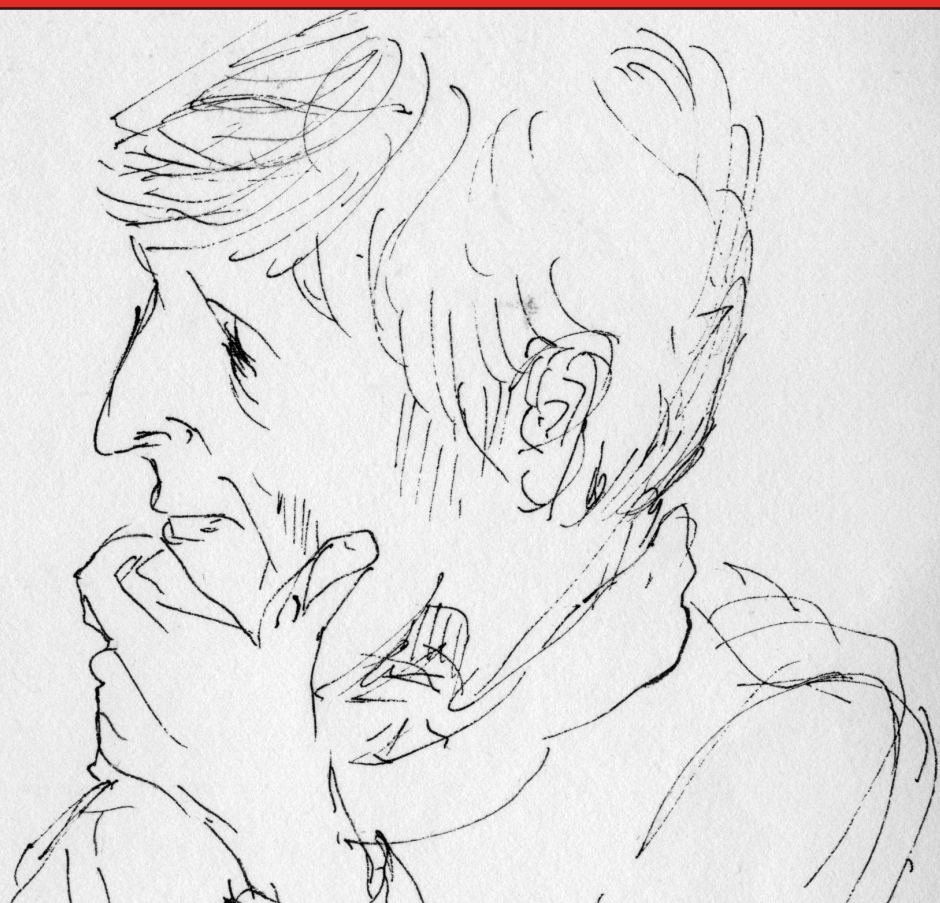


Christian Timo Zenke

Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung

Eine kritische Bestandsaufnahme





Beiträge zur Historischen Bildungsforschung

Begründet von Rudolf W. Keck

Herausgegeben von
Meike Sophia Baader, Elke Kleinau
und Karin Priem

Band 53

Christian Timo Zenke

Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung

Eine kritische Bestandsaufnahme

BÖHLAU VERLAG WIEN KÖLN WEIMAR

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Zwischen Kunst und Aisthesis. Grundprobleme ästhetischer Bildung und Erziehung und ihre Bearbeitung bei Hartmut von Hentig“ vom Fachbereich 1 (Erziehungs- und Sozialwissenschaften) der Universität Hildesheim als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen und am 9. Februar 2017 erfolgreich verteidigt. Erstgutachterin war Prof. Dr. Meike Sophia Baader (Universität Hildesheim), Zweitgutachter Prof. Dr. Volker Schubert (Universität Hildesheim).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 by Böhlau Verlag GmbH & Cie, Lindenstraße 14, D-50674 Köln
Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung:
Theodor Schulze: Hartmut von Hentig im Gespräch
mit Ivan Illich, Dezember 1976 (Bildausschnitt).
Museums-Archiv des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.

Korrektorat: Annabelle Cora Lienhart, Weiden in der Oberpfalz
Satz: büro mn, Bielefeld
Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co. BuchPartner, Göttingen
Printed in the EU

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-412-50076-4

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 7 |
| 1 Einleitung | 11 |
| 2 Hartmut von Hentig, die Öffentlichkeit und die Erziehungswissenschaft | 23 |
| 2.1 Klassiker und Außenseiter: Hartmut von Hentig im Frühjahr 2010 .. | 24 |
| 2.2 (Selbst-)Demontage eines Denkmals: Der Odenwaldschulskandal .. | 35 |
| 2.2.1 Die weitere Diskussion: <i>Zur Person Hentigs</i> | 50 |
| 2.2.2 Die weitere Diskussion: <i>Zum Werk Hentigs</i> | 56 |
| 2.2.3 Ausblick | 65 |
| 3 Hartmut von Hentigs <i>Schriften zur ästhetischen Erziehung</i> | 67 |
| 4 Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte | 72 |
| 4.1 Von der musischen Bildung zur ästhetischen Erziehung | 73 |
| 4.1.1 Die Renaissance des Begriffs „ästhetische Erziehung“ | 82 |
| 4.1.2 Die Ausweitung der ästhetischen Erziehung | 89 |
| 4.1.3 Die Politisierung der ästhetischen Erziehung | 101 |
| 4.2 Die Kunst als Maßstab der ästhetischen Erziehung | 108 |
| 4.3 Vom „Unruhestifter“ zur historischen Person | 126 |
| 4.4 Zwischenfazit: Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte | 144 |
| 5 Die Grenzen des Ästhetischen | 148 |
| 5.1 Kunst | 154 |
| 5.1.1 „Das Verstehen des Unverstandenen“: Ein erster Kunstbegriff (1959) | 154 |
| 5.1.2 Die Kunst als „Erkundung des Möglichen“ (1959–1965) ... | 157 |
| 5.1.3 Die Ausweitung des hentigschen Kunstbegriffs (1966–1969) .. | 164 |
| 5.1.4 Revision und erneute Einengung | 175 |
| 5.1.5 Zwischenfazit: Zum Begriff der Kunst | 188 |
| 5.2 Schönheit | 191 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.3 | Aisthesis | 204 |
| 5.3.1 | Universität und Höhere Schule | 205 |
| 5.3.2 | Über die ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter ... | 208 |
| 5.3.3 | „Das Leben mit der Aisthesis“ als allgemeines Lernziel der Gesamtschule | 210 |
| 5.3.4 | Zwischenfazit: Zum Begriff der Aisthesis | 216 |
| 5.4 | Ästhetik | 217 |
| 5.5 | Zwischenfazit: Die Grenzen des Ästhetischen | 224 |
| 6 | Ästhetik und Bildung | 232 |
| 6.1 | Kunst als „Ernstfall“: Das Prinzip „vikarische Erfahrung“ | 236 |
| 6.2 | Kunst als „Spielraum“: Das Prinzip „Befreiung“ | 247 |
| 6.3 | Ästhetische Erfahrung als Glückserfahrung | 258 |
| 6.4 | Ästhetische Mündigkeit | 265 |
| 6.5 | Zwischenfazit: Ästhetik und Bildung | 272 |
| 7 | Gesamtfazit | 279 |
| 7.1 | Konklusion und Anwendung | 279 |
| 7.2 | Ausblick | 308 |
| | Bibliographie: Hentigs <i>Schriften zur ästhetischen Erziehung</i> | 313 |
| | Literaturverzeichnis | 333 |

Vorwort

„Hierzulande“, so heißt es in einer vielzitierten Passage aus Lewis Carrolls *Alice hinter den Spiegeln*, „musst du so schnell rennen, wie du kannst, wenn du am gleichen Fleck bleiben willst“¹. Diese Sentenz – im Original als Rat von der Roten Königin des Spiegellandes an Alice gerichtet – hat es als „Red Queen hypothesis“ nicht nur zu einem festen Begriff in der Evolutionsbiologie gebracht, sie beschreibt darüber hinaus auf vortreffliche Weise ein grundsätzliches Problem wissenschaftlichen Schreibens. So sieht sich eine jede Autorin, ein jeder Autor wissenschaftlicher Texte mehr oder weniger deutlich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass sich der *Gegenstand* ihrer bzw. seiner Auseinandersetzung (oder zumindest die spezifische, eben diesen Gegenstand betreffende *Fachdiskussion*) während der Anfertigung des jeweiligen Textes weiterhin zu verändern vermag – eine Veränderung, die im Anschluss wiederum Zeit verlangt, um in den Text eingearbeitet zu werden, und dies prinzipiell ad infinitum. Eben dieser letztlich nur willkürlich zu durchbrechende Kreislauf hat schließlich zur Folge, dass ein jeder wissenschaftlicher Text zum Zeitpunkt seiner Fertigstellung – und erst recht zum Zeitpunkt seiner Publikation – in gewisser Weise bereits wieder veraltet ist. Oder, um den Rat der Roten Königin entsprechend zu adaptieren: *Nur ein Text, der nie beendet wird, vermag es, aktuell zu bleiben.*

Ganz in diesem Sinne hat denn auch meine hier vorgelegte Dissertationsschrift zum Thema „Grundprobleme ästhetischer Bildung und Erziehung und ihre Bearbeitung bei Hartmut von Hentig“ (so der originale Untertitel) mit eben jenem „Rote-Königin-Effekt“ zu kämpfen. Und dies sogar in mehrfacher Weise: So handelte es sich bei dem von mir gewählten Gegenstand zum Zeitpunkt der Aufnahme meiner Arbeit im Frühjahr 2009 zunächst einmal um ein etwas abseitiges, weder sonderlich kontroverses noch sonderlich breit diskutiertes Thema. Dieser Umstand jedoch änderte sich bereits ein knappes Jahr später, im März 2010, fundamental, als im Zuge der öffentlichen Diskussion um Fälle sexualisierter Gewalt an Schülerinnen und Schülern der Odenwaldschule Ober-Hambach schon bald auch Hartmut von Hentig in den Fokus der Kritik geriet: Aufgrund seiner engen beruflichen wie privaten Verbindungen zu Gerold Becker, dem ehemaligen Schulleiter der Odenwaldschule und nach heutigem Wissensstand Haupttäter der bekannt gewordenen Missbrauchsfälle, wurde Hentig schon bald eine gewisse *Mitwisserschaft* oder sogar eine konkrete, in seinen eigenen pädagogischen Schriften begründete *Mitverantwortung* für die diversen, mit jahrzehntelanger Verspätung ans Licht gekommenen Verbrechen vorgeworfen – ein Vorwurf, den zu entkräften Hentig im weiteren Verlauf der Diskussion nie vollkommen gelingen sollte.

1 Carroll 2015, S. 39 (Hervorhebung im Original)

In diesem Zusammenhang wandelte sich innerhalb weniger Wochen nicht nur die öffentliche Wahrnehmung und Reputation Hentigs auf radikale Weise, sondern damit einhergehend zugleich nahezu der gesamte allgemeine wie fachspezifische Kontext und Erwartungshorizont meines eigenen, gerade erst begonnenen Forschungsvorhabens. So sah ich mich unweigerlich konfrontiert mit Fragen beispielsweise nach dem grundsätzlichen Verhältnis von Person und Werk im Kontext wissenschaftlicher Arbeit, nach der Bedeutung und den Wurzeln des „pädagogischen Eros“, nach der Pädophilie-Diskussion insbesondere der 1970er und 1980er Jahre oder nach dem theoretischen wie praktischen Umgang mit Nähe und Distanz in der Reformpädagogik – allesamt Problemstellungen, die schließlich in der Frage kumulierten, inwiefern es überhaupt noch sinnvoll und nicht zuletzt auch fachöffentlich angemessen kommunizierbar sein könne, eine ganze Dissertationsschrift ausgerechnet Hartmut von Hentig und dessen Arbeiten zum „Schönen“ zu widmen.

Nach eingehender Analyse der entsprechenden Fachdiskussion sowie in engem Austausch mit der Betreuerin meiner Arbeit an der Universität Hildesheim, Frau Prof. Dr. Meike Sophia Baader, entschied ich mich jedoch schließlich ganz bewusst dazu, das von mir gewählte Thema auch weiterhin zu bearbeiten. Denn, und damit möchte ich bereits an dieser Stelle ein erstes Teilergebnis meiner Arbeit vorwegnehmen²: Gerade *weil* mit der Person Hentigs „der Komplex Odenwaldschule von einem moralisch-kriminellen Fall zu einem systematischen Problem der Pädagogik“³ geworden ist, scheint es mir heute auf erziehungswissenschaftlicher Ebene mehr denn je darum gehen zu müssen, eine detaillierte Auseinandersetzung mit Person und Werk Hentigs gezielt voranzutreiben und in den Mittelpunkt auch *längerfristig* angelegter wissenschaftlicher Arbeiten zu rücken. So gilt es nicht allein, Hartmut von Hentigs persönliche Verstrickung in die Ereignisse um Gerold Becker und die Odenwaldschule genauer zu untersuchen, sondern es stellen sich darüber hinaus mindestens drei weitere Aufgaben, die es im Zuge einer solchen Auseinandersetzung zu bearbeiten gilt:

1. Die Bedeutung Hentigs für die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte muss in historiographischer Perspektive nachgezeichnet und kritisch geprüft werden, wobei insbesondere dessen politische und pädagogische Netzwerke sowie der Einfluss dieser Netzwerke auf den beruflichen Werdegang Hentigs genauer zu untersuchen sind.
2. Theorie und Praxis der hentigischen Pädagogik müssen in systematischer Perspektive rekonstruiert, aufeinander bezogen und in die Ideengeschichte der Reformpädagogik eingeordnet werden, wobei es insbesondere gilt, auf Grundlage einer genauen Lektüre der Schriften Hentigs dessen Umgang mit Begriffen und Themen wie „pädagogischer Eros“, „pädagogische Liebe“ oder „Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen“ nachzuzeichnen und zu analysieren.

2 Siehe zum Folgenden genauer unten, Kapitel 2.2.3.

3 Brumlik 2012, S. 154

3. In Zusammenhang mit einer solch historiographischen wie systematischen Auseinandersetzung ist schließlich zu prüfen, ob – und wenn ja inwiefern – sich Hentigs Arbeiten dennoch, trotz aller möglichen und notwendigen Kritik, gewinnbringend auf aktuelle Fragen und Schwierigkeiten pädagogischer Theorie und Praxis anwenden lassen.

In diesem Sinne gilt: Auch wenn die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Hartmut von Hentig und der Odenwaldschulschandal“ nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, so wird im Folgenden dennoch versucht, zumindest einen kleinen Teil zur Bearbeitung der skizzierten Anforderungen beizutragen. So wird am Beispiel des Themenfeldes „Ästhetische Bildung und Erziehung“ nicht nur die Bedeutung Hentigs für die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskussion der vergangenen fünf Jahrzehnte nachgezeichnet, es wird darüber hinaus – ausgehend von einer detaillierten Auseinandersetzung mit Hentigs diversen Schriften zur ästhetischen Erziehung – die Frage diskutiert, inwiefern den hentigschen Arbeiten zum Thema auch heute noch, zumindest prinzipiell, eine gewisse Anschluss- und Zukunftsfähigkeit zugesprochen werden kann.

Diejenigen Leserinnen und Leser jedoch, die vor dem Hintergrund der skizzierten Diskussion in erster Linie an meiner expliziten Auseinandersetzung *mit* sowie an meiner grundsätzlichen Haltung *zu* den oben unter dem Stichwort „Hartmut von Hentig und der Odenwaldschulschandal“ subsumierten Problemfeldern interessiert sind, seien insbesondere auf die Kapitel 2.2, 5.2 und 7 verwiesen: In Kapitel 2.2 diskutiere ich ausführlich die Verstrickung Hentigs in die Ereignisse um Gerold Becker und die Odenwaldschule, in Kapitel 5.2 steht unter anderem Hentigs theoretische Bezugnahme auf Platon und dessen Eros-Konzept im Mittelpunkt der Analyse, und in Kapitel 7 bemühe ich mich, im Rahmen meines Gesamtfazits die verschiedenen, bis dahin zum Teil getrennt voneinander entwickelten Diskussionsstränge wieder zusammenzuführen.

Bei alledem sei jedoch zugleich noch ein weiterer wichtiger Hinweis gegeben: Nicht nur hat der eingangs skizzierte „Rote-Königin-Effekt“ während der konkreten Niederschrift meiner Dissertation, also in den Jahren 2009 bis 2015, Wirkung gezeigt, dasselbe gilt schließlich auch für den Zeitraum seit Beendigung meiner inhaltlichen Arbeit an dieser im Winter 2015/2016 über deren Verteidigung im Februar 2017 bis hin zur Abfassung dieses Vorworts im November 2017. So sind in diesem Zeitraum mit Jürgen Oelkers' *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker*⁴ und Hartmut von Hentigs *Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015*⁵ nicht nur zwei weitere überaus gewichtige Arbeiten zum Thema erschienen, auch die im Frühjahr 2017 durch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vorgenommene Aberkennung des knapp zwanzig

4 Oelkers 2016

5 Hentig 2016

Jahre zuvor an Hentig verliehenen Ernst-Christian-Trapp-Preises⁶ sowie die sich daran anschließende Debatte um das Für und Wider dieser Aberkennung⁷ hätten der vorliegenden Arbeit zahlreiche weitere wichtige Diskussionsanlässe geliefert. Da die zur Berücksichtigung und Einarbeitung dieser Entwicklungen erforderliche Zeit jedoch erneut Raum für weitere, im Anschluss ebenfalls einzuarbeitende Entwicklungen geboten hätte, wird die vorliegende Arbeit hier nun in ihrer finalen, von der Universität Hildesheim als Dissertation angenommenen (und lediglich sprachlich noch einmal leicht überarbeiteten) Fassung vom Juni 2016 abgedruckt. Für meine darüberhinausgehende Auseinandersetzung insbesondere mit den soeben genannten *neueren* Entwicklungen zum Thema sei in diesem Zusammenhang deshalb auf meine weitere, zum jetzigen Zeitpunkt bereits begonnene und in Zukunft noch weiter zu intensivierende Vortrags- und Publikationstätigkeit zu Person und Werk Hentigs verwiesen.⁸

Abschließend bleibt mir daher an dieser Stelle nur noch, einen mehrfachen Dank auszusprechen: zuallererst an Prof. Dr. Meike Sophia Baader für ihre langjährige, so geduldige wie inspirierende Begleitung auf dem Weg hin zur Beendigung meines Forschungsvorhabens, an Prof. Dr. Volker Schubert für seine wertvolle Beratung und Unterstützung als Zweitgutachter sowie an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer meines Doc-/Post-Doc-Kolloquiums an der Universität Hildesheim für die vielen, so spannenden wie ertragreichen Diskussionen.

Mein besonderer Dank gilt darüber hinaus auch Prof. Dr. Dieter Timmermann und Prof. Dr. Annette Textor: dafür, dass sie mir die Möglichkeit gegeben haben, parallel zu meiner Promotion an der Universität Hildesheim eine Stelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld auszufüllen und in diesem Zusammenhang unter anderem den Aufbau eines Archivs der Bielefelder Laborschule (als Teil des Universitätsarchivs Bielefeld) voranzutreiben. Ich hoffe, nicht zuletzt auch durch dieses Engagement insgesamt einen nachhaltigen Beitrag zur zukünftigen Auseinandersetzung mit Person und Werk Hartmut von Hentigs leisten zu können.

Bielefeld, im November 2017

-
- 6 Siehe hierzu die im März 2017 veröffentlichte „Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.03_Sexuelle_Gewalt_in_paedagogischen_Kontexten.pdf, letzter Zugriff: 01.11.2017.
 - 7 Siehe hierzu insbesondere das im Juni 2017 erschienene Heft Nr. 54 der von der DGfE herausgegebenen Zeitschrift *Erziehungswissenschaft*.
 - 8 Siehe hierzu beispielsweise meinen auf der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE im September 2017 gehaltenen Vortrag „Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft“ (erscheint als Zenke 2018).

I Einleitung

Spätestens seit Veröffentlichung von Klaus Mollenhauers Studie *Grundfragen ästhetischer Bildung*⁹ im Jahr 1996 sowie dem damit verbundenen Versuch Mollenhauers und seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, *Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*¹⁰ miteinander zu verknüpfen, lässt sich für den deutschsprachigen Raum eine deutliche Zunahme empirischer Forschungsarbeiten zu Fragestellungen ästhetischer Bildung und Erziehung konstatieren.¹¹ Trotz des beachtlichen hiermit verbundenen Erkenntnisgewinns, insbesondere im Bereich der Wirkungs- und Transferforschung, muss der empirische Forschungsstand zum Thema jedoch nach wie vor als weitestgehend unbefriedigend bezeichnet werden.¹² Als Gründe hierfür lassen sich zum einen spezifische methodische Schwierigkeiten bezüglich der Erforschung ästhetischer Wirkungen ausmachen¹³ sowie zum anderen eine oftmals nur unzureichende bildungstheoretische Fundierung der verwendeten Begriffe und Modelle. So resümiert etwa Christian Rittelmeyer 2012 in einem Überblicksbeitrag zur „Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten“, die bisherige Forschung zum Thema wise „eine Reihe von Mängeln“ auf, wobei eines der „Hauptprobleme“ darin bestehe, „dass in den meisten Arbeiten von einem ungeklärten Begriff der ‚ästhetischen Erfahrung‘ oder des ‚Kunstunterrichts‘ ausgegangen“ werde¹⁴:

„Daher ist es für eine anspruchsvolle, bildungstheoretisch begründete Wirkungsforschung erforderlich, dass genauer analysiert wird, worin die jeweils als künstlerisch deklarierte Tätigkeit besteht [...]. Ferner muss geklärt werden, was man mit den Begriffen ‚künstlerisch‘ oder ‚ästhetisch‘ meint – was voraussetzt, dass man sich hier mit Theorien des Ästhetischen befasst.“¹⁵

In eine ähnliche Richtung zielend argumentieren auch Manfred Prenzel und Johanna Ray, wenn diese unter dem Stichwort „Bildungsqualität, Bildungsforschung und Kulturelle Bildung“ konstatieren, „Hindernisse für umfassendere Untersuchungen zur

9 Mollenhauer 1996

10 So der Untertitel der von Mollenhauer gemeinsam mit Cornelia Dietrich, Hans Rüdiger Müller und Michael Parmentier durchgeführten Studie.

11 Siehe beispielsweise Peez 2005; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 157 ff.; Bockhorst et al. 2012, S. 899 ff.; Fink et al. 2012 oder Rittelmeyer 2012b.

12 Vgl. Klepacki & Zirfas 2009, S. 123 sowie Reinwand 2012, S. 900.

13 Siehe hierzu genauer Koch 2008, S. 712 sowie Liebau 2010, S. 14.

14 Rittelmeyer 2012a, S. 930

15 Ebenda

Kulturellen Bildung“ lägen „weniger im methodischen, sondern eher im theoretischen Bereich“¹⁶. So setzten repräsentative Studien „Theorien und Modelle Kultureller Bildung voraus, die von den Fachleuten in diesem Bereich weitgehend akzeptiert“ seien und „einigermaßen konkrete Aussagen“ zuließen, „zum Beispiel über die Struktur der angestrebten und zu erfassenden Kompetenzen“.¹⁷ Solche Theorien und Modelle allerdings, so Prenzel und Ray weiter, gebe es derzeit nicht.¹⁸

Neben der „empirische[n] Verifizierung spezifisch ästhetischer Wirkungen“ im Sinne einer „*empirischen Grundlagenforschung*“¹⁹ wäre es deshalb – wie von Yvonne Ehrenspeck bereits 1998 angemerkt – „ebenso sinnvoll, sich mit Theorien zu Ästhetik und ästhetischer Erfahrung auseinanderzusetzen und insofern *theoretische Grundlagenforschung* zu betreiben“²⁰, denn: „[A]uch die Theorien über Ästhetik und ästhetische Erfahrung dienen der Legitimation vergangener und aktueller didaktischer, pädagogischer oder kulturpolitischer Projekte. Sie sind die Folie, auf der sich die gängigsten Vorstellungen und Erwartungen bezüglich Ästhetik und Kunst ausgeprägt haben.“²¹ Bildungstheoretische Überlegungen und Begriffsklärungen zum Thema Ästhetische Bildung und Erziehung wären in diesem Sinne – wie Ehrenspeck es an anderer Stelle

16 Prenzel & Ray 2012, S. 926

17 Ebenda

18 Vgl. ebenda. Wie unmittelbar sich diese von Rittelmeyer, Prenzel und Ray benannte Problematik dabei bereits auf terminologischer Ebene niederschlägt, dies zeigt exemplarisch der unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung angefertigte *Bildungsbericht 2012* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Hier konstatieren die Autorinnen und Autoren zu Beginn einer gesonderten, knapp fünfzig Seiten umfassenden, indikatoren gestützten „Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf“ (ebenda, S. I), die Bearbeitung des solchermaßen angekündigten Schwerpunktthemas sei „mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden“ gewesen, „zu denen vor allem die präzise definitorisch-begriffliche Abgrenzung des Bereichs und seiner Teile sowie eine unbefriedigende Datenlage“ gezählt hätten (ebenda, S. 159). In der Hoffnung, damit „der Breite des Berichts Rechnung zu tragen“ (ebenda S. 157), entscheiden sich die Autorinnen und Autoren deshalb schließlich zur Verwendung eines sprachlichen Konstrukts, das die ganze Begriffskonfusion der aktuellen Diskussion zu Fragen der ästhetischen und kulturellen Bildung eindrucksvoll dokumentiert: Sie sprechen im Folgenden, wenn es ihnen um die bildende Bedeutung der Sparten „Bildende Kunst, Musik, Tanz, Theater, Film und Literatur“, aber auch um „Neue Medien, wie digitale Ton-, Bild- und Videoaufzeichnungen und deren digitale Bearbeitungsmöglichkeiten, sowie vereinzelt Architektur, Spiel, Akrobatik und Computer-Animationen“ geht (ebenda, S. 159), in einem bemerkenswerten Begriffs-Mash-up von „kultureller/musisch-ästhetischer Bildung“ (ebenda). Zur hier relevant werdenden, zu großen Teilen *synonymen* Verwendung der Bezeichnungen „Ästhetische Bildung“, „Kulturelle Bildung“ und „ästhetisch-kulturelle Bildung“ sowie zu den mit dieser Begriffsdiffusion einhergehenden inhaltlichen Problematiken siehe genauer Zürner 2015, S. 75 ff. sowie ebenda S. 88 (Fußnote 1).

19 Ehrenspeck 1998, S. 285 (Hervorhebung im Original)

20 Ebenda (Hervorhebung im Original)

21 Ebenda, S. 285 f.

in Anlehnung an Armin Wildermuth formuliert – „nicht nur ‚abklärendes Geplänkel‘“, sondern „die Grundlage für die Einschätzung und Bewertung [...] pädagogischer Programme sowie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und deren strategischer Implikationen“.²² Diese Einschätzung wiederholt Ehrenspeck im Jahr 2003 noch einmal nachdrücklich, wenn sie in einem Vortrag zum Thema „Ästhetische/Mediale Bildung als Versprechen nach PISA – Schlüsselkompetenzen und Wirkungsdiskussion“ resümiert:

„[...] die Frage, ob Ästhetische Erfahrung oder Ästhetische Bildung den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise Kreativität, fördern kann, [ist] nicht pauschal zu beantworten. Es kommt darauf an, ein empirisch operationalisierbares Begriffs- und Theoriekonstrukt von Ästhetischer Bildung zu konstruieren, welches ein solches Phänomen zuallererst erforschbar machen kann.“²³

Versteht man Ästhetische Bildung insofern mit Jörg Zirfas einerseits als menschliche „Grundbildung“²⁴ und berücksichtigt andererseits, dass „weder geisteswissenschaftlich-normativ noch sozialwissenschaftlich-empirisch geklärt“ ist, „welche Ziele inwieweit durch ästhetische Bildung verfolgt werden sollen, bzw. welche auch verwirklicht werden sind“²⁵, dann braucht es neben einer fortgesetzten empirischen Forschung zum Thema zugleich eine weitergehende theoretische Auseinandersetzung mit „Grundprobleme[n] oder auch Grundfragen ästhetischer Erziehung und Bildung“²⁶: den kontinuierlichen Versuch also, „jene Prämissen, Implikationen, Fundamente freizulegen, auf denen pädagogisches Handeln und seine Theorien aufbauen“²⁷. So lassen sich im Anschluss an Egon Schütz²⁸ und Klaus Mollenhauer²⁹ auf der einen sowie Cornelia Dietrich, Dominik Krinninger und Volker Schubert³⁰ auf der anderen Seite insbesondere zwei als „fortwährende Herausforderungen“ wirkende Problemstellungen des „pädagogischen Umgangs

22 Ehrenspeck 1996, S. 205

23 Ehrenspeck 2003, S. 17. Ganz ähnlich argumentiert auch Klepacki 2012, S. 30 ff.

24 Zirfas 2009, S. 78

25 Ebenda, S. 77

26 Schütz 1987, S. 107

27 Ebenda. Auch für den Bereich der ästhetischen Bildung und Erziehung gilt insofern, was Ewald Terhart bereits 2006 mit Blick auf das grundsätzliche Verhältnis von „Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung“ konstatiert hatte: „[D]ie gegenwärtig in einer expansiven Hochphase sich befindende empirische Bildungsforschung führt bestimmte, weitgehend unexpliziert bleibende stille bildungsphilosophische oder doch bildungsphilosophisch relevante Argumentationen und Positionen mit sich, die im Interesse Aller expliziert gehören. Hier sehe ich ein sehr wichtiges Arbeitsfeld für die Bildungsphilosophie.“ (Terhart 2006, S. 9)

28 Schütz 1987

29 Siehe insbesondere Mollenhauer 1993, S. 20 ff. sowie Mollenhauer 1996.

30 Dietrich et al. 2012

mit ästhetischem Erleben“ identifizieren³¹, die sich als „Grundprobleme ästhetischer Bildung [...] ähnlich immer wieder stellen und unter veränderten Umständen immer wieder neu – theoretisch und praktisch – bearbeitet werden müssen“³²:

1. Das Problem der *Grenzen des Ästhetischen* im Umgang mit Fragen der Bildung und Erziehung: Welches ist die „Eigenart“³³, die „spezifische Qualität“³⁴ ästhetischen Erlebens und wie lässt sich unter Berücksichtigung dieser Eigenart der „Gegenstand der ästhetischen Erfahrung definitorisch fassen“³⁵? Was also ist demzufolge genau gemeint, wenn eine spezifische Form der Erziehung oder Bildung als „ästhetische“ beschrieben wird?
2. Das Problem des grundsätzlichen Verhältnisses von *Ästhetik und Bildung*: Worin liegt „die Eigentümlichkeit ästhetischer Erfahrung im Kontext der Bildung des Menschen“³⁶ – und zwar zunächst unabhängig von „didaktischen Vorstellungen oder Unterrichtsarrangements“³⁷? Innerhalb welches „subjekt- und bildungstheoretische[n] Rahmen[s]“ also lässt sich ästhetischer Bildung „Bedeutung“ zuweisen³⁸?

31 Ebenda, S. 160

32 Ebenda, S. 61f. Mit dieser Bestimmung wird der Begriff des „Grundproblems“ hier sowie im weiteren Verlauf dieser Arbeit explizit *nicht* im Sinne einer „zeitlose[n] ontologische[n], anthropologische[n] oder tiefenpsychologische[n] Konstante“ (Dorschel 2010, S. 91) verstanden, die sich entsprechend „zeitlos“ – sprich: endgültig – beantworten ließe, sondern vielmehr als historisch konkret zu verortende Problematik, die je nach Zeit und Ort unterschiedlicher Bearbeitungsstrategien und „Lösungen“ bedarf. (Zur hier relevant werdenden Frage nach Kontinuität und Diskontinuität historischer Probleme siehe genauer ebenda, S. 121 ff. sowie in erziehungswissenschaftlicher Perspektive Bellmann & Ehrenspeck 2006, S. 253 ff.) Darüber hinaus sei an dieser Stelle angemerkt, dass neben den beiden im Folgenden genauer behandelten Grundproblemen der *Grenzen des Ästhetischen* sowie des grundsätzlichen Verhältnisses von *Ästhetik und Bildung* noch zahlreiche weitere, ähnlich gelagerte Problemstellungen identifiziert und diskutiert werden können. So nennen Dietrich et al. beispielsweise zusätzlich die Frage nach dem „Verhältnis von Politik/Staat/Gesellschaft und Kunst(-werk)“ (Dietrich et al. 2012, S. 62) und Mollenhauer diskutiert in ähnlicher Perspektive unter anderem die Frage, wie sich das „Dokument“ einer ästhetischen Erfahrung „ästhesiologisch“ zum „Subjekt der produktiven oder rezeptiven ästhetischen Tätigkeit“ verhalte (Mollenhauer 1993, S. 20). Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings allein schon aus forschungspragmatischen Gründen eine bewusste Auswahl der zu untersuchenden Grundprobleme getroffen werden musste, wurde sich bewusst für diejenigen beiden Problemstellungen entschieden, die in der aktuellen Diskussion zum Thema die prominenteste Rolle einnehmen, das heißt sowohl von Mollenhauer und Schütz als auch von Dietrich et al. als solche identifiziert und diskutiert werden (siehe hierzu genauer unten, Kapitel 5 und 6).

33 Dietrich et al. 2012, S. 67

34 Ebenda, S. 67f.

35 Ebenda, S. 70

36 Mollenhauer 1996, S. 27

37 Ebenda

38 Dietrich et al. 2012, S. 72

Zwar konnte die mit diesen zwei Grundproblemen verknüpfte „Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie“³⁹ innerhalb der letzten zweieinhalb Jahrzehnte sukzessive aus ihrem von Mollenhauer noch 1990 beklagten Zustand der „Vergessenheit“⁴⁰ heraustreten und gerade in der Allgemeinen Pädagogik eine bis dato nie da gewesene „Renaissance“⁴¹ erleben, das betreffende Forschungsfeld allerdings ist auch heute noch – und wie von Schütz bereits 1986 konstatiert – nicht nur durch eine „verwirrende Mannigfaltigkeit von Fragen“, sondern auch durch einen „kaum überschaubaren Spielraum von Antworten“ gekennzeichnet⁴². So vermerkt Wolfgang Krieger in seiner 2004 erschienenen Studie *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*, die „den Konzepten ästhetischer Erziehung zugrunde liegenden Begriffe des Ästhetischen“ seien „teilweise inhaltlich sehr diffus, teilweise sehr einseitig“⁴³, Annette Franke beklagt 2007 in ihrer Arbeit *Aktuelle Konzeptionen der ästhetischen Erziehung*, das „vorliegende Forschungsfeld“ müsse als „äußerst diffus und umfassend“ bezeichnet werden⁴⁴, und Jürgen Oelkers resümiert, bei „näherem Hinsehen“ habe sich das Objekt der ästhetischen Bildung als „irritierend vielfältig, oft flüchtig, auch abgeschlossen, hermetisch, und dann wieder äusserst [sic!] reduktiv herausgestellt, ohne dass eine der klassischen Theorien bestätigt worden wäre“⁴⁵. Gabriele Weiß schließlich hebt noch 2010 im Rahmen ihrer Rezension des ersten Bandes einer Reihe zur *Geschichte der Ästhetischen Bildung* lobend die Einleitung selbigen Bandes mit dem Hinweis hervor, hier würden „auf ganzen sechs Seiten die Dimensionen von ästhetischer Bildung differenziert und erschöpfend aufgefächert bzw. erläutert“. Derart viele „Verständnisweisen und Perspektiven auf das diffuse und oft nur einseitig definierte Phänomen der ästhetischen Bildung“, so Weiß, fänden sich selten.⁴⁶

„Das Zeitalter der großen Entwürfe und philosophischen Grundlegungen scheint vorbei zu sein“⁴⁷, resümiert in diesem Sinne denn auch Lutz Koch 2008 in einem Überblicksbeitrag zum Thema „Ästhetische Bildung“ für das *Handbuch der Erziehungswissenschaft* und er ergänzt:

„Es dominiert die didaktische Gestaltung von Kunst-, Musik- und Literaturunterricht mit ihren immanenten Schwankungen ‚zwischen Gemütsbildung und Kognitionstraining‘. Es

39 Mollenhauer 1990b

40 Vgl. ebenda.

41 Ehrenspeck 1998, S. 18

42 Schütz 1986, S. 4

43 Krieger 2004, S. 19

44 Franke 2007, S. 8

45 Oelkers 2005, S. 277

46 Weiß 2010. Es handelt sich hierbei um eine Rezension des von Jörg Zirfas, Leopold Klepacki, Johannes Bilstein und Eckart Liebau verfassten Bandes *Geschichte der Ästhetischen Bildung, Antike und Mittelalter* (Zirfas et al. 2009).

47 Koch 2008, S. 712

mangelt auch nicht an theoretischen Detailstudien, z. T. angelegt an den postmodernen Ästhetikdiskurs. [...] Auch die empirische Forschung hat sich mit Kreativitätsforschung und Studien über die kindliche Entwicklung ästhetischer Erfahrung der Problematik ästhetischer Bildung angenommen. [...] Alles in allem fehlt aber eine die verschiedenen Motive zusammenfassende Theorie mit dem Versuch, ihre Teilgedanken in einer Grundidee zu fundieren und aus dieser zu entfalten.“⁴⁸

Vor dem Hintergrund dieser Befunde erscheint es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sinnvoll, neben interdisziplinären sowie international vergleichenden Bemühungen zur Bearbeitung der genannten Grundprobleme zugleich gezielt zu untersuchen, wie diese bisher, in *bereits bestehenden* Theorien zum Thema, gefasst und bearbeitet worden sind: einerseits, um genauer zu verstehen, „wie sich das theoretische Nachdenken über das, was man aus einer heutigen Perspektive als Ästhetische Bildung bezeichnen kann, historisch in theoretischen Grundpositionen entwickelt hat“⁴⁹, andererseits aber auch, um auf diesem Wege einen etwaigen Ertrag für die aktuelle Theorie- und Praxisdiskussion zum Thema generieren zu können – einen „bislang uneingelösten Bedeutungsüberschuß“ also, an den wir „unsere heutigen Bemühungen anschließen“ könnten⁵⁰.

In diesem Sinne gilt auch für den Bereich ästhetischer Bildung und Erziehung, was Hans-Christoph Koller 2012 mit Blick auf das grundsätzliche Verhältnis von „Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung“ formuliert:

„Bildungstheorie kann [...] zugleich als Ort der Erinnerung *an* und der kritischen Auseinandersetzung *mit* der *Geschichte* des Nachdenkens über Bildung und Erziehung verstanden werden. Diesem Traditionsbezug, der von Kritikern gelegentlich als ‚Klassikerpflege und -exegese‘ abgetan wird (Tenorth), kann im Sinne des von Habermas beschriebenen ‚praktischen‘ Erkenntnisinteresses der historisch-hermeneutischen Wissenschaften eine wichtige Funktion für die Verständigung über bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen in einer demokratischen Gesellschaft zugeschrieben werden.“⁵¹

Habermas zufolge, so Koller weiter, sei „die Auseinandersetzung mit der Tradition als Beitrag zum Ziel ‚der Erhaltung und der Erweiterung der intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung‘ zu verstehen“ und habe den Sinn, „dafür zu sorgen, dass in die intersubjektive Verständigung über bildungspolitische

48 Ebenda (Koch nimmt hier Bezug auf Parmentiers Überlegungen zur Geschichte der ästhetischen Bildung als einer Geschichte des stetigen Schwankens „zwischen Gemütsbildung und Kognitionstraining“ in Parmentier 2004a, S. 22 ff. Zu den gemeinten Überlegungen Parmentiers siehe darüber hinaus genauer unten, S. 104 f. und 285 f.)

49 Klepacki & Zirfas 2012, S. 68

50 Müller 1994, S. 40

51 Koller 2012, S. 9 (Hervorhebung im Original) unter Verweis auf Tenorth 1997, S. 976.

und bildungspraktische Entscheidungen auch Positionen der Vergangenheit“ einbezogen würden, „nicht im Sinne dogmatischer Glaubenssätze, wohl aber im Sinne eines Potentials, dessen Möglichkeiten und Grenzen im Blick auf aktuelle Fragen es auszuloten“ gelte.⁵²

Eben diese enge Verknüpfung von systematischer und historischer Forschung hebt auch Meike Sophia Baader hervor, wenn sie 2010 zum Thema „Historische Bildungsforschung als Erinnerungsarbeit“ konstatiert:

„Ohne vorausgegangene genaue historische Rekonstruktion und Forschung sind normative Fragen, etwa nach ‚Hinterlassenschaften‘ oder ‚Zukunftsfähigkeit‘ – im Zusammenhang mit historischen Themen – nicht zu beantworten und zu klären. Favorisiert man jedoch die normative Perspektive *vor* aller historischen Rekonstruktion, so wird Forschung systematisch verhindert. Die systematische Perspektive setzt m. E. also eine historisch-rekonstruktive voraus bzw. hat diese mindestens zur Kenntnis zu nehmen.“⁵³

In eine ähnliche Richtung zielend argumentiert schließlich auch Rebekka Horlacher, wenn sie 2012 im Rahmen einer Sammelrezension zum Thema „Bildung“ anmerkt, allzu oft würden „zwar historische Texte analysiert und für die Argumentation in aktuellen Debatten verwendet“, sie würden aber „häufig nicht als historische Texte in einem bestimmten historischen Kontext gelesen, sondern als relativ frei schwebende Ideen“, die „vor allem aber auf ihre Bedeutung für heute befragt“ würden⁵⁴. Das allerdings, so Horlacher, werde „dem Potenzial der Geschichte nicht gerecht“ und vermöge „auch keine Antworten auf aktuelle Fragestellungen zu geben“⁵⁵: „Viel sinnvoller scheint es da, diese historisch informiert zu bearbeiten.“⁵⁶

Eine begriffskritisch-hermeneutische Analyse bereits bestehender Theorien zum Thema „ästhetische Bildung und Erziehung“ unter besonderer Berücksichtigung der oben skizzierten „Grundprobleme“ hätte insofern im Anschluss an Koller, Baader und Horlacher zwei eng miteinander verknüpfte Zielsetzungen zu verfolgen: auf *historiographischer Ebene* die Leistung eines Beitrags zur Ideen- und

52 Koller 2012, S. 9. Koller bezieht sich hier auf Habermas' Überlegungen zum Verhältnis von „Erkenntnis und Interesse“ in dessen 1968 erstmals erschienenen Sammelband *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“* (Habermas 1974, S. 146–168, Zitat Koller: S. 158).

53 Baader 2010a, S. 211 (Hervorhebung im Original)

54 Horlacher 2012, o. P.

55 Ebenda

56 Ebenda. Zur weiteren Diskussion des in diesem Zusammenhang relevant werdenden „konstitutiven Zusammenhang[s] historischer und systematischer Operationen“ (Bellmann & Ehrenspeck 2006, S. 258) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie zu dem mit dieser Diskussion verbundenen methodologischen Widerstreit zwischen Kontextanalyse, Problemgeschichte und „Applikationshermeneutik“ siehe genauer Langewand 1999, Bellmann 2004 sowie Bellmann & Ehrenspeck 2006.

Begriffsgeschichte ästhetischer Bildung und Erziehung durch die exemplarische Analyse dessen, „wie sich das theoretische Nachdenken über das, was man aus einer heutigen Perspektive als Ästhetische Bildung bezeichnen kann, historisch in theoretischen Grundpositionen entwickelt hat“⁵⁷, und auf *systematischer Ebene* die historisch kontextualisierte Generierung eines Ertrags für die aktuelle Theorie- und Praxisdiskussion zum Thema „ästhetische Bildung und Erziehung“, einschließlich deren empirischer Fragestellungen.

Zwar gab es – unter anderem angestoßen durch Mollenhauers 1988 formulierte Forderung nach einer „bildungshistorischen Rekonstruktion“ der „ästhetischen Dimension des Bildungsprozesses“⁵⁸ – besonders in den 1990er Jahren einige Bemühungen, eine kritische Rekonstruktion bereits bestehender Beiträge zum Spannungsfeld Kunst, Ästhetik, Bildung und Erziehung zu realisieren, diese Bemühungen jedoch konzentrierten sich nahezu ausschließlich auf die klassischen Autoren der pädagogischen Moderne: Rousseau, Kant, Schiller, Humboldt und Herbart⁵⁹. Die systematische Rekonstruktion und kritische Revision *neuerer* diesbezüglicher Ansätze bildet demgegenüber allenfalls ein Randgebiet erziehungswissenschaftlicher Forschung. Gerade hier jedoch wären Anschlussmöglichkeiten zu finden für eine Integration des Ästhetischen in ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung und dessen praktische Umsetzung gerade auch in derjenigen pädagogischen Institution, die unsere Zeit wie keine andere geprägt hat: die allgemeine, öffentliche Pflichtschule.

In diesem Zusammenhang bieten sich als Untersuchungsgegenstand ganz besonders Hartmut von Hentigs Arbeiten zum Thema „ästhetische Bildung und Erziehung“ an: gilt Hentig selbst doch nicht nur als einer der exponiertesten Pädagogen und Erziehungswissenschaftler Deutschlands, er nimmt darüber hinaus auch im Bereich ästhetischer Bildung und Erziehung eine Sonderstellung unter den Pädagogen der Gegenwart ein. So hat Hentig wie kein zweiter Allgemeinpädagoge seit Ende der 1950er Jahre den diesbezüglichen Diskurs publizistisch begleitet und in diesem Zusammenhang weit über hundert Beiträge zum Thema veröffentlicht, die – und das macht die hentigschen *Schriften zur ästhetischen Erziehung*⁶⁰ so interessant – genau innerhalb jener zwei oben skizzierten Problemfelder angesiedelt sind. Das bedeutet, sie

57 Klepacki & Zirfas 2012, S. 68

58 Mollenhauer 1988b, S. 459

59 Siehe bspw. Schütze 1987; Schütze 1993; Werschull 1994; Ehrenspeck 1998 oder Stuckert 1999.

60 Mit dieser von Hentig selbst als Untertitel seines 1985 erschienenen (und seine bis dahin wichtigsten Veröffentlichungen zum Thema versammelnden) Bandes *Ergötzen, Belehren, Befreien* (Hentig 1985e) gewählten Wendung wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit die *Gesamtheit* an Veröffentlichungen Hentigs zu Fragen der ästhetischen Bildung und Erziehung bezeichnet – ohne dabei allerdings bereits ein Urteil dahingehend zu treffen, ob sich Hentigs Arbeiten zum Thema vornehmlich dem Bereich der ästhetischen *Erziehung* oder doch eher demjenigen der ästhetischen *Bildung* zuordnen lassen. Die damit berührte Frage soll vielmehr erst gegen Ende dieser Arbeit, in den Kapiteln 6.5 und 7.1 näher beleuchtet werden.

verhandeln über einen Zeitraum von über fünfzig Jahren mehr oder weniger explizit immer wieder sowohl die Frage nach den *Grenzen des Ästhetischen* als auch diejenige nach dem grundsätzlichen *Verhältnis von Ästhetik und Bildung* – und dies mit zum Teil überaus kontrovers diskutierten Ergebnissen.

So geht es Hentig, um den Titel seines wohl wirkmächtigsten Textes zum Thema zu zitieren, in seinen Bemühungen ganz prinzipiell um das „Leben mit der Aisthesis“⁶¹, darum also, als Pädagoge „darüber nachzudenken, wie die öffentliche Schule mit der *aisthesis* umgeht, mit der Wahrnehmung und Gestaltung der Phänomene – zumal mit der machtvollsten Wahrnehmung: der Schönheit, und der wirkungsreichsten Gestaltung: der Kunst – und mit den ihnen unterworfenen Tatbeständen, den ihnen innewohnenden Chancen und Gefahren“⁶². Hartmut von Hentig hat sich in dieser Hinsicht nie als Fachdidaktiker ästhetischer Bildung und Erziehung verstanden, sondern als Allgemeinpädagoge das Ästhetische immer in ein Projekt der allgemeinen Bildung, in ein Konzept der Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“⁶³ zu integrieren versucht, und das nicht allein in Form theoretischer Bemühungen, sondern ganz unmittelbar auch in der schulischen Praxis. So gründet Hentigs langjähriger – und erst mit seiner Verstrickung in den Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule grundsätzlich in Frage gestellter – Ruf als „Nestor der deutschen Pädagogik“⁶⁴ nicht nur auf seiner Arbeit als Erziehungswissenschaftler, sondern insbesondere auch auf der Gründung und langjährigen Leitung der Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Der hentigsche Beitrag zur ästhetischen Erziehung beschränkt sich in diesem Sinne nicht allein auf den Bereich der Bildungstheorie, sondern berührt immer auch die schulpraktische Umsetzung, weshalb eine systematische Analyse der hentigschen Arbeiten zum Thema nicht nur der aktuellen Theoriediskussion, sondern auf lange Sicht gesehen auch der ganz konkreten schulischen Praxis im Umgang mit dem Ästhetischen wichtige Impulse liefern könnte.

Doch nicht nur in *systematischer* Perspektive erscheint das hentigsche Konzept ästhetischer Erziehung als geeigneter Gegenstand einer entsprechenden Analyse zu den skizzierten Grundproblemen ästhetischer Bildung und Erziehung: Die Genese und Rezeption dieses Konzepts bietet darüber hinaus auch in *historiographischer* Perspektive einen überaus geeigneten Ausgangspunkt für eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Begriffs- und Ideengeschichte ästhetischer Bildung und Erziehung. So gilt Hentig nicht nur als derjenige, der Ende der 1960er Jahre den Begriff der ästhetischen Erziehung in den allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Diskurs einführte, sondern darüber hinaus auch als zentraler Motor und Initiator einer radikalen Ausweitung, Neuorientierung und Politisierung des gesamten Feldes

61 Hentig 1969a, S. 29

62 Hentig 1985e, S. 11 (Hervorhebung im Original)

63 Vgl. bspw. Hentig 2003a, S. 214 ff.

64 Kahl 2007, S. 58

ästhetischer Erziehung in den 1970er Jahren.⁶⁵ Besonders zwei Veröffentlichungen Hentigs – der 1967 erschienene Aufsatz „Über die ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter“⁶⁶ sowie der 1969 im Rahmen eines Gutachtens für den Deutschen Bildungsrat veröffentlichte Beitrag „Das Leben mit der Aisthesis“⁶⁷ – konnten bis in die 1980er Jahre hinein eine entscheidende Wiederbelebung der „Diskussion über die Grenzen und Möglichkeiten ästhetischer Erziehung“ bewirken⁶⁸: weg von einer als ideologisch empfundenen „Kunsttempel-Feierlichkeit“⁶⁹ hin zu einer allgemeinen „Ausrüstung und Übung des Menschen in der *aisthesis* – in der Wahrnehmung“⁷⁰. Ganz in diesem Sinne resümiert denn auch Hans-Günther Richter 2003 in seiner *Geschichte der ästhetischen Erziehung*: „Könnte man die Wirkungsgeschichte dieser Auffassungen H. v. Hentigs auch nur annähernd genau beschreiben, so hätte man damit einen wesentlichen Teil der Bedeutungsgeschichte des Begriffes ‚Ästhetische Erziehung‘ in den (wilden) siebziger Jahren dokumentiert.“⁷¹

Obwohl Hentig insofern eine überaus zentrale Stellung in der Geschichte der ästhetischen Bildung und Erziehung einnimmt, steht eine systematische wie historiographische Analyse seines Beitrags zum Thema – wie im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch genauer zu zeigen sein wird⁷² – nach wie vor aus. So gibt es zwar einige inhaltlich äußerst pointierte Auseinandersetzungen mit seiner gesamten Schul- und Bildungstheorie sowie deren Bedeutung für die Allgemeine Pädagogik⁷³, was den Bereich der *ästhetischen* Bildung und Erziehung angeht, findet sich jedoch keine einzige auch nur annähernd ausführliche Arbeit zum Thema⁷⁴.

Die vorliegende Arbeit verfolgt in dieser Hinsicht zwei eng miteinander verknüpfte Zielsetzungen: Einerseits geht es in ihr darum, die durch Hartmut von Hentig vorgenommene Bearbeitung der skizzierten Grundprobleme ästhetischer Bildung und Erziehung nachzuzeichnen und in ihrer Bedeutung für die Begriffs- und Ideengeschichte ästhetischer Bildung und Erziehung seit Beginn der 1960er Jahre zu analysieren; andererseits darum, durch eine systematische Analyse und kritische Revision der hentigschen Veröffentlichungen zum Thema die aktuelle Diskussion

65 Vgl. hierzu für das Gesamtfeld ästhetischer Erziehung Richter 2003, S. 305 ff.; Engel 2004, S. 24 ff. und Krieger 2004, S. 96; für den Bereich der Kunstpädagogik vgl. Seufert 1993, S. 74 ff. und Franke 2007, S. 111 f.; für den Bereich der Musikpädagogik vgl. Brenk 2003, S. 371; Gruhn 2003, S. 341 f. und Schatt 2007, S. 102 ff.

66 Hentig 1967c

67 Hentig 1969a, S. 29 ff.

68 Richter 2003, S. 305

69 Hentig 1985e, S. 18

70 Hentig 1967c, S. 283 (Hervorhebung im Original)

71 Richter 2003, S. 307

72 Siehe unten, Kapitel 4.

73 Siehe bspw. Liebau 1999; Kutting 2004 oder Oelkers 2009.

74 Am ausführlichsten gehen noch Jungbluth 1987, S. 7 ff.; Richter 2003, S. 305 ff. sowie Lowinski 2007, S. 38 ff. vor.

im Spannungsfeld von Kunst, Ästhetik, Bildung und Erziehung historisch kontextualisiert um neue Impulse zu bereichern. Im Zuge einer solchermaßen zweifachen – also sowohl *historiographisch* wie *systematisch* ausgerichteten – Bestandsaufnahme des Themenkomplexes „Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung“ sollen dabei insbesondere zwei Fragen bearbeitet werden:

1. Wie bestimmt Hentig die *Grenzen des Ästhetischen* und damit auch diejenigen der ästhetischen Bildung und Erziehung? Wie also lässt sich sein Verständnis ästhetischer Erziehung als „Ausrüstung und Übung des Menschen in der *aisthesis* – in der Wahrnehmung“⁷⁵ mit der Forderung verbinden, „die Kunst als Maßstab der Ästhetischen Erziehung“⁷⁶ zu begreifen?
2. Wie wird bei Hentig das Ästhetische in ein Projekt der allgemeinen Bildung integriert? Wie also bestimmt Hentig das grundsätzliche *Verhältnis von Ästhetik und Bildung* und damit „die Eigentümlichkeit ästhetischer Erfahrung im Kontext der Bildung des Menschen“⁷⁷?

Diesen Zielsetzungen entsprechend ist das Vorgehen im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wie folgt: Im *zweiten Kapitel* („Hartmut von Hentig, die Öffentlichkeit und die Erziehungswissenschaft“) wird zunächst nach der allgemeinen, sich auch auf den Bereich der *ästhetischen* Bildung und Erziehung auswirkenden Wahrnehmung Hentigs in Öffentlichkeit und Erziehungswissenschaft gefragt. Dabei steht insbesondere die seit März 2010 breit diskutierte Verstrickung Hentigs in den Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule Ober-Hambach im Mittelpunkt der Analyse und damit die Frage, inwiefern es heute *überhaupt* noch sinnvoll erscheint, sich in erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit Person und Werk Hentigs auseinanderzusetzen.

Im *dritten Kapitel* („Hartmut von Hentigs *Schriften zur ästhetischen Erziehung*“) wird sodann unter Bezugnahme auf die im Anhang abgedruckte ausführliche Bibliographie der hentigschen *Schriften zur ästhetischen Erziehung* zunächst ein erster kursorischer Überblick über die zeitliche, inhaltliche und formale Ausgestaltung der betreffenden Veröffentlichungen Hentigs gegeben, bevor im darauffolgenden *vierten Kapitel* („Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte“) schließlich die damit verbundene Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte des hentigschen Konzepts ästhetischer Bildung und Erziehung genauer untersucht wird: von dessen ersten systematischen Überlegungen zum Thema gegen Ende der 1950er Jahre über die Hochphase der ästhetischen Erziehung Mitte der 1970er Jahre bis in die Gegenwart.

Vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung wird daraufhin im *fünften und sechsten Kapitel* in systematischer Perspektive nach Hentigs Bearbeitung der beiden genannten Grundprobleme ästhetischer Bildung und Erziehung gefragt: also sowohl nach dessen Bestimmung der „Grenzen des Ästhetischen“ (Kapitel 5) als auch nach

75 Hentig 1967c, S. 283 (Hervorhebung im Original)

76 Hentig 1981b, S. 27

77 Mollenhauer 1996, S. 27

dessen Auseinandersetzung mit dem grundsätzlichen Verhältnis von „Ästhetik und Bildung“ (Kapitel 6). Zu Beginn beider Kapitel wird dabei zunächst jeweils die betreffende „Problemstellung“⁷⁸ unter Bezugnahme insbesondere auf Dietrich et al. noch einmal genauer umrissen sowie ein kurzer Überblick über die aktuelle Diskussion zum Thema gegeben, bevor im Anschluss daran schließlich eine hermeneutische Analyse der hentigschen *Schriften zur ästhetischen Erziehung* unter besonderer Berücksichtigung derer zuvor herausgearbeiteten Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte vorgenommen wird.

Ist dies geschehen, soll im *siebten Kapitel* („Gesamtfazit“) abschließend der Versuch unternommen werden, die in den vorangegangenen Kapiteln gewonnenen Ergebnisse zusammenzuführen, auf den aktuellen Diskurs zum Thema anzuwenden sowie auf ihre Bedeutung für die weitergehende historiographische, systematische wie auch empirische Auseinandersetzung mit Fragen der ästhetischen Bildung und Erziehung hin zu analysieren.

Im Mittelpunkt des gesamten Vorgehens wird dabei stets die Ebene der *bildungstheoretischen Reflexion* stehen, während diejenige der *schulischen Praxis* wenn überhaupt nur am Rande berührt wird. Diese Schwerpunktsetzung erklärt sich einerseits aus der grundsätzlichen bildungstheoretischen Anlage der vorliegenden Arbeit, andererseits aber auch aus dem Umstand, dass sich Hentig – wie im Folgenden noch genauer zu zeigen sein wird – zumindest *publizistisch* nur selten konkret mit der schulpraktischen Umsetzung seiner diversen Überlegungen zu Fragen der ästhetischen Bildung und Erziehung befasst hat. Dieser Umstand gilt nicht zuletzt auch für die beiden Bielefelder Schulprojekte, die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg: Zwar nehmen diese unbestritten eine zentrale Stellung im Leben und Werk Hentigs ein, in die konkrete Ausgestaltung des dortigen Umgangs mit Gegenständen und Fragen der Kunst, der Ästhetik sowie der Aisthesis war Hentig selbst allerdings nur am Rande involviert⁷⁹. Seine wenigen vorliegenden Arbeiten zum Thema⁸⁰ werden in diesem Sinne im weiteren Verlauf dieser Untersuchung zwar durchaus berücksichtigt, eine darüber hinausgehende, systematische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis ästhetischer Bildung und Erziehung an den beiden Bielefelder Schulprojekten kann an dieser Stelle allerdings nicht geleistet werden – wenngleich eine solche (insbesondere im Abgleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit) durchaus reizvoll erschiene.

78 Dietrich et al. 2012, S. 61

79 So wurden nicht nur die entsprechenden Rahmencurricula zu Fragen der ästhetischen Bildung und Erziehung von anderen Autorinnen und Autoren entwickelt und publiziert (siehe insbesondere Haebler 1974; Below 1974; Nykrin 1974; Krieger 1974; Stroh 1975; Krieger & Stroh 1975; Nykrin & Völker 1977), dasselbe gilt auch für die konkrete Ausgestaltung der diesbezüglichen Praxis im Anschluss an die Eröffnung der beiden Schulprojekte im September 1974 – und erst recht für die mittlerweile knapp dreißig Jahre umfassende Zeit seit Hentigs Emeritierung im Herbst 1987 (siehe hierzu genauer Below et al. 1977 und Höhmann 2006).

80 Siehe insbesondere Hentig 1969c, S. 329 f.; Hentig 1977b; Hentig et al. 1978; Hentig 1980b, S. 307 ff.; Hentig o. J. [1987].

2 Hartmut von Hentig, die Öffentlichkeit und die Erziehungswissenschaft

Hartmut von Hentig hat sich zwar immer wieder mit Problemen und Fragen ästhetischer Bildung und Erziehung auseinandergesetzt, in erster Linie jedoch ist er hervorgetreten als Allgemeinpädagoge und „pädagogischer Intellektueller“⁸¹, der sich, wie Dietrich Benner es formuliert, stets „in drei ‚Rollen‘“⁸² präsentierte: „als praktizierender Pädagoge, als nach- und vorausdenkender Theoretiker und als zu pädagogischen Fragen Stellung nehmender Bürger“⁸³ – allesamt Rollen, die „kaum ein anderer aus der ‚Zunft‘ mit ähnlicher Intensität und öffentlicher Aufmerksamkeit wahrgenommen und sich zu eigen gemacht hat“⁸⁴. Wer die Bedeutung Hentigs für Geschichte und Gegenwart ästhetischer Bildung und Erziehung besser einordnen und verstehen möchte, muss deshalb zunächst dessen *allgemeine* Wahrnehmung als Erziehungswissenschaftler und öffentlicher Pädagoge genauer betrachten. Dabei müssen insbesondere auch jene Entwicklungen mit in den Blick genommen werden, die im Frühjahr 2010 unter dem Stichwort „Odenwaldschulkandal“⁸⁵ sowohl die erziehungswissenschaftliche als auch die öffentliche Wahrnehmung und Reputation Hentigs nachhaltig verändern sollten.

Die Tragweite dieser Veränderung lässt sich dabei bereits im März 2010 in einem Artikel Katja Irls für die *Frankfurter Rundschau* erahnen, wenn diese Hentig unter dem Titel „Demontage eines Denkmals“ wie folgt einführt:

„Das Wort Denkmal kommt einem nicht in den Sinn, wenn man den alten Mann vor sich sieht. [...] Hartmut von Hentig, der in diesem Jahr 85 Jahre alt wird, wirkte beim letzten Zusammentreffen vor drei Jahren dünn und zerbrechlich. So als brauche es nicht viel, um so einen vom Sockel zu stoßen. Die eigene Zunft hat ihn dorthin gestellt. Unter den modernen Bildungsreformern gibt es wenige seines Formats. Doch jetzt wankt das Denkmal. Es demontiert sich selbst. Und seine Anhänger schauen sprachlos zu.“⁸⁶

Über Hentig zu sprechen bedeutet in diesem Sinne und seit den im Folgenden noch genauer zu skizzierenden Ereignissen um die Odenwaldschule immer zweierlei: sowohl

81 Tenorth 2008, S. 710

82 Benner 1988, S. 131

83 Ebenda

84 Ebenda

85 Die Wendung „Odenwaldschulkandal“ wird im Folgenden als Kurzform verwendet zur Bezeichnung der 2010 einsetzenden öffentlichen Diskussion um Fälle sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen an der Odenwaldschule Ober-Hambach.

86 Irls 2010, S. 5

vom *Denkmal* Hentig zu sprechen, als auch von dessen (*Selbst-*)*Demontage*. Mit anderen Worten: Um jene durch den Odenwaldschulskandal ausgelöste Auseinandersetzung mit der Person Hartmut von Hentig und dessen Werk besser verstehen und einordnen zu können, muss zunächst die *vorherige* Rezeption Hentigs in Erziehungswissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit genauer in den Blick genommen werden.

Im Folgenden soll deshalb zunächst Hentigs Rolle als Erziehungswissenschaftler und öffentlicher Pädagoge bis zum Frühjahr 2010 kurz skizziert werden (Kapitel 2.1), um anschließend die jüngere Entwicklung um dessen Person und Werk genauer nachzeichnen und in ihrer Bedeutung für den weiteren Verlauf dieser Arbeit diskutieren zu können (Kapitel 2.2).⁸⁷

2.1 Klassiker und Außenseiter:

Hartmut von Hentig im Frühjahr 2010

Als Hartmut von Hentig im Januar 2010 in Stuttgart unter dem Titel „Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar?“ seinen laut offizieller Einladung „letzten pädagogischen Vortrag“ hält⁸⁸, berichtet Tanjev Schultz wenige Tage später in der

87 Da die inhaltliche Arbeit an der vorliegenden Dissertation bereits im Dezember 2015 weitestgehend beendet wurde, werden in den folgenden beiden Kapiteln – genauso wie im Rest der Arbeit – lediglich solche Texte berücksichtigt, die zu diesem Zeitpunkt bereits publiziert worden waren. Das bedeutet zugleich, dass – wie im Vorwort bereits erläutert – weder Jürgen Oelkers' im Februar 2016 erschienene Studie *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker* (Oelkers 2016) noch Hartmut von Hentigs im Juni 2016 als dritter Teil seiner Autobiographie veröffentlichter Band *Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015* (Hentig 2016) berücksichtigt sind.

88 Vgl. die entsprechende Vortragsankündigung in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2009. Die gemeinte Veranstaltung findet am 26. Januar 2010 im Neuen Schloss in Stuttgart statt. Während der dort gehaltene Vortrag bereits im Vorjahr in leicht abgewandelter Form und unter demselben Titel in der *Zeitschrift für Pädagogik* veröffentlicht worden war (Hentig 2009a), erscheint eine wortgetreue Abschrift erst einige Monate später unter dem Titel „Die Elemente der Erziehung“ in der Mai-Ausgabe der Zeitschrift *Blätter für deutsche und internationale Politik* (Hentig 2010c). Die zitierte Ankündigung Hentigs, hierbei handle es sich um seinen „letzten pädagogischen Vortrag“, muss dabei als weiterer Schritt einer sich zu diesem Zeitpunkt bereits seit einigen Jahren abzeichnenden Verabschiedung Hentigs aus dem pädagogischen Diskurs verstanden werden. So schreibt er in seinem 2006 veröffentlichten Buch *Bewährung*: „In meinem 81. Lebensjahr stehend, an der Praxis der Pädagogik seit langem nicht mehr beteiligt, abgeneigt, weiter an der sich wandelnden oder wiederholenden bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussion teilzunehmen, habe ich beschlossen, mich von dieser mit der Darstellung von zwei Aufgaben zu verabschieden, denen ich in meinem Berufsleben nicht gerecht geworden bin.“ (Hentig 2006, S. 14) Dies ist eine Ankündigung, die er nicht nur an anderer Stelle noch einmal bekräftigt (vgl. Hentig 2007a, S. 108

Süddeutschen Zeitung rückblickend von einer Veranstaltung, die auf ihn „fast wie eine pädagogische Messe“⁸⁹ gewirkt habe:

„Der Saal des neuen Schlosses war voll besetzt, und dem Gastgeber, Baden-Württembergs Kultusminister Helmut Rau (CDU), war der Stolz anzumerken, einen ‚epochalen Pädagogen‘ begrüßen zu dürfen. Am Ende erhoben sich die 400 Zuhörer samt Minister von den Stühlen, um einem Mann zu huldigen, der mit seiner Fliege, seinem weißen Haar und seiner feinen Stimme gleichermaßen zart und großbürgerlich wirkt – der aber ein radikaler Aufklärer ist, ein unerbittlicher Irritator, der sich an den Verhältnissen reibt.“⁹⁰

Schultz gelingt es hier, ein treffendes Bild von der öffentlichen „Huldigung“ Hentigs zu zeichnen, gilt Hentig doch zu diesem Zeitpunkt – und das trotz aller in seinem Werk und seiner Person angelegten „Irritationen“ – bereits seit etlichen Jahren als von Politik und Öffentlichkeit gefeierter „epochaler Pädagoge“, als „Nestor der deutschen Pädagogik“⁹¹. Dies ist ein Motiv, das die jeweiligen Kurzcharakterisierungen in Zeitungen und Zeitschriften in immer neuen Formulierungen variieren: Da ist die Rede vom „Altmeister der Pädagogik“⁹², vom „Doyen der Bildung“⁹³ und vom „Grandseigneur der Reformpädagogik“⁹⁴. Da wird Hentig eingeführt als „der bedeutendste deutsche Pädagoge der Nachkriegszeit“⁹⁵, als „großer Mentor aller pädagogischen Erneuerung“⁹⁶ oder gar als „Helmut Schmidt unter den deutschen Pädagogen“⁹⁷. Nicht selten kommen dabei, wie bereits in Tanjev Schultz’ Rede von der „pädagogischen

sowie Hentig 2009c, S. 552), sondern in deren Zusammenhang auch die Publikation seiner zweibändigen Autobiografie *Mein Leben – bedacht und bejagt* im Jahre 2007 (Hentig 2007e und Hentig 2007f; im weiteren Verlauf dieser Arbeit zitiert nach der überarbeiteten, einbändigen Taschenbuchausgabe von 2009 (Hentig 2009c)) sowie die 2009 von ihm angekündigte Veröffentlichung einer Bibliographie „meiner sämtlichen Publikationen von 1949 bis 2009“ (ebenda, S. 9; im Folgejahr erschienen als Hollender & Hollender 2010) gesehen werden muss. Im Frühjahr 2010, so ließe sich demnach schließen, möchte sich Hartmut von Hentig also tatsächlich mit einem letzten Vortrag zur Frage „Was ist elementar in der Erziehung?“ aus dem öffentlichen Pädagogikdiskurs zurückziehen – ein Vorhaben, das, wie weiter unten noch genauer zu zeigen sein wird, grandios scheitern sollte.

89 Schultz 2010a, S. 16

90 Ebenda

91 Vgl. etwa Ostlender 1997, S. 17; Nadolny 1999, S. 17; Kutting 2004, S. 11 oder Goddar 2006, S. 38.

92 Fehrmann 2000, S. V2/24

93 Kahl 1999, S. 17

94 Irle 2007, S. 13

95 Bölsche 1996

96 Kahl 2006, S. 18

97 Venutti 2009, S. 8