

Ästhetisches Lehren: eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung

von Leopold Klepacki, Tanja Klepacki, Diana Lohwasser

Erscheinungsjahr: 2022 / 2016

Peer Reviewed

Stichwörter:

Ästhetik | Ästhetisches Lehren | Ästhetisches Denken | Ästhetische Wahrnehmung | Pädagogisches Handeln | Vermittlungsarbeit | Sinnliche Erfahrungsfähigkeit | Geschmacksbildung | Unterricht | Kulturschule | Lernkultur

Abstract

Vor dem Hintergrund der Aktualität des Ästhetischen sowie der Diskurse um neue Lernkultur und Schule wird das begriffliche Kompositum „ästhetisches Lehren“ untersucht. Dies eröffnet einen komplexen semantischen Horizont, denn für beide Begriffsbestandteile gilt, dass sie sich nicht auf eindimensionale Semantiken, begriffstheoretisch trennscharfe Deutungsmuster oder eindeutige Definitionen in einem naturwissenschaftlichen Sinn reduzieren lassen, sondern sich nur über eine hermeneutische Ausdeutung ihrer diskursiven und damit tendenziell sowohl kontingenten als auch normativen semantischen Aufladungen in einer theoretisch-systematischen bzw. historischen Art und Weise bestimmen lassen. Da eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung des „ästhetischen Lehrens“ eine Lücke in der wissenschaftlichen Feldvermessung zur „Theorie- und Begriffsentwicklung“ auf kubi-online darstellt, wird dieser bereits 2016 erschienene Beitrag auf der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online erneut veröffentlicht. Erstmals erschienen ist er in der von Max Fuchs und Tom Braun herausgegebenen Publikation *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule.*

Zweifelsohne erleben wir – wie Wolfgang Welsch (1993a, 2003) bereits zu Beginn der 90er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts konstatierte – gegenwärtig einen wahren Boom der Ästhetik bzw. des Ästhetischen. Gemeint ist damit nicht nur der augenfällige Trend zur Ausstattung von Welt mit ästhetischen Elementen – ein Trend also zum Schönen, zum Hübschen und zur Verhübschung, zum Styling, zur Animation, zum Amusement und zum Erlebnis –, der die Fassaden und (Vor-)Gärten im urbanen wie im ländlichen Raum ansprechender und gefälliger, „die Geschäfte animatorischer, die Nasen perfekter“

(Welsch 1993: 23) werden und die Erlebnis- und Fun-Kultur spätmoderner Gesellschaften hochleben lässt. Die von Welsch so treffend beschriebenen Ästhetisierungsprozesse reichen vielmehr auch in grundlegende Strukturen unserer Lebenswelt hinein. Sie betreffen eine prinzipielle Ästhetisierung unserer lebenspraktischen Einstellungen ebenso wie unsere moralischen Orientierungen und sie rücken u. a. auch medial verursachte Virtualisierungsvorgänge in den Fokus der Aufmerksamkeit. Im Anschluss an Welschs Überlegungen zur Aktualität des Ästhetischen kann vor diesem Hintergrund also ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass das Ästhetische heute als überall präsent und gegenwärtig wahrgenommen werden kann. Das Ästhetische ist damit zu einer Schlüsselkategorie bzw. zu einem Schlüsselphänomen unserer Gesellschaft bzw. unserer Kultur geworden, das sich nicht mehr nur auf die Sphäre der Kunst und des Künstlerischen bezieht, sondern auch lebensweltliche, politische, kommunikative, mediale, erkenntnistheoretische und wissenschaftliche etc. Bezüge und Implikationen aufweist (vgl. Welsch 1993).

Der aus diesem „Generalbefund“ (ebd.: 23) resultierende allgemeine Trend zum Nachdenken über ästhetische Zusammenhänge und deren Bedeutung für unsere spät- oder postmoderne Kultur hat seit einiger Zeit auch die Sozialwissenschaften im Allgemeinen und die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft im Besonderen erreicht. Phänomene wie ästhetische Bildung, ästhetisches Lernen, ästhetische Erfahrung etc. sind in den vergangenen Jahrzehnten ausführlich theoretisch beschrieben und diskutiert worden (vgl. z. B. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012; Liebau/Zirfas 2007a, b, 2008, 2011; Klepacki/Zirfas 2011; Mollenhauer 1996; Rittelmeyer 2012; Zirfas et al. 2009; Zirfas/Klepacki/Lohwasser 2014). Das im Rahmen dieses Aufsatzes kritisch-reflexiv zu beleuchtende Begriffskonstrukt des „ästhetischen Lehrens“ (vgl. insbesondere Fuchs 2012a, 2012b) scheint dabei jedoch eine relativ neue Erscheinung zu sein, die sich in der einschlägigen Literatur und den aktuellen Diskursen bisher nur wenig niedergeschlagen hat.

Dieser Befund könnte nun wiederum auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass der Begriff „Lehren“ in den erziehungswissenschaftlichen respektive pädagogischen Diskursen derzeit nur (noch) eine marginale und untergeordnete Rolle spielt und wesentlich an Bedeutung verloren hat. Dabei könnte man in der Logik Johann Friedrich Herbart's – insbesondere in einem diskurshistorischen Blickwinkel – durchaus sagen, dass der Begriff des Lehrens eigentlich zu den sogenannten einheimischen Begriffen der Pädagogik gehört (vgl. Herbart 1971), da mit ihm – zumindest traditioneller Weise – tatsächlich ein Phänomen beschrieben wird oder werden kann, das im Kern das Prinzip des Pädagogischen widerspiegelt, nämlich jemandem etwas zu vermitteln oder jemandem dabei behilflich zu sein, etwas lernen zu können. Deutet man diese Bestimmung des Lehrens hermeneutisch aus, so zeigt sich hier gerade diejenige Grundstruktur pädagogischer Situationen, die gemeinhin als „pädagogisches Dreieck“ bzw. als „didaktisches Dreieck“ bezeichnet wird: Eine Person trägt Sorge dafür, dass eine andere Person in die Lage versetzt wird, sich etwas – also einen wie auch immer gearteten Lerninhalt – anzueignen (vgl. z. B. Sünkel 1996; Glöckel 1996). (Anm.: Wie dies geschieht und um welche Inhalte es sich handelt und wie erfolgreich diese Tätigkeit ist, lässt sich aus dieser Elementarstruktur freilich nicht ableiten.)

Historisch betrachtet ist es also offenbar gerade diese Tätigkeit eines Lehrenden, die über weite Strecken neben dem Nachdenken über das, was Erziehung ist, sein kann, sein soll und bewirken soll, den Diskurs über pädagogisches Handeln geprägt hat. Zumindest so lange, bis sich im Rahmen der sogenannten Entgrenzung des Pädagogischen nicht nur eine diskursive und empirische Ausweitung pädagogischer Handlungslogiken auf diverse Lebensbereiche ereignet hat, sondern sich „pädagogisches Denken und Handeln unter der Bedingung ihrer weitgehenden Entgrenzung selbst verändert“ haben (Lüders/Kade/Hornstein 2002: 211). Die für die hier angestellten Betrachtungen wohl entscheidendste Folge

dieses Prozesses dürfte dabei in dem Umstand liegen, dass sich „die Bedeutung der pädagogischen Strukturierung von Aneignung durch die pädagogische Profession“ (ebd.: 214) relativiert hat und diese dadurch in ein Konkurrenzverhältnis zu anderen Formen der Vermittlung, wie beispielsweise (massen-)medialen oder auch lebensweltlichen Vermittlungsformen, bringt. Daraus ergibt sich nun nicht nur die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischen und nicht-pädagogischen Logiken der Vermittlung bzw. des Verhältnisses von pädagogischen und nicht-pädagogischen Rahmen und Kontexten, sondern insbesondere auch eine semantische Veränderung des Redens über pädagogische Vermittlungsarbeit.

Dementsprechend vollzieht sich auch innerhalb der pädagogischen Diskurse selbst seit längerer Zeit eine Diversifizierung von Begrifflichkeiten, die darauf abzielt, die vielschichtigen Aufgaben und Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen differenzierter zu beschreiben oder diese unterschiedlich zu perspektivieren. Eine der bekanntesten Systematiken bzw. eher Topiken pädagogischen Handelns stammt in diesem Zusammenhang von Hermann Giesecke (1997), der in dieser Hinsicht folgende fünf Handlungsformen unterscheidet: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Wie sich der Begriff des Lehrens zu diesen von Giesecke ausdifferenzierten Handlungsformen verhält oder verhalten könnte, müsste an anderer Stelle einmal näher erörtert werden. Signifikant erscheint im Rahmen der vorliegenden Überlegungen vor allem, dass der auf (schulischen) Unterricht bezogene Begriff „Lehren“ in dieser Zusammenstellung zunächst einmal überhaupt nicht vorkommt.

Die Tatsache, dass der Begriff des Lehrens insgesamt an Reputation bzw. an diskursiver Präsenz eingebüßt zu haben scheint, liegt nun mutmaßlich nicht daran, dass das Prinzip des Unterrichts als pädagogische Situation an Bedeutung verloren hätte. Nein, vielmehr haben sich neben der Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsformen – oder genauer gesagt neben der Vermehrung von Begriffen, die je spezifische, differenzierende Fokusse auf das Phänomen pädagogischer Handlungen entwickeln – die Perspektiven auf Schule, Unterricht und Lernen derart verändert, dass auch die Tätigkeit des Lehrenden als begrifflich anders zu fassen erachtet wird. Hier sind es insbesondere die veränderten Anforderungen an Schule und Unterricht sowie die Betonung der Schülerposition (vgl. z. B. Merckens 2010; Blömeke et al. 2009) oder genauer gesagt der subjektiven Eigenaktivität der Lernenden, die zu weitreichenden Veränderungen in der deskriptiv-analytischen wie auch der konzeptionell-normativen Diskursivierung des Lehrerhandelns geführt haben.

Die im Zuge der Implementierung *neuer Lernkulturen* und *gestalteter Lernumgebungen* sich vollziehende Betonung von selbstgesteuertem bzw. selbstorganisiertem Lernen (vgl. z. B. Apel 2005) hat nicht nur dazu geführt, individualisierende und aktivierende oder entdeckende und forschende Unterrichtsmethoden in den Mittelpunkt zu stellen, sondern es hat sich auch – damit einhergehend – eine Neuperspektivierung der Lehrerposition ereignet. Das Prinzip des Lehrens wird in diesem Zusammenhang häufig als ein eher veraltetes Prinzip gewertet, das eng mit dem Prinzip des „Belehrens“ und damit mit der Form des Frontalunterrichts und dem Verkünden feststehender Wahrheiten bzw. der Vermittlung *trägen Wissens* in eine semantische Verbindung gebracht wird. Der Position des Lehrenden kommen hingegen im Kontext der *neuen Lernkultur* eher Aufgaben eines Lern-Coaches, eines Classroom-Managers oder eines Arrangeurs von Lern-Settings zu (vgl. Gruschka 2011). Ob und inwiefern sich hinter diesen neuen Begrifflichkeiten und Perspektiven tatsächlich innovative Formen und Methoden verbergen oder ob die Begriffe im Kern auf dasselbe Phänomen rekurren, auf das sich auch der Begriff des Lehrens bezieht, kann an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Entscheidend für die hier anzustellenden Betrachtungen ist vielmehr der

Umstand, dass im Zuge dieser diskursiven und konzeptionellen Transformation der Blick eher weg von der Lehrerposition hin zur Schülerposition im Unterricht gelenkt wurde und somit das Lernen zum zentralen Bezugspunkt des konzeptionellen Nachdenkens über Unterricht wurde. Zweifelsohne ist dies auch mit ein Effekt der zunehmenden Betonung des Outputs oder genauer gesagt des Outcomes im Schulsystem verbunden (vgl. Herzog 2013). Im Zuge der sich über die herrschenden schulpädagogischen und schulpolitischen Diskurse ereignenden Verschiebungen von einer Fokussierung des inhaltlichen Inputs hin zu einer Konzentration auf den formalen Outcome im Sinne utilitaristisch gedachter Fähigkeiten und Fertigkeiten, hat das Prinzip des Lehrens in seiner semantischen Nähe zu Unterrichtsinhalten, die gelehrt werden, an Bedeutung verloren; zumindest – und dies ist der zu konstatierende Sachverhalt – auf einer diskursiv-programmatischen Ebene. Der Begriff des Lehrens erscheint in diesem Zusammenhang als unmodern bzw. unzeitgemäß, als inadäquat hinsichtlich der Realisierung subjektzentrierter Lernformen und als unzulänglich in Bezug auf die Aufgaben, die Lehrkräfte in Kontexten neuer Lernkulturen zu bewältigen haben. Ob dies jedoch auch auf das pädagogische Phänomen des Lehrens jenseits diskursiver Begriffsprägungen zutrifft, muss näher betrachtet werden.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang zunächst einmal, dass seit einiger Zeit Bemühungen zur Rehabilitierung des Begriffs des Lehrens zu verzeichnen sind – so z. B. bei Andreas Gruschka (2011) oder bei Lutz Koch (2015). Im Reflexionskontext dieses Artikel (und der Publikation, in welcher dieser Beitrag erstmalig publiziert wurde) wird – anders als dies wie schon gezeigt etwa bei Giesecke der Fall ist – dem Prinzip des Lehrens ein zentraler Stellenwert, sowohl hinsichtlich der Möglichkeit einer Beschreibung pädagogischer Situationen als auch für ein Verständnis dessen, was den Kern pädagogischen Handelns ausmacht, zugesprochen. Mit dem Begriff des Lehrens kann damit nicht nur Sinn und Zweck von Unterricht, sondern auch das Prinzip des Lehrerhandelns erfasst werden. Lehren erscheint hier als eine Handlungsform, die das doppelt gerichtete Interesse des Pädagogen am Gegenstand und am Zögling widerspiegelt und auf die elementare pädagogische Tätigkeit der Vermittlung zwischen Lerninhalt und Lernsubjekt verweist. In diesem Sinne markieren diese Beiträge zu einer Stärkung des Begriffes bzw. des Prinzips „Lehren“ auch eine Positionierung auf einer anderen Ebene, denn die Betonung des Lehrens geht einher mit der Einsicht in die grundsätzliche Bedeutung der zu vermittelnden Inhalte für die Initiierung subjektiver Lern- und Bildungsprozesse. Mit dem Lehren wird damit auch die materiale Seite von Unterricht wieder verstärkt in den Diskurs eingebracht. Dabei wird jedoch stets darauf hingewiesen, dass Lehren nicht als reine Faktenvermittlung zu verstehen ist, sondern dass Lehren vielmehr als ein Prinzip der erkenntnisermöglichenden Ein- und Hinführung des Lernenden zu etwas zu verstehen ist, dass sich dieser selbsttätig aneignen muss. Dieses Prinzip der subjektiven Aneignung soll es dem Lernenden nicht nur ermöglichen, Inhalte im Gedächtnis zu behalten, sondern diese auch reflexiv zu verstehen und diese einordnen und kritisch hinterfragen zu können. Bei Koch und Gruschka wird das Lehren damit als eine Vermittlungsform dargestellt, die das Verstehen der Lehrinhalte und nicht das reine Faktenlernen in den Fokus stellt. Lehren erscheint daher in dieser Perspektive gerade nicht als Synonym für „Belehren“, sondern verweist auf die Möglichkeit, die Aufgabe und auch die Pflicht der Pädagoginnen und Pädagogen lernendengemäß, inhaltsgemäß und zielgemäß zu handeln, wodurch der Begriff des „Lehrens“ sich hier einerseits als ein strukturtheoretischer und andererseits als ein handlungstheoretischer, aber auch als ein moralisch-ethischer Begriff manifestiert, der auch in Zeiten der Output- oder Outcome-Orientierung sowie der Lernendenzentrierung keineswegs an Aktualität eingebüßt hat.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen, hinsichtlich der augenscheinlich ohnehin vorhandenen Aktualität des Ästhetischen sowie der aktuellen Bemühungen zur Rehabilitierung bzw. zur Reaktualisierung

des Begriffes „Lehren“ in den pädagogischen Diskursen, erscheint es an dieser Stelle durchaus lohnenswert, sich den möglichen Zusammenhang dieser beiden Begriffe oder dieser beiden Konzepte und Theoriefelder einmal näher vor Augen zu führen. Bei genauerer Betrachtung lässt sich dabei zunächst einmal feststellen, dass das im Folgenden kritisch-reflexiv zu untersuchende begriffliche Kompositum „ästhetisches Lehren“ vor allem einen komplexen semantischen Horizont eröffnet. Denn für beide Begriffsbestandteile gilt, dass sie sich nicht auf eindimensionale Semantiken und damit auf begriffstheoretisch trennscharfe Deutungsmuster oder eindeutige Definitionen in einem naturwissenschaftlichen Sinn reduzieren lassen, sondern sich nur über eine hermeneutische Ausdeutung ihrer diskursiven und damit tendenziell sowohl kontingenten als auch normativen semantischen Aufladungen in einer theoretisch-systematischen bzw. historischen Art und Weise bestimmen lassen.

Eine derartige Ausdeutung der zugrundeliegenden Begriffe kann erstens – so zumindest die hier vertretene Arbeitshypothese – als Bedingung der Möglichkeit einer kategorialen und damit systematischen Begriffsbefragung ästhetischen Lehrens fungieren. Im Zuge dieser begriffstheoretischen Klärung erscheint es zweitens möglich, ästhetisches Lehren in einer ontologischen Perspektive als pädagogisches Phänomen greifbar zu machen und die Frage aufzuwerfen, ob oder inwiefern diese Form oder dieser Modus des Lehrens überhaupt von anderen Modi des Lehrens zu unterscheiden ist.

Um etwaige normative Implikationen des Begriffes besser sichtbar machen zu können, ist es drittens darüber hinaus nötig, ästhetisches Lehren auch als ein Programm zu verstehen, das eine spezifische konzeptionelle Idee des Lehrens bzw. eine Idee des Lehrens in spezifischen Lehr-Lern-Kontexten – beispielsweise den (Schul-)Künsten – in das Diskursfeld einbringt, um ein legitimatorisches Fundament für die Eigenständigkeit und Eigenlogik des künstlerisch-ästhetischen Unterrichtens in der Schule zu bereiten. Ästhetisches Lehren würde angesichts dessen also nicht nur einen bestimmten Modus des Lehrens meinen, sondern müsste auch als Lehren des Ästhetischen inklusive der alten Frage nach der Lehrbarkeit der Künste begriffen werden.

Viertens schließlich könnte versucht werden, den Begriff des ästhetischen Lehrens epistemologisch zu operationalisieren, um eine Neu- oder Andersperspektivierung von Lehrerhandeln allgemein zu ermöglichen. Ästhetisches Lehren wäre damit schließlich quasi-experimentell auch als ein analytisch-didaktischer Begriff zu konzipieren, mit dem spezifische Aspekte oder Dimensionen des Lehrerhandelns in den Blick genommen werden können, die bis jetzt mutmaßlich nur unscharf oder unzureichend beschreibbar waren. Die Ästhetik des Lehrens oder genauer gesagt die ästhetischen Dimensionen des Vollzugs dessen, was Lehren genannt wird, wären hier aus einer neuen spezifischen Perspektive heraus noch einmal näher in den Blick zu nehmen und für ein Verständnis von Unterricht oder Unterrichten allgemein fruchtbar zu machen.

Im Kontext einer derartigen multiperspektivischen Herangehensweise möchte der vorliegende Text durch die Kontrastierung verschiedener Betrachtungsebenen und Betrachtungsweisen im Folgenden ein erstes – und daher vermutlich vorläufiges und weiterzuentwickelndes – analytisches Panorama eröffnen, vor dessen Hintergrund eine fundierte Einschätzung der wissenschaftlichen, pragmatischen und auch bildungspolitischen Leistungs- und Tragfähigkeit dieses Begriffskonstrukts möglich werden kann.

Als Basis hierfür soll jedoch zunächst eine grundlegende Klärung der Begriffe „Ästhetik“ respektive „ästhetisch“ und „Lehren“ erfolgen, wobei an inhaltlich und/oder systematisch gegebener Stelle immer auch schon auf deren Bedeutung für das begriffliche Konstrukt des ästhetischen Lehrens eingegangen

werden wird. Die semantische Komplexität beider Begriffe lässt diesen propädeutischen Schritt als notwendig erscheinen, da zu befürchten steht, dass sich ohne eine derartige getrennte Untersuchung beider Begriffe bereits in der semantischen Zusammenführung Unschärfen ergeben und unreflektierte Implikationen manifestieren würden, die eine kritisch-systematische Befragung unmöglich machen oder diese unterminieren.

Semantische Horizonte des Begriffs „ästhetisches Lehren“

Natürlich erscheint es als – gelinde gesagt – ambitioniert, die Beleuchtung des semantischen Konstrukts ästhetischen Lehrens auf das Fundament einer Klärung der Begriffe „Ästhetik“ und „Lehren“ zu stützen. Angesichts der offenbaren Unmöglichkeit einer umfassenden theoretisch-systematischen Begriffsbestimmung oder einer historisch-etymologischen Rekonstruktion bzw. einer Diskursgeschichte dieser beiden Begriffe, soll hier in der *Beschränkung auf eine Eröffnung zentraler Perspektiven, Verständnisse und Abgrenzungen* auch nur das angedeutet werden, was Reinhart Koselleck (2006: 99) als Analyse von „Konvergenzen, Verschiebungen oder Diskrepanzen des Verhältnisses von Begriff und Sachverhalt“ beschrieben hat. Im Sinne dieser Leitlinie, soll es im Folgenden nun also darum gehen, Begriffe und Phänomene so in einen wechselseitigen Bezug zueinander zu bringen, dass sich sowohl die sach- bzw. phänomenbezogene Deutungsmacht von Begriffsbildungen zeigen lässt als auch die Möglichkeit eröffnet wird, Begriffe als irreduzible Faktoren des Fassens oder Begreifens von Realitäten zu verstehen (vgl. ebd.).

Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, bedeutet dies im Hinblick auf den Begriff der „Ästhetik“ bzw. des „Ästhetischen“, dass für ein reflektiertes Verständnis im gerade erläuterten Sinne zumindest zwischen einer Bestimmung des Verhältnisses von Ästhetik als einer wissenschaftlich-philosophischen Disziplin bzw. als Lehre von der Wahrnehmung und dem Erscheinenden, dem Ästhetischen als einem Phänomen, einem normativ wirksamen Prinzip und einer menschlichen Praxis sowie der Aisthesis als einem menschlichen Vermögen zu differenzieren ist. Die Ästhetik bzw. das Ästhetische muss in dieser Differenzierungslogik sodann sowohl als deskriptive wie auch als konzeptionelle Begriffe und als Sachverhalte aufgefasst werden, die jeweils dem Prinzip der doppelten Historizität unterliegen, da beides, die Begriffe in ihren Bedeutungen oder diskursiven Prägungen und das, worauf mit diesen Begriffen verwiesen wird oder worüber anhand dieser Begriffe nachgedacht wird, einer historischen Wandelbarkeit unterliegt. Aisthesis ist in diesem Kontext zunächst einmal stärker als ein anthropologisches Phänomen zu beschreiben, in dem ein spezifischer Modus menschlicher Selbst- und Weltwahrnehmung zum Ausdruck kommt. Der Begriff Aisthesis wäre sodann als ein – ebenfalls historisch und kulturell veränderlicher – deskriptiver und normativer Begriff zu lesen, der auf die Sinnenleiblichkeit (vgl. Bittner 1990: 73 ff.) menschlicher Existenz verweist.

Analog hierzu gilt es, den Begriff des Lehrens im Folgenden erstens historisch und systematisch in seinen semantischen Ausdeutungen und Aufladungen zu entfalten, ihn zweitens in ein differenzierendes Verhältnis zu anderen pädagogischen Handlungsbegriffen zu bringen und drittens grundsätzlich auch der Frage nachzugehen, was Handlungen überhaupt zu pädagogischen Handlungen macht oder als solche qualifiziert oder als solche erscheinen lässt. Was Lehren ist, muss demnach davon unterschieden werden, *wie* Lehren vollzogen wird. Dieser letzte Punkt ist insofern von Bedeutung, als dass tatsächliche Handlungsphänomene – genauso wie Begriffe, die nur diskursbezogen sinn- und realitätsgenerierend wirksam werden können – nicht „an sich“ in Erscheinung treten, sondern nur in bestimmten Kontexten und nur vor dem Hintergrund spezifischer historischer, kultureller, sozialer und – im Falle professionellen pädagogischen Handelns –

institutioneller Rahmungen vollzogen werden können. Daraus kann gefolgert werden, dass Lehren als pädagogischer Begriff und als pädagogische Handlungsform einerseits durch pädagogische Binnenlogiken geprägt ist, die Handlungsform in ihren Zielen, Bedingungen und Verfahrensweisen aber andererseits nur zu verstehen ist, wenn man die Außenstruktur pädagogischer Situationen reflektierend mit in den Blick nimmt.

Damit sich nun die begriffstheoretischen und phänomenologischen Differenzierungen und Beschreibungen nicht in der Flut historisch-diskursiver Bestimmungen, Perspektiven und Aufladungen verlieren, wird im Folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit versucht, möglichst wenige, dafür aber in inhaltlicher Hinsicht repräsentative, Positionen darzustellen und diese im Hinblick auf die vorzunehmende Befragung des begrifflichen Konstrukts *ästhetisches Lehren* zu beleuchten. In diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen auch nicht als Systematik, sondern eher als Leitlinien für eine grundsätzliche Orientierung zu verstehen.

„Ästhetisches Lehren“ im Horizont der Ästhetik bzw. des Ästhetischen

In Bezug auf eine erste Annäherung an den Ästhetik-Begriff kann im Kontext der hier anzustellenden Betrachtungen insbesondere die Systematik von Władysław Tatarkiewicz als hilfreich erachtet werden, da Tatarkiewicz in seiner „Geschichte der Ästhetik“ (1979 ff.) den Versuch unternommen hat, Ästhetik als wissenschaftlich-philosophische Disziplin sowie als theoretisches oder theoretisierendes Prinzip in einer kategorialen Art und Weise zu erfassen. Damit einher geht bei Tatarkiewicz eine Klärung der Gegenstände der Ästhetik, wodurch Begriff und Sachverhalt systematisch zusammengeführt werden. Diese Bestimmung der Ästhetik durch Tatarkiewicz kann hierbei in folgenden sechs Punkten zusammengefasst werden (vgl. Tatarkiewicz 1979: 19 ff.):

1. *Ästhetik als Wissenschaft vom Schönen und Wissenschaft von der Kunst:* Ästhetik ist in dieser Hinsicht zuständig für die theoretische Klärung dessen, was als schön erachtet werden kann bzw. als schön erachtet wird sowie für die Theoretisierung der Kunst. „Sie pflegt sowohl die Theorie der ästhetischen Gegenstände als auch die der ästhetischen Erlebnisse; sie liefert sowohl Beschreibungen als auch Vorschriften, sowohl Analysen als auch Erklärungen.“ (Ebd.: 19)
2. *Ästhetik als Wissenschaft von den Künsten:* In Ergänzung zu einer allgemeinen bzw. auch allgemeingültigen Klärung der Beschaffenheit, des Wesens und der Gestalt von Kunst, möchte Ästhetik auch in einer differenzierenden Art und Weise das Spezielle der einzelnen Künste und ihrer Theorien erfassen, um unterschiedliche Begriffe von Kunst, Schönheit, Kunstschönheit, von Rezeptions- und Produktionsprozessen in den Künsten und von unterschiedlichen Wirkungsweisen konstituieren und komparatistisch schärfen zu können.
3. *Ästhetik als Wissenschaft von den ästhetischen Erlebnissen:* Ästhetik beschäftigt sich hier nicht mit der Frage, was warum wie als schön erachtet werden kann, vielmehr untersucht sie das subjektive ästhetische Erleben bzw. die subjektiven ästhetischen Wahrnehmungen. Ästhetik wird in dieser Perspektive daher nicht primär auf die Dinge und Erscheinungen bezogen, sondern auf den Menschen. Nicht das Problem einer objektiven Fassung des Schönen steht sodann in Zentrum des Interesses, sondern das Problem des Erfassens subjektiven Erlebens. In Anbetracht dessen, was Tatarkiewicz über Ästhetik als Wissenschaft vom Schönen und von der Kunst aussagt, kann hier somit

festgehalten werden, dass Ästhetik grundsätzlich die beiden Modi der Hervorbringung von Schönheit bzw. Kunst und der Rezeption von Schönheit bzw. Kunst betrachtet.

4. *Ästhetik als Wissenschaft von den ästhetischen Wirkungen:* Neben der Klärung und Bestimmung der „Eigenschaften des Schönen und der Kunst“ (ebd.: 21) versucht Ästhetik auch zu ergründen, inwiefern und warum das Schöne und die Kunst eine Wirkung auf den Menschen haben und wie diese Wirkungen entstehen. Hierbei spielen unterschiedlichste Erklärungsmuster eine Rolle: psychologische, physiologische, soziologische oder auch historisch-kulturelle. Der Ästhetik geht es demnach nicht nur darum, die Existenz- und Erscheinungsformen oder die Seinsweisen des Schönen und der Kunst zu ergründen, sondern auch deren Wirkprinzipien und Wirkmechanismen zu beleuchten.
5. *Ästhetik als deskriptives und als präskriptives Prinzip:* In dieser Perspektive zeigt sich, dass Ästhetik nicht nur ein deskriptiv-analytisches oder konstatierendes Prinzip darstellt, sondern auch ein normierendes. Beschreibungen von Kunst und Schönheit, ihres Wesens, ihres Sinns und Zwecks, ihrer jeweiligen Ausgestaltung und Ausprägung sowie ihrer Rezeption und Produktion werden in der und durch die Ästhetik gepaart mit normativen Postulierungen. Sowohl die beschreibende als auch die normierende Dimension von Ästhetik erheben dabei den (tendenziellen) Anspruch auf Allgemeingültigkeit, wobei sich dieser im Falle der beschreibenden Ästhetik in theoretisch-systematischen Reflexionen bzw. in empirischen Beobachtungen begründet und im Falle der normierenden Ästhetik in Setzungen oder Geschmacksurteilen. Beides, Feststellungen und Forderungen hinsichtlich der Wahrnehmung und Hervorbringung von Schönheit und Kunst, sind somit konstitutiver Bestandteil der Ästhetik.
6. *Die historische Wandelbarkeit der Ästhetik, ihrer Gegenstände und ihrer Begriffe:* Was die Aufgaben und das Wesen der Ästhetik sind, was Schönheit, Geschmack und Kunst meinen, wie Hervorbringung, Rezeption und Wirksamkeit von Kunst und Schönheit gedacht und konzipiert werden, kann nicht anhand allgemeingültiger, universeller Prinzipien, Kriterien oder Kategorien entschieden werden, sondern erscheint als historisch wandelbar. Aus diesem Grund bedarf es sowohl für ein Verständnis der Begriffe als auch für ein Verständnis von Ideen und Realitäten einer systematischen historischen Forschung, die ihrerseits über weite Strecken eine Geschichte *avant la lettre* im Nachhinein zu konstruieren hat, da der Begriff Ästhetik erst spät, nämlich mit Alexander Gottlieb Baumgartens „Aesthetica“ im Jahre 1750, Einzug in diejenigen Diskurse gehalten hat, die heute als ästhetische Diskurse firmieren.

Gerade dieser letzte Punkt ist ein entscheidender, da die durch Tatarkiewicz vorgenommene Bestimmung der Ästhetik als Wissenschaft und als theoretisierendes Prinzip grundsätzlich in der Tradition der Fassung der Ästhetik durch Alexander Gottlieb Baumgarten zu betrachten ist. Als eine eigenständige Disziplin hat die Ästhetik nach Baumgarten eine Mittel- bzw. Mittlerstellung zwischen der Kunst und der Philosophie einzunehmen und zwar als Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis. Baumgarten begründet die Ästhetik damit nicht nur in der Aisthesis, sondern er spricht der sinnlichen Wahrnehmung ein eigenständiges – wenn auch dem verstandesmäßigen Erkennen untergeordnetes – Erkenntnisvermögen zu, das es wiederum seinerseits wissenschaftlich zu untersuchen gilt (vgl. Bilstein/Zirfas 2009: 7 f.).

Im Hinblick auf die hier anzustellenden Betrachtungen des Ästhetischen Lehrens ist es allerdings zunächst einmal weniger von Bedeutung, Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin weiter auszubuchstabieren. Auch liegt kein primäres Interesse darin, zu bestimmen, was Schönheit oder Geschmack historisch konkret

bedeuten oder was Kunst ist, sein kann und sein soll; das muss und kann auf einer anderen Ebene geklärt werden. (Anm.: Da konkrete Positionen und Ausformungen in diesem Kontext nur über die Analyse der dementsprechenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurse sichtbar gemacht werden können, wäre eine Rekonstruktion historischer und gegenwärtiger ästhetischer Begriffe, Ideen, Konzeptionen und Realitäten in ihren wechselseitigen Verschränkungen, Erscheinungen und Wirkungsweisen unumgänglich. Diese Aufgabe bzw. Notwendigkeit ist hier zwar stets mitzudenken, jedoch einsichtigerweise nicht systematisch zu realisieren (vgl. hierzu z. B. Eco 2004; Hauskeller 1998; Tatarkiewicz 2003).)

Bezogen auf einen Begriff oder ein Konzept des ästhetischen Lehrens könnte die mit der Systematik von Tatarkiewicz entfaltete Idee von Ästhetik aber beispielsweise auf die Möglichkeit der Entwicklung einer Ästhetik des Lehrens im Sinne einer Wissenschaft bzw. einer Lehre verweisen, die Aspekte wie die Schönheit bzw. Kunstförmigkeit von Lehren und Lehrprozessen bzw. Lehrsituationen in den Blick nehmen könnte. Ein solches Vorhaben würde jedoch eine normative Bestimmung von Schönheit und Kunstförmigkeit nötig machen, was angesichts moderner ästhetischer Diskurse und Paradigmen auch die Herausforderung implizieren würde, generell die Verwendung des Schönheitsbegriffes legitimieren zu müssen. (Anm.: Hierfür bedürfte es freilich zunächst einer grundsätzlichen Klärung, ob der Begriff des Schönen im Hinblick auf Lehren überhaupt als angemessen erscheint.) Dadurch, dass sich erstens ästhetische Diskurse spätestens seit der Ausformulierung einer „Ästhetik des Häßlichen“ durch Karl Rosenkranz (1853) auf mehr oder auf anderes als nur auf das Schöne (Anm.: Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass das Schöne bzw. die Schönheit seitdem als eine irrelevante Größe zu erachten wäre. Ganz im Gegenteil: Schönheit wird in Kontexten einer Universalisierung des Ästhetischen zu einer zentralen Schlüsselkategorie des Lebens. Das Streben nach Schönheit bzw. das Teilhaben an Schönheit ist seit geraumer Zeit zu einem Zwang geworden. Der Traum der bzw. von der Schönheit birgt dabei nicht nur die „Versprechen der Unvergänglichkeit und Unwiderstehlichkeit“ (Liebau/Zirfas 2007: 12), sondern auch das Versprechen des Erfolgs und des Glücks. Schönheit wird dabei nicht nur erneut zu einer Norm bzw. zu einem Gradmesser menschlicher Existenz, sondern Schönheit entwickelt sich zu einem Machtfaktor, wie Winfried Menninghaus (2003) beschreibt. Die Verheißungen der Schönheit lassen die Realisierung derselben letztlich zu einem Zwang werden, dem sich das einzelne Subjekt ausgesetzt sieht.) und das Kunstschöne beziehen, sich zweitens die Verwendungsweisen des Kunstbegriffes im Zuge der Entgrenzung und Hybridisierung der Künste in der Spät- oder Postmoderne zusehends verkomplizieren und drittens die sogenannte Ästhetisierung des Lebens oder die ästhetische Durchdringung des Lebens den Ästhetik-Begriff zu einem Containerbegriff werden lässt, müsste sich eine Ästhetik des Lehrens dabei nicht nur der Herausforderung einer begrifflichen Orientierung und Positionierung im Kontext diskursiv geprägter, historisch entwickelter, ästhetischer Ideen stellen, sondern sie müsste insbesondere auch die realen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungs- und Transformationsprozesse von Kunst und Ästhetik so in den Blick nehmen, dass eine zeitgemäße ästhetische Perspektivierung des Lehrens vonstattengehen könnte.

Tatarkiewicz verweist zwar in seiner Perspektive in einer durchaus auch heute noch zutreffenden Art und Weise darauf, dass Ästhetik sowohl Produktion als auch Rezeption von Kunst in den Blick zu nehmen habe und Ästhetik als Disziplin zugleich deskriptive wie auch normierende Betrachtungsweisen beinhaltet und diese wiederum als historisch wandelbar zu beschreiben sind. Dennoch scheint es nun hinsichtlich einer Bestimmung dessen, was ästhetisches Lehren sein könnte, notwendig zu sein, auch die eben angedeuteten aktuellen semantischen Implikationen eines erweiterten Ästhetik-Begriffes in den Blick zu nehmen.

In diesem Sinne eröffnet die thesenförmige Bestimmung der Ästhetik durch Hartmut Böhme (1995) eine ergänzende, erweiternde und dadurch die engführende Position von Tatarkiewicz ein Stück weit relativierende Perspektive, die zugleich eine Verbindung zum Begriff des Ästhetischen herzustellen vermag. Böhme geht grundsätzlich davon aus, dass Ästhetik nicht nur Kunst zum Gegenstand haben kann, sondern in einem offeneren Sinn als „Theorie und Analyse des Ästhetischen“ in „Alltag, Gesellschaft, Kunst und Natur“ (ebd.: 246) verstanden werden muss. Um dies zu schärfen, unterscheidet Böhme zwischen der Ästhetik als einem bewussten und reflektierten bzw. reflektierenden Prinzip und ästhetischen Situationen, die im ästhetischen Akt der Aufmerksamkeit die Trennung zwischen (wahrnehmendem und bzw. oder schaffendem) Subjekt und (wahrgenommenem und bzw. oder geschaffenen) Objekt aufheben würden sowie ästhetischen Prozessen, in denen sich das Ästhetische als spezifischer Modus von Wahrnehmung und Hervorbringung realisiert. Ästhetische Situationen und ästhetische Prozesse sind damit als emergente und präsenz-evozierende Phänomene zu verstehen, die sich durch eine „hermeneutische Endlosigkeit“ (ebd.: 247), sprich durch ein umfassendes Signifikant-Werden aller Erscheinung und aller Wahrnehmung auszeichnen. Das Ästhetische, so könnte man an dieser Stelle schlussfolgern, konstituiert sich somit situativ in einem prozessualen Akt des sinnlich-leiblichen Thematisch-Werdens (vgl. Mollenhauer 1996) eines wahrnehmenden und/oder gestaltenden Subjekts hinsichtlich eines Objekts oder Phänomens, das überhaupt erst durch diesen Akt – den Immanuel Kant (vgl. 1974: 124 f.) mit der Idee des „interesselosen Wohlgefallens“ belegt hat – als ästhetisches konstituiert wird. Das ästhetische Phänomen wiederum seinerseits affiziert etwas dem Subjekt In-Erscheinung-Tretendes als die rezeptive und spontane Leiblichkeit dieses Subjekts derart, dass die Wahrnehmung und/oder die Hervorbringung dieses Etwas um ihrer selbst willen geschieht oder geschehen. Anders ausgedrückt könnte man sagen: Indem mir etwas sinnlich wird, bringe ich dieses Etwas und über dieses Etwas auch mich selbst *als* etwas hervor. Meine Sinnlichkeit wird dabei sowohl hinsichtlich dieses Etwas als auch hinsichtlich ihrer selbst thematisch. In diesem Sinne können ästhetische Situationen als selbstreferenzielle Situationen und ästhetische Wahrnehmungen und Handlungen als Referenzialität und Selbstreferenzialität ineinander verwebende Wahrnehmungen und Handlungen verstanden werden (vgl. z. B. Waldenfels 2015). In dieser Perspektive kann nunmehr auch zwischen der Aisthesis als einem grundlegenden menschlichen Vermögen und dem Modus des Ästhetischen unterschieden werden, da offenbar nicht alle sinnlichen Phänomene und nicht alle sinnlich erfahrenen Situationen zugleich auch als ästhetische zu qualifizieren sind (vgl. z. B. Welsch 1993, 2003).

Obwohl das Ästhetische nach Martin Seel (2003: 44) „kein abgegrenzter Bereich neben den anderen Lebensbereichen“ darstellt, sondern als „eine unter anderen Lebensmöglichkeiten, die von Zeit zu Zeit ergriffen werden kann, wie man von Zeit zu Zeit von ihr ergriffen werden kann“ zu erachten ist, so ist das Ästhetische dennoch trennscharf zu identifizieren: „In einer Situation, in der ästhetische Wahrnehmung wachgerufen wird, treten wir aus einer allein funktionalen Orientierung heraus. Wir sind nicht länger darauf fixiert (oder nicht länger *allein* darauf fixiert), was wir in dieser Situation erkennend und handelnd *erreichen* können. Wir begegnen dem, was unseren Sinnen und unserer Imagination hier und jetzt entgegenkommt, um dieser Begegnung willen.“ (Ebd.) (Anm.: Gleiches gilt natürlich für den Akt der ästhetischen Hervorbringung von etwas.) Das Ästhetische markiert nach Seel damit also sowohl eine bestimmte Verfasstheit menschlicher Existenz, die sich durch ein Gewahrsein für Gegenwärtigkeit auszeichnet, als auch eine bestimmte Verfasstheit von Objekten und Phänomenen, die in ihrer „besonderen Präsenz in Erscheinung treten. Eine ästhetische Situation kommt nach Seel sodann nur zustande, wenn beide Verfasstheiten zusammenfallen: „Die Verfassung ästhetischer Objekte ist nur im Licht ihrer möglichen Wahrnehmung und die Verfassung der ästhetischen Wahrnehmung ist nur im Licht ihrer möglichen

Gegenstände begreiflich.“ (Ebd.: 45 f.) Grundsätzlich wird nach Seel zwar jedweder Gegenstand oder jedwedes Phänomen, das sinnlich – also *aisthetisch* – wahrgenommen wird, auch ästhetisch wahrgenommen, wenn sich der oben beschriebene, spezifische situative Zu- oder Umstand einstellt; dezidiert ästhetische Phänomene und Gegenstände allerdings sind nur solche, deren Wesen ausschließlich auf Erscheinung oder auf In-Erscheinung-Treten hin ausgelegt ist. Grundsätzlich sind ästhetische Objekte also „Objekte *in* einer besonderen Situation der Wahrnehmung oder *für* eine solche Situation; sie sind Anlässe oder Gegebenheiten einer bestimmten Art des sinnlichen Vernehmens.“ (Ebd.) Genuin ästhetische Objekte sind nach Seel jedoch nur Kunstgegenstände bzw. Kunstphänomene, die in einer herausgehobenen Art und Weise eine besondere „Polung des Sehens, Hörens, Tastens, Riechens und Schmeckens“ (ebd.: 50) evozieren. Wobei bei ihm auch andere Objekte, die nicht genuin ästhetisch sind, in einen besonderen Wahrnehmungsmodus eintreten können, nämlich wenn diese Gegenstände auf aisthetischer Ebene das Ästhetische implizieren. (Anm.: So können beispielsweise vom Baum fallende Blätter eine ästhetische Wahrnehmung initiieren, die dann in einer artifiziell hergestellten Form präsent wird.)

Analog sind ästhetische Wahrnehmungen also auch als eine besondere Kategorie oder als eine „besondere Polung“ oder „besondere Akzentuierung“ sinnlicher Wahrnehmungen zu verstehen, nämlich als solche, die Wahrnehmungs-Wahrnehmungen und damit eine Wahrnehmungs-Gegenwärtigkeit oder Wahrnehmungs-Gewahrheit konstituieren. Die kategoriale Differenz zwischen ästhetischen und anderen Formen der sinnlichen Wahrnehmung zeigt sich für Seel dort, „wo [...] eine propositionale, eine begrifflich artikulierte Wahrnehmung“ (ebd.) im Sinne der Wahrnehmung von etwas begrifflich Bestimmtem als Voraussetzung dafür fungiert, etwas als etwas „in der unübersehbaren Fülle seiner Aspekte, [...] in seiner unreduzierten Gegenwärtigkeit wahrnehmen zu können.“ Das sinnliche Erfassen einer konkret in Erscheinung tretenden „phänomenalen Präsenz“ von etwas in seiner „phänomenalen Individualität“ (ebd.: 52) wird damit zum Kernpunkt einer ästhetischen Wahrnehmung bzw. einer Wahrnehmung des Ästhetischen.

In Anlehnung an Hans-Ulrich Gumbrecht (2004) könnte man angesichts dieser Bestimmung einer ästhetischen Situation weiterhin sagen, dass ästhetische Wahrnehmungen und ästhetische Situationen zunächst auf die Erzeugung und das Vernehmen von phänomenaler Präsenz ausgelegt sind, aber genau dadurch auch Sinneffekte produzieren. Das Ästhetische wäre demnach ein „Ort“, an dem das Materiell-Sinnliche und das Hermeneutisch-Sinnhafte so in eins fallen, dass sich Wahrnehmung und Bestimmung von etwas als etwas in einem interferenten und interdependenten Verhältnis befinden. Dieses Spannungsverhältnis wiederum könnte schließlich als konstitutives Begründungsmoment des oben beschriebenen (Selbst-)Thematisch-Werdens des Subjekts in ästhetischen Situationen erachtet werden.

Dieses situativ initiierte (Selbst-)Thematisch-Werden geht offenbar nicht in einer logozentristisch strukturierten „Urteilsästhetik“ (Böhme 2014: 23) auf. Vielmehr muss es als ein emergentes Prinzip verstanden werden, dass sich in der und durch die Wirksamkeit dessen, was Gernot Böhme als Atmosphäre beschreibt, nämlich die „gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen“ (ebd.: 34) zeigt. Ästhetische Situationen würden sich in Anlehnung an Böhme somit als Kontexte fassen lassen, in der die „Wirklichkeit des Wahrgenommenen als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist“ (ebd.) zusammenfallen. Das Ästhetische erzeugt demnach eine Atmosphäre, die sinnlich emergent werden kann, wenn das Wahrgenommene als etwas spezifisch Ästhetisches erkannt wird.

Für eine Betrachtung ästhetischen Lehrens ist dies nun insofern von Bedeutung, als dass ästhetisches Lehren auf die Erzeugung derartiger präsentisch-emergenter Situationen sowie auf das Erzeugen

bestimmter (pädagogischer) Atmosphären ausgerichtet sein müsste. Dabei wäre es die Aufgabe von ästhetischem Lehren, Menschen und Dinge oder Phänomene in der oben beschriebenen Art und Weise situativ so zusammenzuführen, dass sich der subjektive Modus des sinnlichen (Selbst-)Thematisch-Werdens bzw. das Moment des Gewähr-Werdens der eigenen Sinnenleiblichkeit (vgl. Bittner 1990) angesichts des ästhetisch In-Erscheinung-Tretenden so entfalten kann, dass das Interferenz-Verhältnis von sinnlicher Wahrnehmung und sinnhafter bzw. sinngenerierender Bestimmung für die Ziele und Zwecke von Unterricht produktiv gemacht werden kann. Den (Schul-)Künsten würde hierbei sodann eine besondere Bedeutung zukommen, da sie – in Anlehnung an Martin Seel (2003) und Wolfgang Iser (2003) – in einer ausgezeichneten Art und Weise dazu in der Lage wären, diese Prozesse und Situationen in Gang zu bringen. Ästhetisches Lehren würde hierbei nicht nur ein Lehren *in* den, sondern insbesondere auch ein Lehren *durch* die Künste meinen.

In diesem Sinne könnte man an dieser Stelle geneigt sein, die Herbart'sche Bestimmung der ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung oder des erziehenden Unterrichts (vgl. Herbart 1991) aufzugreifen. Allerdings muss man hierbei sehr vorsichtig sein, da es bei Herbart nicht oder nur äußerst bedingt um Ästhetik bzw. das Ästhetische im hier entfalteten Sinn geht. Vielmehr versteht Herbart Ästhetik als allgemeine „Anschauungs- und Wahrnehmungslehre“ von „Wert- und Verhältnisbestimmungen“ (Ehrenspeck 1998: 274). Die allgemeine Ästhetik ist dabei für Herbart der Rahmen, sowohl für das Pädagogische als auch für das Prinzip ethisch-moralischer Urteilsbildung, auf das Unterricht letztlich abzielen habe. Die ästhetische Darstellung der Welt meint somit bei Herbart letztlich nicht die pädagogisch-unterrichtliche Indienstnahme der Künste, sondern die Gestaltung einer „Umwelt für die Übung der ästhetisch-ethischen Urteile des Educandus“ (ebd.). Insofern sind die Überlegungen Herbarts für eine Untersuchung ästhetischen Lehrens allerdings doch von Interesse, da die Idee der Fassung des Ethischen im Ästhetischen durchaus einen Topos markiert, der für die Gestaltung eines Unterrichts, der das Prinzip der Erziehung mittels der didaktischen Präsentation von Welt-Ausschnitten mitdenkt, nicht unerheblich ist. Bei ihm werden die antiken Vorstellungen von der Nützlichkeit der Künste wieder virulent. Kunst kann in diesem Sinne als eine Technik (altgr. τέχνη – *téchne*, von dem das Wort Kunst etymologisch abstammt und das auf ein praktisches Können verweist) verstanden werden, die nicht nur den Aspekt des Lehrens und Lernens miteinschließt, sondern ebenso auf die ethischen Dimensionen von *gut* und *schlecht* (ästhetisch gesprochen von *schön* und *hässlich*) verweist und eine ästhetische bzw. aistische – also eine ganzheitliche – Sicht auf die Welt verlangt. So wäre die Einübung von ethischen Urteilen immer auch eine ästhetische. Man könnte hier auch eine Weiterführung der Lock'schen *Gentlemanerziehung* sehen, die darauf abzielt, dass sich das moralisch Gute auch in einer ästhetischen Form beim Menschen äußert, etwa als Geschmacksbildung.

Führt man diesen Gedanken nun weiter, dann würde das Ästhetische auch als normatives Prinzip für die Gestaltung und Zielbestimmung von Unterricht bedeutsam werden – und zwar in einer doppelten Art und Weise: Wenn ästhetisches Lehren darauf abzielt, eine ästhetische Urteilsfähigkeit zu vermitteln, dann muss nicht nur zwangsläufig die Frage danach gestellt werden, anhand welcher Unterrichtsinhalte diese Fähigkeit ausgebildet werden soll. Ansonsten würde dann generell Geschmacksbildung zu einem Kernbereich eines Unterrichts werden, der die Schülerinnen und Schüler auf die subjektiven Wahl- und Gestaltungszwänge des Lebens in der Post- oder Spätmoderne vorbereiten möchte. Wenn, wie Thomas Ziehe es bereits vor über 20 Jahren ausdrückte, aus offenen Denkmöglichkeiten des Lebens Verunsicherungsnotigungen werden, und wenn aus Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten Wahl- und Gestaltungszwänge werden (vgl. Ziehe 1996: 117 ff.), dann muss Unterricht einerseits im Ganzen danach fragen, was für das Leben sinnhaftig und

sinngenerierend ist. Andererseits muss der Unterricht die Heranwachsenden dazu befähigen, Wahlentscheidungen zu treffen und zu legitimieren sowie die Anforderungen einer subjektiven Gestaltung und Bewertung des Lebens zu bewältigen. Geschmacksbildung könnte hierfür ein wichtiger Baustein sein:

„Betrachtet man den Geschmack nicht nur als ein physiologisches Geschehen, sondern als ein allgemeines ästhetisches Vermögen, so erscheint er als Kompetenz, Ähnlichkeiten und Unterschiede wahrzunehmen, Gleiches von Ungleichem zu unterscheiden, ästhetische Identitäten und Differenzen benennen und bewerten zu können. Das setzt voraus, dass das Individuum in Geschmacksbelange involviert ist. Geschmack setzt die leibliche und sinnliche Teilnahme an materiellen, kulturellen oder sozialen Sachverhalten voraus: Ich habe mir Gegenstände einverleibt, zu Gemüte geführt oder ihre soziale Bedeutungs- und Verwendungsweise kennengelernt. Geschmack ist ästhetische Kompetenz.“
(Liebau/Zirfas 2011: 12)

Wenn sich die von Welsch schon zu Beginn der 1990er-Jahre konstatierte „Aktualität des Ästhetischen“ (vgl. Welsch 1993, 2003) nicht nur darin äußert, dass das Ästhetische Einzug in (tendenziell) alle Bereiche des Lebens gehalten hat, sondern wenn das Ästhetische zunehmend „unsere Produktionsweisen und unser Verständnis von Wirklichkeit sowie unsere Erkenntnisformen“ (ebd. 1993: 8) prägt, dann muss auch davon ausgegangen werden, dass das Ästhetische nicht nur zu einer universalen, sondern vielmehr zu einer elementar-konstitutiven Kategorie des Lebens geworden ist. (Anm.: Mit Karl Heinz Bohrer (1993) muss an dieser Stelle notwendigerweise relativierend festgehalten werden, dass die Diagnose einer Universalisierung des Ästhetischen – wie grundsätzlich alle Universalisierungsthesen – stets der Gefahr ausgesetzt ist, in einer oberflächlichen und pathetischen Beschwörung des Ästhetischen und damit in einer problematischen Selbstreferenzialität zu enden. Wie tragfähig die Entgrenzungsidee tatsächlich ist und wo Grenzen des Ästhetischen auszumachen sind, muss immer wieder erfragt werden. Nur so kann daraus eine tragfähige, modellhaft-theoretische Vorstellung von gesellschaftlichen Entwicklungen entstehen, mit der dann auch wirklich lebensweltliche Transformationen erklärt werden können.) Geschmacksbildung wäre angesichts dessen eine tatsächliche Schlüsselkompetenz zur Bewältigung eines ästhetisierten Lebens.

Ästhetisches Lehren müsste vor diesem Hintergrund das Ziel verfolgen, diese hier beschriebene Fähigkeit der sinnlichen Unterscheidung anzubahnen und zwar anhand von ausgewählten ästhetischen Gegenständen oder Phänomenen. Ästhetisches Lehren würde in diesem Fall einen nächsten Bedeutungshorizont eröffnen, nämlich das Lehren des Ästhetischen. Abermals wären es sodann die (Schul-)Künste, die hierfür in den Blick zu nehmen wären, da gerade rezeptive und produktive künstlerisch-ästhetische Prozesse und Produkte oder Phänomene und Ereignisse besondere Ansprüche an die sinnliche Unterscheidungsfähigkeit des Menschen stellen (vgl. Liebau/Zirfas 2008). Kunst verdichtet Wahrnehmung und Ausdruck, evoziert Erscheinungs- und Bedeutungshaftigkeit und macht die Hergestelltheit kultureller Objektivationen erfahrbar. Die Bildung kunstästhetischer Gestaltungs- und Wahrnehmungsfähigkeit im und durch schulischen Unterricht wäre in dieser Perspektive eine Schlüsselkategorie zur Be- und Verhandlung menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse. Ästhetisches Lehren würde daher im Modus des Lehrens des Ästhetischen auf die Anbahnung einer differenzierten sinnlichen Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit des Subjekts abheben und Wahrnehmungs- bzw. Gestaltungsformen und Wahrnehmungs- bzw. Gestaltungsinhalte didaktisch so restrukturieren, dass ein In-Bezug-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Imaginationen und performativen Handlungsvollzügen derart möglich wird, dass sich ein differenziertes und kritisches ästhetisches Auffassungs- und Gestaltungsvermögen entwickeln kann. Kurz: Ästhetisches Lehren würde in dieser Perspektive im Kern die ästhetische Bildung des Subjekts in den Blick

nehmen und in das Zentrum des Unterrichts stellen.

„Ästhetische Lehren“ im Horizont des Begriffs „Lehren“

Verfolgt man die hier eröffnete Logik nun weiter und wendet die Perspektive an dieser Stelle auf den Begriff des Lehrens, dann würde ästhetisches Lehren grundsätzlich dreierlei Implikationen aufweisen: eine formale, eine inhaltliche, und eine methodische. In formaler Hinsicht würde ästhetisches Lehren darauf abzielen, Lehren als ästhetisches Phänomen zu beschreiben und zu konzipieren oder Lehren unter ästhetischen Gesichtspunkten zu betrachten. Die inhaltliche Dimension ästhetischen Lehrens würde somit das Lehren des Ästhetischen sowohl hinsichtlich des Lehrens *zu* den Künsten, *in* den Künsten und *durch* die Künste als auch in Bezug auf die Vermittlung unterrichtlicher Inhalte, an denen eine „Geschmackskompetenz“ entfaltet werden kann, umfassen. Ästhetisches Lehren als methodisches Prinzip verstanden, würde schließlich auf die Ermöglichung subjektiver ästhetischer Bildungsprozesse abzielen. (Anm.: Anzumerken ist hier, dass die Dreiteilung rein aus epistemischen Gründen erfolgt und rein theoretischer Natur ist. In der Praxis des Lehrens müssen diese Dimensionen natürlich über weite Strecken zusammengedacht bzw. als ineinander verwoben verstanden werden.)

Um nun einerseits Lehren dementsprechend vielschichtig erfassen zu können und andererseits nicht vorschnell in eine normative oder präskriptive Betrachtungsweise zu verfallen und damit Ziele und Verfahrensweisen festzuschreiben, erscheint es an dieser Stelle angebracht, den Begriff und das Phänomen des Lehrens zunächst in rein strukturtheoretischer Hinsicht zu erfassen. Die hier zu behandelnde Grundfrage lautet dementsprechend also: Wie lässt sich die Struktur von Lehren beschreiben? Um dieser Strukturfrage nachzugehen, bietet sich eine grundsätzlich didaktische Perspektive an, zumindest dann, wenn man Didaktik als diejenige Wissenschaft versteht, die Unterricht im Allgemeinen und damit organisierte Lehr-Lern-Kontexte als situative-prozessuale Phänomene der Vermittlung und Aneignung von Wissens- und Könnensformen erachtet. Didaktik beschäftigt sich in diesem Sinne sowohl mit der Grundstruktur von Unterricht als auch mit den Handlungen der Personen, die am Unterricht beteiligt sind, als auch mit den Inhalten, die im Unterricht behandelt werden (sollen) (vgl. z. B. Glöckel 1996; Kron 2000; Terhart 2009).

Im Folgenden wird allerdings nur ein ganz spezifischer Ausschnitt des Faktorenkomplexes „Unterricht“ näher betrachtet, nämlich die strukturelle Position derjenigen Person, deren unterrichtliche Aufgabe darin besteht, die Inhalte so aufzubereiten und zu vermitteln, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich selbsttätig eben diese Inhalte anzueignen oder anhand dieser spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Kompetenzen zu erwerben. (Anm.: Es geht hier also dezidiert nicht darum, Unterricht als institutionalisiertes Handlungssystem im Ganzen zu beschreiben. Aus diesem Grund werden zunächst auch die außenstrukturellen Hintergründe, Bedingungsfaktoren und Ziel- bzw. Funktionsbestimmungen von Unterricht (also gesellschaftlich-kulturell-historische Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren) nicht näher in den Blick genommen.)

Diese Tätigkeit bezeichnet Wolfgang Sünkel (1996: 102) als „handlungsbezogenes Handeln“. Diese Form des Handelns impliziert nach Sünkel ein doppelt gerichtetes Interesse des Lehrenden, nämlich einerseits hinsichtlich der Unterrichtsinhalte, ihrer Organisation und Aufbereitung und andererseits hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler und ihrer Tätigkeit der Aneignung (vgl. ebd.: 99 f.). Vor dem Hintergrund dieser doppelten Orientierung kann das Prinzip des handlungsbezogenen Handelns als ein Vermittlungshandeln zwischen Inhalt und Schülerinnen und Schülern aufgefasst werden, dessen Grundlage bzw. Voraussetzung

wiederum die Tätigkeit der Artikulation des Unterrichtsgegenstandes ist. Das Vermittlungshandeln folgt damit didaktischen Grundsätzen und Logiken und zeigt sich demnach als eine eigenständige Form sozialer Handlung.

Im Rahmen dieser strukturtheoretischen Überlegungen könnte diese spezifische Form des Handelns nun ohne Weiteres mit dem Begriff des Lehrens belegt und bezeichnet werden, da Lehren – wie bereits zu Beginn der vorliegenden Ausführungen kurz dargestellt wurde – gemeinhin genau diese eben beschriebene doppelte Tätigkeitsorientierung beinhaltet. Die Tätigkeit des Lehrens ist nur dann sinnhaftig, wenn man davon ausgeht, dass jemand einer anderen Person (oder mehreren anderen Personen) etwas lehrt. Das Prinzip des Lehrens verweist damit unhintergebar auf den Aspekt der Vermittlung zwischen Inhalt und Lernenden. Lehren könnte damit als Synonym für den etwas sperrigen Begriff des handlungsbezogenen Vermittlungshandelns (Sünkel 1996) geltend gemacht werden. Rein strukturtheoretisch ist dies auch zutreffend – zumindest dann, wenn man sich ausschließlich für die theoretische Elementarstruktur dieser Handlungsform interessiert. Das Handlungsphänomen „Lehren“ wäre in seiner theoretischen Gestalt damit erfasst und hinreichend beschrieben. Die Erörterung könnte an dieser Stelle abgeschlossen werden, da „Lehren“ in theoretisch-systematischer Hinsicht als eine kategoriale Form pädagogischen Handelns ausgewiesen wäre, insofern pädagogisches Handeln allgemein als Lernunterstützungshandeln angesehen werden kann. Lernen und Lernunterstützung sind dabei komplementäre Handlungsformen, deren differente Gerichtetheit – die des Lehrenden auf die Vermittlung zwischen Inhalt und Lernenden und damit auf das Handeln des Lernenden, die der Schülerin oder des Schülers auf den anzueignenden Gegenstand – die Komplexität einer pädagogischen Situation bedingt (vgl. z. B. Prange/Strobel-Eisele 2015: 13).

Komplizierter wird es jedoch, wenn man sich nicht nur für das theoretische Phänomen interessiert, sondern sich auf die Ebene der Diskurse begibt und danach fragt, welche Konnotationen und Implikationen der Begriff des Lehrens aufweist, wie er semantisch aufgeladen wird und welche normativen Erwartungen mit ihm verbunden werden. Wie wird Lehren gedacht und wie soll es praktiziert werden? Für welche Formen und Ideen des Unterrichtens soll der Begriff des Lehrens stehen? Welche Überzeugungen hinsichtlich des Was, des Wie und des Warum von Unterricht werden durch den Begriff des Lehrens transportiert? (Anm.: Auch der Begriff des Unterrichtens könnte auf einer theoretischen Ebene als Bezeichnung des handlungsbezogenen Vermittlungshandelns fungieren und damit ebenfalls als Synonym für den Begriff des Lehrens erachtet werden. Wie schon gezeigt werden konnte, führt Hermann Giesecke (1997: 79 ff.) beispielsweise den Begriff des Lehrens in seiner Übersicht über Grundformen pädagogischen Handelns überhaupt nicht auf. Wohl gibt es aber ein ganzes Kapitel zur Handlungsform des „Unterrichtens“. Giesecke erläutert bezüglich dieser Handlungsform grob dieselbe Struktur, die hier als theoretische Grundstruktur des Lehrens bzw. als theoretische Grundstruktur der unterrichtlichen Aufgabe des Lehrenden bereits entfaltet wurde.) All diese Fragen gilt es in Blick zu nehmen, wenn man jenseits einer deskriptiv-theoretischen Betrachtungsweise herausfinden möchte, welche Ideen hinsichtlich des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, ihrer Aufgaben und Funktionen durch den Begriff des Lehrens in den Diskurs über Unterricht und Schule eingebracht werden und wie diese Ideen diskursiv wirksam werden.

Angesichts der Unmöglichkeit, alle Diskurspositionen systematisch oder in ihren historischen Entwicklungen und Verflechtungen oder Abgrenzungen zu erfassen, soll hier – analog zur Fassung des Ästhetik-Begriffes – anhand einiger als exemplarisch bzw. paradigmatisch erscheinenden Positionen eine Annäherung an die diskursiv erzeugte Komplexität des Begriffes „Lehren“ versucht werden.

Wichtig scheint hierbei zunächst einmal die Klärung spezifischer Vorannahmen oder Vorbedingungen, die nach Ansicht Ewald Terharts (2009: 16 ff.) grundsätzlich das Nachdenken über das Lehren beeinflussen. In Bezug auf Otto Willmanns Bestimmung des Lehrens als „Lernenmachen“ (vgl. Willmann 1889 zitiert nach Terhart 2009: 16) weist Terhart zuallererst darauf hin, dass Lehren zwar stets auf das Lernen anderer Menschen bezogen ist, dass dieser Bezug jedoch weder als kausal-mechanischer bzw. technologischer Zusammenhang noch als exklusives Prinzip der Evozierung menschlicher Lernprozesse zu verstehen ist. Des Weiteren hebt Terhart hervor, dass die Vorstellung über die Beschaffenheit dieses Bezugs stark davon abhängt, welchen Lernbegriff man der Beschreibung des Zusammenhangs von Lehren und Lernen zugrunde legt. Vor diesem Hintergrund unterscheidet Terhart (ebd.: 17 f.) in einer historisch-systematischen Perspektivierung der Verwendungen des Begriffes zwischen einem „Erfolgsbegriff“ und einem „Absichtsbegriff“ des Lehrens. Der Erfolgsbegriff beinhaltet die Auffassung, eine Handlung könne nur dann als Lehren eingestuft werden, wenn diese Handlung tatsächlich auch Lernprozesse initiiert hätte – was übrigens erstens heißen würde, dass man eine Handlung immer nur im Nachhinein als Lehrhandlung qualifizieren könnte und es zweitens möglich sein müsste, evidente und kausale Zusammenhänge zwischen einer Lehrhandlung und einem Lernprozess herzustellen. Der Absichtsbegriff bindet das Vorhandensein von Lehren an die Absicht, jemandem etwas lehren zu wollen. Der Absichtsbegriff operiert somit nicht mit einem mechanistisch-deterministischen Verständnis des Zusammenhangs von Lehren und Lernen. Vielmehr geht er davon aus, dass Lehren und Lernen nur „kontingent verbunden“ (ebd.: 19) sind. Einsichtigerweise gibt Terhart dem Absichtsbegriff sodann auch deutlich den Vorzug vor dem Erfolgsbegriff, da dieser das Lehren sowohl als einen möglichen Bedingungsfaktor – und eben nicht als Determination – von Lernen erachtet als auch Lernen als einen selbsttätigen, also subjektiven und konstruktiven Prozess anerkennt. Lehren ist damit zwar als eine auf Lernen bezogene Handlung zu begreifen, aber dennoch sind Lehren und Lernen als voneinander geschiedene Operationen anzuerkennen (vgl. Gruschka 2014: 31 ff.).

Ästhetisches Lehren als Absichtsbegriff auszulegen, würde dementsprechend aber heißen, nicht nur die verschiedenen Lernmodalitäten oder Lernarten und Lernqualitäten von Schülerinnen und Schülern im Sinne der Schüलगemäßheit des Lehrens in den Blick zu nehmen, sondern auch danach zu fragen, was ästhetisches Lehren erstens überhaupt intendiert und wie zweitens Unterricht dieser Lehrintention entsprechend didaktisch strukturiert und methodisch ausgestaltet werden müsste. In dieser Absichtsperspektive müsste damit geklärt werden, ob ästhetisches Lehren als spezifischer Modus des Lehrens oder als spezifische Intention, jemandem etwas Ästhetisches lehren zu wollen, konzipiert wird. Darauf aufbauend wäre sodann die Frage zu behandeln, wie ästhetisches Lehren als Lehren, das auf die Erzeugung der bereits beschriebenen präsentisch-emergenten Situationen sowie auf das Hervorbringen bestimmter (pädagogischer) Atmosphären, die ästhetische Bildung ermöglicht, situativ und prozessual zu konzipieren wäre. Was sind die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Lehrbarmachung ästhetischer Unterrichtsinhalte? Ästhetisches Lehren wäre dabei wohl nur dann gegenstandsbezogen sinnvoll zu denken, wenn man die jeweiligen Unterrichtsgegenstände in ihren je eigenen Ansprüchen an eine didaktische Artikulation genau beschreibt. In diesem Sinne gibt es auch nicht die bildende Kunst, die Musik oder das Theater als Unterrichtsgegenstand, sondern nur bestimmte Formen oder Ausschnitte von Theater, bildender Kunst oder Musik, die jeweils ihre eigenen ästhetischen Bildungspotenziale beinhalten. Auf diese Trennschärfe müsste ästhetisches Lehren Wert legen, da vermutlich nur so die unterschiedlichen Bildungsgehalte in ihrer jeweiligen Bedeutung für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler greifbar werden. Es mag zwar auf den ersten Blick beinahe überflüssig erscheinen, wenn man darauf hinweist, die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Rap oder Hip-Hop beinhalte andere Bildungspotenziale

als die Auseinandersetzung mit einer Bach-Kantate und die unterrichtliche Arbeit mit Music-Apps initiiere andere Bildungsmöglichkeiten als das Singen im Chor, doch erfolgt eine präzise strukturanalytische Klärung von Bildungsgehalten in Zeiten outcome-orientierten Kompetenzdenkens im Rahmen der Bildungsstandard-Logik tatsächlich immer weniger. Ästhetisches Lehren könnte hier die Notwendigkeit des Prinzips einer bildungstheoretischen Strukturanalyse von Unterrichtsinhalten betonen.

Verallgemeinert man an dieser Stelle den Blick nun wieder, so wird deutlich, dass die Beschreibung dessen, was Lehren ist oder sein kann scheinbar nicht ohne die Frage, „was Lehren *zu sein habe*“ (ebd.) auskommt. Das Nachdenken über Lehren mündet damit dann aber letztlich immer auch in eine Lehre des Lehrens und damit in normative Dimensionen. Dies erscheint soweit als legitim, solange eine kritische Reflexion dieser Normativität stattfindet und nicht zu einer ideologischen Affirmation bestimmter Ideen des Lehrens führt. Es gilt also kritisch zu bedenken, dass Lehren als Prinzip und als Tätigkeit stets einen Zweck verfolgt, nämlich einen pädagogischen, und damit nicht wertneutral gedacht werden kann. Erst die kritische Befragung existierender und postulierter Logiken des Lehrens führt aber dazu, dass die Konvergenzen und Diskrepanzen zwischen Begriffen und Praxen erkannt werden können. Es ist eben ein Unterschied, ob danach gefragt wird, was der Begriff des Lehrens bedeutet oder ob versucht wird, zu bestimmen, was jemand tut, wenn er lehrt. Die Aufdeckung der theoretischen, praktischen und diskursiven Semantiken des Lehrens ist in Anlehnung an Gruschka somit der Schlüssel dazu, Allgemeinbegriff und Inbegriff sowie modellhafte Vorstellungen und tatsächliche Praktiken des Lehrens unterscheiden zu können. Welche konkrete Ausdrucksform das Lehren in der Praxis also findet, ist zwar theoretisch zu bestimmen, aber letztlich nur empirisch einzufangen. In diesem Sinne ist es somit sowohl für die Bestimmung des Begriffes als auch für die Charakterisierung der Tätigkeit relevant, ob Lehren als Zeigen, als Vormachen, als Anleiten oder als Erklären oder Darlegen verstanden wird (vgl. ebd.: 18). Die Betrachtung dieser Unterschiede ist nicht zuletzt deshalb relevant, weil sich in der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden unweigerlich und unhintergebar ein asymmetrisches oder hierarchisches Verhältnis hinsichtlich des im Unterricht zu behandelnden Gegenstandes niederschlägt. Begreift man Lehren als eine Maßnahme, die darauf ausgerichtet ist, diese Asymmetrie abzubauen, dann ist es einsichtigerweise von elementarer Bedeutung, wie man sich diesen Abbau methodisch vorstellt. (Anm.: Lehrmethoden wären in der Perspektive Gruschkas Handlungen, die sich explizit und ausschließlich auf das Prinzip der Vermittlung von etwas an jemanden beziehen. Wo jemand „prüft, straft oder lobt, ist schon nicht mehr eindeutig von Akten des Lehrens zu sprechen, eher schon von unterstützenden Maßnahmen, vielleicht von Ersatzhandlungen, mit denen dem Lehren aufgeholfen werden soll“ (Gruschka 2014: 18). Auch Handlungsformen wie Befehlen oder Beraten wären nach Gruschka nicht als Lehrhandlungen zu verstehen, weil weder die reine Handlungsanweisung noch ein Rat für eine Problemlösung dem inhaltsbezogenen Vermittlungshandeln des Lehrens entsprechen würde.)

Um nun den Begriff bzw. das Phänomen des Lehrens kategorial näher zu erfassen, unterscheidet beispielsweise Gerhard Steindorf (1981) vier Ebenen dessen, was als Lehren beschrieben werden kann und benennt diese Ebenen mit „Lehren im weitesten Sinne“, „Lehren im weiteren Sinne“, „Lehren im engeren Sinne“ und „Lehren im engsten Sinne“ (vgl. ebd.: 39 f.). Das „Lehren im weitesten Sinne“ meint dabei „jede Einwirkung, die einen Zuwachs an Wissen und Geschicklichkeit bei einem Menschen zur Folge hat. (Anm.: In der Logik Terharts hätte man es hier tendenziell mit einem Erfolgsbegriff zu tun.) Die Vermittlung erfolgt allgemein unbeabsichtigt, unbestimmt, beiläufig. In diesem Sinne lehrt das Leben.“ Das „Lehren im weiteren Sinn“, so Steindorf „bezieht sich auf mehr oder weniger absichtsvolle Einflußnahmen, denen nicht der Charakter des Schulischen anhaftet.“ Für Steindorf zählen hierunter z. B. große philosophische oder

theologische Lehren oder aber auch beispielsweise das Lehrling-Meister-Verhältnis. Das „Lehren im engeren Sinn“ hingegen „zielt auf jede intendierte, reflektierte und methodisierte Einflussnahme auf das Lernen“ ab (ebd.). Hierunter fällt nach Steindorf nun insbesondere das schulische Lehren, wobei „Lehren im engsten Sinn“ noch weiter beschränkt wird und zwar auf die verbale Darlegung von Sachverhalten in explizit institutionell-unterrichtlichen Kontexten. Diese Unterscheidung ist nun in der Art hilfreich, als deutlich wird, dass Lehren einerseits als Handlung – wobei sprachliche Handlung nochmals eine Spezifizierung und Eingrenzung von Handlung darstellt – zu begreifen ist und andererseits als ein Phänomen, Ereignis oder auch Artefakt verstanden werden kann, das lehrt, also sozusagen eine spezifische Wirkung besitzt, z. B. eine philosophische oder theologische Lehre oder ganz einfach auch das Leben, das den Menschen etwas lehrt. (Anm.: Inwiefern dies allerdings tatsächlich völlig unabhängig von menschlichen Handlungen gedacht werden kann, ist eine andere Sache, da das Leben eines Menschen grundsätzlich als soziales zu verstehen ist und Artefakte grundsätzlich durch menschliches Handeln konstituiert werden. Insofern müsste man hier auf die Natur blicken, die den Menschen etwas lehrt. Ob dies allerdings an dieser Stelle der weiteren Begriffsfindung dienlich ist oder eher ein metaphorisches Reden bedeutet, soll hier nicht weiter beleuchtet werden.)

Auf diese eben vorgestellte Unterscheidung Steindorfs bezieht sich auch Karl-Heinz Arnold (vgl. 2009: 31), der in seinem Text „Lehren und Lernen“ eine sehr konzise und prägnante Definition liefert: „Als Lehren (engl. teaching) wird das didaktisch geplante und damit auf systematischen Wissens- und Könnenserwerb von Schülern gerichtete Handeln einer Lehrperson im Unterricht bezeichnet. Lehrfunktionen können auch von didaktischen – und somit von ‚Lehrern‘ gefertigten – Materialien übernommen werden.“ (Ebd.) Lehren ist in dieser Definition unmittelbar oder mittelbar immer an einen Menschen und dessen spezifisch intentionale – nämlich didaktisch begründete – Handlungen gebunden. Lehren kann somit als leiblich-kognitive Aktivität verstanden werden, die auf etwas abzielt. Dieses *Etwas* ist – wie oben bereits ausgeführt – einerseits die Lernbarmachung eines Inhalts und andererseits die Unterstützung der Aneignungstätigkeit des Lernenden. Allerdings wird bei Arnold deutlich, dass es bezüglich der Unterrichtsgegenstände durchaus Unterschiede im Hinblick auf ihre Lehrbarkeit gibt. In dieser Logik erscheinen nicht alle potenziellen Unterrichtsinhalte als gleichermaßen gut lehr- und vermittelbar. Arnold verdeutlicht dies an den Beispielen „Kreativität“, „Kritikfähigkeit“ und „Einstellungen“. Hier zeigt sich zunächst, dass die Frage nach der Lehrbarkeit derartiger Inhalte grundsätzlich davon abhängt, welcher Begriff beispielsweise von Kreativität, Kritikfähigkeit oder dessen, was man als Einstellungen eines Menschen bezeichnet, den didaktischen Überlegungen zugrunde gelegt wird. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass das Lehren von Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Erwerb bzw. Ausbildung stark an biografische Lernerfahrungen gebunden ist, in der zeitlichen Begrenztheit didaktischer Lehrsituationen eher schwer zu realisieren ist. Lehren erscheint angesichts dessen als eine Tätigkeit, die stark auf die Vermittlung objektivierbarer Wissensformen und Tätigkeitsdispositionen bezogen ist. Das durch Lehren initiierte Lernen von Menschen markiert damit nur einen kleinen Bereich des Spektrums möglicher menschlicher Lernformen, Lernsituationen und Lernprozesse. Die eben angeführte Definition von Arnold vermag damit einen durchaus präzise greifbaren Begriff des Lehrens zu generieren. Was sich im Einzelnen hinter der didaktisch begründeten Handlungsform „Lehren“ verbirgt, bleibt dabei jedoch ein Stück weit offen.

Ergänzend hierzu – und obwohl er den Begriff des Lehrens nicht eigens systematisch behandelt – erscheinen nun die Überlegungen Hans Glöckels (1996) zur Tätigkeit der Lehrerin oder des Lehrers an dieser Stelle als geeignet, den Begriff und das damit bezeichnete Phänomen des Lehrens noch weiter auszudifferenzieren. Um die situative und prozessuale Komplexität des Lehrerhandelns erfassen zu können,

arbeitet Glöckel mit den Begriffen des „Lehrgangs“ und des „Lehraktes“. Der Begriff des Lehraktes wiederum wird unterteilt in die von Glöckel sogenannten „Lehrgriffe“ und „Lehrtechniken“ (Steindorf spricht in seiner Systematik in diesem Kontext von „Lehrweisen“), wobei Glöckel den Lehrakt als kleinste „sinnvolle Handlungseinheit“ (ebd.: 17), den Lehrgang als „planmäßige Aufeinanderfolge der Unterrichtseinheiten“ (ebd.: 187) und Lehrgriffe und Lehrtechniken als – durchaus erlernbare – situativ-punktueller Einzelmaßnahmen (z. B. Fragen, Auffordern, Erklären, Anleiten usw.) begreift. Hierbei zeigt sich, dass durch die Verwendung dieser Begriffe eine Fokussierung von Unterricht aus der Perspektive der Lehrkraft vorgenommen wird. Auf den ersten Blick könnte dies als eine veraltete Form der Betrachtung von Unterricht erscheinen, da sie lehrerzentriert ist und die meisten Unterrichtsdiskurse heute eher die Schülerperspektive fokussieren, da ein am Outcome orientierter Unterricht der Lerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler tendenziell mehr Aufmerksamkeit widmet als der Lehrerposition, die eher mit der Input-Perspektive verbunden wird. Bei genauerer Ausdeutung der Perspektive Glöckels bestätigt sich dieser Eindruck jedoch nicht oder nur sehr bedingt: Zunächst einmal wird nämlich deutlich, dass das Lehrerhandeln stets als unterrichtlicher Bedingungsfaktor des Schülerhandelns zu verstehen ist – egal wie Unterricht gestaltet ist. Schülerhandeln ist demnach – insofern es hier momentan und idealiter auf die Aneignungstätigkeit reduziert wird und andere Handlungsdimensionen unberücksichtigt bleiben – grundsätzlich von den Handlungen der Lehrkraft abhängig bzw. immer als in Auseinandersetzung mit den Handlungen der Lehrkraft erfolgend zu beschreiben.

Angesichts dieses Verständnisses ist es naheliegend, mit Lutz Koch (2015: 123) Lehren als „Veranlassung des Lernens“ im Sinne eines ermöglichenden Handelns in den Blick zu nehmen. Bei Koch ist dieses Handeln allerdings exklusiv auf Erkenntnismöglichkeit und damit auf Wissensermöglichung bezogen. (Anm.: Anzumerken ist hier, dass Koch systematisch mehrere Formen von Wissen differenziert, nämlich „in ein Wissen, das ohne Können für sich selbst sinnvoll ist, in ein Wissen, das bereits als solches ein Können ist (z. B. das mathematische Wissen), ferner ein Wissen, das zum Können hinzutreten muss und endlich ein Können, in dem Wissen und Handeln eines sind, wie es Ryle mit seinem Begriff des *knowing how* vorgeschwebt hat“ (Koch 2015: 22 f.). Ob bzw. inwiefern diese Unterteilung hinreichend und angemessen ist, soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Entscheidend für die hier anzustellenden Betrachtungen ist der Umstand, dass Koch damit versucht, die Komplexität dessen, was Wissen genannt wird und wie es gelehrt werden kann, sichtbar zu machen. Damit wird nicht nur die landläufige Annahme, im traditionellen schulischen Unterricht würde durch reine Wissensvermittlung der Aspekt der Anwendung bzw. der Praxisbezug (in einem umfassenden praxeologischen Sinn) vernachlässigt, problematisiert, sondern es wird auch deutlich, dass Können als leibgebundenes Prinzip nur in einer transformierten Form als Wissen gelehrt werden kann, da Können selbst nicht direkt versprachlicht werden kann.)

Der Begriff des Lehrens wirkt dadurch sehr viel stärker normativ aufgeladen bzw. deutlich exkludierender, als dies bei den Reflexionen Gruschkas (2014) und Terharts (2009) bzw. bei den Systematisierungsversuchen Steindorfs (1981) und Glöckels (1996) der Fall ist. Allerdings legitimiert Koch diese spezifische Beschränkung auf einer strukturtheoretischen Ebene: Er reduziert den Zweck der Schule nicht auf das Prinzip des Erwerbs funktionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten, sprich Kompetenzen. Koch geht vielmehr davon aus, dass die Schule in einer umfassenden und allgemeinen Art und Weise den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen müsse, die Dinge der Welt verstehen zu können, und dies in unterrichtlichen Kontexten unausweichlich nach einer artifiziellen, nämlich logisch strukturierten Methode. Logischer Wissenserwerb wird somit zum Kern dessen, was Unterricht lern- und

bildungstheoretisch zu leisten vermag. Das Prinzip des „Verstehenlehrens“, wie es von Martin Wagenschein in den 1970er-Jahren (vgl. 1977) entwickelt wurde und in neuester Zeit zum Beispiel bei Andreas Gruschka (2011) wieder auftaucht, wird dabei folgerichtig zum Kern der Tätigkeit der Lehrerin oder des Lehrers. Dennoch – oder gerade deshalb – würde ästhetisches Lehren an dieser Stelle mit Nachdruck danach fragen, inwiefern diese logozentristische Sichtweise auf Unterricht sowie auf die Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten durch das Prinzip der sinnlich-leiblichen Erfahrung im Sinne einer eigenständigen Form der Welt-Erkenntnis ergänzt werden müsste. Vor dem Hintergrund der drei elementaren Weltzugangsmodi des Menschen, also dem theoretischen, dem praktischen und dem sinnlichen, könnte ästhetisches Lehren hier unter Umständen eine Lücke füllen oder auf einen blinden Fleck verweisen, den es methodisch auszufüllen gilt. Ästhetisches Lehren wäre dementsprechend nicht als ein Einspruch gegen oder als ein Alternativmodell für die von Koch entwickelte Idee logischen Lehrens – ganz im Gegenteil: Wenn es in Anlehnung an Lutz Koch (2015: 19 f.) im Unterricht nicht um funktionale Kenntnisse, sondern um Erkenntnis gehen soll, dann würde ästhetisches Lehren eine bestimmte Ebene der Ermöglichung menschlicher Erkenntnisbildung in dem Blick nehmen und zwar diejenige, die der ästhetischen Auseinandersetzung mit der Welt oder der Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen in der Welt entspringt.

Mögliche Perspektiven und Implikationen „ästhetischen Lehrens“ im Überblick

Vor dem Hintergrund der bisher angestellten Überlegungen, begriffstheoretischen Klärungen und hermeneutischen Ausdeutungen scheint sich nun an dieser Stelle zunächst einmal die Vermutung zu bestätigen, dass sich aufgrund der semantischen Mehrdimensionalität der zugrundeliegenden Begrifflichkeiten wohl nur schwerlich eine trennscharfe oder eindeutige Definition dessen, was ästhetisches Lehren meint oder sein kann, finden lässt. Vielmehr scheint sich im Kontext der hier anzustellenden Untersuchungen – wie bereits vermutet – eine Vielzahl möglicher Bezugshorizonte, Perspektiven und Implikationen zu eröffnen, die sich vorläufig wie folgt systematisieren und zusammenfassen lassen:

In formaler Hinsicht böte das begriffliche Konstrukt ästhetischen Lehrens demnach zunächst einmal die *Möglichkeit zu einer Neu- und/oder Andersperspektivierung von Lehrerhandeln bzw. der Tätigkeit des Lehrens im Allgemeinen* und würde daher insbesondere darauf abzielen, Lehren als ästhetisches Phänomen zu beschreiben bzw. die Tätigkeit des Lehrens unter ästhetischen Gesichtspunkten zu betrachten. Aus einer solchen Perspektive könnte es unter anderem gelingen, spezifische Aspekte wie performative, mimetische und gestalterische Dimensionen des Lehrerhandelns sowie bestimmte methodische Vorgehensweisen verstärkt in den Blick zu nehmen. Der Fokus könnte sich in diesem Zusammenhang insbesondere auch auf die bereits an anderer Stelle ausführlich erläuterte Erzeugung und Gestaltung bestimmter (pädagogischer) Atmosphären (Umgebungen, Lehrräume) richten, in denen Menschen und Dinge bzw. Phänomene situativ so zusammengeführt werden können, dass das Interferenz-Verhältnis von sinnlicher Wahrnehmung und sinnhafter oder sinngenerierender Bestimmung für die Ziele und Zwecke von (schulischem) Unterricht produktiv gemacht werden kann.

In dieser ersten Perspektive stünden damit zunächst einmal weniger die ästhetischen Lernprozesse der betreffenden Schülerinnen und Schüler im Zentrum der Betrachtungen, sondern es ginge vielmehr darum, die Ästhetik des Lehrens – oder genauer gesagt die ästhetischen Dimensionen des tätigen Vollzugs dessen, was Lehren genannt wird – genauer zu betrachten, um sie für ein tieferes Verständnis von Unterricht oder von Unterrichten im Allgemeinen fruchtbar zu machen. Dabei würde das Begriffskonstrukt ästhetisches

Lehren in diesem Kontext sicherlich auch die Frage nach einer „Ästhetik des Lehrens“ im Sinne einer Wissenschaft oder einer Lehre des Lehrens nach sich ziehen, die Aspekte wie die Schönheit bzw. die Kunstförmigkeit von Lehrprozessen und Lehrsituationen in den Blick nehmen müsste. (Anm.: Der Begriff der „Kunst“ bzw. der „Lehrkunst“ müsste hier – im Sinne der etymologischen Abstammung des Begriffes – insbesondere auch als Bezeichnung für eine Technik (altgr. τέχνη – *téchne*) und damit vor allem auch für ein spezifisches praktisches Können im Sinne eines Handwerks verstanden werden.)

Wie schon gezeigt werden konnte, wäre der Versuch der Entwicklung einer entsprechenden Lehre des Lehrens – im Sinne einer spezifischen konzeptionellen und methodischen Idee, deren Augenmerk insbesondere auf ästhetische Dimensionen der Lehrtätigkeit gerichtet ist – jedoch unumgänglich mit der Notwendigkeit verbunden, präskriptive bzw. normative Setzungen im Hinblick auf die Frage nach dem, was „gutes“ oder „richtiges“ Lehren ausmacht, vorzunehmen. Angesichts der aktuellen ästhetischen Diskurse und Paradigmen wäre damit gleichzeitig aber auch die Herausforderung verknüpft, klären zu müssen, inwiefern die Begriffe des Schönen und der Kunst überhaupt im Kontext des Nachdenkens über die Tätigkeit des Lehrens angemessen sind und inwiefern die realen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungs- und Transformationsprozesse von Kunst und Ästhetik so in den Blick genommen werden können, dass eine zeitgemäße ästhetische Perspektivierung des Lehrens vonstattengehen kann. Diese Frage überschreitet jedoch den Horizont der vorliegenden Ausführungen bei Weitem, sodass ihr in einem anderen Zusammenhang und an anderer Stelle weiter nachgegangen werden muss.

Wendet man sich an dieser Stelle stattdessen wieder den möglichen Implikationen des begrifflichen Kompositums ästhetisches Lehren zu, so ließe sich in einer zweiten *Perspektive* der Betrachtungsfokus auch auf *spezifische Inhalte bzw. Lehrgegenstände* richten. Einerseits wäre es hier beispielsweise vorstellbar, die Ästhetik – im Sinne einer Wissenschaft – selbst zu einem unterrichtlichen Inhalt und damit zu einem Lehrgegenstand zu machen. Neben den ästhetischen Grundlagen menschlicher Weltwahrnehmung könnten hierbei unter anderem auch unterschiedliche Theorien des Schönen (oder auch des Hässlichen), der Kunst, des ästhetischen Erlebens usw. in den inhaltlichen Fokus der Lehrtätigkeit gerückt werden.

Grundsätzlich könnten diese beispielhaft erwähnten Dimensionen, Themenkomplexe und Fragenstellungen sicherlich in allen schulischen Unterrichtsfächern gefunden, gezeigt und behandelt werden. Ästhetisches Lehren bezöge sich in diesem Sinne sowohl auf ein „Lehren der Ästhetik“ als auch auf ein „Lehren des Ästhetischen“ im Allgemeinen. In einer enger gefassten inhaltlichen Perspektive rückt der Begriff des ästhetischen Lehrens den Fokus der Betrachtung jedoch unwillkürlich insbesondere auf die Kunst bzw. die künstlerischen (Schul-)Fächer. Sie scheinen – insofern davon auszugehen ist, dass gerade rezeptive und produktive künstlerisch-ästhetische Prozesse und Produkte oder Phänomene und Ereignisse besondere Ansprüche an die sinnliche Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit des Menschen stellen (vgl. Liebau/Zirfas 2008) – in besonderem Maße dafür geeignet zu sein, sich mit den eben genannten Inhalten näher auseinanderzusetzen. Ästhetisches Lehren würde demnach in gegenstandsbezogener Hinsicht immer auch ein grundlegendes Lehren *zu* den Künsten, *in* den Künsten und *durch* die Künste umfassen (Anm.: Dabei wäre Ästhetisches Lehren jedoch vermutlich – wie bereits schon gezeigt werden konnte – gegenstandsbezogen nur dann sinnvoll zu denken, wenn man die jeweiligen Unterrichtsgegenstände in ihren je eigenen Ansprüchen an eine didaktische Artikulation genau beschreibt. In diesem Sinne gäbe es dann auch nicht *die* bildende Kunst, *die* Musik oder *das* Theater als Unterrichtsgegenstand, sondern nur bestimmte Formen bzw. Ausschnitte von Theater, bildender Kunst oder Musik, die jeweils ihre eigenen ästhetischen Bildungspotenziale beinhalten.) Und es böte damit unter anderem ein legitimatorisches

Fundament für die Eigenständigkeit und Eigenlogik des künstlerisch-ästhetischen Unterrichtens in der Schule.

Gerade in diesen letzten Sätzen scheint nun auch eine *dritte Perspektive* auf, die durch das Nachdenken über das hier untersuchte Begriffskonstrukt eröffnet werden kann. Führt man die bisher erläuterten Gedanken nämlich weiter, so wird klar, dass das Ästhetische nicht nur als beschreibendes Prinzip für die Betrachtung der Tätigkeit des Lehrens und möglicher Lehrgegenstände und -inhalte dient, sondern auch als präskriptives Prinzip für die Gestaltung und Zielbestimmung von Unterricht bedeutsam werden kann. Ästhetisches Lehren müsste in dieser Hinsicht – gerade im Hinblick auf die Konzeption einer „Kulturschule“ (vgl. Fuchs 2012a) – auch *als ein Programm bzw. als ein Absichtsbegriff* verstanden werden, der mit sehr spezifischen konzeptionellen Ideen des Lehrens oder einer Idee des Lehrens in spezifischen Lehr-Lern-Kontexten und damit letztlich auch mit ganz spezifischen Intentionen, Zielsetzungen und Zweckbestimmungen verbunden ist.

Wie weiter oben schon gezeigt werden konnte, würde ästhetisches Lehren in diesem Zusammenhang zunächst wohl vor allem auf die Anbahnung einer differenzierten sinnlichen Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit des Subjekts abheben und Wahrnehmungs- oder Gestaltungsformen und Wahrnehmungs- oder Gestaltungsinhalte didaktisch so restrukturieren, dass ein In-Bezug-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Imaginationen und performativen Handlungsvollzügen derart möglich wird, dass sich ein differenziertes und kritisches ästhetisches Auffassungs- und Gestaltungsvermögen entwickeln kann. In diesem Sinne müsste ästhetisches Lehren im Kern die Ermöglichung der ästhetischen Bildung des Subjekts in den Blick nehmen und in das Zentrum des Unterrichts stellen. Die Bildung (kunst-)ästhetischer Gestaltungs- und Wahrnehmungsfähigkeit im und durch schulischen Unterricht wäre vor diesem Hintergrund in der Tat als eine Schlüsselkategorie zur Be- und Verhandlung menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse im Allgemeinen zu verstehen.

„Ästhetisches Lehren“ im Horizont „ästhetischen Denkens“

Gerade vor dem Hintergrund der zuletzt eröffneten Perspektive möglicher Ziel- und Zweckbestimmungen ästhetischen Lehrens, erscheint an dieser Stelle nun ein etwas ausführlicherer Blick auf das von Welsch entwickelte Konzept des „ästhetischen Denkens“ (2003) lohnenswert. Folgt man Welschs Thesen, so bedürfen Menschen in einer zunehmend ästhetisierten und pluralisierten Welt, deren Wirklichkeit insbesondere durch (massen-)mediale Wahrnehmungsformen konstituiert und damit fiktional verfasst und zudem auch noch anästhetisch bedroht ist (vgl. ebd.: 69), einer besonderen Form des Denkens. (Anm.: Mit der von ihm beschriebenen Ästhetisierung von Welt und Wirklichkeit geht Welsch zufolge stets auch ein Prozess der „Anästhetisierung“ bzw. der „Anästhesierung“ einher (vgl. Welsch 2003: 63 ff.). Gemeint ist damit zum einen der Umstand, dass in der heutigen Informationsgesellschaft unsere Wahrnehmung zunehmend standardisiert, uniformiert, präformiert und oktroyiert wird. Zum anderen verweist Welsch in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, dass das Wegsehen, Weghören usw. – also die schiere Verweigerung tiefgreifender Wahrnehmung – aufgrund der auf uns eindringenden Wahrnehmungsflut und den damit verbundenen „zahlreichen gesellschaftlichen, umweltlichen, menschlichen Phänomenen ästhetischer Unerträglichkeit“ (ebd.: 64) schlicht zur Bedingung menschlicher Selbsterhaltung geworden ist.) Denn „wo Wirklichkeit aus weichen Mäandern und ununterscheidbaren Übergängen von Schein und Realität oder Fiktion und Konstruktion besteht, da braucht es, um solchen Prozessen auf die Spur zu kommen und einigermaßen gewachsen zu sein, ein ähnlich bewegliches und geschmeidiges Denken, da ist

nur noch ein ästhetisches Denken navigationsfähig“ (ebd.: 59), „[d]enn es allein vermag einer Wirklichkeit, die – wie die unsrige – wesentlich ästhetisch konstituiert ist, noch einigermaßen beizukommen“ (ebd.: 57).

Gemeint ist dabei ein Denken, „das von Grund auf Wahrnehmung zum Ausgangspunkt und Vollzugsmedium hat“ (ebd.: 58). Ein Denken also, bei dem das Ästhetische nicht nur Gegenstand der Reflexion ist, „sondern den Kern des Denkens selbst“ (ebd.: 46 f.) betrifft. Ein Denken, das „als solches eine ästhetische Signatur“ aufweist und „ästhetischen Zuschnitts“ ist. Ein Denken das in „besonderer Weise mit Wahrnehmung – *aisthesis* – im Bunde“ steht, „für das Wahrnehmungen ausschlaggebend sind“ und „[...] zwar sowohl als Inspirationsquelle wie als Leit- und Vollzugsmedium“ (ebd.). Dabei geht es Welsch nicht etwa nur um Wahrnehmungen visueller Art. Der traditionelle Vorrang des Sehens wird im Hinblick auf ästhetisches Denken durchbrochen und um die anderen Kanäle menschlicher Sinneswahrnehmung ergänzt. Der Begriff der „Wahrnehmung“ bleibt bei Welsch jedoch keineswegs nur auf „Sinneswahrnehmung(en)“ beschränkt. Vielmehr betont er, dass für ein ästhetisches Denken gerade solche Wahrnehmungen besonders bedeutsam sind, „die nicht bloße Sinneswahrnehmungen sind. ‚Wahrnehmung‘ ist hier vielmehr in dem zugleich fundamentalen und weiterreichenden Sinn von ‚Gewahrwerden‘ zu verstehen. Dies bezieht sich auf ein Erfassen von Sachverhalten, das zugleich mit Wahrheitsansprüchen verbunden ist. Derlei Wahrnehmung ist wörtlich als ‚Wahr-nehmung‘ aufzufassen, hat den Charakter von Einsicht.“ (Ebd.: 48) Es geht bei Welsch damit immer zugleich um „Sinneswahrnehmung“ und „Sinnwahrnehmung“.

Gemeint ist hier insgesamt betrachtet also ein Denken „das von Wahrnehmungen lebt, sämtliche Wahrnehmungskapazitäten nützt und zu Einsichten führt, die insgesamt wahrnehmungshaft getönt bleiben [...]“ (ebd.: 56) und damit ein Denkvermögen, „das über das unmittelbar Gegebene und das kategorial Ausgelegte hinaus den weitergehenden, tieferen bzw. hintergründigen Sinn einer Situation zu erfassen vermag“ (ebd.: 53). Es geht um ein weitergreifendes Wahrnehmen, bei dem man hinter dem Offenbaren auch noch etwas anderes erahnt und letztendlich auch in der Lage ist, dieses zu erfassen. Die Idee eines dezidiert ästhetischen Denkens bezieht sich bei Welsch daher insbesondere auch auf ästhetische und emotionale bzw. gefühlsbezogene Implikationen von Argumentationstypen und Denkstilen. Es geht um ein Denken, das über die Sinne des Denkenden verfügt „und mit ihnen Sinn macht. Ein ästhetischer Denker sieht und hört nicht bloß in umweltlicher Orientierung, sondern er wittert eine Einsicht, ist einem schal schmeckenden Einfall gegenüber skeptisch, tastet das Gewebe eines Gedankens ab.“ (Ebd.: 47)

Ziel und Zweck eines ästhetischen Lehrens könnte es – im Sinne eines präskriptiv konnotierten Absichtsbegriffs (vgl. Terhart 2009) – nun sein, den oder die Lernenden bei der Entwicklung und Ausbildung eines eben solchen Denkvermögens zu unterstützen. Das Begriffskonstrukt ästhetisches Lehren würde damit insbesondere auf ein solches Lernunterstützungshandeln verweisen, das auf die Aneignung spezifischer unterrichtlicher (Lehr-)Gegenstände gerichtet ist und auf die grundsätzliche Ermöglichung ästhetischen Denkens zielt. In einer inhaltlich-gegenständlichen Perspektive auf ästhetisches Lehren wäre mit Welsch hier nun ebenfalls insbesondere die (rezeptive) Auseinandersetzung mit Kunst oder mit kunstförmigen Gegenständen als spezifische Modellsphäre zu denken. (Anm.: Mit Welsch (vgl. Welsch 2003: 68 ff.) wäre hier insbesondere die Kunst der Moderne sowie der Postmoderne gemeint.) Zu einer solchen wird sie, weil sie Welsch zufolge in besonderem Maße in der Lage ist, unsere Wahrnehmungsfähigkeit in vielen, beharrlichen und intensiven Schritten „über das bloß sinnliche Wahrnehmen, über das Wahrnehmen im engeren Sinn, schier systematisch“ (ebd.: 67) hinauszutreiben und uns gerade dadurch zu einem reflektierten Umgang mit der aktuellen Verfasstheit einer sich immer weiter pluralisierenden ästhetisierten Welt zu befähigen. Dabei verbindet Welsch im Hinblick auf die modellhafte Auseinandersetzung mit den

mehrfachkodierten (post-)modernen Kunstformen folgende Wirkannahme:

„Wer durch die Schule der Kunst gegangen ist und in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, der weiß nicht nur abstrakt um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte – auch seines eigenen –, sondern rechnet mit ihr und handelt demgemäß. Er urteilt und verurteilt nicht mehr mit dem Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit, sondern erkennt auch dem anderen mögliche Wahrheit grundsätzlich zu [...]. Er ist nicht nur prinzipiell davon überzeugt, daß die Lage aus anderer Perspektive sich mit gleichem Recht ganz anders darstellen kann, sondern dieses Bewußtsein geht in seine konkrete Entscheidung und Praxis ein – und bewirkt nicht etwa deren Stillstellung, sondern versieht sie mit einem Schuß Vorläufigkeit und einem Gran Leichtigkeit. Seine Handlungswelt wird im einzelnen spezifischer und im ganzen durchlässiger sein. Er achtet den Unterliegenden, vermutet einen Rechtskern im Unrecht Scheinenden, rechnet wirklich mit Andersheit. Er lockert die Sperren eingefahrener Wirklichkeitsauffassungen zugunsten der Potentialität des Wirklichen und entdeckt Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte.“ (Welsch 2003: 76)

Folgt man diesen Annahmen oder Wirkungshoffnungen und bezieht man diese nun wieder auf das begriffliche Kompositum ästhetisches Lehren, so ließen sich an dieser Stelle folgende Ziel- und Zweckbestimmungen der Lehrtätigkeit im Allgemeinen ableiten:

Insgesamt betrachtet müsste es einem Ästhetischen Lehren demnach zuallererst um die Entwicklung eines grundsätzlichen Wahrnehmungsvermögens sowie einer gewissen „ästhetischen Sensibilität“ (vgl. ebd.: 65) gehen, wobei es nicht nur auf die Schulung der „einfachen“, „bloßen“ Wahrnehmung im Sinne von *aisthesis* ankäme, sondern insbesondere auf die Vermittlung der Fähigkeit, die eigenen Sinne und Wahrnehmungen – auch im Hinblick auf ihre Grenzen – zu hinterfragen. (Anm.: In diesem Zusammenhang würde es Welsch zufolge beispielsweise unter anderem darauf ankommen, ein tiefgreifendes Verständnis für den Sachverhalt zu entwickeln, dass – wie beispielsweise die Vorfälle von Tschernobyl oder auch Fukushima gezeigt haben – „die entscheidenden Zerstörungskräfte heute nicht mehr“ (Welsch 2003: 65) bzw. nicht mehr unbedingt und zur Gänze mithilfe der menschlichen Sinneswahrnehmung erfasst werden können. Letztlich ginge es hier damit darum, ein spezifisches Bewusstsein „dafür, daß das Entscheidende der Wahrnehmung systematisch entzogen sein kann und daß es sich genau für dieses Verhältnis zu sensibilisieren gilt“ (ebd.) auszubilden.)

Des Weiteren würde ästhetisches Lehren wohl auch in dieser Lesart insbesondere auf die Vermittlung und Aneignung einer – keineswegs ausschließlich auf die Sphäre der Kunst gerichteten – ästhetischen Urteilsfähigkeit und damit auf die Entfaltung einer allgemeinen „Geschmackskompetenz“ abzielen, wodurch – wie weiter oben schon beschrieben wurde – eine generelle Geschmacksbildung zu einem Kernbereich eines Unterrichts werden würde, der die Lernenden auf die subjektiven Wahl- und Gestaltungszwänge des Lebens in der Post- oder Spätmoderne (vgl. Ziehe 1996: 117 ff.) vorbereiten möchte.

Bezugnehmend auf die von Welsch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Modellsphäre Kunst formulierten Wirkannahmen würde ein Lernunterstützungshandeln, das insbesondere auf die Entwicklung einer Fähigkeit zum ästhetischen Denken ausgerichtet ist, darüber hinaus wohl auch die Kultivierung einer ethisch-moralischen Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zum Ziel haben (vgl. hierzu z. B. auch Herbart 1971). Welschs Ausführungen folgend ginge es hierbei vor allem um die Entfaltung eines ästhetisch fundierten Denkvermögens, das die Lernenden für Differenzen und für die Irreduzibilität sowie für die Inkommensurabilität von Lebensformen sensibilisiert und sie empfindsam dafür macht „wo Überherrschung

vorliegt, wo Verstöße geschehen, wo es für das Recht des Unterdrückten einzutreten gilt. Funktionen des Spürens, Bemerkens und Wahrnehmens [käme] hier besondere Bedeutung zu.“ (Ebd.: 75) Der reflektierte Umgang mit Kunst könnte dabei nach Welsch womöglich die Gelegenheit bieten, eine gewisse Vertrautheit mit einem Normenkatalog herauszubilden, der zugleich „Aufmerksamkeit aufs Einzelne und Beachtung der Eigenlogik gebietet sowie Übergriffe und Monopolisierungen verbietet“ (ebd.). In diesem Sinne würde es einem ästhetischen Lehren wohl vor allem darum gehen, kritisch und aufklärend wirksam zu werden und dabei explizit auf die Entfaltung einer generellen und ethisch-moralisch fundierten Orientierungs- und Handlungskompetenz hinzuwirken. Ästhetisches Lehren wäre vor diesem Hintergrund darauf ausgerichtet, Unterricht als zugleich gegenwarts- und zukunftsorientiertes Prinzip zu verstehen, in dem das einzelne Subjekt die Möglichkeit erhält, sich selbst in der Notwendigkeit einer Bildung hin zu einer subjektiven Gegenwarts- und Zukunftsfähigkeit zu erfahren.

In Anlehnung an Welschs Konzept des „ästhetischen Denkens“ würde ästhetischen Lehren damit dezidiert nicht auf ein Abgleiten in einen blinden Ästhetizismus abzielen, sondern vielmehr eine generelle Neubestimmung des Verhältnisses von Wahrnehmen und Denken im Hinblick auf die kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Verfasstheit von Welt intendieren (vgl. ebd.: 224). Wahrnehmen und Denken werden hier nicht mehr als Gegensatzpaar verstanden; vielmehr soll durch ästhetisches Lehren die Entwicklung eines Denkens befördert werden, das dem „Wahrnehmen nicht mehr (feindlich) gegenüber[steht]“ (ebd.). Ein ästhetisches Lehren – das selbst durch ein ästhetisches Denkvermögen geprägt ist und daher den Einsichtscharakter sowie die Orientierungsrelevanz von Wahrnehmung anerkennt – ziele daher wohl nicht einfach nur auf „diese oder jene Wahrnehmung zusätzlich zu den gewohnten“ (ebd.: 77). Anstelle dessen ginge es bei einem Lernunterstützungshandeln solcher Prägung vielmehr darum „die inneren Wahrnehmungspotenzen des Denkens [so] zu mobilisieren und die Reflexionsanstöße der Wahrnehmung [so] zu entfalten“ (ebd.: 55), dass „ein erweitertes Wahrnehmen [...] für das Denken selbst essentiell und ihm innerlich“ (ebd.: 78) wird. Im Fokus der Lehrtätigkeit stünde damit auch in dieser mit den Überlegungen Welschs eröffneten Perspektive – ähnlich wie bei Koch (2015), Gruschka (2011) und Wagenschein (1971) – zunächst einmal eine grundsätzliche Erkenntnismöglichkeit oder ein Prinzip des „Verstehenlehrens“. Ästhetisches Lehren würde hier jedoch explizit auch danach fragen, wie die weiter oben bereits ausführlich beschriebene und heute weitgehend vorherrschende logozentristische Sichtweise auf Unterricht durch ein Prinzip der sinnlich-leiblichen Erfahrung im Sinne einer eigenständigen Form der Welt-Erkenntnis ergänzt werden müsste. Wie schon gezeigt werden konnte, wäre ästhetisches Lehren damit – gerade im Horizont des Welsch’schen Konzepts des „ästhetischen Denkens“ – nicht als ein Einspruch gegen oder als ein Alternativmodell zu der von Lutz Koch entwickelten Idee „logischen Lehrens“ zu verstehen. Vielmehr würde es dabei helfen, dem pädagogischen Blick oder dem pädagogischen Denken einen zusätzlichen Fokus zu verleihen und damit auf eine Lücke bzw. auf einen blinden Fleck in den einschlägigen Diskursen verweisen.

Ästhetisches Lehren - ein resümierender Ausblick

Fasst man die bisher beschriebenen Perspektiven an dieser Stelle noch einmal zusammen und richtet den Blick nun vor allem auf das ästhetische Lehren als Phänomen, so ist darunter wohl einerseits die Vermittlung oder die Ermöglichung der Aneignung von rezeptiven und produktiven ästhetischen Werten und Normen zu verstehen. Diese – so die These – findet vor allem in den genuin künstlerischen Fächern statt, ist aber – und das ist der entscheidende Umstand – nicht darauf beschränkt, sondern kann auch in anderen Fächern erfolgen. Darüber hinaus kann ästhetisches Lehren andererseits auch als eine ästhetisch fundierte

Auseinandersetzung mit Lehrinhalten im Allgemeinen verstanden werden und dadurch eine Möglichkeit eines differenzierten ästhetischen Erfahrungsspektrums für einzelne Subjekte bieten. Kurz gesagt: Ästhetisches Lehren kann sich als ein didaktisches Prinzip äußern, das die Objekt- und Subjektebene des ästhetischen Vermittlungs- und Aneignungsprozesses konstitutiv verschränkt.

Die im Rahmen dieses Textes entwickelten Perspektiven auf ästhetisches Lehren ermöglichen es dabei einerseits, einen kategorialen bzw. systematischen Begriff zu bestimmen. Andererseits lässt sich ästhetisches Lehren nun auch als ein pädagogisches Phänomen greifbar machen, das sich zum einen als ein besonderer Modus des Lehrens zeigen kann und somit zwar ontologisch abgrenzbar wird, aber zum anderen immer auch ähnliche Strukturmerkmale wie andere Modi des Lehrens – beispielsweise handlungsorientiertes Lehren – aufweist. Ästhetisches Lehren ließe sich damit als die Generierung eines Möglichkeits- und Erfahrungsraums begreifen, der sowohl die Vermittlungs- wie auch die Aneignungsebene auf eine besondere Weise betrifft und dadurch auf Potenziale, aber auch Grenzen verweist, die das Ästhetische und das Lehren beinhalten können. (Anm.: Eine mögliche Grenze ästhetischen Lehrens zeigt sich in der unhintergehbaren Subjektivität ästhetischer Erfahrungsprozesse, die als solche weder didaktisch artikulierbar noch im Sinne objektiver Unterrichtsgegenstände vermittelbar sind.)

So kann im Bezug zur bildenden Kunst und der Musik beispielsweise davon gesprochen werden, dass

„Bildende Kunst und Musik [...] bei Schülern Formen der nicht-diskursiven Welterkenntnis [evozieren können]. Hören oder produzieren sie Musik oder versuchen sie, mit gewählten Mitteln etwas malerisch zu gestalten, machen sie Bekanntschaft mit der Welt ästhetischer Erfahrung. Sie lernen einen Ausdruck für einen Eindruck zu finden. Farbe, Raum, Textur, Form, allesamt lebensweltlich zutiefst vertraut, werden bei deren darstellender Repräsentation zu einem Problem der Erkenntnis. Eine schlichte Übung im Sportunterricht, etwa den Handball einen Parcours entlangzuprellen, führt sie an die Grenze der Erfahrung dessen, was leiblich Rhythmus bedeutet.“ (Gruschka 2011: 154 f.)

Ästhetisches Lehren ist in diesem Sinne, eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrungswelt, die durch die Art und Weise des Vermittelns und der damit implizierten Aneignungsform ermöglicht und reflektierbar wird. Ästhetisches Lehren wäre in diesem Sinne als eine Möglichkeit der Einübung in die eigene Lebens- und Erfahrungswelt zu begreifen, die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Wahrnehmungs- und Imaginationswelt aufzeigen kann.

Ästhetisches Lehren als ein didaktisches Prinzip geht im Kontext der bei Gruschka eröffneten Perspektive auf Modi des Lehrens und Lernens ein, die insbesondere sowohl *in* den Künsten als auch *durch* die Künste in Gang gesetzt werden können. Im angloamerikanischen Diskurs – wie etwa in den Studien von Lois Hetland und Ellen Winner (2013), die in verschiedenen ästhetischen Techniken oder Zugangsformen eine Möglichkeit sehen, unterschiedliche Potenziale der Vermittlung und Aneignung ästhetischer Inhalte durch ein anderes Lehren und Lernen real wirksam werden zu lassen – wird das Lehren und das Lernen *in and through the arts* als eine Form der Kreativitätsentwicklung gesehen. Dadurch könnte ästhetisches Lehren in Anlehnung an Hetland und Winner unter anderem auch zu einem neuen didaktischen Paradigma werden, das auf Kreativitätsentwicklung und Lebensbewältigung abzielt (vgl. Hetland/Winner 2013).

Inwieweit jedoch ästhetisches Lehren tatsächlich eine nachweisbare Wirkung haben könnte, ist schwer abzuschätzen (vgl. z. B. Rittelmeyer 2012), da ästhetische Formen des Lehrens als in einem besonderen Maße situativ emergent gewertet werden müssen: So kann zwar erwartet werden, dass beispielsweise durch den Zeichenunterricht die Handhabung eines Zeichenutensils oder das künstlerische Sehvermögen

verändert wird; eine konkrete Konsequenz für andere Lebensbereiche lässt sich hier jedoch – genauso wie bei nicht-ästhetischen Fächern – nur schwer einschätzen. In diesem Sinne erhält ästhetisches Lehren einen wesentlich weiteren Bezugshorizont, der über die Vermittlung und die Aneignung eines ästhetischen Inhalts hinausgeht und sich beispielsweise auf Fragen der Identitätsbildung und Subjektwerdung bezieht. In diesem Zusammenhang spielt das didaktische Setting zwar implizit eine Rolle, aber der im Vordergrund stehende Faktor ist das kindliche oder jugendliche Subjekt, das sich auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand in einem ästhetischen Modus einlassen muss. Wirkungen ästhetischen Lehrens können demnach nicht unbedingt zeitnah beobachtet oder erwartet werden, da sie zeitverzögert auftreten können:

„Wirkungen, auch intendierte, können sich anderen Bedingungen verdanken, sie können sich auch mit z. T. erheblicher Verzögerung einstellen, Jahre später vielleicht. Vor allem aber lassen sich die Eigenverarbeitungen pädagogischer Handlungen durch die Adressaten nicht vollständig kontrollieren, schließlich handelt es sich nicht um programmierte Trivialmaschinen, sondern – wenn man in dieser Metaphorik bleiben will – mindestens um komplexe und selbstreferentielle Personensysteme, an deren Intransparenz jeder Versuch einer direkten Einwirkung scheitert bzw. unvorhergesehene Antworten auslöst.“ (Wimmer 2010: 15)

Angesichts dieser Unwägbarkeiten des ästhetischen Lehrens und seiner didaktischen Umsetzung werden folgende Fragen virulent: Welche Möglichkeiten eröffnet das ästhetische Lehren didaktisch? Welche Rahmenbedingungen werden benötigt? An welche Grenzen stößt ästhetisches Lehren in diesem Zusammenhang?

Geht man von der These aus, dass in der Postmoderne eine Ästhetisierung des Lebens im Vordergrund steht, so impliziert dies, dass Unterricht auf diesen gesellschaftlichen Anspruch in Form eines expliziten wie auch impliziten Curriculums antworten soll. Versteht man Didaktik als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen oder auch als Wissenschaft vom Unterricht, steht eine theoretische wie auch praktische Auseinandersetzung mit der Art und Weise des Vermittelns und Aneignens sowie – unumgänglich damit verbunden – dem Inhalt von Lehren und Lernen im Vordergrund.

Die Fragen, die sich in diesem Kontext stellen, lauten demnach: *Welche* Inhalte sollen durch ästhetisches Lehren vermittelt und angeeignet werden und *wie* kann dieser Inhalt gelehrt und gelernt werden? Ein möglicher Inhalt wäre – wie beispielhaft im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung des Welsch'schen Konzepts des „ästhetischen Denkens“ gezeigt werden konnte – die soziale und kulturelle Herausforderung der Ästhetisierung des Lebens in der Postmoderne, die konkret auf den Aspekt des Ästhetischen rekurriert und damit nicht nur auf ästhetische Normen und Werte, sondern – im Sinne Herbarts – ebenso auf den ethischen Kontext verweist, der normativ damit verbunden ist. Eine Didaktik des ästhetischen Lehrens würde demnach die Eröffnung von Möglichkeiten der Einübung in die ästhetisch-ethische Lebenswelt bedeuten. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Inhalten würde in dieser Perspektive sodann durch die Lehrkraft idealiter auf einer ästhetisch-erfahrungsbezogenen Ebene angebahnt werden und im Idealfall Wahrnehmung, Hervorbringung und Verstehen ästhetischer Phänomene systematisch miteinander verbinden. Das durch ästhetische Prozesse initiierte gegenstands- bzw. phänomenbezogene Verstehen wäre somit nicht als rein kognitiver Prozess aufzufassen, sondern selbst als ästhetischer Vorgang zu konzipieren. Genau aus diesem Grund ist es aber auch nicht hinreichend, Lehren lediglich auf die Vermittlung von Inhalten zu reduzieren. Gerade ästhetisches Lehren würde an diesem Punkt darauf verweisen, dass Lernen im Kontext von Unterricht mehr bedeutet als den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen, nämlich immer auch einen ästhetischen Prozess, der wiederum eigenständige Möglichkeiten

von Weltzugängen beinhaltet (vgl. Welsch 2003).

Lehrinhalte wären entsprechend so zu artikulieren, dass die Aneignung durch den Lernenden zu einer aktiv verstehenden und nicht zu einer rein reproduzierenden wird (vgl. Gruschka 2011). Ästhetisches Lehren hätte demnach nicht nur in dezidiert ästhetischen Fächern seinen Ort. Vielmehr ist es so, dass ästhetisches Lehren einen spezifischen Anspruch an die Gestaltung von Unterrichtsprozessen bzw. -situationen stellen würde und zwar in dem Sinne, dass Lehren auf ein kategoriales, wahrnehmungs- und erfahrungsbasiertes Verstehen von Inhalten und Phänomenen abzielen müsste (vgl. ebd.: 135).

Eine ästhetisch-ästhetische begründete oder initiierte Vermittlung und Aneignung von Inhalten würde dementsprechend Unterricht wieder verstärkt von den inhaltlichen An- und Herausforderungen aus denken, die Subjektseite dabei jedoch nicht abwerten. Ganz im Gegenteil. Ästhetisches Lehren würde durch die Idee der ästhetisch-ästhetisch begründeten Ermöglichung des Verstehens sowohl den doppelt gerichteten Bezug des Lehrerhandelns auf den Inhalt und die Aneignungstätigkeit des Lernenden (vgl. Sünkel 1996) unterstreichen als auch die unhintergehbare Subjektivität des Schülerhandelns fokussieren.

Diese – eigentlich zu den basalen Grundlagen allgemeindidaktischen Denkens gehörende – Perspektive führt nun genau zu demjenigen Anspruch an das Lehren, den beispielsweise Horst Rumpf aber auch Martin Wagenschein in ihrem Nachdenken über das, was eine Lehrkraft im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler zu tun habe, formuliert haben. Der Anspruch kann dezidiert als ein ästhetisch-ästhetischer gelesen werden, nämlich als die Erzeugung einer Aufmerksamkeit für das Erstaunliche, wobei Aufmerksamkeit wiederum als Grundlage für eine gründliche und differenzierte aktive Auseinandersetzung mit der Sache, also dem Unterrichtsinhalt, zu erachten ist. In diesem Sinne heißt es bei Wagenschein: „Verstehen lehren [...] erfordert eine Haltung, die sich immer wieder auf die Sache einlässt – fast als sähe man sie zum ersten Mal.“ (Wagenschein zitiert nach Rumpf 2004: 156) Und Horst Rumpf proklamiert: „Das sorgsame Hinschauen und das darauf aufbauende Beschreiben dessen, was an Tatbeständen den Sinnen vorliegt, [...] diese Urtätigkeiten wissenschaftlicher Weltzuwendung sind immer wieder dem Sog zum vorschnellen Bescheidwissen, Einordnen, Erklären, Beurteilen abzurufen.“ (Rumpf/Kranich/ Buck 2000: 111)

Ästhetisches Lehren fordert demnach in Anlehnung an die elementare didaktische Grundregel der Gegenstands-, Schüler- und Zielgemäßheit Vermittlungsmethoden, die es dem Lernenden ermöglichen, Unterrichtsinhalte in einem ästhetisch-ästhetisch begründeten oder rückgebundenen Modus rezeptiv- und produktiv-reflektierend anzueignen. Dabei würde vor allem die Auseinandersetzung mit dem genuin Ästhetischen eines Inhalts oder einer Tätigkeit eine zentrale Rolle spielen, die wiederum Möglichkeiten einer Bezugnahme auf subjektive Erfahrungswelten der Lernenden eröffnen würde. Ästhetisches Lehren kann damit auch als bildungsprozess-orientierter Versuch der Vermittlung aufgefasst werden, der Lern- oder Bildungsinhalte mit dem ästhetischen Sinngehalt der Lebenswelt der Edukanden zu verbinden sucht. Ästhetisches Lehren wird dadurch nicht nur zu einer Form der Ermöglichung von Lernprozessen *in* den und *durch* die Künste, sondern würde versuchen, das Ästhetische in allen Fächern oder allen Unterrichtsinhalten aufzusuchen um die Gegenstände erfahrungs- und sinnenbezogen (vgl. Rumpf 1988) vermittel- und aneignenbar zu machen. Das konkrete, sinnlich-performative Unterrichtsgeschehen wäre damit in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses gerückt, da die jeweilige Vermittlungs- und Aneignungsperformanz nicht nur von den Lehrenden, den Lernenden und dem Inhalt abhängt, sondern vom Insgesamt der emergenten – materiellen und bedeutungshaften – Situativität des Unterrichtsgeschehens.

In einer subjektorientierten bzw. bildungstheoretischen Perspektive würde ästhetisches Lehren somit immer auch das thematisieren, was man als Zeitgeist der Postmoderne (vgl. Bauman 2009; Lyotard 1994; Welsch 2003) verstehen könnte, der sich in diesem Sinne sowohl auf die Möglichkeiten des Aneignens wie auch des Vermittelns auswirken würde: „Die postmoderne Perspektive bedeutet [...] die Falschheit bestimmter Ansprüche und die Unerreichbarkeit, nicht einmal Wünschbarkeit bestimmter Ziele zu erkennen.“ (Bauman 2009: 12) Damit einhergehend wird auf den Anspruch eingegangen, die sozialen und kulturellen Herausforderungen, die curricular nur schwer einzuholen sind, im konkreten Unterricht Raum zu geben und damit auf die kontingente Struktur der Gegenwart zu antworten. Allerdings muss – und auch dies würde eine Grundlage ästhetischen Lehrens darstellen – das Zeitgeschehen stets kritisch hinterfragt werden und nicht unreflektiert übernommen werden. Angesichts dessen sind neoliberale Tendenzen der Ökonomisierung des Unterrichts – die ebenfalls als Antworten auf Fragen der Postmoderne gelesen werden können, indem sie Menschen objektivieren und als Humankapital betrachten, und Unterricht von seiner Resultatseite, seinem Output bzw. Outcome her denken (vgl. Herzog 2013: 44 ff.) – nicht gleichzusetzen mit bildungstheoretischen Ansätzen, die einen reflektierten Umgang mit dem eigenen Leben und der Lebenswelt fordern:

„Mit großem Aufwand werden nun seit einigen Jahren in fast allen Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens – von der Frühpädagogik über Schulen und Universitäten bis hin zu erwachsenenpädagogischen Einrichtungen – Reformen durchgeführt, die es den Bildungsinstitutionen besser gestatten sollen, die Individuen mit den für die Zukunftsbewältigung als relevant angesehenen Fähigkeiten auszustatten und die ökonomische und politische Stellung Deutschlands in einer sich globalisierenden Welt zu sichern.“ (Wimmer 2010: 14)

Es geht eben nicht nur – wie Wimmer es hier schildert – darum, dass Edukanden zu „Trivialmaschinen“ (ebd.) erzogen und damit für die Arbeitswelt zu funktionierenden und auch austauschbarem Kapital werden, sondern im Sinne der Allgemeinbildung des Menschen um den einzelnen Menschen, der seine Möglichkeiten und Fähigkeiten zu einem subjektiven Gebrauch ausbildet und dies nicht vor dem Hintergrund einer Nutzenkalkulation anstellt, so wie es der kompetenzorientierte Unterricht im Kern beansprucht.

In einer neoliberalen Logik wäre allerdings auch ästhetisches Lehren zunächst einmal ein – durchaus nicht unwichtiger – Mechanismus zur Vermittlung funktionaler, nämlich ästhetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ästhetisches Wissen, ästhetisches Denken und ästhetisches Handeln haben in postmodernen Kontexten des Lebens allerdings nicht nur Konjunktur oder stellen nicht nur ein ökonomisches Potenzial dar (wie z. B. in der sogenannten Kreativwirtschaft), sondern werden dem einzelnen Menschen auch abverlangt und zwar im Sinne von elementaren Lebensbewältigungsfähigkeiten (vgl. Welsch 1993, 2003). Der Horizont ästhetischen Lehrens ist damit aber auch weiter gespannt, denn sein Potenzial liegt hier nicht in der Erfüllung neoliberal formulierter Bildungserwartungen, sondern vielmehr in der Ermöglichung, die postmoderne Lebenswelt in ihrer Kontingenz, Pluralität, Komplexität und Subjekt- oder Individuumsbezogenheit ästhetisch und damit auch ethisch zu verstehen und zu reflektieren.

Ästhetisches Lehren wäre vor diesem Hintergrund – wie schon gesagt – darauf ausgerichtet, Unterricht als zugleich gegenwarts- und zukunftsorientiertes Prinzip zu verstehen, in dem das einzelne Subjekt die Möglichkeit erhält, sich selbst in der Notwendigkeit einer Bildung hin zu einer subjektiven Gegenwarts- und Zukunftsfähigkeit zu erfahren.

Allerdings hat diese Idee auch Grenzen: Versteht man das Ästhetische dezidiert als ein emergentes Phänomen, das das grundsätzliche Potenzial beinhaltet, den Menschen sinnlich zu affizieren, so kann Unterricht zwar auf die Evozierung derartiger Situationen ausgerichtet werden, nur können die dementsprechenden subjektiven Erfahrungs- und Wahrnehmungsmodi nicht kausal hergestellt werden, da das Umschlagen von situativer, gegenstandsbezogener ästhetischer Potenzialität in eine subjekt- und bildungsbezogene Aktualität eben als sich ereignendes Phänomen zu beschreiben ist, das sich einstellt oder auch nicht. Ästhetisches Lehren bereitet damit explizit lern- und bildungstheoretische Möglichkeitsräume, in denen das Ästhetische wirksam werden *kann*. Vermittlung wäre hier als Anregungsmoment von Bildungsprozessen sowie als Herstellungsprinzip artifizieller ästhetischer Erfahrungsräume zu verstehen, die der Illusion pädagogischer Kausalität explizit eine Absage erteilen.

Ästhetisches Lehren kann in diesem Zusammenhang als Ermöglichungsprinzip jener Bildungsprozesse gesehen werden, die sich in einer postmodernen Perspektive im Verhältnis zwischen einem kontingenten Subjekt und einer sich stetig transformierenden Welt ereignen (vgl. Kokemohr 2007: 15 f.). In dieser Perspektive lässt sich bei Bildung sodann auch kein Endprodukt, kein konkretes Ziel ausmachen, das auf einen Nutzen verweist und somit als Ware angesehen werden könnte, sondern sie verweist auf den lebenslangen Prozess der Subjektwerdung des Menschen: „Bildung ist deshalb kein Produkt, schon allein deswegen nicht, weil es an seiner eigenen Herstellung maßgeblich beteiligt ist.“ (Wimmer 2010: 19) Bildung bleibt in diesem Sinne eine ästhetische Artikulation – als eine Art Kunst des Lebens – der eigenen Konstituierung des Selbst, die zwar angeregt und beeinflusst wird, jedoch keinem Zweck dient.

Ästhetisches Lehren wäre demnach eine Basis für die Entwicklung eines mündigen, differenziert und sensibel wahrnehmungsfähigen Individuums, das sich reflexiv auf kulturelle und soziale Transformationsprozesse einlassen, diese kritisch hinterfragen und aktiv mitgestalten kann. Schule und Unterricht könnten somit durch eine Betonung des Ästhetischen zu einem konkreten Erfahrungsraum werden, der nicht nur die Möglichkeit des Wahrnehmens und Verstehens der kontingenten, komplexen und emergenten Lebenswelt erschafft, sondern auch verschiedene Wege für die wahrnehmende, denkende und handelnde Auseinandersetzung mit den Erscheinungen und Strukturen der sogenannten Postmoderne und ihren Herausforderungen aufzeigen und vermitteln kann (vgl. Koller 2012: 159). Das Ästhetische würde somit als ein besonderes Erkenntnisprinzip fungieren, das Möglichkeiten der Erfahrung und Erfassung von Selbst und Welt aufbereitet, die eine rein kognitive Auseinandersetzung nicht vermag. Kurz: Ästhetisches Lehren würde es sich zum Ziel setzen, andere Wege und alternative Möglichkeiten des Verstehens der menschlich-kulturell-symbolischen Welt zu eröffnen.

Hierzu ein simples Beispiel: Nimmt man exemplarisch die Vermittlung einer Fremdsprache in den Blick, dann würde es in der hier eröffneten Logik eines ästhetischen Lehrens durchaus einen Unterschied machen, ob man Sprachkompetenz anhand von Alltagskommunikationsanforderungen erwirbt oder etwa durch das Rezipieren literarischer Texte im Sinne artifiziell-verdichteter, fiktiver oder fiktionaler ästhetischer Phänomene. Letztere stellen komplexe Ansprüche an die Fantasie und die ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit und lassen dadurch die anzueignende fremde Sprache auf andersartige Weise wahrnehmbar werden und bereiten darüber ein differenzierteres Verständnis von Semantik, Grammatik und Pragmatik einer Sprache. Die Welt wird im Modus des Ästhetischen offenbar zu einer komplexeren. Durch die somit erhöhten Ansprüche an das Fremdverstehen würde ästhetisches Lehren auch zu einem kritischeren Selbstverstehen beitragen wollen, da andere Lebensentwürfe und Lebensentscheidungen, andere Figurationen von Welt und Mensch sowie differente Phänomene von Eindruck und Ausdruck, von kultureller Materialität und Semiotizität usw. im Subjekt einheimisch werden können – zumindest rein

theoretisch. Inwieweit ließe sich dieses erfahrungsbasierte Aneignen in und durch das Ästhetische nun aber tatsächlich didaktisch-methodisch anbahnen? Diese Form des Aneignens kann zunächst einmal ausschließlich intrinsisch im Edukanden virulent werden, jedoch wäre es Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers den Aneignungsprozess – in Form von Interesse-Wecken (vgl. Herbart 1971: 74 ff.), Problematisieren, Hinterfragen und Kritisieren – für das Subjekt selbst relevant werden zu lassen und dadurch eine aktive Auseinandersetzung zu ermöglichen. Dies wiederum wäre jedoch wieder einmal didaktisches Allgemeingut, sodass man sich an dieser Stelle abermals die Frage stellen müsste, wie sich nun das ästhetische Lehren von anderen Formen des Lehrens unterscheidet? Ästhetisches Lehren setzt, im Gegensatz zu anderen Lehrmodi, wie etwa dem handlungsorientierten Lehren, bei einer ästhetischen Form des Vermittelns an. Das heißt, sowohl das sinnliche wie auch das kognitive Wahrnehmen bzw. Vernehmen des Lehrinhalts stehen in dem Sinn im Vordergrund, als es um ein Gewahrwerden der phänomenalen Komplexität eben dieses Inhalts oder Gegenstands geht, das wiederum die Basis für ein subjektives Verstehen von Komplexität generiert. Ästhetisches Lehren könnte dadurch der Forderung nach einem verstehenden Aneignen gerechter werden, weil es vom Lernenden und auch vom Lehrenden einfordert, sich auf unterschiedlichen Ebenen oder in unterschiedlichen Perspektiven phänomenal-sinnlich und hermeneutisch-sinngenerierend mit dem Lehrinhalt auseinanderzusetzen. Das Einnehmen oder Erlernen dieser sinnlich-kognitiv-sinnentschlüsselnden und sinngenerierenden Haltung wäre demnach schließlich in der Tat eine besondere Möglichkeit des Weltverständnisses. Die Haltung kann anfänglich irrieren, da sie der gewohnten kognitiven Auseinandersetzung mit Inhalten eine sinnliche hinzufügt. Jedoch genau hierdurch lässt sich eine umfassendere Perspektive des Selbst- und Weltverstehens in kontingenten sozial-kulturellen Lebenswelten und deren sich ständig verändernden Zusammenhängen evozieren und Lernende können somit zu einer anderen, nämlich interessengleiteten und an sinnliche Erfahrung rückgebundenen Auseinandersetzung mit den Dingen und Phänomenen der Welt hinführen.

Verwendete Literatur

- Apel, Hans Jürgen (2005):** Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen – Planungstheorien. In: Ders./Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 2. erw. und überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt, S. 250–273.
- Arnold, Karl-Heinz (2009):** Lehren und Lernen. In: Ders./Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. 2. aktual. Aufl. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt, S. 30–36.
- Bauman, Zygmunt (2009):** Postmoderne Ethik. Neuausgabe. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (2009):** Bildung und Ästhetik. Eine Einleitung. In: Zirfas, Jörg/ Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hrsg.): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 1: Antike und Mittelalter. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7–26.
- Bittner, Günther (1990):** Erscheinungsleib – Werkzeugleib – Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau-Ulm: Vaas, S. 63–78.
- Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.) (2009):** Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/OBB: UTB und Julius Klinkhardt.
- Böhme, Gernot (2014):** Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. 2. Aufl. Berlin: Edition Suhrkamp.
- Böhme, Hartmut (1995):** Einführung in die Ästhetik. In: Paragrana 4 (1995), Heft 1. Berlin: Akademie, S. 240–254.
- Bohrer, Karl Heinz (1993):** Die Grenzen des Ästhetischen. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München: Fink, S. 48–64.

- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012):** Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Juventa.
- Eco, Umberto (2004):** Die Geschichte der Schönheit. München/Wien: Hanser.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998):** Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske und Budrich.
- Fuchs, Max (2012a): Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2012b):** Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München: kopaed.
- Giesecke, Hermann (1997):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 6. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Glöckel, Hans (1996):** Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 3. überarb. und ergänzte Aufl. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (2011):** Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, Andreas (2014):** Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2004):** Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hauskeller, Michael (1998):** Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. München: C. H. Beck.
- Herbart, Johann Friedrich (1971):** Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 4. Aufl. Hrsg. von Hermann Holstein. Bochum: Kamp.
- Herbart, Johann Friedrich (1991):** Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1802/1804). In: Müssener, Gerhard (Hrsg.): Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Johann Friedrich Herbart. Wuppertal: Deimling, S. 73–88.
- Herzog, Walter (2013):** Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hetland, Lois/Winner, Ellen (2013):** Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education. New York: Teachers College Press.
- Kant, Immanuel (1974):** Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Band X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2011):** Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 2: Frühe Neuzeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koch, Lutz (2015):** Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kokemohr, Rainer (2007):** Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (2012):** Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozess. In: Bartmann, Sylke/Immel, Oliver (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: transcript, S. 157–176.
- Koselleck, Reinhart (2006):** Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kron, Friedrich W. (2000):** Grundwissen Didaktik. 3. aktual. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007a):** Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld: transcript, S. 9–12.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (2007b):** Ästhetische Bildung und Schönheit. Ein Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld: transcript, S. 9–12.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2008):** Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2011):** Die Bildung des Geschmacks. Über die Kunst der sinnlichen Unterscheidung. Bielefeld: transcript.

- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (2011):** Der Geschmack. Sinnliches Geschehen und ästhetisches Vermögen. In: Dies. (Hrsg.): Die Bildung des Geschmacks. Über die Kunst der sinnlichen Unterscheidung. Bielefeld: transcript, S. 9-14.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2002):** Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 5. durchges. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 207-215.
- Lyotard, Jean-François (1994):** Das postmoderne Wissen. Wien: Passagen.
- Menninghaus, Winfried (2003):** Das Versprechen der Schönheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merkens, Hans (2010):** Unterricht. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mollenhauer, Klaus (1996):** Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015):** Die Formen des pädagogischen Handelns. 2. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, Christian (2012):** Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. 2. Aufl. Oberhausen: Athena.
- Rosenkranz, Karl (1853):** Ästhetik des Häßlichen. Königsberg: Bornträger.
- Rumpf, Horst (1988):** Die übergangene Sinnlichkeit. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Rumpf, Horst/Kranich, Ernst Michael/Buck, Peter (Hrsg.) (2000):** Welche Art von Wissen braucht der Lehrer. Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 107-130.
- Rumpf, Horst (2004):** Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim/München: Juventa.
- Seel, Martin (2003):** Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steindorf, Gerhard (1981):** Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt.
- Sünkel, Wolfgang (1996):** Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim/München: Juventa.
- Tatarkiewicz, Władysław (1979):** Geschichte der Ästhetik. Bd. 1: Die Ästhetik der Antike. Basel/Stuttgart: Schwabe.
- Tatarkiewicz, Władysław (2003):** Geschichte der sechs Begriffe. Kunst, Schönheit, Form, Kreativität, Mimesis, Ästhetisches Erlebnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (2009):** Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Wagenschein, Martin (1977):** Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch. 6. durchges. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2015):** Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (Hrsg.) (1993):** Die Aktualität des Ästhetischen. München: Fink.
- Welsch, Wolfgang (1993):** Das Ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: Ders. (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München: Fink, S. 13-47.
- Welsch, Wolfgang (2003):** Ästhetisches Denken. 6. erw. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Wimmer, Michael (2010):** Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript, S. 13-37.
- Ziehe, Thomas (1996):** Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hrsg.) (2009):** Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 1: Antike und Mittelalter. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Lohwasser, Diana (Hrsg.) (2014):** Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 3: Neuzeit. Teilbd. 1: Aufklärung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Anmerkungen

Dieser Beitrag erschien erstmals 2016 in: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2016): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule (22-66). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. Die von den Autor*innen Leopold Klepacki, Tanja Klepacki und Diana Lohwasser in der Erstveröffentlichung vermerkten Fußnoten sind in der Veröffentlichung auf kubi-online als Anmerkungen im Text ausgewiesen.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Leopold Klepacki , Tanja Klepacki , Diana Lohwasser (2022 / 2016): Ästhetisches Lehren: eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisches-lehren-kritisch-reflexive-begriffsbefragung>

(letzter Zugriff am 18.09.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>