

WIDER|SPRUCH

In: Widerspruch Nr. 32 Was ist Bildung – heute? (1998), S. 38-50

Bücher zum Thema

Rezensionen

Besprechungen

Bücher zum Thema

Hartmut von Hentig

Kreativität.

Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff

München 1998 (Carl Hanser Verlag), geb., 80 S., 20.- DM.

In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts haben sich Intelligenzforscher dem Begriff Kreativität zugewandt, um die schöpferischen Fähigkeiten von Menschen besser darstellen zu können, die mit einem zu eindimensional geratenen Intelligenzkonzept nicht auszuloten waren. Heute hat die Kreativität nicht zuletzt deshalb Konjunktur, weil ihr die Rolle des Hoffnungsträgers für den Standort Deutschland zugeschrieben wird. Die in diesem Sinn beschworene Kreativität meint technisch und wissenschaftlich vorn zu sein, hebt der Autor hervor. Diese Kreativität sucht nicht einen Ausweg aus dem Netz der System-

zwänge, wie etwa der Rationalisierung der Arbeitsvorgänge und der Dominanz der Wirtschaft über alle Lebensbereiche, vor allem über die Politik.

Auch in der Bildung wird die Sichtweise der Wirtschaft und der Auftrag, den diese erteilt, akzeptiert. Die Bildung gibt damit ihren Anspruch auf eine Kreativität preis, die die Entfaltung eines - vernachlässigten - Teils unserer Persönlichkeit meint. Ist von Kreativitätsförderung die Rede, ist Produktivität, Ordnung und ein wenig Wohlbefinden gemeint, rundet von Hentig die Bestandsaufnahme in seinem Essay ab und setzt dagegen: Kreativität ist in erster Linie befreites Denken, nicht gehemmt von Furcht oder Routine oder einem perfekten Vorbild, es ist kein anderes Denken. Die Spontaneität, die dabei zur Geltung kommt, kann man nicht - wie von Bildungspolitikern gewünscht - in

Bücher zum Thema

der Schule oder Uni veranstalten, methodisieren, einüben. Man könnte aber Menschen gegenüber den Sach- und Systemzwängen stärken, sie von dem lähmenden Gemisch aus Angst und Bequemlichkeit befreien, ihre Bereitschaft zu Risiko und die Kraft für das Ungewöhnliche beleben. Aber angesichts der Art, wie versucht wird, Kreativität vorwiegend zur Lösung von Wirtschaftsproblemen zu instrumentalisieren, outet sich von Hentig als Bedenkenträger gegenüber der Rolle des Hoffnungsträgers Kreativität als *deus ex machina*.

Jadwiga Adamiak

Hartmut von Hentig

Bildung. Ein Essay

München 1996 (Hanser), geb., 216 S., 34.- DM.

„Bildung statt Eurofighter“ – dieser Parole im bundesweiten Streik der Studenten stimmt Hartmut von Hentig ohne Vorbehalte zu und beendet sein Essay mit den Worten: „Bildung ist nicht nur wichtiger als der Jäger 90, die Schwebbahn und der Ausbau des Autobahnnetzes, sie ist auch wichtiger als die uns gewohnte Veranstaltung Schule. Dafür, daß man dies erkenne und besser verstehe, habe ich dieses Buch geschrieben“ (209).

Übersichtlich und in gewohnt klarer Sprache verfolgt Hentig zumindest zwei unterschiedliche Anliegen, die er jedoch miteinander zu verknüpfen versteht: So will er einmal den großen Stellenwert von Bildung am Ende des 20. Jahrhunderts aufzeigen und zum zweiten seine vehemente Kritik am bestehenden Schulsystem fortsetzen und über eine Klärung des Bildungsbegriffes diese Kritik auch begründen.

Ein Drittel des Essays widmet Hentig der notwendigen Präzisierung, was unter Bildung verstanden werden kann und was Bildung zu leisten imstande ist. Er nähert sich einer begrifflichen Klärung, indem er zunächst einmal „geläufige Fragen“ stellt: „Was bildet den Menschen? Welche Bildungsvorstellungen haben wir/wollen wir haben? ... Welche Eigenschaften und Fähigkeiten, Tugenden und Qualifikationen braucht der heutige Mensch/die heutige Welt?“ (36) Bei dem Versuch, diese Fragen zu beantworten, stößt Hentig zwar nicht auf eine kurze und bündige Definition von Bildung; dennoch erfahren wir, was Bildung nach Ansicht des Autors zu leisten imstande sein müßte: „Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung

des Denkens und Handelns“ (56). So muß Bildung beides leisten: „die Stärkung der Person [und zwar] durch die Klärung und Aneignung von ‚Welt,,, (163). Mit dieser Auffassung bekennt sich Hentig zum bürgerlichen Bildungsideal Wilhelm von Humboldts, allerdings in seiner radikalen, nicht institutionalisierten Variante, die als Ziel der Bildung „*die sich selbst bestimmende Individualität*“ vor Augen hat – „aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche *die Menschheit bereichert*.“(41).

Einen großen Teil seiner Ausführungen widmet Hentig den Maßstäben, an denen sich Bildung beweisen und bewähren muß. Diese Maßstäbe sollen in erster Linie Plausibilität besitzen für jeden, der sich mit Bildung beschäftigt und vor allem natürlich für den Leser dieses kleinen Büchleins. An erster Stelle dieser Bewertungsgrundlagen steht für Hentig „die Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit“ (76). Gleich an zweiter Stelle steht jedoch – ganz im Geiste der Verfassung der Vereinigten Staaten, in denen sich Hentig längere Zeit aufhielt – „die Wahrnehmung von Glück“ (78). Es folgen als weitere Maßstäbe: Fähigkeit und Wille zur Verständigung, ein Bewußtsein der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen und – last but not least – die Bereit-

schaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*. Diese Maßstäbe können nicht einfach in das Bildungssystem Schule übertragen werden, sie entziehen sich der Meß- und Operationalisierbarkeit; dennoch finden sich genügend Anlässe, Quellen und Mittel für eine Bildung, die diesen Maßstäben genügt.

Bei der Darstellung dieser Anlässe wird deutlich, wie ungenügend unsere Schulen, die doch hauptsächlich gemeint sind, wenn von Bildung in den Institutionen gesprochen wird, einem Bildungsauftrag im Sinne Hentigs nachkommen. Bildung für alle wird aufgrund der Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems unmöglich gemacht; die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule besteht darin, die Selektionsmechanismen einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft so früh wie möglich einzuüben und zu akzeptieren. Der eigentliche Bildungsauftrag, „nämlich den einzelnen zum Subjekt seiner Handlungen, also auch seiner Bildung“ (162) zu machen, wird zwar von allen „Schulleuten“ betont, fällt aber dem „gesellschaftlichen Auftrag ..., nämlich Ausbildungs-, Erwerbs- und soziale Aufstiegschancen zu verteilen“ (163) zum Opfer.

Letztlich versucht Hentig in seinem Essay die Quadratur des Kreises. Auf der einen Seite betont er die

Bücher zum Thema

Bedeutung von Bildung, die zwar auf das Leben vorbereiten müsse, dies jedoch nicht auf Kosten der Persönlichkeitsbildung und damit der Fähigkeit zu Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit leisten dürfe. Auf der anderen Seite kritisiert er die heutige Veranstaltung Schule, der er aber dennoch einräumt – und dies in vielen beeindruckenden Beispielen aus seiner Praxis an der Bielefelder Laborschule deutlich macht –, daß sie für seine Vorstellung von Bildung nutzbar gemacht werden könnte. Hentig läßt hierbei außer acht, daß die Schule eben keinen gesellschaftlichen Freiraum, sondern im Gegenteil ein Spiegelbild der Gesellschaft darstellt, auf die sie vorbereitet. Nähme Hentig diese Spiegelbildfunktion von Schule ebenso ernst wie die Bildung, so müßten seine Schlußfolgerungen radikaler und systemkritischer ausfallen, als sie in seinem dennoch lesenswerten Beitrag zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion zum Ausdruck kommen.

Sibylle Weicker

Dieter Lenzen/

Niklas Luhmann (Hg.)

Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem.

Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form

Frankfurt/Main 1997 (Suhrkamp),
249 S., 19.80 DM.

*Paradoxien symbolisieren
zunächst einmal kognitive
Inkompetenz.
(N. Luhmann)*

Der hier vorgestellte Band zu den Themen „Erziehung“ und „Bildung“ setzt die seit 1982 von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr bis zu dessen Tod 1995 herausgegebene Reihe von Kolloquienbänden zu „Fragen an die Pädagogik“ fort. Da die Einführung in die Thematik leider allzu rudimentär geblieben ist und einiges an Vorkenntnissen zu den systemtheoretischen Fragestellungen verlangt, sei hierzu der Band „Zwischen System und Umwelt“ (Frankfurt/Main 1996) besonders berücksichtigt, der es erlaubt, die neueren systemtheoretischen Grundlagen konzentriert darzustellen.

Die „Fragen an die Pädagogik“ sind auf deren „Reflexionsniveau“ ausgerichtet, also auf das, was die Pädagogik als Reflexionstheorie von Erziehung reflektiert oder nicht. Eine der Leitfragen Luhmanns ist die, ob das Erziehungssystem in der Lage ist, sich auf die für es selbst konstitutiven Unterscheidungen, besser: auf die als Selbstkonstitution begriffenen Unterscheidungen, wiederum unterscheidend zu beziehen. Dies wäre eine Voraussetzung

dafür, etwaige Paradoxien zwischen gesellschaftlichen Funktionen und Selbstzuweisungen überhaupt wahrzunehmen und weniger folgenreich werden zu lassen.

Von einem System, so Luhmann in dem Aufsatz „Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt“, könne man nicht sprechen, ohne daß die Umwelt des Systems mit in den Blick komme. Dies markiert eine Grundkonstruktion der „allgemeinen Theorie sozialer Systeme“: Als autopoietische, selbstreferentielle Systeme konstituieren sich soziale Systeme in Unterscheidung von ihrer Umwelt. Indem sich ein System in Operationen der Beobachtung auf etwas bezieht, bleibt etwas anderes unbeobachtet und ausgeschlossen. Beobachtungen erzeugen „Zwei-Seiten-Formen“ (vgl. D. Baecker (Hg.), Probleme der Form, Frankfurt/Main 1993). Eine allgemeine Theorie sozialer Systeme betrachtet nun gezielt eine Einheit der Differenz von System und Umwelt, beobachtet also sozusagen die in den Teilsystemen verdeckten und unverfügbaren Kehrseiten mit. Im Sinne der neuer angewendeten Konstruktion eines „Re-entry“ (G. Spencer Brown) wird ein und dieselbe Unterscheidung als andere betrachtet. Die Systemtheorie soll sich in den Unterscheidungen bewegen, ohne sich darin zu verfangen (vgl. auch: Die

Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1992, 189 ff).

Paradoxerweise gehört für Luhmann der Bereich des Humanen - weil der Mensch „keine durch Natur programmierte und angetriebene Trivialmaschine“ ist, „die immer zu dem gleichen richtigen Ergebnis kommt“ - zur Umwelt des Erziehungssystems. Was für den „schemabasierten“ Erziehungsbereich tragend ist, Lernschritte, Leistungsbeurteilung, Selektion, Qualifikationsaussagen, erfasse gerade nicht die psychischen und physischen Systeme und deren Entwicklung, die ihrerseits wiederum Gegenstand psychologischer und medizinischer Beobachtungen sein können. So müßten psychische und physische Systeme als Medien von Erziehung vorausgesetzt werden, obwohl oder auch weil sie zur Umwelt des Erziehungssystems gehörten. Auch im Blick auf das Verhältnis des Erziehungssystems zum politischen System läßt sich „die Einheit der Differenz von System und Umwelt“ nur paradox formulieren, als „Einheit von Unabhängigkeit und Abhängigkeit“. So begreife sich das Erziehungssystem in einer relativen Autonomie, müsse andererseits aber vom politischen System Entscheidungen verlangen, die etwa die Schulorganisation und die Ressourcenzuweisungen betreffen.

Bücher zum Thema

Luhmanns Betrachtung soll darauf aufmerksam machen, „daß jede Paradoxie auch anders konstruiert werden und damit andere Möglichkeiten der Entfaltung durch Anschlußunterscheidungen freigeben kann“. Eine Leitfrage ist hierbei: „Wie wird in der modernen Gesellschaft die Ordnungsform der Hierarchie ersetzt“, eine Ordnungsform, die dem Erziehungssystem mit einer unterstellten Pädagogisierbarkeit sozialen Geschehens einen nur scheinbar festen Platz einräumt. Hier fragt Luhmann in Nähe zu J.-F. Lyotards „Le différend“ (Paris 1983) nach „polyzentrischen“ Gesellschaftsbeschreibungen für eine nicht mehr hierarchisch darstellbare Gesellschaft.

Im Vorwort zu „Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem“ betonen die Herausgeber, daß Erziehung und Bildung keineswegs dasselbe seien: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot.“ Der Unterschied scheint zunächst der zwischen einem Feld zielgerichtet qualifizierender Beeinflussungen und einem breiteren Feld von Persönlichkeitsentwicklung zu sein. Auch wenn das, was „Weiterbildung“ genannt wird, Teile beruflich relevanter Qualifizierung einschlieÙe, lasse sich nicht von einem einheitlichen System von Erziehung und Bildung sprechen. Ebenso sei im Blick auf Einrichtun-

gen, „die eine abgeschlossene Erziehung in Schulen und Hochschulen voraussetzen und weitere Bildungsmöglichkeiten offerieren“, eine Unterscheidung von „institutioneller und praktischer Bedeutung“ Daher könne man nicht „von einem einheitlichen Funktionssystem ausgehen“. Umgekehrt lieÙen sich Erziehung und Bildung respektive Weiterbildung auch nicht als jeweils „eigene, operativ geschlossene Systeme“ begreifen; denn die Grenzen des Erziehungssystems wiesen ständig wachsende Erweiterungen auf.

In dem Aufsatz „Erziehung als Formung des Lebenslaufs“ fragt Luhmann nach Gründen für eine derartige Konzeptlosigkeit. Ein Hauptgrund liege darin, daß das Erziehungssystem zu eng mit der Differenz von „Kindern und Erwachsenen“ operiere, mit einem Konstrukt, das angesichts der zunehmenden Lebenserwartung und angesichts der Vorstellungen von einem lebenslangen Lernen suspekt werden müsse. In Anlehnung an die wahrnehmungspsychologische Unterscheidung von „Ding und Medium“ (F. Heider) wird nach dem „Medium“ gefragt, welches das Erziehungssystem benutzt, um „Formen“ zu bilden. Dabei kommt zunächst das Medium „Kind“ in den Blick, „das als Potential für sehr verschiedene Fähigkeiten vor-

ausgesetzt werden muß“. Doch dieser Begriff sei ein Differenzbegriff zu dem des Erwachsenseins und daher „nur auf Familienerziehung und Schulerziehung anwendbar“.

Mit der Medium/Form-Unterscheidung bringt Luhmann seine neuere Betrachtung von Kommunikationsmedien in einen Ansatz ein, der die Beschreibung einer Herausbildung von erwartbaren und „codierbaren“ Kombinationen aus einer „nicht ausschöpfbaren Menge von Kombinationsmöglichkeiten“ erlauben soll (vgl. Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1997, 190ff). So wird im Blick auf das Erziehungssystem nach einem „Transformationsbegriff“ gesucht, der besser als die Kind/Erwachsenen-

Unterscheidung den komplexen gesellschaftlichen Einlagerungen des Erziehungssystems und der Ausweitung seiner Grenzen Rechnung tragen soll. Vorgeschlagen wird der Begriff des „Lebenslaufs“: Der Lebenslauf als Medium und Form des Erziehungssystems. Der Lebenslauf wird definiert als „eine Beschreibung, die während des Lebens angefertigt und bei Bedarf revidiert wird“, als eine „Konjunkturalbiographie“ im Sinne Jean Pauls. Deren Komponenten sind „Wendepunkte“: etwas, was auch jeweils hätte anders ausfallen können; kontingentes, das in einer „Integration

von Nichtselbstverständlichkeiten“ nach Mustern über eine „rhetorische Leistung“ verarbeitet wird. Der Lebenslauf gilt hierbei einerseits als „Medium im Sinne eines Kombinationsraums von Möglichkeiten“, andererseits als „eine von Moment zu Moment fortschreitende Festlegung von Formen“. Beide Seiten seien „nur im Bezug aufeinander realisierbar“.

Luhmann bringt den „Lebenslauf als Schema der Personwahrnehmung“ in einen engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Massenmedien, mit einem „Verdrängen unmittelbarer Lebenserfahrung durch die Realitätskonstruktionen der Massenmedien“, denn ständig geschehe eine Eigenwahrnehmung vor dem Hintergrund von Mustern „formgewordener Lebensläufe“. Gerade weil es sich um ein „Produkt der Rhetorik und nicht um sachbasiertes Wissen“ handle, sei der so verstandene Lebenslauf zum „Medium für eigene Formbildungen“ des Erziehungssystems geworden. Dieses Medium erlaube dem Erziehungssystem die üblichen ‚self-fulfilling-prophecy‘-Operationen, weil von einer „Lebenslaufrelevanz“ bestimmter Formen und Schritte der Erziehung ausgegangen werden könne. Zu einem gesellschaftstheoretischen Problem wird derartiges für Luhmann dann, wenn diese Operationen nicht „in einer auf

Bücher zum Thema

Erziehung zugeschnittenen Theoriesprache wiederzufinden sind“. Die Lehrerschaft und das „reflektierende Establishment“ der Pädagogik wissen dann schlechthin nicht, was sie tun, wenn sie das tun, was sie tun.

So könne das Erziehungssystem also „nicht mehr teleologisch und auch nicht mehr adaptionistisch“ begriffen werden. Angenommen, die Anregungen bewirkten ein über die Pädagogik zu vermittelndes „Reflexionsniveau“, wäre das Erziehungssystem mehr den Fragen nach der eigenen Autonomie ausgesetzt und mehr auf „Selbstorganisation“ und „Selbstbeurteilung“ verwiesen. Auch müßte sich die Pädagogik bei den Verlusten einer Plausibilität von Werten und Zielen eben mit diesen beschäftigen und mit sich selber.

Dieter Lenzen wendet in seinem Aufsatz „Lebenslauf oder Humanontogenese?“ modifizierend ein, daß der Begriff „Lebenslauf“ stets auch mit teleologischen Konstrukten verbunden gewesen sei und dies auch heute noch sei. Zwar bestehe ein Bedarf an „nichtteleologischer Theorie“ im Sinne Luhmanns; aber es sei auch eine „Humanontogenese“ als andere Seite des kontingenten Lebenslaufes zu berücksichtigen, - gerade angesichts neuerer neurophysiologischer Forschungen, die ihrerseits in paradigmatischer

Nähe zur Systemtheorie stehen. Lebenslauf und Humanontogenese könnten durchaus als „zwei Seiten eines Systemcodes“ im Erziehungs- und Bildungsbereich gelten. Zwar komme damit eine vertraute „Binarität von Freiheit und Bestimmung“ ins Spiel, aber auch sei eine Destabilisierung geisteswissenschaftlicher Traditionslinien der Pädagogik zu erwarten, wenn es denn überhaupt zu einer folgenreichen Rezeption

Jenen Forschungsbeiträgen des Bandes werden konkrete Anliegen an eine Neu- oder Umorganisation des Erziehungs- und Bildungsbereichs vorgestellt. In Jürgen Zinneckers Aufsatz „Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf“ wird eine „Novellierung des pädagogischen Codes“ gefordert, die statt des „Dualismus einer erziehenden und einer erzogenen Generation“ eine „Gesellschaft der vier zeitgleich lebenden Generationen“ berücksichtigen solle. Jürgen Wittpoth weist in dem Beitrag „Grenzfall Weiterbildung“ unter anderem darauf hin, daß die durch die Sozialgesetzgebung vorgesehene Weiterbildung von Arbeitslosen längst zu einem Instrument der Arbeitsmarktregelung und der Beschönigung von Statistiken geworden ist: Eine Planung von „Maßnahmekarrieren“ statt konkreter

Hilfestellungen. Die „Lebensläufe“ müssen das dann anders erzählen.

Es können hier nicht die Wirkungen von Luhmanns Anregungen eingeschätzt werden; denn die systemtheoretisch angeregten Beiträge sind eben systemtheoretisch angeregte Beiträge. Es sind Zweifel angebracht, inwieweit die Reflexionsabstufungen im pädagogischen Feld sozusagen kulminieren könnten, da ja für Luhmann die pädagogischen Reformen auch „von dem Irrtum (leben), unlösbare Probleme für lösbar zu halten“, und es zudem keine „logischen oder kosmologischen Zwänge“ gebe, von den Operationen der Systemtheorie auszugehen. Die Systemtheorie legt „Wert auf Distanz, nicht auf Nähe“: „Sie will irritieren, nicht legitimieren.“

In dem Sinne, daß „ein System tut, was es tut“ (Luhmann), gelangt die systemtheoretische Betrachtung zu den Ergebnissen, zu denen sie gelangt. Allerdings beansprucht sie, Anschlußmöglichkeiten, Möglichkeiten von Veränderungen sichtbar zu machen unter der Auflage, Paradoxien stets weiter zu bearbeiten in der Beobachtung des eigenen Beobachtens. Die hier versuchte Darstellung gelangt zu einem paradoxen Immanenzproblem der Systemtheorie Luhmanns: daß nämlich die ihr eigene Relativierung nur aus dem Theoriesystem ‚Theorie sozialer Systeme‘ heraus

Systeme‘ heraus sichtbar gemacht werden kann.

Ignaz Knips

Eva Ruge

Sinndimensionen ästhetischer Erfahrung.

Bildungsrelevante Aspekte der Ästhetik Walter Benjamins
Münster / New York / München / Berlin 1997 (Waxmann-Verlag), 218 S., 49.90 DM.

Es ist gar nicht so lange her (was sind fünfzehn Jahre für eine Disziplin wie die Philosophie?), daß Heinz Paetzold sich mit Recht über das Desinteresse der gegenwärtigen Philosophie für die Ästhetik beklagte.¹ Als ob die Götter seine Klage gehört hätten: prompt avancierte die Ästhetik unabdingbar zu einer der wichtigsten Bereiche im philosophischen Diskurs der Gegenwart. Nicht nur deshalb, weil ihr weites Feld wichtige, immer wiederkehrende Probleme der Philosophie gut abdeckt, sondern auch, weil ihre Grenzen die Durchdringung anderer Bereiche, wie der Ethik ja sogar der politischen Theorie gut zulassen. So vermag die philosophische

¹ H. Paetzold, Die Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur Idee ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer, Wiesbaden 1983.

Bücher zum Thema

Ästhetik den Anforderungen, mit denen die Philosophie aktuell konfrontiert wird, am besten zu genügen.² Nicht zuletzt, weil ein *modus aestheticus* viel geeigneter für den Umgang mit der Vielseitigkeit und den zahlreichen Gestaltungsmöglichkeiten unserer gegenwärtigen Welt ist als der *modus logicus*, der das philosophische Tun stark geprägt und beeinflusst hat. Dieser *modus aestheticus* möchte allerdings auch gelernt sein und dafür gibt es keine bestimmte Regel; denn die Regeln, die wir brauchen, müssen in jeder neuen Situation, in jedem Kontext wieder neu gefunden werden. Nur durch Übung und durch Bildung können wir die dafür notwendige Sensibilität entfalten. Die Übung einerseits macht uns für diese Suche fähig. Die Bildung andererseits aber ist die Garantie, daß die dadurch getroffenen Entscheidungen sowie die entstandenen Meinungen mehr als nur vertretbar sind.

Bildung und Ästhetik sind von daher untrennbar und traditionell seit je verbunden. Desto erfreulicher, daß Eva Ruge in ihrem neuen Buch den Akzent auf diese Zugehörigkeit und ihre Bedeutung vor allem für „das Projekt einer Rehabilitierung des Bildungsbegriffs“ (4) setzen möchte. Ein ehrgeiziges

Projekt, das Ruge in der Einleitung eindrucksvoll und überzeugend darstellt und dessen Stoff für mehr als eine Dissertation reichen könnte. Ehrgeizig, weil Ruge die Verbindung zwischen Ästhetik und Bildung nicht in der klassischen Form behandelt. Sie wechselt die Perspektive. Statt zu fragen, wieviel Bildung oder welche Art von Bildung unsere Fähigkeit fordert, ästhetische Erfahrungen zu machen, möchte sie vielmehr wissen, wie ästhetische Erfahrung und die dadurch gewonnene Erkenntnis für ein neues Verständnis von Bildung relevant sein kann. Diese Relevanz möchte Ruge hauptsächlich anhand der Ästhetik Walter Benjamins zeigen, wenn auch der Kant der dritten Kritik in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist. Vor allem, weil Eva Ruge schließlich durch die Verflechtungen zwischen Ästhetik und Bildung eine Brücke zwischen Philosophie und Pädagogik herzustellen beabsichtigt.

Ästhetische Erfahrung ist zunächst eine subjektive Erfahrung, die ebenso in einem subjektiven Prozeß erlebt wird. Ruge glaubt jedoch, diesen Prozeß in sechs Momenten festlegen zu können. Was gleichzeitig diese ästhetische Erfahrung trotz Subjektivität für ein pädagogisches Programm tauglich macht. Diese sechs Momente oder Phasen ästhetischer Erfahrung ordnet Ruge wie

² J. Früchtl, *Ästhetische Erfahrung und moralische Urteil*, Frankfurt/Main 1996.

folgt: Das erste Moment ergibt sich in der ersten Berührung mit dem, was bei uns den Prozeß der ästhetischen Erfahrung auslösen soll. Daraufhin und als zweites Moment wird eine Distanznahme erforderlich, die Ruge mit der Interesslosigkeit, die Kant auch den ästhetischen Urteilen zuspricht, verstanden wissen möchte. Hier ist eine kontemplative Haltung angesagt, die erst im dritten Moment durch Reflexion aufgehoben wird. Dieser Reflexionsprozeß ist nicht anderes als sich der möglichen zwangsfreien Entsprechung zwischen Natur und Geist bewußt zu werden. Ruge spricht von Korrespondenz, ähnlich wie Kant von Übereinstimmung. Dieses dritte Moment könnte man dann mit der Erfahrung des Schönen zusammenfassen, bei der Harmonie und Lust im Mittelpunkt stehen. Bedeutend im vierten Moment ist die Sensibilisierung, die uns fähig macht, trotz der Subjektivität ästhetischer Erfahrung, offen für andere „Sinnentwürfe“ zu sein (58). Was Ruge unter Sinnentwurf versteht, ist so klar nicht. Ist man offen für die verschiedenen Möglichkeiten, individuell eine ästhetische Erfahrung zu machen, oder sind die verschiedenen ästhetischen Erfahrungen mehrerer Individuen, das was respektiert wird und für das man offen ist? Angesichts des nächsten Moments innerhalb des

von Ruge konzipierten Prozesses, sollte man sich eher für die erste Variante entscheiden. Denn im fünften Moment ist der „Sinn der krisenhaften Selbstüberschreitung, ein Außersich- und Übersichhinaussein“ (61) erreicht. Anknüpfend an die Postmoderne, spricht Ruge hier ganz explizit von einer Ästhetik des Erhabenen. Sie sieht in der Erfahrung des Erhabenen die Möglichkeit der „Selbstbezogenheit *und* Selbstvergessenheit“ (62). Warum allerdings diese Erfahrung so positiv sein soll, wie Ruge sie darstellt, scheint mir nicht sehr plausibel. Einerseits dient das Erhabene als Metapher vom „Erleben der heute permanenten gesellschaftlichen Krise“, so daß ein Weg gefunden wird für die Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die unsere Wahrnehmungen, sowie unsere gewohnten Handlungsweisen zunächst überfordern. Andererseits wird ein Ausweg aus dieser Überforderung mit der Akzeptanz unserer Begrenzung und mit dem Verzicht auf ein Überlegenheitsgefühl gegenüber der Natur beschrieben - so Adornos Uminterpretation des Kantischen Gefühls vom Erhabenen -, ohne auf die Gefahren hinzuweisen, die dieses von Ruge auch sehr positiv bewertete, kathartische Moment in sich birgt. Eine „totale Selbstbezogenheit“ kann schnell in eine immer stärker werdende melancholische und passive Haltung

und passive Haltung münden, wie eine intensivere Beschäftigung mit Lyotards Begriff des Erhabenen zeigt.³ Auf die Konsequenzen einer totalen „Selbstvergessenheit“ hat bereits Kant am Beispiel des Enthusiasmus hingewiesen. Über die Irrationalität und die Fatalität, die manche terroristische Taten der Selbstvergessenheit begleiten, hören wir in den Nachrichten zu genüge.

Das sechste und letzte Moment in dem von Ruge vorgeschlagenen Prozeß ästhetischer Erfahrung scheint mir daher besonders problematisch. Denn dieses „durch das über die 5. Stufe freigewordene produktive Potential“ soll einen „erneuten Durchgang durch die fünf Sinnebenen“ (64) ermöglichen. In diesem Zusammenhang hebt Ruge die Bedeutung der verschiedenen Übergangsphasen von einer Stufe in die andere hervor, die wiederum mehrere Einstiegswege in den Prozeß der ästhetischen Erfahrung zulassen. Daß ein wiederholter Durchgang der verschiedenen Stufen unsere „Selbst- und Weltverhältnisse“ positiv zu beeinflussen vermag, ist unbestreitbar. Auch das eigene Lernen kommt ohne ihn nicht aus. Wie aber diese ästhetische Erfahrung mitteilbar wird und für

pädagogische Zwecke nutzbar gemacht werden kann, scheint mir nicht sehr überzeugend dargelegt zu sein. Außer wenn Bildung in einer sehr elitären Bedeutung gefaßt wird, was Ruges Darstellung nicht ausschließt. Auch wenn die Autorin erkennt, welche Bedeutung die ästhetische Urteilskraft im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung oder ästhetischer Erkenntnis haben kann und auch wenn sie die Relevanz des Urteilsvermögens sowohl für eine an der Ästhetik angelegte Handlungstheorie (5-7) als auch für Bildung und Erziehung (S.65-68) mehrmals betont, erschwert Ruges ständiger Rekurs auf die Ästhetik des Erhabenen ein soziales Verständnis von Bildung. In diesem Punkt vermißt man bei ihr einen Blick auf die Tradition des Bildungsbegriffs, die für unser heutiges Verständnis von Bildung sehr prägend bleibt und ebenso auf die Tradition des Geschmacksbegriffs, wie z.B. bei Baltasar Gracián zu finden, an dem sich die „immanente“ - so Ruge - Verbindung zwischen Ästhetik und Bildung sehr deutlich erklären läßt. Vielleicht deswegen macht sich am Ende der Lektüre eine gewisse Enttäuschung bemerkbar.

Die Ästhetik Walter Benjamins wird mit einer postmodernen Brille gelesen, was durchaus legitim ist, aber Ruges Vorhaben nicht einlöst. Die

³ Dieses Problem habe ich in „Ästhetik des Erhabenen. Burke, Kant, Adorno, Lyotard“, Wien 1994 ausführlicher behandelt; insb. S.91-116.

Bücher zum Thema

Bildungsproblematik sowie ihre Relevanz im Zusammenhang mit neuen Ansätzen in der Pädagogik kommt schließlich zu kurz und wird durch eine zum Teil interessante Sammlung von Zitaten schnell abgehandelt. Der LeserIn wäre etwas mehr geholfen, hätten beide Aspekte Eingang in die Diskussion gefunden. Vielleicht bleibt dies dem nächsten Buch von Frau Ruge vorbehalten. Sehr wünschenswert, ja fast notwendig wäre m.E., daß Ruge das nächste Mal eine etwas einfachere, ästhetische und für unsere

Sinne freundlichere Sprache wählen würde. Trotz spannenden Themas erfordert die Lektüre des hier rezensierten Buches immer wieder Überwindung. Die Sätze und einige Termini sind zum Teil sehr kompliziert gebaut. Leider wird in der Philosophie sehr oft Originalität mit unnötiger Künstlichkeit verwechselt. Eine etwas literarische Ader wäre so schön!!!

María Isabel Peña Aguado