

ÄSTHETISCHE BILDUNG IN DER GRUNDSCHULE

von Jürgen Hasse

Die Suche nach bildungstheoretisch begründbaren Strukturen des Lehrens und Lernens in der Grundschule verläuft auf zwei Ebenen unterschiedlicher Konkretisierung. Zum einen richtet sie sich auf das (fach-)didaktische Profil der Unterrichtsfächer. Im Vordergrund stehen dann Lehr- und Lerninhalte. Zum anderen richtet sich die Suche auf das allgemein-didaktische Profil schulischen Lehrens und Lernens. Im Vordergrund stehen hier nicht die Inhalte der Fächer, sondern die erkenntnistheoretischen Wege, die methodologisch durch die Fächer hindurchführen.

Dieser Beitrag wendet sich der zweiten Frage zu. Ausgehend von den traditionellen didaktischen Leitvorstellungen einer aspektreichen und umfassenden Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und dem Bemühen, die Person im Ganzen anzusprechen,¹ werde ich den Beitrag ästhetischer Bildung im Rahmen einer allgemeinen Bildung² in Grundlinien umreißen. Ästhetische Bildung verstehe ich dabei als ein allgemein-didaktisches Projekt. Ich begrenze es nicht auf die Didaktik des Kunstunterrichts oder anderer Fächer aus dem ästhetischen Lernbereich.³ Ich werde vielmehr zeigen, daß ein weitergefaßtes Verständnis von "Ästhetik" (im Sinne einer anthropologischen Ästhetik) für den Unterricht in der Grundschule bedeutsam ist.

1. Zum Begriff der Ästhetik

Die Rede von der Ästhetik boomt. Der Verweisungszusammenhang, auf den sich das bezieht, was da alles "ästhetisch" genannt wird, bleibt oft im Dunkeln. Als ästhetisch gilt die 'schöne' Natur, wie der erhabene Wolkenkratzer und nicht zuletzt der Blick, den man auf beides wirft. Natur ist aber auch grausam, wenn sie mit einem Wirbelsturm den Menschen Haus und Hof oder gar das Leben nimmt, und ein Wolkenkratzer erscheint nicht um seiner selbst willen im schönen Schein. Sein Glanz spiegelt vielmehr das Gesicht seiner Währung als spezifische Form „symbolische Kapitals“ wider.⁴ Und obgleich Natur als *natura naturans* gräßlich und eine Fassade

¹ Vgl. Schreier, H. (1996): Über die Spannungen im didaktischen Problemfeld des Sachunterrichts. In: Glumpler, E. / Wittkowske, St. (Hg.): Sachunterricht heute, Bad Heilbrunn, S. 36 - 45 (S. 39).

² Vgl. Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel.

³ In diesem Sinne äußert sich z.B. Knauf, T. zur ästhetischen Erziehung (vgl. 1996: Fächerübergreifende Elemente ästhetischer Bildung. In: Glumpler, E. / Wittkowske, St. (Hg.), a.a.O., S. 189 - 207). Vgl. im Gegensatz dazu z.B. Maset, P. (1995): Ästhetische Bildung der Differenz, Stuttgart.

⁴ Vgl. Bourdieu, J. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, M. (Hg.): Stadt-Räume, Frankfurt/M., S. 25 - 34.

der Verführung den Zweifel am moralisch Guten des Schönen wecken mag, liegt darin doch ein Thema der Ästhetik. Indes sind die Ebenen strukturverschieden, auf denen die schöne und die schreckliche Natur, wie der schöne und der ideologiebeladene Bau ins Bewußtsein treten. Darin liegt ein semiotisches Problem. Die begriffliche Rede über das, was ästhetisch sei, vermag nicht die ganze Kontingenz der symbolischen Bezüge zu einem erscheinenden Gegenstand zu erfassen.⁵ Die Rede expliziert die verdeckten Konnotationen nicht, die die Beziehung eines Menschen zur Natur oder zu einem Wolkenkratzer erst prägen. Die Rede ist von einem Riß des Widerstreits durchzogen: das diskursiv Ausgesagte (über Natur, die schön sei) sitzt einem präsentativen Symbolismus⁶ auf, ohne daß der Sprecher sich der "Sprache seiner Rede" bewußt wäre.

Indem das kulturpolitisch feullitonistisch diffuse "Raunen" um das Ästhetische einen vagen Begriff des Schönen, Gefälligen und darin Gefühligem umkreist, spricht es von Wünschen, Hoffnungen, Sehnsüchten und Utopien, die sich technischer Rationalisierung, sozialem Funktionalismus und anderen Modernisierungsfolgen entgegenstellen. Die rauschende Rede vom Ästhetischen drückt somit auch eine Klage über das Verschwinden des *besonderen* Individuums aus. So verwundert es nicht, daß in der schulpädagogischen Diskussion ästhetisches Lernen mit dem weithin unexplizierten Begriff „ganzheitlichen“ Lernens verschmolzen wird. Nun kommt die Rede von der Ganzheitlichkeit aber ihrerseits wiederum - ganz wie die Rede von der Ästhetik - dem Ritt auf einem trojanischen Pferd gleich: wer weiß schon zu sagen, was Ganzheitlichkeit sei.⁷ Jedenfalls bringt der Regreß auf "Ganzheitlichkeit" keinen Klärungsfortschritt in der Suche nach einer Bestimmung des Ästhetischen, weil es nichts auf der Welt geben dürfte, das nicht auf irgendeine Weise ganzheitlich wäre, so wenig es einen Gegenstand geben kann, den man nicht auch in einer ästhetischen Einstellung anschauen kann. Die Frage ist deshalb nicht, *wie* Ganzheitlichkeit hergestellt werden kann, sondern *in welchem Verhältnis* die Menschen (respektive lernende Kinder) zur Ganzheitlichkeit ihres Daseins stehen sollen, in welchem Rahmen die chaotisch-mannigfaltigen Verflechtungen des eigenen Lebens der Erfahrung zugänglich gemacht werden können. Daß ästhetisches Lernen einen konstruktiven Beitrag zur Differenzierung der Wahrnehmung leisten kann, soll dieser Beitrag zeigen. In Umrissen

⁵ Vgl. Waldvogel, M. (1992): Das Einzigartige und die Sprache, Wien.

⁶ Vgl. Langer, S. (1942): Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt/M. 1965.

⁷ Vgl. Kritik bei Duncker, L. (1996): Zeigen und Handeln, Langenau-Ulm, S. 55ff.

will ich zuvor den Begriff der Ästhetik in seinen historischen Entwicklungslinien skizzieren.

Es gibt keinen in sich geschlossenen Ästhetik-Begriff, der einen essentiell-definitiven Kern beinhalten würde. Ästhetik ist an die Gegenstände gebunden, an denen ästhetische Beziehungen Gestalt finden. Der Begriff der Ästhetik taucht (von philosophischen Schriften der Antike abgesehen) im 18. Jahrhundert im Zuge einer Debatte über Funktion und Wirkungsweise des Geschmacks auf. Die Debatte war auf die schönen Künste gerichtet, insbesondere auf Empfindungen, die sich am Erhabenen entzündeten. Eine Öffnung der ästhetischen Perspektive über die Kunst hinaus, vollzog sich erst im 19. und 20. Jahrhundert. Von nun an galt, daß man zu allen Gegenständen eine ästhetische Einstellung einnehmen könne.⁸ Grundlegungen finden sich in Kants Kritik der Urteilskraft.⁹ Wesentlichen Einfluß auf eine die Grenzen der schönen Künste sprengende Betrachtungsweise ästhetischer Einstellungen hatte neben Kant besonders Schiller mit seinen "Ästhetischen Briefen". Bedeutend in diesem Sinne ist auch Schopenhauer mit seiner Kunstphilosophie, in der die kontemplative Erfassung von Ideen das Transzendente betont. Damit war eine Form "anschauender" Erkenntnis auf Gegenstände und Situationen bezogen, die auch außerhalb der Künste liegen konnten.¹⁰ Das Anfang des 20. Jahrhunderts verfaßte dreibändige Werk "System der Ästhetik" von Johannes Folkelt mag als Beleg für die Dualität gelten, in der sich die Ästhetik sowohl auf die Kunst bezieht, aber eben auch unter einem allgemeinen Blickwinkel der menschlichen Wahrnehmung zur Geltung kommt. Folkelt widmet in seiner "beschreibenden Grundlegung der Ästhetik" der Stimmungssymbolik besondere Aufmerksamkeit, die sich zum Beispiel über die Erscheinung von Landschaften oder Bauwerken vermittelt.¹¹

In der historischen Rekonstruktion eines (unexplizierten) Begriffes ästhetischer Erfahrung kommt Kulenkampff zu dem Resümee, daß es nicht *einen* fest bestimmbareren Begriff der Ästhetik geben kann, da ästhetische Erfahrung, die letztlich ästhetisches Lernen ermöglicht, ganz und gar von der Art und Mannigfaltigkeit der Gegenstände abhängt, zu denen man sich ästhetisch stellt.¹² Indes lassen sich nach Seel

⁸ Vgl. Kulenkampff, J. (1996): Ästhetische Erfahrung - oder was von ihr zu halten ist. In: Freudiger, J. u.a. (Hg.): Der Begriff der Erfahrung in der Existenzphilosophie des 20. Jahrhunderts, München, S. 178 - 198 (S. 183).

⁹ Vgl. ebenda, S. 184.

¹⁰ Vgl. ebenda, S. 194.

¹¹ Vgl. Folkelt, J. (1905): System der Ästhetik, Bd. 1, München, S. 154.

¹² Vgl. ebenda S. 197.

doch einige Merkmale bestimmen, die zwar nicht für "die" Ästhetik, aber doch für ästhetische Einstellungen charakteristisch sind: danach kann ein Individuum eine ästhetische Erscheinung nur dann einnehmen, wenn es zu ihr eine spezifische raumzeitliche Position einnimmt, die *keinen Inhalt* präjudiziert. Auf der zeitlichen Ebene spielt sich die ästhetische Wahrnehmung in einem Modus des Verweilens ab,¹³ die Wahrnehmung richtet sich sowohl auf sich selber, wie auf den Gegenstand der Wahrnehmung und ist dabei keinem weiteren (z.B. theoretisch-erkenntnisorientierten) Zweck unterworfen.¹⁴ Die räumliche Position ist dadurch gekennzeichnet, daß der Gegenstand der Wahrnehmung nicht allein das ästhetisch wahrgenommene Objekt ist, "sondern der Raum zwischen, der Raum bei, der Raum mit diesem Objekt."¹⁵ Die räumliche Position entspricht einer gewissen Zusammenkunft von Betrachter und Objekt, die weder vom Betrachter, noch vom betrachtenden Objekt allein aus eingenommen werden kann. Ästhetische Einstellungen sind also sowohl gegenstands- als auch selbstbezogen. Sie öffnen die Aufmerksamkeit gegenüber einer präsentativen „Sprache“ des zur Erscheinung Kommenden wie gegenüber dem Wahrnehmenden selbst. Ästhetische Einstellungen sind danach gegenstands- wie situationsbezogen und selbstreferentiell.

Die Bahnung eines Weges ästhetischen Lernens kann sich in der Geschichte der Philosophie sicherlich nicht an definitorischen Eckpfeilern orientieren, die von Schief-lagen frei wären. Treffend stellt Seel in diesem Sinne fest: "Ästhetische und nicht-ästhetische Wahrnehmungsvollzüge liegen oft dicht beieinander und gehen nicht selten munter durcheinander wie nahezu jeder Stadt- oder Naturaufenthalt verdeutlichen kann."¹⁶ Der offene Zielhorizont ästhetischer Erfahrung (im Lernen) impliziert schon als Bedingung der Möglichkeit den Übertritt ins Metier der theoretischen Erfahrung. Die Suche nach Wegen ästhetischen Lernens steht damit in einem direkten Zusammenhang mit der Frage nach dem Verhältnis, in dem ästhetische Erfahrung zur Gewinnung theoretischer, also letztlich abstrakter Erkenntnisvollzüge stehen soll. Im Folgenden werde ich drei strukturverschiedene und doch auf eine plurale Einheit hinauslaufende Legitimationen ästhetischen Lernens umreißen. Zum einen verstehen sie sich als transdisziplinäre Entwürfe. Zum anderen gehen sie in ihrer didaktischen Bedeutung zwar von der Grundschule aus, sind aber nicht auf sie begrenzt.

¹³ Vgl. Seel 1996: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt am Main, S. 50.

¹⁴ Vgl. ebenda, S. 58.

¹⁵ Ebenda, S. 53.

2. Stärkung der Sinnlichkeit

Der Mensch kommt als sinnliches Wesen zur Welt. Sein Verhalten ist in den ersten drei Lebensjahren am Lustprinzip ausgerichtet.¹⁷ Zu einer Reduzierung und Relativierung unmittelbar lustbetonter Bedürfnisbefriedigung durch das Realitätsprinzip kommt es erst im Vorschulalter. Das Individuum erlebt sich ontogenetisch wie kulturell über seine sinnlichen Eindrücke. Es empfindet Lust in der Verwirklichung von Neugier, Neigung und Interesse. Was ihm erscheint, präsentiert sich den Sinnen. Ein Baum, ein Auto oder eine Spinne werden mit den Augen gesehen. Vielleicht kommen die Dinge daneben durch ein Geräusch, einen Geruch, ein Tastgefühl oder einen Geschmackseindruck zu Bewußtsein. Doch dominiert der Blick, zumal bei vielen Gegenständen der Gebrauch weiterer Sinne absurd erscheinen mag. Daß das Verhältnis, in dem Lust- und Realitätsprinzip sich regulieren, aber keineswegs nur entwicklungspsychologisch bedingt ist, zeigt sich in der Herausbildung hedonistischer Lebensstile in den Großstädten.¹⁸

Aus pädagogischer Sicht wird gegenwärtig die mindere Beachtung der über das Visuelle hinausgehenden sinnlichen Wahrnehmung beklagt.¹⁹ In der Tat bringt die Präpotenz des Auges einen zivilisationsgeschichtlichen Schwenk zum Ausdruck, der die menschliche Erkenntnisleistung auf das Scheinhafte festzurte. Historisch vollzog sich dieser im 17. Jahrhundert. Die Legitimation der absolutistischen Herrschaftssysteme verlief medial durch eine Welt des Scheinhaften, eine Welt der Bilder, die in der selbstdisziplinierenden Verinnerlichung für Affektbeherrschung und -kontrolle sorgte. Mit voranschreitendem wissenschaftlich-technischem Fortschritt offenbarte sich das Abbildbare aber auch als trügerisch und unsicher. Der Blick geriet in der Folge unter eine verstärkte rationale Kontrolle.²⁰ Die Wandlungen in der Kulturgeschichte des Blickes bzw. der visuellen Wahrnehmung stehen indes aber eher doch paradigmatisch für einen übergreifenden Prozeß zivilisationsbedingter Kontroll- und Herrschaftsmechanismen, der im Sinne systemischer Steuerung eine Abstraktion der Individuen vom eigenen Selbst verlangte.²¹ Diese nur grob aufgenommenen histo-

¹⁶ Ebenda, S. 47.

¹⁷ Vgl. Oerter, R. (1973): *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth.

¹⁸ Vgl. Schulze, G. (1993): *Die Erlebnisgesellschaft*, Frankfurt/M./New York.

¹⁹ vgl. Rumpf, H. (1981): *Die übergangene Sinnlichkeit*, München.

²⁰ vgl. Kleinspehn, Th. (1989): *Der flüchtige Blick*, Reinbek.

²¹ Vgl. Elias, N. (1969): *Über den Prozeß der Zivilisation*, Band 2, Bern., Foucault, M. (1982): *Technologien des Selbst*, S. 24 - 62. In: Ders. u.a. (1993): *Technologien des Selbst*, Frankfurt/M. sowie Nietzsche, F. (1888): *Der Antichrist*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 2, München und Wien 1977, S. 1161 - 1235.

risch-anthropologischen Spuren einer strukturellen Schwächung des Sinnlichen im menschlichen Erleben machen schnell deutlich, daß der pädagogische Ruf nach einem „Lernen mit allen Sinnen“ eher eine anthropologische Konstituente des Menschen als nur eine Unterrichtsmethode stärken will. Läuft das Plädoyer aber allein auf eine (quantitative) Vermehrung sinnlicher Eindrücke hinaus, kommt es über ein lustbetontes ‘Spiel’ wohl kaum hinaus. Letztlich müßte die Stärkung der Sinne im Lernen einen Sinn haben, der in der Tradition aufklärungs- und emanzipationsorientierter Bildung aufginge, um die Abtragung zivilisationsgeschichtlicher Hypotheken einer vom eigenen Selbst abstrahierenden Disziplinierung anzustreben. Eine pure Vermehrung sinnlich vernehmbarer Eindrücke gerät zumindest allzu schnell auf den Grat erlebnisgesellschaftlicher Veroberflächlichungen des Lebens. Die kulturelle Aufgabe des Menschen liegt nicht in der Ausschöpfung absoluter Freiheit. Eher stellt sie sich doch als Freiheit der Selbstwahl im Rahmen der Bedingungen von Möglichkeiten dar.²² Zu diesen gehört die *begrenzte* Nutzbarkeit der Natur, wie die Begrenzung des Einzelinteresses durch das der anderen. Die pure Entgrenzung des Sinnlichen führte schon im Alten Testament zum Sündenfall.

Es käme darauf an, die Kräfte der Vernunft (der "großen" Vernunft im Sinne von Nietzsche²³) zu koordinieren: das Denken, das Fühlen, das Wollen und das Handeln. Das ästhetische Programm einer Stärkung der Sinnlichkeit läuft deshalb schnell auf ein ethisches hinaus. Mit Hilfe unseres sinnlichen Wahrnehmungsvermögen werden wir der Welt gewahr. Die gewonnenen Eindrücke wecken Handlungstendenzen, denen wir innerhalb der Polarität von Lust und Unlust folgen. Wozu das ästhetisch Vernommene schließlich veranlaßt, ist keine Frage der Ästhetik mehr, sondern eine der Ethik: Was soll ich tun?

Eine Stärkung der Sinnlichkeit impliziert als pädagogische Programmatik in erster Linie eine anthropologische Frage: im Hinblick auf welches Selbst-Bild eines bildsamen Menschen sollen Kinder in der Grundschule (wie im übrigen die Menschen in ihrem gesamten biographischen Lebensvollzug) von ihrer Sinnlichkeit tätigen Gebrauch machen? Man läßt sich von einer Sache positiv emotional „treffen“, die sich uns aus chaotisch mannigfaltigen Situationen zeigt.²⁴ Die konsumistische Einstim-

²² vgl. Pieper, A. (1996): Erfahrung in der Existenzphilosophie. In: Freudiger, J. u.a. (Hg.): Der Begriff der Erfahrung in der Existenzphilosophie des 20. Jahrhunderts, München, S. 153 - 177 (S. 156 ff).

²³ Vgl. Nietzsche, F. (1883): Also sprach Zarathustra, Werke in drei Bänden, Bd. 2, München/ Wien, S. 300.

²⁴ Vgl. Schmitz, H. (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie, Bonn, S. 67 ff.

mung auf das, was sich da in Fülle bietet, entspricht der gängigen erlebnisorientierten Haltung unserer Zeit. In existenzphilosophischer Sicht stünde indes ein Prozeß der Reflexion über die lebenspraktische Nutzbarkeit einer "Freiheit der Selbstwahl"²⁵ innerhalb der gegebenen Grenzen von "Kontingenz, Endlichkeit, Vorläufigkeit, Unabschließbarkeit [und] Geschichtlichkeit"²⁶ an. Von Sinn-Fragen ist diese Reflexion nicht zu isolieren. Aller Leichtigkeit zeitgeistigen Lebens zum Trotz vergrößern sich die Ressourcen des Sinnstiftenden über die Stärkung der Sinnlichkeit immens. Die Perspektive kann bildungstheoretisch aber nicht eine Forcierung hedonistischer Strukturen „süffigen“ Lebens sein, sondern die kritisch-reflexive Erweiterung des Verstandesbewußtseins durch ein erstarktes "Sinnenbewußtsein".²⁷ Die Wege autopoietischer Selbststeuerung in der individuellen Bahnung sinnstiftender Lebenswege verlaufen damit auf einem ethischen Kurs, der das Mögliche am Maß des Zulässigen justiert.

3. Differenzierung der Wahrnehmung

Eine Stärkung der Sinnlichkeit hat vor jeder selbst- und gegenstandsbezogenen Reflexion eine Öffnung der Wahrnehmung für das Erscheinen der Dinge (und damit auch der Situationen, aus denen letztlich alles hervortritt) zur Folge.²⁸ "Das Erscheinen in der Sphäre sinnlicher Vernehmbarkeit - als Schrift, Klang, Bild, Bildfolge oder Bildraum - ist die unhintergehbare Voraussetzung dafür, daß etwas überhaupt als ästhetische Konstruktion verstanden werden kann."²⁹ Der Eindruck, der einem Kind über die Erscheinungen der Natur³⁰ auf einem Waldspaziergang in einer "Stimmungssymbolik"³¹ bzw. über "Atmosphären"³² zudringlich wird, geht sicherlich allem kritischen Denkvermögen voraus. Dennoch ist das Potential möglicher Eindrücke auch von der Breite der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit abhängig. Selle und zur Lippe liefern eine Reihe von Beispielen, wie der Faden dieser (anthropologisch) verschütteten Sensibilitäten der Wahrnehmung im Sinne einer „progressiven Regression“³³ wieder aufgenommen werden kann.³⁴ Kommen im Prozeß der Wahrnehmung

²⁵ Pieper, A. (1996), a.a.O., S. 153 - 177 (S. 157).

²⁶ Ebenda, S. 176.

²⁷ Vgl. zur Lippe, R. (1987): Sinnenbewußtsein, Reinbek.

²⁸ Vgl. Seel, M. (1996), a.a.O., S. 104.

²⁹ Ebd., S. 108.

³⁰ Inwieweit hier "Natur" als Kultur-Natur in den Blick tritt, klammere ich einstweilen aus.

³¹ Folkelt, J. (1905), a.a.O., S. 154.

³² Schmitz, H. (1981): System der Philosophie. Der Raum - Zweiter Teil, Bonn, S. 98 - 133.

³³ Vgl. zur Lippe, R. (1987), a.a.O.

³⁴ Selle, G. (1988): Gebrauch der Sinne, Reinbek.

nicht allein die Augen zum Zuge, sondern auch die anderen Sinne, öffnet sich ein erweitertes assoziatives Feld der Bedeutungen. Auf rein formaler Ebene differenziert sich die Wahrnehmung - zunächst im Hinblick auf die Erscheinungen. Die Dinge „sprechen“ durch einen pluralisierten „Blick“ hindurch, und eben nicht allein durch die ihnen zugewiesenen Namen. Der pragmatischen Wahrnehmung, der es um Handlungsziele und Erkenntnisse geht³⁵ - der klassisch-kognitivistischen Prädisposition schulischen Lernens - tritt dann das *Nach*-Denken der eigenen Wahrnehmung zur Seite.

Die Ansatzpunkte einer sich auf diesem Wege anbahnenden reflektierenden Erfahrung liegen nach zur Lippe auf drei Ebenen: (a) einer leibbezogenen, (b) einer begrifflichen und schließlich (C) einer lebens- und gattungsgeschichtlichen Ebene.³⁶ Zu a): Der Käfer, den ein Kind im Wald findet, wird in der taktilen Berührung leiblich erlebt; er kribbelt auf der Haut und hinterläßt einen fremden Eindruck. Er wird zum Anlaß, das emotionale Empfinden schrittweise dem (Sinnen-)Bewußtsein zuzuarbeiten. Zu b): Das gefundene Tier hat einen Namen, der es benennt: "Käfer". Dieses profane Wissen ist mit alltagsweltlichem und durch schulisches Lernen verwissenschaftlichtem Ordnungswissen verknüpft (Käfer sind z.B. 'schädliche' oder 'unschädliche' Insekten). Schulisches Lernen bewegt sich in den Unterrichtsfächern primär auf der (zweiten) Ebene der begrifflichen Deklaration. Der Bezug zum leibbezogenen Erleben gilt in der Schulpraxis der gegenstandsbezogenen Reflexion kaum als hilfreich, da kein produktiver Beitrag zur Differenzierung begriffssystematischer und theorieorientierter Denksysteme erwartet wird. Eine darüber hinausgehende Zusammenführung beider Ebenen der Reflexion erfolgt in der Verbindung mit der dritten, der lebens- und gattungsgeschichtlichen Reflexion (C). Das individuell erlernte Verhältnis zur Natur zeigt sich nun als distanzierteres: Tiere (von Haustieren einmal abgesehen) und andere Dinge der Natur werden im eigenen Lebensalltag üblicherweise nicht oder nur selten angefaßt. Das Schwein wird gegessen (auch dann noch mit Messer und Gabel), seine Tötung - ein Akt vernichtender Berührung - ist Sache eines anderen, der diese im Verborgenen tut. Neben der historischen Frage, wie es zu dieser Distanzierung kommen konnte, stellt sich eine ethische Frage: Welche Bedeutung soll Natur (um am Beispiel zu bleiben) im eigenen Leben spielen?

³⁵ Vgl. Seel, M. (1996), a.a.O., S. 115.

³⁶ Zur Lippe, R. (1987), a.a.O., S. 27 ff.

Das Exempel macht die didaktische Polyvalenz ästhetischen Lernens deutlich. Zwar bereichert ein "Lernen mit allen Sinnen" die Eindrucksvielfalt, in der ein Gegenstand aus einer Situation zur Erscheinung kommt. Sinnliches und begriffliches Lernen stehen aber so lange relativ beziehungslos nebeneinander, als der Erfahrungsprozeß im Sinne einer selbst- und gegenstandsbezogenen Auseinandersetzung nicht eine Brücke zur Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten schlägt. Die Differenzierung der Wahrnehmung ist deshalb nicht nur eine quantitative. Sie führt zu einer qualitativen, sobald das sinnliche Erleben in Vollzügen mehrschichtiger Erfahrung zu fundamentalen philosophischen und nicht zuletzt politischen Fragen führt.

4. Erfahrung von Transzendenz

Die Bemerkungen zur dritten Legitimationsebene ästhetischen Lernens können kürzer ausfallen, weil sie in der dritten Reflexionsstufe nach zur Lippe schon angelegt sind. Selbst- und gegenstandsbezogenes Nach-Denken biographischer und anthropologischer Bedeutungen individuellen Erlebens stellt eine Beziehung zur Komplexität der Welt her. Diese kristallisiert sich an fundamentalen Sinnfragen heraus, in deren Mitte das Kind als Fragender selber steht. Gleichwohl kreist es nicht (solipsistisch) um sich selbst. Es fragt vielmehr aus dem Bewußtsein eines Individuum-Welt-Gefüges heraus, in dem es selber eine Rolle spielt. Zur Verdeutlichung: Wenn Erfahrung sich am sinnlichen Erleben eines über die Hand krabbelnden Käfers entzündet, dann transzendiert das scheinbar banale Moment dieser Begegnung ins Andere dessen, was sich in der Lebenswelt in den Gegenständen alltäglicher Verständigung finden läßt. Ästhetische Betrachtung und Berührung von Natur bezieht in ihren kontemplativen Momenten und Vollzügen einen "Abstand zur menschlich gemachten und menschlich gedeuteten Welt".³⁷ Natur erscheint als unverfügbare, als ein Anderes, das sich menschlichen Sinngebungen entzieht. Deshalb begünstigt die Position des *Abstandes* die transzendierende Erfahrung. Neben dem Erleben von Natur, die zur Erscheinung kommt, wird das Erleben der eigenen Naturzugehörigkeit (über das Medium leiblichen Empfindens) zur Bedingung der Möglichkeit von Transzendenz.³⁸ Es geht nun nicht mehr um die momentane Beziehung zu einem *Individuum*

³⁷ Seel, M. (1996), a.a.O., S. 229.

³⁸ Zwar gesteht Seel zu, daß das Leibbewußtsein immer auch einem Bewußtsein der eigenen Natur entspricht. Nicht zu übersehen ist in Seels Argumentation aber indes eine Randstellung des Leiblichen, das gewiß nicht erst dort zur Geltung kommt, wo wir in "einen größeren Raum der Natur" treten (vgl. Seel, M. [1996], a.a.O., S. 240). Es unterliegt vielmehr jedem menschlichen Tun, das nicht allein auf die Natur in ihrer Phänomenalität begrenzt ist (vgl. dazu Schmitz, H. [1992], Leib und Gefühl, Paderborn sowie Böhme, G. [1995]: Atmosphäre, Frankfurt/M.).

der Natur (z.B. einem Käfer), sondern um das *allgemeine* vitale Verhältnis zur Natur, die man selber auch ist. Dieses Verhältnis wird im Sinne der Transzendenz nicht denkend „reflektiert“, sondern unbegrifflich „umkreist“. Einen assoziativen Hintergrund bildet das vom Sinnenbewußtsein gespeiste und in einem weiten (eben nicht allein kognitivistischen) Sinne "erfahrene" Wissen um dieses vitale (und fatale) Verhältnis.

Die bildungstheoretische Programmatik ästhetischen Lernens läßt sich sicherlich nicht auf die (normative) Formel bringen: "Lernen mit allen Sinnen". Die an diesen pädagogischen Topos geknüpfte Utopie "ganzheitlichen" Lernens vermag da auch keinen legitimationsträchtigen Horizont herbeizuzaubern. Mit "allen Sinnen" läßt sich jeder nur erdenkliche Unsinn treiben, und "ganzheitlich" ist jedes Lernen, denn die ganze Person ist daran beteiligt. Daß sich gleichwohl Schieflagen *im Verhältnis* ästhetischer und theoretischer Formen einer lernenden Annäherung an Wirklichkeit in der Schule antreffen lassen, sagt schließlich nur, daß das Verhältnis zwischen sinnlichem und begrifflich abstrahierendem Lernen zugunsten des letzteren aus dem Lot geraten ist. Dieses kann man aus anthropologischer Sicht für problematisch halten. Ganzheitlich bliebe es dennoch. Die Frage ist deshalb eher, *welches* Verhältnis *warum* anders justiert werden soll.

Ich habe zu zeigen versucht, daß ästhetisches Lernen als ein transdisziplinäres und in seinen Inhalten und Formen plurales Projekt die "Sprachen" des Denkens und Nachdenkens über das Denken und (unterlassene) Tun auf dem Niveau des Transzendenten erst zu fundamentalen Sinnfragen führt. Für diese sind Kinder im Grundschulalter aufgrund ihrer Entwicklungsgeschichte offener als die vom szientistischen Unterricht der Sekundarstufen desillusionierten und in ihren Affekten zu- und abgerichteten "Lerner" der disziplin-logisch zugeschnittenen Unterrichtsfächer.