, welches sich nicht empirisch beobachten lässt, sondern sich allein in einer Beschreibung zeigt. Statt das Widerständige dieser Wirkungen im Rahmen von Versuchen der Alphabetisierung zu bändigen, spricht er sich dafür aus, sie als Möglichkeit der Selbstbezugnahme zu verstehen (vgl. ebd., S. 492). Es ist demnach nicht zuletzt das Potenzial von ästhetischen Artefakten, das „Verhältnis zwischen dem wirklichen und dem möglichen Ich“ (Mollenhauer 2008, S. 168) zu reflektieren.

Alle hier skizzierten Ansätze liebäugeln mit dem Störenden, Irritierenden, Widerständigen, das als charakteristisch für das Feld des Ästhetischen erachtet wird. Alle zeigen aber ebenso einen klaren Anschluss an aufklärerische wie auch neuhumanistische Überlegungen zur Ästhetik. Besonders deutlich äußert sich das darin, dass diese Positionen die Ästhetik in gewisser Weise als erkenntnistiftend und „heilbringend“ verstehen. Selbst dort, wo die ästhetische Erfahrung als verstörend beschrieben wird, eröffnet sich durch die Begegnung mit der Kunst ein neuer Blick, der mit einer Art von reinigender Revision einhergeht: in Bezug auf das Selbst (vgl. Mollenhauer 2008; Parmentier 1988; Pazzini 2012) wie auch in Bezug auf die Gesellschaft (vgl. Meyer-Drawe 2017). Eine Neupositionierung, ja eine Transformation des Ich-Selbst- und des Ich-Welt-Verhältnisses (Koller) scheint in Folge einer ästhetischen Erfahrung jedenfalls möglich zu sein (vgl. Rieger-Ladich 2019).

Warum die Ästhetik womöglich mehr verspricht, als sie zu halten vermag

Im Lichte der Ästhetik scheint der Pädagogik also nach wie vor ein besserer Mensch und eine bessere Welt vorstellbar zu sein. Der Diskurs rund um die Kulturtechniken der Künste provoziert Hoffnungen, selbst dort, wo hohe Skepsis gegenüber anderen kulturellen Errungenschaften wie den distributiven Medien (vgl. Parmentier 1988) oder der Robotik (vgl. Meyer-Drawe 2007) herrscht. Warum dem so ist, lässt sich nicht zuletzt durch die Annahme einer Gleichheit vor dem ästhetischen Artefakt erklären. Durch die Aufklärung grundgelegt, kursiert nach wie vor eine Theorie von der voraussetzungslosen Zugänglichkeit des ästhetischen Feldes für alle, egal welche Sozialisation sie erfahren haben, welche Dispositionen sie besitzen und welche Bildungsgeschichte sie prägt. Kritische Stimmen aus den Sozialwissenschaften, wie die von Pierre Bourdieu (1987), aber auch aus der Geisteswissenschaft, wie die von Jacques Rancière (2006), welche von unterschiedlichen Standpunkten aus den scheinbar privilegienfreien Erfahrungsraum des Ästhetischen hinterfragen, sind der Pädagogik zwar bekannt, werden aber im Nachdenken über das Potenzial des Ästhetischen immer wieder eingeklammert [↑Privileg].

Die Abgrenzungs- und Privilegierungsbewegungen, die die Ästhetik seit Jahrhunderten begleiten, sind dabei nicht bloß implizit. Bei Schiller geht es be-

grifflich zwar um den Menschen im Allgemeinen. Fest steht aber, dass diejenigen, die in den Genuss ästhetischer Erziehung kommen wollen, Muße und damit jede Menge freie Zeit brauchen. Dass in der von ihm beschriebenen Gesellschaft nicht alle diese Zeit aufbringen können, sollte nicht weiter überraschen. Über solche impliziten Ausschlüsse hinausgehend, werden von anderen Denker*innen auch ganz unverblünte Abgrenzungen vollzogen. Bei Herbart werden etwa nur die Knaben erzogen.

Autor*innen wie Linda Nochlin (1988), Eva Kernbauer (2011), Simon Gikandi (2014) oder Carmen Mörsch (2019) haben in den letzten Jahren mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass nicht nur die Produktion anerkannter Kunstwerke, sondern auch die Auseinandersetzung mit Kunst im 18. Jahrhundert und das beginnende Bemühen um ästhetische Erziehung, Bildung und Kunstvermittlung einen äußerst exklusiven Charakter haben. Auch wenn sich rezente Bezugnahmen auf die Ästhetiken von Schiller, Herbart & Co. selten ohne kritische Perspektivierung vollziehen, so zeigt sich doch vor allem dort, wo es um ein Erfassen der Charakteristiken des ästhetischen Erfahrens geht, eine Tendenz zum Übergehen dieser, mitunter systematisch zu nennenden, Ausschlüsse [↑Inklusion/Exklusion].

Warum dem so ist, darüber kann ich an dieser Stelle nur spekulieren. Vielleicht scheint der Zauber wie auch die Sprengkraft des Ästhetischen bedroht, wenn zu viel über dessen Zugänglichkeit und soziale Bedingtheit nachgedacht wird. Und selbst dort, wo diese Probleme angesprochen werden, werden sie doch wieder bis zu einem gewissen Grad bagatellisiert: Parmentier zum Beispiel weist sehr wohl auf die Elitisierung der Kunst und das Problem ihrer beschränkten Zugänglichkeit hin:

„Den meisten Menschen bleibt die angemessene Erfahrung von Kunstwerken vorenthalten. Sie können die Stimme nicht verstehen, die in der Kunst zu ihnen spricht und auf ihre Weise die Wahrheit über den gesellschaftlichen Zustand zum Ausdruck bringt“ (Parmentier 1988, S. 68).

Er kommt nichtsdestotrotz zum Schluss, dass es nicht die zugänglichere Massenkultur, sondern die schwer zugänglichere „hohe“ Kunst sei, die der Pädagogik einen Anreiz zu bieten hat. Wird die pädagogische Hoffnung in die ästhetische Bildung also zum bitteren Preis des Ausschlusses der Nicht-Kunstaffinen erkaufte? Verliert die Ästhetik ihren Reiz, wenn ihr Elfenbeinturm zu wackeln beginnt?

Mit einigen abschließenden Verweisen möchte ich anzeigen, dass dem keineswegs so sein muss. Allerdings muss Wissen um die Bedingungen des ästhetischen Erfahrens, sowohl in sozialer, kultureller wie auch ontogenetischer Hinsicht, ins Zentrum des pädagogischen Bewusstseins rücken. Die Frage nach den Ein- und Ausschlüssen darf sich nicht bloß am Rande, son-

dern sie muss sich in ihrem Zentrum finden. Wenn das Ästhetische einen genuinen Wert diesseits seiner kulturellen Einpassung hat, dann müssen Zugänge zu diesem gerade dort gesucht und gebaut werden, wo nicht bereits stilles Einverständnis darüber herrscht, dass dem so ist. Möglich könnte so etwas über gezielte Initiativen des Unlearning werden, die bestehende Machtverhältnisse befragen, um Zugänge zum ästhetischen Erfahren zu schaffen (vgl. Sternfeld 2014) [↑Macht]. Dazu müssten institutionelle Schwellen überdacht und Partizipation im ästhetischen Feld neu verhandelt werden (vgl. Puffert 2020). Notwendig scheint die Abarbeitung an der eigenen Position und an der der Anderen (vgl. Spivak 2012). Ansetzen kann ein Abarbeiten dort, wo plötzlich, durchaus schmerzlich, bewusst wird, dass etwas nicht funktioniert, wo sich eine Leerstelle auftut (vgl. Piesche 2017). Ein solches Stocken oder Stolpern kann sich im Angesicht der Kunst ereignen; in vielerlei Fällen müssen aber wohl erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass potenzielle Erfahrende überhaupt zu stocken und stolpern beginnen. Dazu reicht nicht der Zauber der Kunst. Auch wenn Kunst für sich selbst spricht, sollte sie manchen nahegelegt werden, vielleicht sollte sie sich selbst manchmal nahelegen, indem sie direkt diejenigen anzusprechen sucht, die nicht die typischen Adressat*innen sind. Wenn Chris Thorpe in seiner Performance „Confirmation Bias“ etwa erzählt, wie er überhaupt dazu gekommen ist, dieses Stück zu entwickeln, was für Ideen ihn getrieben, welche Zweifel ihn verfolgt und gegen welche Wände er gelaufen ist, dann nimmt er sein Publikum an die Hand. Er ist Künstler und gleichzeitig auch ein bisschen Pädagoge. Er spricht das Publikum, das in einem Kreis um ihn aufgereiht ist, während er performt, direkt an und bezieht es ein. Nur wenn er das Publikum dort abholt, wo es sich befindet, kann die volle Wucht der Irritation einsetzen. Dann geht es um den Rassismus, den wir zu überwinden geglaubt haben. Ich bin selten irritierter aus einem Stück herausgegangen als aus Thorpes Performance. Und gleichzeitig habe ich mich selten persönlicher angesprochen, berührt, ja ertappt gefühlt. Ohne die Einladung eines so großartigen Performers wäre ich diesen Weg nicht gegangen, denn viele Gedanken, die an diesem Abend geäußert wurden, waren unschön und schmerzhaft. Doch das zeigt, dass diese ästhetische Erfahrung eine Wirkung besitzt.

Müsste ich für das Ende zum Beginn meiner Ausführungen zurückkehren, würde ich mit dem Geäußerten und zusätzlich mit dieser Erfahrung im Gepäck schließen wollen: Ästhetiker*in zu sein bedeutet nicht bloß, sich für Schönes zu interessieren, dem Lustvollen nachzugehen oder feingeistig zu sein. Es bedeutet vielmehr, auf dem Weg zum Erwerben einer Haltung zu bleiben, die eine*n auch dort, wo etwas nicht für eine*n gemacht ist, nötigt, hinzusehen, hinzuhören und hinzufühlen. Das, was Thorpe geleistet hat, sollte die ästhetische Bildung ebenso wie die ästhetische Erziehung leisten: Einzelne im Entwickeln einer solchen Haltung der Offenheit für Anderes zu unterstützen, zu be-

gleiten und zu bestärken. Von einer solchen Haltung zu sprechen, ist das eine. Sie zu haben und auch zu leben, ist etwas völlig anderes.

Iris Laner

Bonusmaterial

Anderson, W. (2021): *The French Dispatch* [Film]. Deutschland/Frankreich/Vereinigte Staaten: Studio Babelsberg/Indian Paintbrush/American Empirical Pictures • Coen, E./Coen, J. (2000): *O Brother, Where Art Thou? Eine Mississippi-Odyssee* [Film]. Vereinigte Staaten: Touchstone Picture/Universal Pictures • Dath, D. (2020): *Stehsatz. Eine Schreiblehre*. Göttingen • Erdmöbel (2005): *Lied über gar nichts* [Song]. Auf: Für die nicht wissen wie. Tapete Records • Trier, L. (2003): *Dogville* [Film]. Dänemark: Peter Aalbæk Jensen

Literatur

Baumgarten, A. G. (1750, 1758/1988): *Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“*. Hamburg • Baumgarten, A. G. (2011): *Metaphysica. Historisch-kritische Ausgabe*. Stuttgart • Beardsley, M. C. (1975): *Aesthetics From Classical Greece to the Present. A Short History*. Alabama • Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main • Bourdieu, P./Darbel, A. (2006): *Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher*. Konstanz • Brinkmann, M./Willatt, C. (2019): *Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6, S. 825–844 • Ehrenspeck, Y. (1998): *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen • Gikandi, S. (2014): *Slavery and the Culture of Taste*. Princeton • Goodman, N. (1976): *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis • Guyer, P. (2004): *The Origin of Modern Aesthetics. 1711–1735*. In: Kivy, P. (Hrsg.): *The Blackwell Guide to Aesthetics*. Malden, S. 15–44 • Herbart, J. F. (1804/1982): *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. Pädagogische Schriften. Band 1. Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart, S. 105–121 • Humboldt, W. von (1799): *Ästhetische Versuche*. Braunschweig • Kernbauer, E. (2011): *Der Platz des Publikums. Modelle für Kunstöffentlichkeit im 18. Jahrhundert*. Köln • Laner, I. (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg • Liebau, E./Zirfas, J. (2008) (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld • Meyer-Drawe, K. (2006): *Der „Weg zu dem Kopf durch das Herz“*. Grundlinien von Schillers Bildungsbegriff. In: Fuchs, B./Koch, L. (Hrsg.): *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen*. Würzburg, S. 33–48 • Meyer-Drawe, K. (2007): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München • Meyer-Drawe, K. (2020): *„Bilder trotz allem“. Fragilität und Verletzlichkeit von Wahrnehmungen*. In: Aktas, U. (Hrsg.): *Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zur Korporalität, Sozialität und Politik*. Bielefeld, S. 101–118 • Mollenhauer, K. (1990): *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, S. 481–494 • Mollenhauer, K. (2008): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim • Mörsch, C. (2019): *Die Bildung der A_N_D_E_R_E_N durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische Kartierung der Kunstvermittlung*. Wien • Nochlin, L. (1988): *Women, Art and Power and Other Essays*. New York • Parmentier, M. (1988): *Ästhetische Bildung zwischen Avantgardekunst und Massenkunst*. In: *Neue Sammlung* 28, S. 63–74 • Pazzini, K.-J. (2012): *Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks*. Hamburg • Pazzini, K.-J. (2015): *Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Bielefeld • Puffert, R. (2020): *Umräumen statt aufräumen*. Hamburg • Rancière, J. (2006): *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin • Rieger-Ladich, M. (2019): *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg • Rittelmeyer, C. (1996): *Synästhesien. Entwurf zu einer empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung*. In: Mollenhauer, K./Wulf, C. (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Weinheim, S. 138–153 • Schiller, F. (1801/2009): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Frankfurt/Main • Spivak, G. C. (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge • Sternfeld, N. (2014): *Verlernen vermitteln*. Hamburg