

Roland Reichenbach/Rolf Bossart/Patrick Bühler

Ästhetische Dimensionen des Urteils- und Bildungsprozesses

Einführung in den Thementeil

Mit den folgenden Bemerkungen werden begriffliche und theoretische Aspekte der ästhetischen Dimension von Urteils- und Bildungsprozessen erläutert und auf eine allgemeine Art und Weise in die Thematik des Thementeils eingeführt.

Den Status von sogenannten ‚Geschmacksfragen‘ verstehen

Über Geschmack kann man sehr wohl streiten. Jedoch können Geschmacksurteile mit logisch-diskursiven Gründen nicht als „richtig“ oder „wahr“ bewiesen werden. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Urteilsbildungspraxis von *nicht-propositionalem Wissen* und der *Imagination* geprägt ist. Unseres Erachtens ist dieser Aspekt bildungstheoretisch bisher kaum bearbeitet worden, ebenso wenig wie der Urteilsprozess, über den – entsprechend – erstaunlich wenig ausgesagt werden kann. Sicher scheint, dass Geschmacksurteile nicht angeboren sind, vielmehr unter kontingenten kulturellen Bedingungen erworben werden. Ihr Erwerb und konkreter Ausdruck sind zur Hauptsache eine Frage der *Gewöhnung* und der vorherrschenden *Gewohnheiten* sozialer Umgebungen. Geschmacksfragen können aber Anlässe bieten, die der *Erörterung* und *Beurteilung* bedürfen. Bildungstheoretisch (und letztlich politisch) bedeutsam ist dabei nicht der bloße Meinungsaustausch, sondern der Versuch, andere von einer Meinung oder Ansicht zu überzeugen, besser formuliert: ihre *Zustimmung* zu erhalten. Qualität erhält eine Meinung „erst in einem sprachlichen Plausibilisierungsvorgang“ (Helmer, 2006, S. 140), der gelingen oder misslingen kann.

Die Zustimmung – in der rhetorischen Tradition *Assens* genannt (vgl. Booth, 1974) – impliziert keine Beweisführung, vielmehr fällt „assentiell“ gestützten Aussagen eine Geltung zu, *als ob* sie wahr wäre. Der wahrheitsanaloge Geltungsanspruch ist nicht nur typisch für ästhetische Urteile, sondern überhaupt für die *reflektierende* Urteilspraxis (vgl. unten). Die Geltung der Zustimmung ist raumzeitkulturell begrenzt: was hier und heute akzeptabel erscheint, muss weder zuvor gegolten haben noch künftig gelten

und Zustimmung kann „weder jetzt noch zu anderer Zeit aus anderen Kulturbereichen erwartet werden“ (Helmer, 2006, S. 141).

Beim *Meinungswissen* handelt es sich nicht um *bloße* Meinungen: eine Meinung *als* Meinung zu verstehen und nicht als gesichertes Wissen, ist nicht das gleiche, wie eine Meinung zu haben und sie für bare Münze oder heilig zu halten. Während die Gewöhnung an bestimmte Sichtweisen *lern-* und *sozialisierungstheoretisch* interessiert, so hat der Erwerb der Einsicht in das Wesen und die Relativität der (‘eigenen’) Meinung – das heißt in den subjektiv und objektiv unsicheren epistemischen Charakter des Meinens – zusätzlich eine *bildungstheoretische* Bedeutung.

Liberal-demokratische bzw. pluralistische Gesellschaften sind – in einer langwierigen und von vielfach heftigen Kämpfen geprägten Entwicklung („Kulturgeschichte“) – dazu übergegangen, wesentliche Fragen der persönlichen Lebensführung wie auch der Ethik, Ästhetik, Religion oder Politik – letztlich und zumindest implizit – als Fragen von *Geschmack* und *Gewohnheit* (und nicht Wahrheit) zu behandeln (vgl. Michéa, 2014). Das damit verbundene anti-dogmatische Ethos wird in demokratischen Gesellschaften auch als erwünschter und zu fördernder Teil der individuellen Lerngeschichte („Bildungsgeschichte“) betrachtet (Stichwort: Toleranz). Hierbei wird der Einsicht in die *Nicht-Beweisbarkeit* von Geschmacksurteilen eine zentrale Rolle für das menschliche Zusammenleben und die Möglichkeit gewaltfreier Auseinandersetzungsformen beigemessen. Das prinzipielle Unvermögen, Geschmacksurteile beweisen oder widerlegen zu können, führt weder zum Gefühl der Beliebigkeit noch fördert es von selbst allgemeine Toleranz gegenüber anderen und anderem.

Meinen und Wissen

Wer den epistemisch unsicheren Status ‚eigener‘ Meinungen zu prüfen bereit ist, wird sie nicht mehr dogmatisch vertreten können, vielmehr merken, dass Meinungen der *Urteilsbildung* und diese häufig der *Beratung* bedürfen. (Be-)Urteilen müssen wir nur dort, wo wir nicht wissen und (propositionales) Wissen vielleicht gar nicht, noch nicht oder nicht in genügender Weise vorliegt. Urteile kommen, wie Arendt (1998, S. 14) zu begründen suchte, *weder durch Induktion noch durch Deduktion* zustande. Es war John Locke, der darauf hingewiesen hat, dass *ungeprüfte* Meinungen gar nichts mit Urteilsprozessen zu tun haben:

Können wir nicht beobachten, dass sehr viele – um nicht zu sagen die meisten – Menschen meinen, sie hätten sich von allerlei Gegenständen ein richtiges Urteil gebildet, und zwar nur, weil ihnen nie etwas anderes in den Sinn gekommen ist? Können wir nicht oft feststellen, dass sie sich einbilden, sie hätten richtig geurteilt und zwar nur, weil sie ihre eigenen Meinungen nie bezweifelt oder nachgeprüft haben? Das hieße aber doch in der Tat annehmen, man urteile richtig, weil man überhaupt nie geurteilt hat. Dabei versteifen sich von allen Menschen gerade diese am eigensinnigsten auf ihre Meinung; diejenigen sind gewöhnlich am verbohrtesten und in

ihre Lehren am meisten verrannt, die sie am wenigsten nachgeprüft haben. (Locke, 1690/2018, S. 349–350)

Lockes Bemerkungen werden jedoch vom Verständnis für die bekannte Sachlage getragen, dass Menschen häufig Entscheidungen treffen müssen, ohne sich mit genügender Zeit und gebührender Tiefe einem mehr oder weniger soliden Urteil widmen zu können:

Die Gestaltung unserer Lebensverhältnisse und die Wahrnehmung unserer wichtigsten Interessen gestattet keine Verzögerung; denn sie hängen meist von der Entscheidung unseres Urteils ab, und zwar in Fällen, in denen uns ein sicheres, beweisbares Wissen unerreichbar ist, obwohl wir uns notwendig für die eine oder andere Seite entscheiden müssen. (Locke, 1690/2018, S. 350)

Die Differenz zwischen Meinung und Wissen ist aus *rhetorischer* und *ästhetischer* Sicht nicht eine so eindeutige, wie sie philosophisch (bzw. erkenntnis- und argumentationstheoretisch) manchmal vertreten wird. Das Eingeständnis, dass eine konkret interessierende Wahrheitsfrage nicht gelöst werden kann, öffnet die Türe zur Beliebigkeit aus rhetorischer bzw. ästhetischer Perspektive eben gerade *nicht*. Zumindest zielt die *theoretische* Rhetorik seit der Antike nach einer Trennung zwischen Wahrscheinlichem und Beliebigen bzw. Zufälligen, sie sucht nach *Rationalität in Form der Kunst* (vgl. Helmer, 2006, S. 129).

Mit Sextus Empiricus (1999, S. 93) könnte „dogmatisch“ genannt werden, wer Meinungen (*doxa*) für Wahrheiten hält, „aporetisch“ bzw. „akademisch“ jene Leute aber, die behaupten, die Wahrheit ließe sich gar nicht erkennen, während „skeptisch“ – zumindest im ursprünglichen Wortsinn – jene genannt werden können, die – so das rhetorische Ethos – „noch suchen“. Es mag Formen sprachloser Erkenntnis geben, doch Bildungsprozesse sind meist auch als sprachliche Suchprozesse zu verstehen, zumindest als Wunsch nach Sprache und Ausdruck, auch und insbesondere im *Bereich des Ungefahren*, wo nicht mit gesichertem Wissen gerechnet werden kann. Die verständliche Forderung nach mehr Präzision – dieser „Wut des Verstehens“ (Hörisch, 1998) – hat selber überhaupt nichts Präzises an sich, sie entspringt dem Unvermögen, mit dem Ungefahren zu leben.

Allerdings erscheint auch dogmatisches Meinungswissen für den Prozess der Bildung unvermeidbar, bildet es doch häufig den Ausgangspunkt des Nachdenkens. Meinungen werden erworben, zunächst glaubt man den Glaubwürdigen (nicht nur als Kind oder Jugendliche:r) und glaubt daher auch, tatsächlich zu wissen, zumindest eine Zeitlang.¹ Die Überführung des Glaubens in Wissen ist kein logisch eindeutiges Geschäft, Gewissheiten sind kein Wissen und gesichertes Wissen, wenn es denn zuhanden ist, hilft oft bemerkenswert wenig, um in wichtigen Dingen, die unsere Selbstbeziehung und un-

1 Vgl. die entwicklungspsychologischen Studien unter dem passenden Titel *Trusting what you're told. How children learn from others* von Paul Harris, 2012.

sere Beziehungen zur Welt betreffen, auch zu Urteilen bzw. Entscheidungen zu gelangen, die von Gefühlen der Sicherheit begleitet werden.

Reflektierendes Urteilen

Die Imagination oder Einbildungskraft ist das notwendige Vermögen um *reflektierende* Urteile – im Unterschied zu *bestimmenden* Urteilen – zu erzeugen. Bestimmende Urteile ordnen das vorliegende Besondere einem Allgemeinen (einem allgemeinen Begriff) zu (z. B. „Das ist ein Greifvogel“, „Dieses Werk ist ein typisches Beispiel der Hudson River School“, „Das ist pathologisch“). Arendt (1998) hat das reflektierende Urteil – welches nach einem nicht bekannten Allgemeinen sucht – in ihrer Handlungstheorie und strittigen Interpretation des ästhetischen Urteils nach Kants *Kritik der Urteilkraft* (2001) – die bezeichnenderweise ursprünglich *Kritik des Geschmacks* heissen sollte – zum Modell des Urteilens überhaupt hingestellt. Sie sah darin eine Alternative zu Kants strikter Zwei-Welten-Lehre und glaubte im ästhetischen Urteil das einzige Verfahren entdeckt zu haben, um „intersubjektives Einverständnis im öffentlichen Bereich zu sichern“ (Benhabib, 1996, S. 295).

Kant hat in seiner Diskussion der „reflektierenden Urteilkraft“ den „sensus communis“ als „Idee eines gemeinschaftlichen Sinnes“ bzw. ein Beurteilungsvermögen verstanden,

welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungskraft jedes anderen in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten und dadurch der Illusion zu entgehen, die aus subjektiven Privatbedingungen, welche leicht für objektiv gehalten werden könnten, auf das Urteil nachteiligen Einfluss haben würde. Dieses geschieht nun dadurch, dass man sein Urteil an andere nicht sowohl wirkliche, als vielmehr mögliche Urteile hält und sich in die Stelle jedes anderen versetzt. (Benhabib, 1996, S. 296)

In Anlehnung an Kants vorgestellten, zwar bekannten, aber in ihrem Zusammenspiel und heuristischen Wert vielleicht bis heute unterschätzten, „Maximen des gesunden Menschenverstandes“ betont Arendt, dass zur Einstimmigkeit mit sich selbst die *mögliche* Einstimmigkeit mit anderen hinzutritt. Der Anspruch auf Geltung des Urteils könne daher „nie weiter reichen als die anderen, an deren Stelle mitgedacht wird“ (Arendt, 1998, S. 298–299.).

Urteilen und Denken sind aus einer (bildungs-)philosophischen Perspektive nicht die gleichen geistigen Tätigkeiten. Denken verlangt nach „Autonomie, Widerspruchsfreiheit, Unbeirrbarkeit, Unabhängigkeit und Zuverlässigkeit“, während Urteilen vor allem Weltlichkeit erfordert, ein Interesse an den Mitmenschen „und die Fähigkeit, den Standpunkt anderer ohne Projektion, Überhöhung und Entstellung zu würdigen“ (Benhabib, 1996, S. 299). Unbeirrtes Denken kann dazu führen, andersartige Perspektiven und die Ansprüche anderer zu verkennen; Widerspruchslosigkeit mag ein Vorzug so-

wohl des Denkens als auch des Urteilens sein, doch Widersprüche nicht einmal zu erkennen, ist wohl das noch größere Übel als sie machtlos hinnehmen zu müssen. Jedenfalls führt scharfsinniges Denken nicht automatisch zu begründeten Urteilen, und die beiden Fähigkeiten haben nicht notwendig und auf lineare Weise entsprechendes Handeln zur Konsequenz.

Imagination, ästhetische Erfahrung, Kritik

Vorstellungskraft oder Imagination meint die Fähigkeit, sich der Welt der Erscheinungen zu entziehen, ihr andere Bilder entgegenzusetzen, aber auch das notwendige Mittel, um sie überhaupt zu verstehen. Abwendung von und Zuwendung zu der Welt sind beides Bewegungen der imaginativen Praxis. Die *ästhetische Erfahrung* ermöglicht „einen besonderen Zugang zum Wirklichen“, aber auch „einen besonderen Ausgang aus ihm“ (Seel, 2016, S. 119). Hierbei spielen nicht nur die sinnlichen *Wahrnehmungen*, sondern auch die sinnlichen *Vorstellungen* die zentrale Rolle. Während die sinnliche Wahrnehmung an die Anwesenheit der Objekte gebunden ist, bleibt die sinnliche Vorstellung von ihr unabhängig. Dies trifft für reale Objekte wie auch irrealen Objekte gleichermaßen zu, seien sie gegenwärtige, vergangene oder künftige Objekte (vgl. Seel, 2016, S. 121). Jedenfalls ist „die Imagination (...) an keinen Wahrnehmungsschein gebunden“, um es mit Martin Seel zu sagen (2016, S. 127). Insofern ist sie zwar frei zu nennen, doch ist sie keineswegs losgelöst von Wissen und Erfahrung. Im Gegenteil, ästhetische wie auch politische Imagination sind besonders stark auf Wissen und Erfahrung angewiesen. So gefasst oder verstanden, steht die Idee der Imagination in einem Spannungsverhältnis zum Konzept der *Virtualität*. Die virtuellen Räume werden unsere Zukunft wahrscheinlich sehr prägen. Je weniger zwischen Wirklichkeit und virtueller Wirklichkeit unterschieden werden kann, desto größer wird wahrscheinlich auch der Verlust der inneren Bilder sein, d. h. desto schwieriger wird es sein, die Einbildungskraft zu kultivieren. Denn virtuelle Realitäten sind in gewisser Weise das Gegenteil von literarischen Narrationen. Diese können ohne die Differenz des Erzählten zu ihrem Gegenstand nicht überzeugen und sind insofern immer an diese Differenz gebunden. Virtualität hingegen tritt weniger in Spannung zu „realen Gegenständen“ sondern eher an ihre Stelle. Die Differenz zwischen real und imaginiert verliert daher ihren Sinn als Deutungskategorie. Anders gesagt: Zwischen inneren und äußeren Bildern kann bzw. muss vermittelt werden, in virtuellen Realitäten aber fällt Inneres und Äußeres scheinbar zusammen. Die Tätigkeit der Vermittlung als Realitätsprüfung entfällt. Je weniger zwischen symbolischen Ordnungen und der Welt also eine Differenz besteht, desto funktionsloser werden die inneren Bilder.

Nicht nur das ästhetische Urteil gründet in der Einbildungskraft, sondern jedes Urteil, das politische Urteil ebenso wie das pädagogische. Die Einbildungskraft ist die Fähigkeit, „innere“ Bilder hervorzubringen. Der Verlust der inneren Bilder kann – so Koch (1994) – *Anästhesierung* genannt werden. Doch ist die Zunahme äußerer Bilder wohl erst problematisch, wenn gleichzeitig die inneren Bilder verarmen, und mit dieser

Armut auch die Fähigkeit, sie überhaupt zu erzeugen. Die Einbildungskraft will entwickelt, geschult, geübt und praktiziert werden ... Mit der Differenz von ‚äußeren‘ und ‚inneren‘ Bildern kann also die *Gleichzeitigkeit* von *Ikonomanie* bzw. „*Bilderflut*“ auf der einen Seite und *Bilderarmut* auf der anderen Seite verstanden werden. Das heißt: ja, es gibt viele, vielleicht mitunter zu viele Bilder, und dies vielleicht in zu rascher Abfolge, und ja, es gibt zu wenig Bilder, nämlich die Bilder, die wir geistig hervorbringen, indem wir an symbolischen Ordnungen gedanklich partizipieren, sie uns aneignen. Die Arbeit am Ausdruck von Erfahrungen verlangt nach inneren Bildern. Die Einbildungskraft ist die Bedingung der Reflexion von Darstellungsweisen². Etwas sehen ist nicht das gleiche, wie etwas *als* etwas sehen. Die ästhetische Wahrnehmung nimmt etwas „in *seinem* Erscheinen“ auf, doch die ästhetische *Vorstellung* oder *Imagination* vergegenwärtigt etwas „in *einem* Erscheinen“ (Seel, 2016, S. 129).

Erst mit den inneren Bildern, der Imagination, wird die vielgerühmte, aber nicht unbedingt glücklich machende Kritikfähigkeit ermöglicht. Die Stärkung und Schulung der Kritikfähigkeit ist eine meist *nicht-intendierte* ‚Nebenwirkung‘ von Bildungsprozessen. Die innere Distanz vom Wirklichen ist die Voraussetzung der Kritik: „die Voraussetzung einer anderen Möglichkeit, wie sich die Welt darstellen könnte“ (Koch, 1994, S. 18), d. h. die Entwicklung des *Möglichkeitssinns* ist entscheidend. Dieser Sinn stellt uns Möglichkeiten vor Augen, und ist insofern vielleicht „realistisch“ zu nennen, aber er stellt uns auch Anderes als Gewohntes und Bekanntes vor Augen, Neues, noch nicht Dagewesenes, ein besseres Leben, ein gutes Leben. John Dewey schreibt in *Kunst als Erfahrung*: „Die Imagination ist das wichtigste Instrument des Guten“ (1987/1998, S. 401). Dewey bezieht sich hier auf eine Äußerung von Percy Bysshe Shelley, der die Bedeutung der imaginativen Entwürfe der Dichter als so groß erachtete, dass er sie als „die Gründer der zivilisierten Gesellschaft“ bezeichnete (1987/1998, S. 401). Etwas imaginieren heißt, sich von der Erscheinungswelt loszulösen und sich etwas vorzustellen, was nicht ist, aber vielleicht sein könnte oder sein sollte. Moral, Politik, Erziehung, Religion – d. h. lebenspraktisch: Hoffnung, Trost, Zuversicht, Zugehörigkeit, Mut und Beherztheit – hängen von der Einbildungskraft der Menschen ab, und daher haben Bildung und Erziehung letztlich vor allem mit der Kultivierung der Einbildungskraft zu tun.

Kritik ist imaginäre und praktische Unterscheidungskunst (vgl. Koch, 1994): Begriffliche Arbeit ist am Ende nichts anderes als eine Vergleichspraxis, d. h. ein Feststellen und Prüfen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Phänomen, Objekten oder Ideen. Diese Praxis ist auch ein Wesensmerkmal des schulischen Unterrichts und daher nicht ohne Pointe, denn hier wird die Fähigkeit der Kritik geübt, sofern die Kritik eben die Kunst des Unterscheidens impliziert. Dieses konstitutive Moment der säkularen Schule ist auf elementare Weise anti-indoktrinär und daher vielleicht die Basis des Erwerbs eines demokratischen Ethos. In der Schule und der Bildung steckt der

2 „Als interesselos kann das kontemplative Wohlgefallen in Bezug auf den Besitz des dargestellten Objekts gelten, als interessiert hingegen an dessen Darstellung“ (Koch, 1994, S. 17).

Stachel der Demokratie, egal ob die Schule manchen als zu wenig demokratisch erscheint. Schule und Bildung sind daher nicht primär immer „neu zu denken“, sondern in ihrer Praxis und Wirkung zunächst angemessen zu verstehen ...

Urteils- und Bildungsprozesse und die Mehrdeutigkeit des Gegenstands

Bildungsprozesse sind mit Urteilsprozessen eng verwoben. Bildungsideen sind ästhetische Ideen, die epistemische und ethische Ansprüche transportieren. Während elementare ästhetische Bildungsprozesse (i) allein dadurch wahrscheinlich sind, dass Individuen von Beginn der Ontogenese an „ästhetischen Gemeinschaften“ teilhaben und die damit verbundenen „einheitlichen Spiele“ des Ästhetischen implizit erlernen (vgl. Wittgenstein, 1967) und es aber (ii) sicher zutrifft, dass sich die konkreten Urteilsgewohnheiten im Ästhetischen in verschiedenen gesellschaftlichen Milieus stark unterscheiden (und auch als soziale Distinktionsmerkmale „eingesetzt“ werden) und mit der Markierung des sozialen Status zu tun haben (vgl. Bourdieu, 1974, 1987), so ist (iii) davon auszugehen, dass sich Expertise im Bereich des Wahrnehmens und des ästhetischen Urteils (bis zu einem bestimmten Umfang) erlernen lässt (vgl. Goodman, 1976), auch wenn die Qualifikation ‚Expertise‘ von sozialen Konstruktionen und Zuschreibungen nicht unabhängig ist. Es ist weder nötig noch plausibel, sich auf nur *einen* dieser Zugänge (zur ästhetischen Theorie und Praxis) und *gegen* die beiden anderen festzulegen. Die aufklärerische Idee einer Universalität des Geschmacks – *taste* – (vgl. Hutcheson, 1725/1986; Kant 1790/2001) wurde durch die empirische Soziologie des 20. Jahrhunderts (insbesondere Bourdieus) gründlich in Frage gestellt. Wie bedeutsam die ästhetische Dimension für das politische Urteil und die demokratische Bildung auch sein mag (vgl. Reichenbach, 2018), so ist mit Nelson Goodman (1976) doch davon auszugehen, dass die *ästhetische Bildung des Individuums* entscheidend für die *Erfahrungen* ist, die es im Bereich des Ästhetischen machen kann. Das Erkennen feiner Differenzen und die Fähigkeit des perzeptiven Unterscheidens sind nicht für alle Bildungssubjekte gleichermaßen bedeutsam. Diese Fähigkeiten sind vielmehr Resultat von „practice and training“ (Goodman, 1976, S. 103). Es ist auch – nicht ausschließlich – davon auszugehen, dass *qualifizierte ästhetische Erfahrungen* – wenn es um *Wahrnehmungsexpertise* geht – das Resultat *einschlägiger* und *gezielter* Schulung bzw. Ausbildung ist.

Sich ästhetisch zu bilden führt im günstigen Fall dazu, (i) *mehr*; (ii) *bewusster* und (iii) *anders* wahrzunehmen als dies „in alltäglichen, normalisierten Weisen des Erfahrens der Fall ist“ (Laner, 2018, S. 14). Urteilskompetenzen im Bereich der Erscheinungen und künstlerischen Artefakte können als Wirkung von formaler sowie informeller Wahrnehmungsschulung und -differenzierung verstanden werden. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung stehen offenbar in einem *zirkulären* (aber nicht-tautologischen), d. h. sich *wechselseitig bedingenden* und *verstärkenden* Verhältnis: Erfahrung ermöglicht und fördert Bildungsprozesse, und Bildung ermöglicht und fördert Erfahrungen, d. h. ästhetische Bildung erweitert die Möglichkeiten für ästhetische Erfahrungen. Wer mehr „kennt“ und sich mehr „interessiert“, der „sieht“ auch mehr – seine oder ihre

Wahrnehmungen werden reicher und reichhaltiger. Während mit „ästhetischen Erfahrungen“ häufig in erster Linie die Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Kontemplationsqualitäten des Ästhetischen konnotiert werden, bezieht sich der Begriff bzw. die Redeweise der „ästhetischen Praxis“ vorwiegend auf das imaginativ-geistige und das technisch-gestalterische *Hervorbringen* ästhetischer Artefakte (im weitesten Sinne). In der bildungstheoretischen Diskussion ist die strikte Trennung (oder gar Entgegensetzung) von Erfahrung und Bildung allerdings spätestens seit John Dewey (1987/1998) nicht mehr überzeugend, vielmehr wird die *wechselseitige Verschränkung* von Erfahrung(en) und Bildungsprozessen betont. Erfahrungen unterscheiden sich in dieser Sicht von bloßen Empfindungen, Erlebnissen oder Erlebnisweisen durch die emotionale und kognitive Bearbeitungstiefe, d. h. dem Vorhandensein und Grad der *selbsttätigen Bearbeitung* des Empfundenen, Erlebten und Wahrgenommenen, einer „Bearbeitung“, die als *Reflexions- und Artikulationsbemühung* und *-tätigkeit* verstanden werden kann (vgl. Park, 2022).

Das „Oszillieren“ zwischen Innen und Außen, Subjekt und Objekt, Aktivität und Passivität sowie die Befragung dieses Oszillierens gehört zur Ästhetik des Urteilens (vgl. Arendt, 1998; Boehm, 2010). Wo es zu keinem Oszillieren kommt oder kein Oszillieren nötig erscheint, kann wohl auch nicht sinnvoll von ästhetischer Wahrnehmung, ästhetischer Erfahrung oder ästhetischem Urteil gesprochen werden. Der ästhetische Gegenstand ist, so meinte Hans Blumenberg, „essentiell vieldeutig“ (Blumenberg, 1966, S. 175). Ästhetische Bildung kann darin gesehen werden, den Sinn für die Vielfalt, aber auch die Einfalt natürlicher und kultureller Erscheinungsformen zu differenzieren. Immer zielt sie auf „Anderes“ oder das „Andere“ (Schuhmacher, 1997), auf ein „Mehr“ (Mahlert, 2004), sie verfolgt gewissermaßen Ziele, „von denen man weiss, dass sie nicht zu haben, nicht zu handhaben, nicht beherrschbar sind“ (Pazzini, 2013, S. 233).

So kommt es, dass speziell das Verhältnis von Kunst und Pädagogik ein vertracktes ist (vgl. Winkler, 2017, S. 6) – zumindest, wenn pädagogische Praxis auf zielgerichtetes, mehr oder weniger souveränes Herstellen von erwünschten Eigenschaften und Fertigkeiten reduziert wird. Ästhetische Erziehung und Bildung kann als in zwei „Bewegungen“ verlaufend verstanden werden, als „ästhetische Alphabetisierung“ einerseits, d. h. als Bildung der Fähigkeit, kulturelle Zeichen und Deutungsmuster zu analysieren (vgl. Mollenhauer, 1993, S. 677), als „gebrochene Perspektive“ andererseits (Mollenhauer, 1990, S. 12), die uns vielleicht ein „Lebenswissen“ ermöglicht, dessen Form eine ästhetische ist (Schmid, 1992, S. 284). Hierbei geht es um ein suchendes Denken, eine Wissensform, die weder universal noch transzendental, sondern historisch, situativ und perspektivisch geprägt ist. Die ästhetische Erfahrung lässt Identität als Fiktion erscheinen, das „ästhetische Wissen“ und das „Subjekt der Identität“ scheinen sich einerseits nicht zu vertragen. Andererseits vermag – insbesondere sozial geteilte – ästhetische Erfahrung einen identitätsstiftenden, möglicherweise auch politisch problematischen Charakter aufzuweisen. Das erfahrungsgespeiste ästhetische Wissen sucht die Möglichkeit des Andersseins und Andersdenkens, der anderen Bestimmungen des Verhältnisses zu sich und zur Welt offen zu lassen (vgl. Schmid, 1992, S. 286).

Die drei Beiträge

Die drei Beiträge fokussieren unterschiedliche Gegenstände aus der darstellenden Kunst, der Belletristik, der Bildungstheorie und Ästhetik. Gemeinsam ist ihnen die übergeordnete Frage nach der ästhetischen Perspektive und ihrer Rolle im Urteil bzw. im Prozess der Urteilsbildung. Die ontologische, methodische und epistemologische Heterogenität der Beiträge ist weniger erstaunlich als vielmehr typisch für die Thematik des Urteilens und ihrer (ästhetischen) Theoretisierung. Beurteilt wird immer nur *Besonderes*, das ganz unterschiedliche Erscheinungsformen besitzt. „2 und 2 sind 4“ ist kein reflektierendes Urteil, sondern ein bestimmendes Urteil, d.h. eine Aussage *innerhalb* eines axiomatisch nicht oder kaum in Frage zu stellenden Rahmens. Es kommt hier weniger auf die Qualität des Argumentierens, der Wahrnehmung und der subjektiven Meinung an (sondern auf das logische Aufzeigen von „richtigen“ oder „falschen“ Schlüssen). Vor allem benötigt das Feststellen der Wahrheit dieser mathematischen Aussage keine Mehrheiten und keine Zustimmung. Dies trifft für viele *bestimmende* Urteile zu („Dies ist eine Rose“, „Wien ist die Hauptstadt von Österreich“), wiewohl das Zutreffen bestimmender Urteile auch sehr schwierig sein kann („Das ist ein gutartiges Karzinom“, „Die Sinfonien Rachmaninows sind Kitsch“). Lernen hat zu weiten Teilen mit dem Erwerb der Fähigkeit zu tun, bestimmende Urteile bilden zu können, die zutreffen. Dies ist (auch) bildungstheoretisch keineswegs bedeutungslos. Doch genau um solche (letztlich „eindeutigen“) Fälle bzw. Gegenstände geht es in den drei Beiträgen nicht. Diese interessieren sich für die *reflektierende* Urteilspraxis, die bei *konstitutiv vieldeutigen* Gegenständen – wenn überhaupt – zum Tragen kommt. An diesen Fällen kann der Einsatz des Ästhetischen bildungstheoretisch auf besondere Weise befragt und geprüft, wenn auch – wie oben betont – nicht bewiesen werden.

Zwei der drei Beiträge gehen von konkreten ästhetischen Gegenständen aus und fragen: Inwiefern kann dem Film *Rushmore* von Wes Anderson ein ästhetisches und pädagogisches Versprechen entnommen werden (vgl. Beitrag von Patrick Bühler)? Ist Prägnanz ein passender Begriff für die Analyse von literarischen Werken und kann die „prägnante“ Schilderung tatsächlich als Quelle von Erkenntnis fungieren (Beitrag von Eleonora Wicki)? Dieser Typus von Fragen können nicht mit richtig oder falsch beantwortet werden. Aber sie können zu denken geben, und die Antworten darauf sind nicht beliebig. Der dritte Beitrag wählt einen theoretischen Ausgangspunkt, um die ästhetische Dimension der Urteilsbildung zu befragen, die Idee der nicht bewussten und sprachlich nicht fassbaren geistigen Tätigkeit (vgl. Beitrag von Roland Reichenbach). In dieser Zusammenstellung soll die vergleichsweise geringe Zahl an Beiträge ein reichhaltiges Material für die Diskussion der Urteilsbildung aus ästhetischer und bildungstheoretischer Perspektive bieten.

Eleonora Wickis Beitrag untersucht das Konzept der Prägnanz und dessen Verbindung zu Wissen, Körperlichkeit und Ästhetik. Die Untersuchung der Rolle einer ästhetisch prägnanten Sprache als Erkenntnisquelle wirft ein Licht auf das *Wie* ästhetischer Urteilsprozesse. Anhand von zwei literarischen Texten wird erkundet, wie eine sprachliche Annäherung an existenzielle Erfahrung und ihre körperliche Dimension von

Autorinnen unternommen wird. Eine sprachliche Annäherung an die existenziellen Erfahrungen von Geburt, Sein und Tod, wie sie sich in den beiden literarischen Werken beobachten lässt, zeigt die Auseinandersetzung vonseiten der Autorinnen damit, welche Sprache für die Beschreibung solcher Erfahrung bereits besteht, ob die bestehende Sprache es vermag, die Erfahrungen adäquat zu fassen und wie über die bestehende Sprache hinausgegangen werden kann, um treffendere sprachliche Beschreibungen der Erfahrungen zu finden.

Patrick Bühlers Beitrag untersucht den ungewöhnlichen Schulfilm *Rushmore* (1998) des bekannten amerikanischen Regisseurs Wes Anderson. *Rushmore* wurde als „Gegenmodell“ zum Hollywood-Schulfilm bezeichnet. An Andersons untypischem „Gegenmodell“ kann man daher auch sehr viel über das typische Modell „Schulfilm“ lernen. Sich damit zu beschäftigen, wie die Schule in Filmen dargestellt wird, ist, wie die Forschung gezeigt hat, wichtig, weil die Vorstellungen, was eine gute Schule sei, ebenso stark von Hollywood geprägt wird, wie sie von pädagogischen Publikationen beeinflusst werden. Andersons Film ist jedoch auch deswegen aufschlussreich, weil sein „Gegenmodell“ wie seine anderen Filme eine ‚smarte‘ Ästhetik prägt. Der Beitrag untersucht, inwiefern sich *Rushmore* von gängigen Schulfilmen unterscheidet, was der Protagonist des Filmes lernt und welche Didaktik im Film inszeniert wird.

Roland Reichenbach knüpft an Überlegungen an, die der Sinologe und Philosoph Jean François Billeter vorgetragen hat und in welchem er die fundamentale Kategorie der Aktivität und menschliche, auch *geistige* Aktivität als *körperliche* Aktivität zu plausibilisieren versucht, wird im Beitrag die – überschätzte bzw. auch problematische (so die These) – Rolle der Sprache im Urteilsprozess befragt. Auf der Grundlage des dualistischen Denkens kann der Körper als Aktivität verstanden werden, zu der auch das Vermögen der Einbildungskraft gehört, deren Leistung vor allem darin besteht, in uns – imaginäre – Synthesen zu erzeugen, welche als sprachliche „Objektivierungen“ zu *Dingen* werden können, mit denen – letztlich – wiederum Welten hervorgebracht und verfestigt werden, die – weil es viele Welten im Streit über die angemessene Wirklichkeitsbeschreibung gibt – miteinander in Konflikt geraten können. *Bildung* heißt, so wird in diesem thetischen Referenzrahmen vorgeschlagen, den Tücken der sprachlichen „Objektivierungen“ immer wieder neu auf die Schliche zu kommen. *Urteilen* heißt, die sogenannten *Dinge* anders oder neu sehen und sich zu sprachlichen Artefakten in ein Verhältnis setzen zu können.

Literatur

- Arendt, H. (1998). *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*. München: Piper.
- Benhabib, S. (1996). *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne* (erweiterte Ausgabe). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (1966). Die essentielle Vieldeutigkeit des ästhetischen Gegenstandes. In F. Kaulbach & J. Ritter (Hrsg.), *Kritik und Metaphysik* (S. 174–179). Berlin: de Gruyter.
- Boehm, G. (2010). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens* (3. Aufl.). Berlin: Berlin University Press.

- Booth, W. C., (1974). *Modern dogma and the rhetoric of assent*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1987/1998). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art. An approach to a theory of symbols*. Indianapolis: Hackett.
- Harris, P. L. (2012). *Trusting what you're told. How children learn from others*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Helmer, A. (2006). *Ars rhetorica. Beiträge zur Kunst der Argumentation*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hörisch, J. (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hutcheson, F. (1725/1986). *Über den Ursprung unserer Ideen von Schönheit und Tugend*. Hamburg: Felix Meiner.
- Kant, I. (1790/2001). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner.
- Koch, L. (1994). Einleitende Bemerkungen zum Thema „Pädagogik und Ästhetik“. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 8–21). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Locke, J. (1690/2018). *Versuch über den menschlichen Verstand*. Band II: Buch III und IV. Hamburg: Meiner.
- Mahlert, U. (2004). *Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen*. Regensburg: Con-Brio.
- Michéa, J.-C. (2014). *Das Reich des kleineren Übels. Über die liberale Gesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, K. (1993). „Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine Marginalie zur ästhetischen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(4), 673–678.
- Park, A. (2022). *Die Arbeit am Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Bildung. Eine artikulationstheoretische Annäherung*. Bielefeld: transcript.
- Pazzini, K.-J. (2013). Kunstdidaktik als Wissenschaft existiert nicht es sei denn diszipliniert. In S. Engels, R. Preuss & A. Schnurr (Hrsg.), *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis* (S. 231–234). München: kopaed.
- Reichenbach, R. (2018). Krise der Imagination? Bemerkungen zur politischen und ästhetischen Bildung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(4), 521–538.
- Schmid, W. (1992). *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schuhmacher, D. (1997). Ästhetische Bildung und Hochschulausbildung nach der Moderne. *Alphabetisierung – Nivellierung – Differenzierung. Essener Unikate*, 6, 65–73.
- Seel, M. (2016). *Die Macht des Erscheinens. Texte zur Ästhetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sextus Empiricus (1999). *Grundriss der pyrrhonischen Skepsis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Winkler, M. (2017). *Vorwort zu Anke Hohenauer: Kooperationen mit Künstlern im Kunstunterricht*. Baden-Baden: Ergon/Nomos.
- Wittgenstein, L. (1967). *Lectures and conversations on aesthetics, psychology, and religious belief*. Berkeley: University of California Press.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch

Dr. Rolf Bossart, Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG),
Institut Gesellschaftswissenschaftliche Bildung,
Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen, Schweiz
E-Mail: rolf.bossart@phsg.ch

Prof. Dr. Patrick Bühler, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz FHNW,
Obere Sternengasse 7, CH-4500 Solothurn, Schweiz
E-Mail: patrick.buehler@fhnw.ch