

Hamburg University Press

Andrea Sabisch

Aufzeichnung und
ästhetische Erfahrung

Kunstpädagogische
Positionen 20

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Andrea Sabisch

Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,
Andrea Sabisch, Wolfgang Legler,
Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 20/2009
Hamburg University Press



1 »Tagebuch, Jahresbuch«, Aufzeichnungen einer Studentin im Rahmen eines kunstpädagogischen Seminars an der Universität Dortmund, 2003

1. Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung

Der Begriff »ästhetische Erfahrung« wurde in den letzten Jahrzehnten zu einem Chiffre für das Unsagbare in einem sinnlichen und sinngebenden Dazwischen. Während man zu unterschiedlichen Zeiten den Gegenstandsbereich einer Ästhetik unterschiedlich dicht an der Kunst verortete, können ästhetische Erfahrungen prinzipiell an allen Gegenständen gemacht werden, sie sind nicht auf die Kunst beschränkt. Nimmt man Erfahrung wörtlich, strahlt noch heute das »Motiv der Fahrt« eine Anziehungskraft aus, die an die literarisch tradierten Irrfahrten eines Odysseus erinnert, an die Schiffe des Fliegenden Holländers, die steuerlose Todesbarke von Kafkas »Jäger Gracchus« sowie Rimbauds »Bateau ivre«, die ins Unendliche treiben. Die Symbolik der Lebensreise schimmert hier ebenso auf, wie eine die Reise motivierende Sehnsucht (vgl. Frank, 1979, S. 30).

Im folgenden Beitrag, der einige Ergebnisse meiner Untersuchung zum »Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch« zusammenfasst, versuche ich zu zeigen, dass Erfahrung nicht direkt zugänglich ist und insofern nur als Anwendung kommuniziert werden kann (Sabisch 2007). Mit erfahrungsbegleitenden Aufzeichnungen von Studierenden erfinde ich dabei eine Methode der Übersetzung von Erfahrung an der Schnittstelle von kunstpädagogischer und qualitativ empirischer Repräsentation, bzw. von Kunst und Pädagogik.

Ästhetische Erfahrung – ein Konsens?

Wenngleich sich die aktuelle deutsche Kunstpädagogik »weniger durch systematische Gesamtentwürfe« auszeichnet, als durch eine Vielfalt der Positionen, wie es im Editorial dieser Reihe heißt, gibt es einen Begriff, den fast alle Schreibenden in der Kunstpädagogik als *eine* zentrale Kategorie thematisieren: »Ästhetische Erfahrung«. Er taucht nicht nur in den meisten deutschen Rahmenplänen verschiedener Schulstufen auf, sondern wird

auch im gegenwärtigen kunst-, kulturpädagogischen und bildungstheoretischen Diskurs weiterhin verwendet.

Der an der Universität Duisburg-Essen lehrende Kunstpädagoge Georg Peez behauptet sogar, dass »der Bezug zur ästhetischen Erfahrung« einen Konsens im Fach darstelle und »zentrale Voraussetzung ästhetischer Bildungsprozesse« sei (Peez 2002, S. 19-21).

Worin aber besteht dieser Konsens? Was bedeutet der Begriff »ästhetische Erfahrung«? Diese Fragen im Gepäck recherchierte ich zu Beginn meiner Doktorarbeit nach kunstpädagogischen Facetten und Kontexten des Begriffes »ästhetischer Erfahrung«, um das kunstpädagogische Feld seit den 70er Jahren zu sichten. Nachdem ich auf die üblichen Schwierigkeiten der damaligen kunstpädagogischen Literaturrecherche stieß – schlechte Verschlagwortung von Zeitschriftenbeiträgen, kaum Bibliografien, keine verlässlichen Referatenorgane – entbehrten etliche der losgelösten kunstpädagogischen Texte jeglichen Bezuges auf Diskurse oder Quellen. Dazu stellte sich heraus, dass die meisten Texte jeweils etwas vollkommen anderes unter »ästhetischer Erfahrung« verstanden. Die Spannweite des Begriffes umfasste Produktions- ebenso wie Rezeptionsprozesse, sinnliche wie reflektorische Momente, bewusste wie unbewusste, materielle wie imaginäre, produkt- wie prozesshafte Aspekte. Oftmals hatte ich beim Lesen den Eindruck, dass die kunstpädagogischen Texte mehr über die Vorlieben und den affektiven Zugang zur Kunstpädagogik der Schreibenden verrieten, als über spezifische Prozesse ästhetischer Erfahrung.

Einen Konsens im Sinne einer begrifflichen Engführung bzw. eines einheitlichen Bezuges auf ein paar definierbare Bestimmungsmomente konnte ich nicht entdecken. Stattdessen könnte man aber einen Konsens darin sehen, *dass* dieser Begriff überhaupt so durchgängig seit mehr als dreißig Jahren verwendet wird und zwar sowohl in praktischen Lehr- und Lernkontexten als auch in theoretischen Reflexionen. Dies ist ja nur selten der Fall.

Der Begriff »Ästhetische Erfahrung« fungiert – und deswegen ist er noch auf einer anderen Ebene interessant – als Platzhalter, oder eleganter gesagt: als Chiffre für etwas Unsagbares.

Wofür dieses Chiffre in der Kunstpädagogik steht, welche integrative Kraft es für wen besitzt, was es frei setzt, verdeckt und welchen Verlust es markiert: all dies wäre eine weiterführende Forschung wert.

Für diesen Zusammenhang hingegen erscheint es mir bemerkenswert, dass das Chiffre »Ästhetische Erfahrung« durch seine häufige, aber vor allem die affektiv aufgeladene Behandlung auf höchst unterschiedliche *Zugänge* zur Kunstpädagogik verweist.

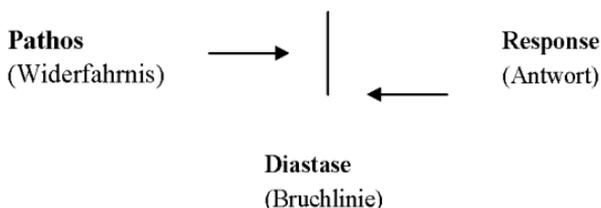
Dieser affektive Zugang zum Begriff »ästhetische Erfahrung« ist aber weder allein ein kunstpädagogisches Spezifikum, noch ist er historisch betrachtet selbstverständlich. Vielmehr wird er auch in Konzeptionen des Erfahrungsbegriffes deutlich, die seit der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert eben diese affektive Grundierung der Erfahrung selbst betonen. Bevor ich in dem Abschnitt »Relevanz« darauf konkreter eingehe, zeige ich in einem Exkurs, wie »Erfahrung« verstanden werden kann.

2. Erfahrung

Um den Begriff »Erfahrung« in seiner Komplexität systematischer zu beschreiben, greife ich dabei auf den Fundus der Philosophie als Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik zurück. Als zeitgenössische phänomenologische Position, die »Erfahrung« als affektive und leiblich grundierte verankert, beziehe ich mich exemplarisch auf den Phänomenologen Bernhard Waldenfels.

Dieser beschreibt 2002 in »Bruchlinien der Erfahrung« (im Folgenden nur mit der Seitenangabe in Klammern zitiert) die paradoxe Struktur der Erfahrung, die ich hier nur sehr verkürzt darstellen kann. Sie besteht im Wesentlichen aus zwei Polen, die in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und durch einen Bruch

voneinander getrennt werden. Den einen Pol der Erfahrung nennt er »Pathos«, übersetzt als »Widerfahrnis« oder »Getroffensein« und den anderen »Response«, übersetzt mit »Antwort«. Da der Bruch nicht einfach einen räumlichen Spalt meint, sondern wörtlich »Auseinanderstehen« bedeutet und damit auch eine zeitliche Dimension umfasst, wählt Waldenfels das genauere Wort »Diastase«.



Was bedeutet das? Das banale Beispiel einer Störung soll dies veranschaulichen: In dem Moment, wenn ein schriller Ton mich beim Lesen stört und mich zusammenfahren lässt, habe ich ihn noch nicht *als* Handyklingeln gedeutet. Für einen kurzen Moment, im Widerfahrnis, zucke ich zusammen. Aber sobald ich das Klingeln *als* Handyklingeln deute, es also be-deute im Sinne von zuordne und in meinen Sinnhorizont einordne, *antworte* ich bereits. Erst danach erfolgt das Abschalten als Konsequenz dieser Auslegung. Zwischen dem Zusammenzucken in der Schrecksekunde und der Einordnung, zwischen Widerfahrnis und Antwort, noch bevor wir etwas be-deuten (d.h. etwas *als* etwas identifizieren), klafft eine Lücke, die sich uns entzieht: ein Bruch.

Widerfahrnis

Solche *Störungen*, an denen man sich die Unverfügbarkeit des Pathischen im Berührtwerden durch Fremdes besonders deutlich machen kann, können bestimmte Erfahrungen auslösen, andere verhindern oder innerhalb des Erfahrens geschehen. Das, was ihre Intensität

unterscheidet und demzufolge die Erfahrung stark oder schwach wirken lässt, hängt davon ab, wie sehr es den jeweiligen Erwartungshorizont und Organisationsrahmen der Erfahrung übersteigt, »gemessen an unserer Störanfälligkeit und unseren Abwehrmöglichkeiten« (S. 33). Die Beispiele, die sich hier anführen lassen, reichen von banalen Alltagserfahrungen bis hin zu pathologischen Erfahrungen, wie etwa traumatischen Verletzungen und Schockerlebnissen. Was sie vereint, ist, dass im Widerfahrnis das Fremde und das Eigene nicht mehr als Gegensatz von psychologischem Innen und physischem Außen beschrieben werden kann, sondern als wechselseitige Durchdringung.

Im *Widerfahrnis* »taucht etwas auf, bevor es als etwas aufgefaßt, verstanden oder abgewehrt wird. Die Störerfahrung ist aber nicht zu verwechseln mit der nachträglichen Deutung *als* Störung und entsprechenden Abwehrmaßnahmen, mit denen wir unsere Fassung zurückgewinnen« (S. 33).

Widerfahrnisse geschehen uns also. Sie sind Vorgänge in der Zeit, die wir immer nur im Nachhinein berücksichtigen können. Widerfahrnisse selbst *haben* folglich nicht schon eine Bedeutung. An sich sind sie bedeutungslos (vgl. Waldenfels 2004, S. 133). Wenn sie uns im Extremfall lähmen, so liegt das nicht daran, dass sie eine Bedeutung *haben*, also bereits *als etwas* erscheinen, sondern vielmehr, dass sie sich unseren Sinnerwartungen widersetzen, indem sie unsere Ordnung oder Sinn-Organisation überschreiten, »deren Fassungskraft [übersteigen] bis hin zu dem Punkt, wo für uns eine Welt zusammenbricht« (S. 33).

Bruchlinien der Erfahrung

Diese Überschreitung an den Bruchstellen der Erfahrung markiert die Grenze und Herausforderung unseres Verstehens und jeder Interpretation. Entscheidend ist nun, dass sich in diesen Brüchen etwas ereignet und neue Differenzierungen entstehen. Wie man das komplexe

Differenzierungsgeschehen denken kann, beschreibt Waldenfels mit der Figur der »Diastase« als zeiträumliche Verschiebung: »»Diastase« bezeichnet einen Differenzierungsprozeß, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht« (S. 174).

Diese Figur »nähert sich der *différence* oder *différance* im Sinne von Deleuze und Derrida. Es handelt sich nicht um einen bloßen Akt der Unterscheidung, der eines vom anderen unterscheidet, sondern um einen Prozeß der Scheidung, der dem Abschied, der Abgeschiedenheit und dem Verscheiden verwandt ist« (S. 174).

Dieser Prozess geschieht uns, ohne dass wir darüber verfügen können. Um die verschiedenartigen Bruchstellen der Erfahrung zu bezeichnen und voneinander zu trennen, nennt Waldenfels eine »signifikative Differenz«, wenn etwas *als etwas* erscheint, eine »repräsentative Differenz«, wenn etwas *für* anderes steht, eine »appetitive Differenz«, wenn etwas *in* anderem erstrebt wird und eine »responsive Differenz«, wenn wir *auf* etwas antworten (S. 175).

Will man die zeiträumliche Verschiebung besser verstehen, muss man sich vorstellen, dass auch Zeit und Raum sich hier neu bilden. Dann erst gewinnt die Diastase »einen radikal zeitlichen Sinn, wenn wir die Vorgängigkeit eines Widerfahrnisses mit der Nachträglichkeit der eine Antwort produzierenden Wirkung zusammendenken« (S. 178). Dieses Zusammendenken verweist zunächst auf eine Gleichzeitigkeit, die den Brüchen innewohnt. Aber es bleibt nicht dabei. »Die Verschiebung hat nicht nur einen zeitlichen Charakter, sie gibt der Zeit selbst ihr eigentümliches Gepräge« (S. 179). Das bedeutet, dass sich in der Diastase nicht nur der Raum und Zeit herausbildet, sondern auch das Selbst und der Andere.

Dieser »Nicht-Ort«, der durch die zeit-räumliche Verschiebung erzeugt wurde und »sich in kein präsentisches Zeitfeld einzeichnen läßt« (S. 180), ist zugleich der »Ort jenes Mangels, der sich jeder Sinngebung und Zielsetzung entzieht und doch bewirkt, daß es etwas zu sagen und tun gibt« (S. 60).

Mangel

In der Philosophie wird unsere nicht verfügbare Motivation zu leben und Erfahrungen zu machen gedacht als etwas, das sich aus einem solchen Mangel speist. In unterschiedlichen Zeitaltern wurde jedoch unter diesem Mangel jeweils etwas anderes verstanden. Neben philosophischen Texten belegen dies auch verschiedene Personifikationen des Mangels, u.a. in der griechischen Mythologie und in der Literatur.¹

Seit der frühen Neuzeit leitet sich der Mangel laut Waldenfels, »mehr und mehr von der Abwesenheit her« (S. 50). Aus einer ursprünglichen Abwesenheit resultiert demnach unser *Begehren* (franz. *désir*), d.h. ein dynamischer Vorgang des *Entzugs*, der unser Getriebensein und Streben (lat. *appetitus*) immer wieder entfacht.

Die Einbettung des Mangels in eine affektiv verankerte Erfahrungskonzeption hat etliche Vorläufer. Im 20. Jahrhundert hatte ihr der Psychoanalytiker Sigmund Freud (1856-1939) »ein neues Gewicht verschafft« (S. 302). Dieser dachte jene Abwesenheit nicht lediglich als eine Abwesenheit des Anderen, sondern viel radikaler: Als Abwesenheit oder Entzug von sich selbst. Während Freud mit dem Begriff des »Unbewussten« und der »Verdrängung« den Mangel als etwas *Vergangenes* versteht, begreift der deutsche Philosoph Ernst Bloch (1885-1977) die anthropologische Bedeutung des *Unbewussten* als zeitliche Vorgängigkeit. Mit seiner berühmten Einleitung in die Tübinger Philosophie – »*Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst.*« – greift er diese affektive Grundierung der Erfahrung auf. Darin beschreibt er den Mangel, ausgehend von einem solchen Mangel an »Selbsthabe«, als *Nochnicht-Haben*. Der Mangel als *Nochnicht-Haben* markiert Blochs (und später Lacans) Erkenntnisinteresse, das darauf zielt, das Unbewusste als *Vorbewusstes*, als *Vorgängiges* zu thematisieren. Was beide Ansätze teilen, ist die Auseinandersetzung mit der affektiven Verankerung der Aufmerksamkeit, die sich nicht einfach so sagen lässt und schon gar nicht »unmittelbar«

oder als Einheit gedacht werden kann, wie es noch der in der Kunstpädagogik viel zitierte John Dewey (1859-1952) in »Kunst als Erfahrung« 1934 behauptete.²

Wenngleich die Berührungspunkte von philosophischen und psychoanalytischen Diskursen um den Mangel wesentlich komplexer sind, als ich sie hier skizzieren kann, sind die beiden Pole des *NochNicht* und *NichtMehr* (Urverdrängung) vor allem als erkenntnistheoretische Eckpunkte relevant. Einerseits stehen sie für unterschiedliche Dimensionen des Mangels als »Nicht-Wissen« bzw. als Abwesenheit. Andererseits markieren sie aber nicht nur das Defizitäre, sondern zugleich ein »*Grenzwissen*, also eine Erfahrung des Entzugs, einer Abwesenheit in der Anwesenheit« (S. 299).

Um ein solches affektives Grenzwissen geht es Waldenfels mit der Brüchigkeit der Erfahrung. Aus seiner Sicht ereignet sich dieses Grenzwissen *zwischen* dem, *wovon* wir getroffen sind und dem, *worauf* wir antworten als responsive Differenz. Während ich das *Widerfahrnis* schon am Beispiel der Störung beschrieben habe, werde ich im Folgenden auf die *Antwort* eingehen, die bei Waldenfels genuin mit zur Erfahrung gehört.

Antwort

Jede Antwort stellt einen Bezug zu etwas her, von dem wir angezogen, bewegt, getroffen oder gerührt, kurz: affiziert wurden. Diese Bezugnahmen werden in der Philosophie mit Begriffen wie *Bedeutend*, *Begehren*, *Intention*, *Attention* und *Affektion* beschrieben. Sie sind etwas, das wir nicht in der Hand haben, sondern etwas, was *uns* lenkt und leitet.

Indem wir die Antwort mit Waldenfels vom persönlichen Getroffensein denken, schimmert die pathische Färbung, d.h. das wovon wir angezogen wurden, hindurch. Die Gerichtetheit unseres Strebens wird von unseren Aufmerksamkeiten gesteuert. Dabei wird das Selbst zum Maßstab, sowohl des Bezugs als auch des Entzugs.

Wie ist dies zu denken? Das Selbst ist als ursprüng-

lich Gespaltenes zu verstehen, was aus der Wechselwirkung von Entzug und Bezug in der Diastase erst hervorgeht. Der Selbstentzug motiviert das Selbst zu einem Selbstbezug. Diese *Bezugnahme* wird von einer »Kraft«, der »Anziehung« (lat. *attentio*) angetrieben und geht über in das *Bedeuten*. Anders gesagt: »als Begehrende[r] werde ich bewegt von etwas, das mir fehlt, das sich mir entzieht und das mich eben dadurch affiziert oder anrührt«; indem ich diese Bewegtheit jedoch *als etwas* betrachte, habe ich es bereits *bedeutet* (Waldenfels 2004, S. 221 und S. 136). Die Bedeutung gehört mit zur Antwort. So beginnt jede Wahrnehmung und jede Erfahrung mit dem Etwas, von dem wir angezogen werden bzw. worauf wir antworten.

An dem obigen Schaubild (Abb. 1) habe ich mit den Pfeilen die zeiträumliche Verschiebung markiert, die deutlich machen soll, dass unsere Antwort auf Widerfahrnisse nicht als deren bloße Widerspiegelung zu denken ist, sondern, dass die Erfahrung in sich brüchig und verschoben ist.

Die Spaltung der Erfahrung verrückt Zeit und Raum, Selbst und Andere, indem jene in der Antwort woanders in einer neuen Ko-Relation als Andere auftauchen. Und eben dadurch erfahren jene sich erst in der Zeit, die infolge der Spaltung nachträglich *als Vorher* und *Nachher* erscheint und suggeriert, dass es einmal eine unmittelbare, volle Gegenwärtigkeit in der Erfahrung gab. Diese Verschiebung bringt eine ursprüngliche Nachträglichkeit des Antwortens mit sich: »Erst im *Antworten* auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage« (S. 59).

Das Besondere dieses Erfahrungsmodells bei Waldenfels besteht nun darin, dass er die genuine Brüchigkeit der Erfahrung hervorhebt und dass er die Verschiebung durch die Antwort anzeigt. Im Unterschied zur hermeneutischen Perspektive, die Erfahrung vornehmlich als die zur Sprache gebrachte Erfahrung interpretierte, lässt er mit dem Antwortbegriff die Art und Weise, wie Erfahrung artikuliert wird, offen.

Damit knüpft er an die im 20. Jahrhundert postulierte vermeintliche Gegensätzlichkeit einer hermeneutischen, sprachlich-reflexiven Herangehensweise gegenüber einem auf der Analogie des Blicks beruhenden phänomenologischen Zugang an. Im Unterschied zu Derrida, der in der Schriftkultur den Prototyp des Antwortens sah, macht Waldenfels die Weise, *wie* geantwortet wird, *wie* also Erfahrung artikuliert oder visualisiert wird, als sprachliches Antworten ebenso möglich, wie auch als situativ leibliches oder visuelles Antworten.

3. Relevanz

Die Relevanz dieser affektiv verankerten, leiblichen Erfahrungskonzeption für die Pädagogik, sehe ich in der differenzierten Beschreibung von Erfahrung als Umwandlung eines erleidenden und genießenden in ein antwortendes Selbst. Erfahrung ist unsichtbar. Weder können wir sie beobachten, noch ist sie direkt zugänglich. Sie entzieht sich unserem Bewusstsein. Deswegen brauchen wir ein gedankliches Geländer, um dennoch über affektive, emotionale, vorsprachliche und vorbewusste Schattierungen kommunizieren zu können, die die Grundlage für jede Aufmerksamkeit und jedes Lernen darstellen.

Dies hat Konsequenzen für die Pädagogik, denn damit wird Erfahrung nicht länger als verheißungsvolle Einheit und dazu noch als ursprüngliche gedacht. Vielmehr sprengt die paradoxe Struktur der leiblichen Erfahrung alte dualistische Trennungen von Körper und Geist, Theorie und Praxis, Natur und Technik. Indem sie den Zwischenbereich der Aufmerksamkeit stark macht, wird das Selbst nicht als bloß aktives beschworen, über das wir verfügen könnten, wenn wir nur wollten. Stattdessen wird der eigensinnige Anspruch des Selbst ernstgenommen. Eine solche Pädagogik geht von dem aus, was uns anspricht, motiviert und auf was wir antworten (vgl. Woo 2007). Über ästhetische Interessen und spezifische Ausdrucksansprüche wissen wir jedoch erschreckend wenig (vgl. Goetz

2004, S. 372 und Seydel 2005, S. 168). Eine »Erziehung«, in der wir als Lehrende immer schon wüssten, was und wie die Lernenden noch erfahren sollen, scheint in dieser Hinsicht obsolet. Sie weicht vielmehr einer »Bildung« des Selbst. Diese aber ist unauflöslich verknüpft mit der Fremderfahrung. (Insofern werden wir nicht arbeitslos.) Das Fremde geht dem Eigenen voraus, indem es den Ordnungsrahmen überschreitet und uns affiziert. Es sprengt den »Zirkel der Selbstheit«.

Begreift man einen solchen Selbstbildungsprozess als etwas, dass sich in Medien ereignet, ergibt sich eine Anschlussstelle zur Kunstpädagogik. Mehr noch: Die Umwandlung dessen, wovon wir getroffen werden, in etwas, worauf wir antworten, ist – so meine These – genau der Zwischenbereich, wo eine ästhetische Selbstbildung genuin einsetzen kann. Dieser Zwischenbereich ist immer schon von individuellen Aufmerksamkeiten gelenkt und fordert zu dem immer neuen Wagnis des Antwortens heraus.

Dies ist insofern radikal, als ästhetische Erfahrung dann nicht nur ein Erfahrungsmodus neben anderen darstellt, sondern jedwede Erfahrung grundiert bzw. motiviert. Da wir darüber nicht verfügen und uns das Widerfahrnis unvorhersehbar trifft, berührt die Erfahrung immer auch die Frage nach den Grenzen der Lehrbarkeit.

Überdies wird die leibliche, affektive Figuration der brüchigen Erfahrung auch insofern relevant, da sie Möglichkeiten einer »Anwendung« denkbar macht, und zwar sowohl für die Kunstpädagogik als auch für eine qualitative empirische Forschung. Darum soll es im Folgenden gehen.

4. Anwendung der Erfahrung³

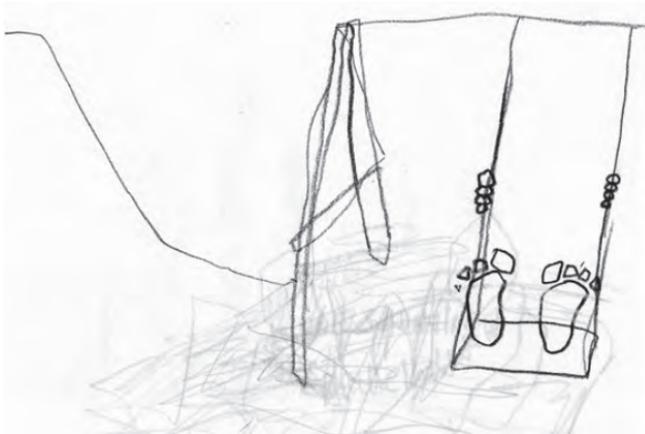
Da (ästhetische) Erfahrung nicht unmittelbar zugänglich ist, verschiebe ich die Frage, *was* eine Erfahrung *ist*, danach, *wie* sie zur Darstellung gelangen kann, damit sie kommunizierbar *wird*. Die Frage, wie im Kunstunterricht über Erfahrung kommuniziert werden kann, ist essentiell für

eine Pädagogik, die sich für den eigensinnigen Anspruch und die Fragen der Lernenden interessiert.

Im Unterschied zu einseitig theoretisch hergeleiteten »Merkmale«, die als starre Untersuchungsmatrix für pädagogische oder empirische Rekonstruktionen und Bewertungen fungieren, benutze ich den Begriff »Ästhetische Erfahrung« – ebenso wie der gleichnamige Berliner Sonderforschungsbereich – als dynamischen Platzhalter, um Erfahrung auch in ihren »Anwendungen« untersuchen zu können (vgl. Mattenklott 2004, S. 18).

Eine Möglichkeit Erfahrung anzuwenden und d.h. sie zu aktualisieren, sehe ich in dem Versuch (und der gleichzeitigen Unmöglichkeit), sie aufzuzeichnen. Indem wir Erfahrungen aufzeichnen, überführen wir sie in ein Medium, sodass die Differenzen und Bruchlinien durch ein Medium hindurch erfahrbar werden.

Prozessuale Aufzeichnungen entlang der Erfahrung machen aber nur dann Sinn, wenn wir ihren Entstehungsprozess als Praxis des Antwortens auf Widerfahrnisse verstehen. Denn ohne das, was erfahren wird, ist die Grafie im pädagogischen Setting ebenso sinnlos wie die Erfahrung, die ohne Grafie unkommunizierbar bleibt.



2 Aufzeichnung eines Studierenden der Universität Dortmund, 2003

Folglich benutze ich den Begriff »Anwendung« (engl. *application, to apply*: an- und zusammenfallen) für eine Praxis des Antwortens als *Übersetzung* der Erfahrung.

Eine solche Praxis des Antwortens wird dann *ästhetisch* gewendet, wenn wir das, wovon wir getroffen werden – hinsichtlich dessen Medialität, Materialität und Zeitlichkeit – wahrnehmend umwandeln in das, worauf wir antworten. Eine *ästhetische* Anwendung der Erfahrung ist entsprechend »als Frage nach Darstellung, Vorstellung, Stellvertretung, Mediatisierung, (Re-)Präsentation« mitsamt ihren Grenzen zu verstehen (Meyer, Torsten: Subject. 2003, S. 13). Diese ästhetische Dimension in vielfältigen Facetten erfahrbar und kommunizierbar zu machen, ist ein Anliegen des Kunstunterrichts.



3 Unterrichtssituation in der Unterstufe

5. Kunstpädagogische Anwendung

Mit Aufzeichnungen skizziere ich eine kunstpädagogische Methode der textuellen und visuellen Repräsentation, die als Praxis des Antwortens betrachtet werden kann.

Diese wird vor allem im »Forschenden Lernen« bedeutsam, da hier die Bildung des Selbst im Zentrum steht. Als subjektorientiertes, selbst organisiertes Lernen, setzt das »Forschendes Lernen« ein Eigeninteresse der Lernenden voraus, das sich an einer selbst gewählten Fragestellung und den selbst gewählten angewandten Methoden zeigt. Merkwürdigerweise ist der Zusammenhang von



4



5



6



7

4 – 7 Aufzeichnungen von Studierenden im Rahmen eines kunstpädagogischen Seminars zur »Ästhetischen Forschung« an der Universität Dortmund, 2003

forschendem Lernen und ästhetischer Erfahrung jedoch noch nicht untersucht worden, obwohl beide Diskurse seit 35 Jahren parallel verhandelt werden.

Im Folgenden konturiere ich zunächst einmal den Begriff der Aufzeichnung und sein Vorkommen in anderen Kontexten, um dann danach zu fragen, inwiefern Erfahrungen und Aufzeichnungen miteinander verwoben sind und wie sie kommunizierbar werden können.

Aufzeichnung

Unter dem Begriff der »Aufzeichnung«, den ich synonym zu »Grafie« (griech. *gráphein*: schreiben, ritzen, zeichnen) verwende, verstehe ich lernbegleitende Notations- und Dokumentationspraktiken, die sowohl einen »Inhalt« (*Biografie*, *Kosmografie* etc.) als auch eine mediale Weise der Darstellung (*Fotografie*, *Videografie*, *Audiografie* etc.) bezeichnen.

Für die Anwendung solcher Grafien existieren im kunstpädagogischen Diskurs verschiedene Begrifflichkeiten: Neben den Namen für das fixierte Produkt, wie beispielsweise *ästhetisches* oder *visuelles Tagebuch*, *Journal* oder *Portfolio*, betonen Begriffe wie *Mapping* und *Kartierung* spezifische Aufzeichnungspraktiken. Im Unterschied zu rein textbasierten Tagebüchern, können in Aufzeichnungen nicht nur sprachliche, sondern diverse mediale Modi des Darstellens miteinander verknüpft werden.

Eine Praxis des Aufzeichnens ist nicht neu. Die meisten Schriftsteller, Wissenschaftler und Künstler bedienen sich unterschiedlicher Weisen der Notation, um ihre flüchtigen Erfahrungen in Skizzen, Schaubildern, Notizen etc. möglichst zeitnah und mobil festzuhalten. Seit Mitte des 18. Jahrhunderts sind diese Notationen zunehmend subjektiv bzw. autobiografisch gefärbt. Sofern sie der Nachwelt erhalten bleiben, kann man sie als textuelle oder visuelle Konstruktionen und Repräsentationen ihrer Ideen, Argumentationen oder Imaginationen begreifen. Sie werden zu Quellen.

In der Literaturwissenschaft wurde dieses Phänomen im 20. Jahrhundert sowohl von Schriftstellern als auch von Wissenschaftlern als »Aufzeichnung« bezeichnet. Damit wurde eine »Literatur der Eintragung« als literarische Kurzform charakterisiert, die als Sammlung autobiografischer Eintragungen auftritt und der tendenziell eine alltägliche, ephemere Schreibpraxis zugrunde liegt.⁵ Bemerkenswert ist, dass diese literarische Schreibweise in bestimmten Phasen (30er, 60er und 90er Jahre) des 20. Jahrhunderts verstärkt vorkam (vgl. Lappe 1991, S. 32).

Begreift man solche literarischen Texte nicht als zufällige Spuren, sondern als schriftliche Antwort auf Widerfahrnisse, nähert man sich nachträglich einer möglicherweise stattgehabten Erfahrung und geht damit über die sichtbaren Manifestationen hinaus. So habe ich in meiner Dissertation diese zyklisch wiederkehrende, produktive Schreibpraxis als Antwort auf mediale Krisen der Repräsentation und damit des literarischen Formenrepertoires gedeutet. Wenngleich eine solche Hypothese spekulativ ist, soll sie andeuten, inwiefern die Erfahrung sich in einem Medium, hier: in der Schrift als Anwendung, dokumentieren kann.

Aufzeichnung und Erfahrung

Dass Aufzeichnungen in Form von Selbstzeugnissen auch in pädagogischen Kontexten interessant werden können, davon zeugen nicht nur aktuelle Debatten über Portfolioarbeit und weblogs. *Wie* das Wechselverhältnis von Aufzeichnung und Erfahrung allerdings im Prozess des Aufzeichnens selbst wirkt und wie es für den Kunstunterricht produktiv werden kann ist bislang weitgehend unerforscht und soll im Folgenden skizziert werden.

Die Umwandlung eines erleidenden in ein aus sich heraustretendes und damit erst konturiertes, antwortendes Selbst, geschieht durch die Aufzeichnung hindurch. Deswegen kann man die Aufzeichnung als ein Instrument

des Antwortens betrachten, welches die Erfahrung nicht nur dokumentiert, sondern allererst hervorruft. Im Prozess des Aufzeichnens formiert sich die Erfahrung. Insofern ist die Aufzeichnung als medial bedingte Weise der Antwort genuin an unserer Sinnerzeugung beteiligt. Während wir aufzeichnen, sehen wir uns vor viele Entscheidungen gestellt, die den Vorgang des Übersetzens in das Format der Aufzeichnung betreffen.

Indem wir uns beispielweise fragen, wie wir eine bestimmte Erfahrung beschreiben oder visualisieren können, erleben wir die Vorläufigkeit des Noch-Nicht. Diese Vorläufigkeit aber ist es, die die ästhetische Produktivität der Aufzeichnung ausmacht. Erst im vorläufigen Prozess des Aufzeichnens ereignen sich performative Dynamiken: Die Ordnung der Erfahrung wird im Prozess des Grafierens zur Erfahrung der Ordnung. Die Artikulation der Erfahrung wird zur Erfahrung der Artikulation. Die Inszenierung der Erfahrung wird zur Erfahrung der Inszenierung. So erzeugt die Aufzeichnung den Riss, an dem sich die Erfahrung bricht. Die Brüchigkeit der Erfahrung wird im Aufzeichnungsprozess durch Pausen, Lücken und Spuren sowohl sichtbar als auch erst erzeugt.

Indem die Brüche sich »in« das Medium einschreiben, als Pause, Leerstelle oder Riss, strukturieren sie nicht nur das Produkt, sondern auch die Genese der Herstellung – und damit auch die Erfahrung – im Moment des Grafierens. Insofern lässt sich anhand der Manifestationen rekonstruieren, wie die Bruchstellen der Erfahrungen in den Aufzeichnungen durchschimmern respektive, inwiefern die Aufzeichnungen den Zwischenraum der brüchigen Erfahrung erst hervorrufen.

Die kunstpädagogische Relevanz dieser Wechselwirkung besteht darin, dass die Aufzeichnung als subjektorientierte Veröffentlichungsstrategie eine selbstorganisierte mediale *Praxis* darstellt, die nicht nur eine individuelle Bildung auslösen kann und damit Erfahrungen generiert, sondern gleichermaßen die Erfahrungsorganisation in ihrer Abfolge als dynamische

Orientierung der Bildung sichtbar macht. Um solche Visualisierungen der Erfahrung untersuchen zu können, und um die kunstpädagogischen Fragen am Einzelfall zu konkretisieren, bedarf es noch der Anschlussstellen an die empirische Anwendung.

6. Erfahrung = Empirie

Erfahrung heißt übersetzt »Empirie«. Umgangssprachlich wird unter »Empirie« jedoch eher eine wissenschaftlich angewandte (beobachtete und handhabbare) Erfahrung in Form von Daten verstanden. Ich behaupte nun, dass sich mit dem Erfahrungsbegriff im Sinne von Waldenfels, in Kombination mit den Aufzeichnungen, Anschlussstellen an eine qualitative empirische Sozialforschung ergeben.

Den Grundstein für eine empirische Auseinandersetzung von Aufzeichnungen, genauer von Tagebüchern Jugendlicher, legte die Wiener Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts, also zur selben Zeit, die Lappe als Hauptbeginn der Aufzeichnungsliteratur feststellt.

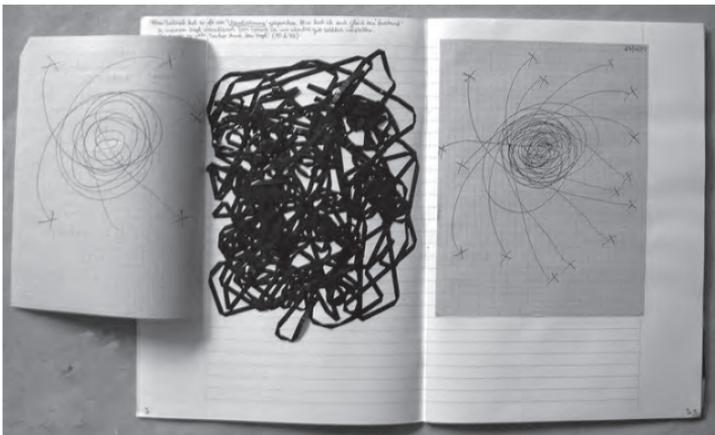
Während die von ihr untersuchten Tagebücher jedoch erst im Nachhinein zu Quellen erklärt und unter der entwicklungspsychologischen Perspektive untersucht wurden, habe ich mit den Aufzeichnungen eine kunstpädagogische Methode entwickelt, die gleichzeitig eine Datenerhebungsmethode darstellt. Das hat den Vorteil, dass ich nicht einseitig theoretisch *über* Ästhetische Erfahrungen forsche, sondern diese an einer kunstpädagogischen Anwendung untersuchen kann. Um sich dies genauer vorzustellen, will ich das Setting kurz umreißen.

Setting

In einem kunstpädagogischen Seminar zur »Ästhetischen Forschung« gab ich den Studierenden der Universität Dortmund 2003 den folgenden Auftrag:



8



9

Indische Nationalhymne

(Klavierauszug)
 Harmonisation: Naomi Erdmann

The image shows a handwritten musical score for the Indian National Anthem. It consists of five systems of piano accompaniment. Each system has a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The music is written in a simple, clear style, with notes, rests, and chord symbols. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is common time (C). The score is arranged in a vertical column, with each system containing two staves.

In meiner Harmonisation der Melodie der Nationalhymne kam es mir darauf an, einen breiten differenzierten Klang auszubauen. Von daher sind häufig Nebenstimmen verwendet, um das harmonische Geschehen interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten. Bewusst sind Akkordarten angestrebt, um den Klang etwas ausgeprägter reduzierender zu bekommen. Ich habe diese Harmonisation als Klavierauszug geschrieben, so dass es vor allem auf gute Spielbarkeit (wegen der Akkorde etc.) hinausläuft. Dabei steht nicht aus, dass unvollständige Duettversionen

10

8 – 10 Aufzeichnungen im Rahmen eines kunstpädagogischen Seminars an der Universität Dortmund, 2003

»Suchen Sie sich – unabhängig von dem Fach Kunst – ein Thema/eine Frage Ihrer Wahl, mit der Sie sich in diesem Semester beschäftigen möchten und wählen Sie eine dem Thema/der Frage angemessene Weise der Aufzeichnung.«

Diesen Impuls bezeichnete ich in Anlehnung an die von Douglas Harper skizzierte Erhebungsmethode »fotogeleitete Hervorlockung« (Harper 2003, S. 414) als »Hervorlockung von Grafien«, um den Aufforderungscharakter und deren Machtstruktur hervorzuheben.

Das dabei erhobene Datenmaterial umfasst 55 verschiedene, über ein halbes Jahr hin angefertigte audio-visuelle und textuelle Aufzeichnungen.

Meine Forschungsfrage, mit der ich diese Aufzeichnungen im Hinblick auf die Erfahrung untersuchte, hieß: »Inwiefern *reflektieren* Aufzeichnungen (die unsichtbaren) ästhetische Erfahrungen?« Warum eignet sich die qualitative Forschung für eine solche Untersuchung?

Qualitative empirische Forschung

Die qualitative empirische Sozialforschung beschäftigt sich mit den Erfahrungen der Anderen, im Spannungsgefüge von Wissenschaft und Gesellschaft, in dem einerseits das Soziale zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung wird und andererseits das sozialwissenschaftliche Wissen potentiell die Gesellschaft verändern kann und dadurch eine politische bzw. ethische Dimension erhält. Innerhalb dieses Spannungsfeldes werden dabei sowohl kollektive wie individuelle Erfahrungen thematisiert.

Im Unterschied zur quantitativen Forschung geht es in der qualitativen Forschung darum – und darin sehe ich das Hauptargument für die Verwendung in meiner Forschung, – »die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt« zu berücksichtigen, wobei »zentraler Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung« die »Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien« sind (Flick 2003, S. 17).

Durch den Versuch, die subjektive Bedeutungs- und Sinnggebung der Anderen nachzuvollziehen, wird die qualitative Forschung nicht nur für die pädagogische Forschung attraktiv und erklärt ihre schnelle Verbreitung in der Erziehungswissenschaft (Terhart 2003, S. 37), sondern dient darüber hinaus zur Sensibilisierung, »Entdeckung und Beschreibung fremder Welten« (Oswald 2003, S. 79). Daher ist laut Uwe Flick qualitative Forschung »immer dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs« geht (Flick 2003, S. 25).

Dies ist der Fall, wenn es um die Frage nach (ästhetischen) Erfahrungen von Studierenden, bzw. um die Bedeutung einer Grafieforschung im Kontext empirischer Forschung geht.

Im Anschluss an Seydels Forschung zum Zusammenhang von ästhetischer Erfahrung und Biografie untersuche ich (ästhetische) Erfahrungen im Hinblick auf die konkrete Grafie.

Dabei verstehe ich die Aufzeichnungspraxis von Studierenden als Prozess einer performativen Herstellung, bei der ich danach frage, welche Erfahrungsräume die Studierenden von sich aus suchen bzw. entdecken und welche Orientierungen sich innerhalb dieser Erfahrungsräume dokumentieren. Daraus können sich Fragehorizonte für weitere Forschungen entwickeln.

Bevor ich hier jedoch grob nachzeichne, was für Forschungsschritte eine Rekonstruktion der Aufzeichnungspraxis bedarf, thematisiere ich zuerst die Grundannahmen, die dieser rekonstruktiven Methodologie zugrundeliegen.

7. Grundannahmen der rekonstruktiven Methodologie

Um einen subjektiven Sinnbildungsprozess als »Eigen-Sinn« zu rekonstruieren und die Strukturen und Prozesse zu erforschen, die der bloßen Beobachtung unzugänglich sind, bedarf es einer Methodologie, die »nicht mehr normativ gesetzt wird«, sondern »aufbauend auf der

Rekonstruktion der Prozesse des Erkennens im Alltag und aus der Auseinandersetzung mit ihnen entwickelt wird« (Bohnsack 2003, S. 25). Ausgehend von einer solchen *praxeologischen* Methodologie, wie sie Ralf Bohnsack für die Dokumentarische Methode der Interpretation entwickelt hat, habe ich eine Datenerhebungsmethode (»Hervorlockung von Grafien«) konstruiert, die eine mediale Praxis des Antwortens auf eigene Fragen, Forschungs- oder Bildungsprozesse von Anderen darstellt.

Grundannahme für die praxeologische Methodologie ist dabei das implizite Wissen. Anders gesagt: Die wissenssoziologische Grundannahme des impliziten Wissens ermöglicht überhaupt erst eine Rekonstruktion der Praxis.

Implizites Wissen

Dieses implizite Wissen hängt sehr eng mit der Erfahrung zusammen. Jedenfalls mit dem leiblichen Teil der Erfahrung, die an Praxen des Machens gebunden sind. So wie in der Kunst, z.B. beim Malen einer Zeichnung, beim Klavierspielen usw. ein Denken mit der Motorik der Hand korreliert, ohne, dass man dies etwa während des Zeichnens oder Spielens explizieren könnte, bringt das implizite Wissen erst hervor, was praktiziert wird.

Damit ruft es nicht eine bloß unbewusste Struktur hervor, die sich auf Regelmäßigkeiten zurückführen lässt, vielmehr erscheint das implizite Wissen über die Praxisebene hinaus, als implizite Wissensformation oder Wissensstruktur; es ist selbst *produktiv*. Im performativen Vollzug einer Praxis entzieht sich das Wissen *über* das implizite Wissen, es ist nicht verfügbar, es ist ein Mangel, ein »Nichtwissen« und eben dadurch organisiert es die Praxis, schreibt es sich – wie ich mit Waldenfels gezeigt habe – gewissermaßen als *Spur* mit in die Praxis ein. Das implizite Wissen wird zur Spur, die »bezeugt, ohne zu bezeugen. Sie bezeugt das Verschwinden des Zeugen, wenn man so sagen kann. Sie bezeugt das Verschwinden der

Erfahrung« (Derrida 1998, S. 221).

Dass dieses »implizite Wissen« nicht nur in alltäglichen Praxen vorkommt, sondern zudem ein wesentliches Moment in kognitiven Prozessen darstellt und somit auch in der Praxis wissenschaftlicher Forschung relevant wird, skizzierte Polanyi bereits 1959 (Polanyi 1959, S. 73). Ich füge die These hinzu, dass das habituelle Wissen auch für eine ästhetische Praxis grundlegend, d.h. handlungsleitend wird.

Indem die *rekonstruktive* Sozialforschung eine »genetische Analyseeinstellung« einnimmt und »auf die Frage nach dem Wie der interaktiven und erlebnismäßigen Herstellung sozialer Wirklichkeit [zielt]«, setzt sie voraus, dass das implizite Wissen zur Herstellung von Realität beiträgt, indem es sie organisiert und »sich an diesem Prozess der Herstellung selbst dokumentiert« (Bohnsack 2003, S. 194).

Das implizite Wissen wird – und hier müßte eine Rekonstruktion der Erfahrung ansetzen – insofern zur Voraussetzung von Verstehensleistungen, da es wie ein *Movens* wirkt: Es motiviert und organisiert eine Handlung, einen Akt oder eine Praxis im Vollzug. Es ist Grundlage für die Eigendynamik in der Erfahrung des Machens und demnach auch für die Erfahrung des Grafierens. Ferner kann man das »implizite Wissen« und die Erfahrung auch als Vorstrukturierung oder Grundierung von zukünftigen Erfahrungen des Machens begreifen, denn – wie ich bereits gesagt habe – fungiert es »über die Praxisebene hinaus als implizite Wissensformation oder Wissensstruktur« (Bohnsack 2003, S. 23).

Postulat der Fremdheit

Neben der handlungsleitenden Funktion des impliziten Wissens bezieht sich eine weitere methodologische Grundannahme auf die Kommunikation zwischen dem Forschenden und den Beforschten. In seinen »Krisenexperimenten« hat der Begründer der Ethnomethodologie, Harold Garfinkel mit seinen

Studierenden anhand von Kommunikationsstörungen gezeigt, dass Äußerungen in einer Kommunikation nicht automatisch mit bestimmten Bedeutungen verbunden sind, sondern dass »sprachliche Äußerungen indexikal sind, d.h. sie sind lediglich Hinweise auf Bedeutungen«, die interpretationsbedürftig sind (Bohnsack 2003, S. 19).

Im Alltag wird dies kaum als Interpretationsleistung wahrgenommen, weil man sich immer schon innerhalb einer Kultur oder Subkultur, einem Milieu oder einer Generation, also in einem geteilten (von Mannheim so genannten) »konjunktiven Erfahrungsraum« bewegt und die Akteure sich gegenseitig »stillschweigend die Verständlichkeit dessen unterstellen, was sie sich wechselseitig anzeigen« (Strübing 2004, S. 389).

Überträgt man diese alltägliche Praxis jedoch auf die wissenschaftliche Forschung, dann bedeutete diese Unterstellung erstens, *dass* es einen gemeinsam partizipierten »konjunktiven Erfahrungsraum« gäbe und zweitens, dass die Forschenden sich in diesem »konjunktiven Erfahrungsraum« immer schon »verstanden« hätten, was die Anderen ihnen anzeigen würden; sonst könnten sie das Andere ja nicht darstellen.

Eine Forschung, wie auch der Versuch Fremdes zu »verstehen« wäre überflüssig, weil das Fremde und damit auch die Erfahrung schlichtweg nicht mehr zum Vorschein kämen. Der Verstehensprozess wäre lediglich ein *Wiederfinden* des Ich im Du. Geht man mit dem Postulat der Fremdheit also nicht davon aus, dass Forscher und Erforschte denselben Erfahrungsraum teilen, wird die Frage relevant, wie man aus dem konjunktiven Erfahrungsraum in den kommunikativen übertritt.

Aufzeichnen – Übersetzung in den »kommunikativen Erfahrungsraum«

Die Art und Weise des Übergangs vom konjunktiven in den kommunikativen Erfahrungsraum wird üblicherweise – für die Akteure stumm – durch die Daten-

erhebungsmethode geregelt und in der Auswertungsmethode rekonstruiert. Dabei strukturieren Forschende durch die »Gewalt der Frage« den medialen Spielraum der Antwortenden meist im Vorhinein vor, sodass im Interview eine Frage selten mit einem Bild beantwortet wird (vgl. Derrida, 2003, S. 15 und Bodenheimer 2004).

Um denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich zu überlassen, habe ich die Datenerhebungsmethode so konzipiert, dass sie auch das Medium, in dem kommuniziert werden soll, selbst wählen können. Damit schließe ich an die Forschung des Erziehungswissenschaftlers Horst Niesyto an, der die »Eigenproduktion von Medien« im Hinblick auf die Kindheits- und Jugendforschung untersucht (Niesyto 2001). Durch die mediale »Übersetzung« seitens der Erforschten entsteht ein weiterer Gegenhorizont zum Forschenden.

Im Hinblick auf meinen kunstpädagogischen Fokus habe ich mit Waldenfels gezeigt, dass die Umwandlung dessen, wovon ich getroffen werde, in etwas, worauf ich antworte, genau der Zwischenbereich ist, wo eine ästhetische Selbstbildung genuin einsetzt. Indem ich diesen Zwischenbereich den Anderen überantwortete, habe ich eine zusätzliche methodische Kontrolle installiert und eine weitere Reflexionsmöglichkeit in Bezug auf die Erfahrung bzw. den Modus der Artikulation entwickelt.

Darüber hinaus ist das Postulat der Fremdheit nicht nur eine Annahme, die für die anschließende Interpretation der Grafien relevant wird. Vielmehr wird die Fremdheit nicht nur einseitig postuliert, sondern insofern methodisch kontrollierbar, indem die Studierenden selbst entscheiden, ob sie in ihren Aufzeichnungen von einem geteilten konjunktiven Erfahrungsraum ausgehen oder nicht und ob sie ihre aufgezeichneten Erfahrungen als prinzipiell teilbare oder kommunikativ übersetzbare ansehen.

Basissatzproblem

Wie bedeutsam diese methodologische Veränderung für die Reflexion von Erfahrung sein kann, wird ansatzweise ahnbar, wenn man sich bewusst macht, dass das Basissatzproblem bzw. die Frage, wie eine Beobachtung oder Erfahrung in einen Beobachtungssatz transformiert werden kann, den Anderen überlassen wird.

Gerade im Hinblick auf die zu reflektierenden ästhetischen Erfahrungen der Studierenden ist die mediale Dimension der »Übersetzung« von enormer Bedeutung, denn sie ist es, die in den Grafien praktiziert wird und sich dadurch dokumentiert.

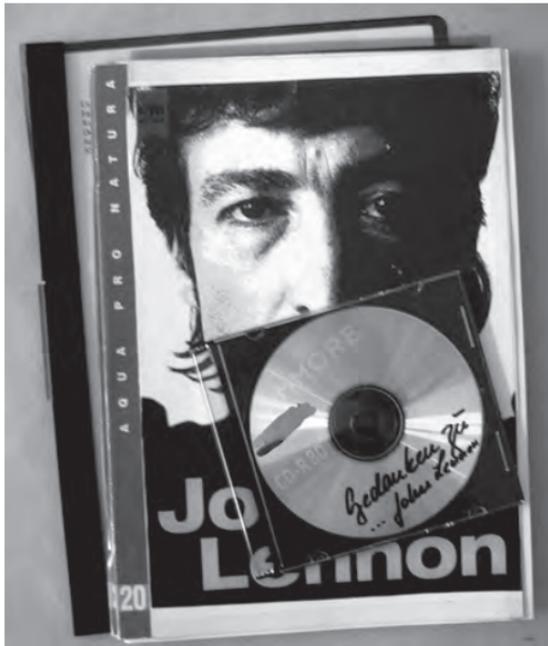
Mehr als jede andere Art der »Protokollierung«, in denen Beobachtungen in Protokollsätze übersetzt werden, fungieren Grafien als methodische Kontrolle, die in jedem Falle »eine Trennung von ›Daten‹ (Originaltexten) und Interpretationen des Forschers schärfer und präziser« macht (Bohnsack 2003, S. 196). Die Tatsache, dass hier jedoch die Erforschten, die Anderen grafieren, führt zu einer methodologischen und kunstpädagogischen Verquickung des Zugangs zur Fremderfahrung, insbesondere wenn man die Aufzeichnungen als Instrumente des Antwortens auf Widerfahrnisse versteht.

An den Grafien wird deutlich, dass das *Basissatzproblem* untrennbar verbunden ist mit einer anderen Ebene, nämlich der Beziehung von einer Theorie zu ihrem Gegenstand bzw. dessen Beobachtung: Je nachdem, wie sich die Relation von Theorie und Erfahrung innerhalb der Aufzeichnungen formiert, entsteht ein anderer Modus der Artikulation von Erfahrungen und eine andere methodische Kontrolle wird erforderlich.

Daraus resultiert eine immense Bedeutung der Praxis des Aufzeichnens im methodologischen Kontext, denn die Formation der Erfahrung und Theorie ist davon abhängig, wie etwas aufgezeichnet, notiert oder dokumentiert wird. Verschiedene Weisen der Aufzeichnung schaffen verschiedene Bezugnahmen auf »die« Realität.



11 Filmische Aufzeichnung zu »Gedanken zu ... John Lennon«, 2003



12 »Gedanken zu ... John Lennon«, studentische Arbeit, 2003

Sie konstruieren erst den Gegenstand, der ohne sie so nicht *ist*, sondern durch sie erst *wird*.

Methodologische Übersetzungsschritte der Forschung

Hat man sich diese Grundannahmen einer rekonstruktiven Methodologie vergegenwärtigt, kann die Rekonstruktion der Aufzeichnungspraxis beginnen. Da ich jedoch im Rahmen dieser Veröffentlichung nicht vorführen kann, wie ästhetische Erfahrungen sich am Einzelfall interpretieren lassen, beschränke ich mich auf die Frage, wie sie sich reflektieren lassen. Dazu werde ich die methodologischen Übersetzungsschritte meiner Forschung kurz zusammenfassen:

Zur Rekonstruktion der Aufzeichnungspraxis habe ich, wie beschrieben, zuerst die Datenerhebungsmethode »Hervorlockung von Grafien« entworfen, um ein Datenmaterial zu konzipieren, das den Rahmen der üblicherweise interpretierten Einzeltexte und -bilder sprengt, da es eine eigene Frage voraussetzt und Möglichkeiten der grafierten Mischformen enthält. Mittels der Dokumentarischen Methode habe ich dann aus dem umfangreichen Datenmaterial einen Fall ausgewählt, an dem ich zeigen konnte, dass der Wechsel des Orientierungsrahmens mit einem Wechsel der Aufzeichnungspraxis zusammenhängt und sich an den zeitlichen, medialen und materiellen Bruchstellen dokumentiert, die gleichermaßen die Grenzen der Analyse markieren.

Indem ich die Brüche – neben den Fokussierungsmetaphern – als zusätzliche Indikatoren für mediale und materielle Erfahrungsräume und Orientierungsrahmen beschrieben habe, konnte ich die Dokumentarische Methode um einen komparativen Analyseschritt erweitern. In der fallinternen und -externen vergleichenden Interpretation habe ich in Bezug auf die Brüche verschiedene mediale und materielle Dimensionen der Erfahrung aufgezeigt. Dabei wurde augenfällig, dass die Brüche erst vor dem Hintergrund einheitsstiftender Sinnggebungs-

prozesse erscheinen können und somit eine doppelte Indikatorfunktion erfüllen. Sie verweisen nicht nur auf Erfahrungsräume, sondern auch auf die handlungsleitenden inszenatorischen Muster der Sinngebungen, indem sie diese unterbrechen. Im rekonstruierten Moment des Unterbrechens dokumentiert sich an ihnen das implizite Wissen, denn sie platzieren Erfahrungen. Insofern sind sie Indizes für die Reflexion und verweisen auf zeitliche, mediale und materielle Erfahrungs(spiel-)räume als habituelle Orientierungsrahmen.

Aus diesem Grund kommt den Grafien für die qualitative Forschung eine immense Bedeutung zu, die ich in einem weiteren Interpretationsschritt der Dokumentarischen Methode verankert habe: der Grafievariation. Zudem habe ich angedeutet, inwiefern durch fallinterne und -externe Vergleiche der Grafien und ihrer Bruchstellen inszenatorische Muster der Suche auch auf der Folie der alters-, milieu- und institutionsspezifischen Orientierungsschemata deutlich werden können.

Für all diese methodologischen Übersetzungsphasen, die dazu dienen, eine Reflexion ästhetischer Erfahrung zu ermöglichen, bilden die Aufzeichnungen eine Grundlage. Die Aufzeichnung wird damit zum Filter für die Reflexion von Erfahrung.

Aufzeichnungen als Maßstab ästhetischer Erfahrung?

Inwiefern die Aufzeichnungen zu Schnittstellen zur Untersuchung von (ästhetischen) Erfahrungen werden, fasse ich anhand ihrer unterschiedlichen Funktionen zusammen: Als Instrument des Antwortens, das die Erfahrung in ihrer Brüchigkeit dokumentiert, indem es sie erst hervorruft, fungiert die Aufzeichnung – und damit ist die erste Funktion von Aufzeichnungen angesprochen – als Instrument zur Motivation und Generierung von Erfahrungen. Im Aufzeichnungsprozess werden Such- und Forschungsprozesse in Gang gesetzt, entstehen Fragen, eröffnen sich neue Vorstellungs- und

Erfahrungsfelder sowie Antwortmöglichkeiten. Dabei wird automatisch an pathisch grundierte Vorerfahrungen und Aufmerksamkeiten angeknüpft, die wiederum die Folie bilden für individuell neue Erfahrungsmöglichkeiten.

Da dies jedoch nicht nur einmalig geschieht, sondern sich im Forschungsprozess strukturell wiederholt, wird die Grafie zugleich – und damit ist die zweite Funktion benannt – zum Instrument der Steuerung, der Organisation und Orientierung im Erfahrungsprozess. Ebenso wie ein Kompass geografische Orientierung bietet, kann die Grafie als Navigationsinstrument eine Suche begleiten und eine diskursive, räumliche oder zeitliche Verortung ermöglichen.

Diese beiden ersten Funktionen sind nicht beobachtbar. Sie finden vor allem im *Produktions*prozess von Aufzeichnungen statt, in dem sie Erfahrungen organisieren. Erst anhand der folgenden Funktion werden sie rezipier- und (re)konstruierbar.

Als dritte Funktion greife ich die beschriebene Geste des Festhaltens auf, in der Aufzeichnungen als Instrument der Speicherung bzw. Archivierung von Erfahrungsprozessen verwendet werden. Die Umwandlung der flüchtigen Erfahrung in immer schon nachträglich aufgezeichnete Manifestationen ist die Voraussetzung ihrer Kommunizierbarkeit und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in wissenschaftlichen Forschungskontexten. Die dokumentierende Funktion der Speicherung setzt ihrerseits Erfahrungen voraus, die sie eben dadurch erst auslöst.

Im Prozess der Visualisierung, Artikulation oder Formulierung von bereits vorhandenen oder noch zu entdeckenden Erfahrungen entstehen zudem weitere Erfahrungsmöglichkeiten durch die Produktion von Daten.

Die »Hervorlockung von Grafien« als Datenerhebungs- bzw. Datenproduktionsmethode habe ich so konzipiert, dass sowohl Ort und Zeit als auch Medium, Thema und Methode des Antwortens selbst gewählt werden können. Dadurch wird eine einseitige Repräsentation der Anderen vermieden. Stattdessen verhilft diese

Weise der Datenproduktion Anderen zur »Stimmbildung«. Sie folgt dem Anspruch, dass die Anderen selbst antworten, indem sie ihre Erfahrungen aufzeichnen.

Als fremd- oder eigenproduzierte Daten werden die Aufzeichnungen dann zu Quellen, die im Forschungsprozess erst noch gedeutet werden müssen. Darin besteht die vierte Funktion: Aufzeichnungen werden sowohl im Prozess des Aufzeichnens als auch im Nachhinein zum Instrument der Interpretation von eigenen und fremden Erfahrungen. In dieser doppelten Funktion als Quelle und Instrument werden Aufzeichnungen auch für die Anwendung in der qualitativen empirischen Forschung interessant, denn wie sich jemand im Erfahrungsprozess anhand der Aufzeichnungen orientiert, hängt davon ab, wie Erfahrungen interpretiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Aufzeichnungen als Instrumente des Antwortens auf verschiedene mediale, materielle und zeitliche Erfahrungen, Erfahrungswege und -räume verweisen und das Fremde zulassen. Sie fungieren als mediale und methodologische Schnittstelle, um ästhetische Erfahrung zu untersuchen. Dabei fixieren sie nicht bloß Erfahrung, sondern bemessen sie, indem sie in die Erfahrungen eingreifen. Versteht man Messung als Vorgang, der nicht von der Darstellung des zu Messenden zu isolieren ist, werden Aufzeichnungen zum Maßstab der darstellbaren, d.h. ästhetischen Erfahrungen.

Vortrag gehalten am 14.01.2008

Anmerkungen

1 Als Personifikation des »sich einen Weg bahrenden Mangels« steht in der griechischen Mythologie Eros, »der Sohn der Penia und des Poros, der ›Armut‹ (besser: Mangel) und des ›Wegfinders‹. Meyer, Torsten: Interfaces, Medium, Bildung. S. 111. Vgl. das Kapitel »Ausgang«, S. 125. Pazzini zufolge ist Eros »Überträger (oder abstrakter: ›Übertragung‹) er gehört weder den einen noch den anderen [den Göttern oder Menschen]. Er ist dazwischen.« Er re-präsentiert das Inter-esse, als die sich immer wieder vollziehende Bewegung der Wegsuche, den »Umschlag von hier nach dort«, von Innen und Außen. Pazzini, Karl-Josef: Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft. S. 34. – Vgl. ausführlich Kristeva, Julia: Geschichten von der Liebe. 1989. S. 74f. – Waldenfels über Eros. Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. 2002, S. 58 u. 194. – Während Eros m.E. das räumliche Dazwischen re-präsentiert, wird in der literarischen Figur des Kaspar Hauser das zeitliche Vorher und Nachher re-präsentiert. Kaspar eignet sich den Mangel erst an, indem er auswendig lernt und sprechen übt, was gar nicht seinem Wunsch entspricht: »Ich möcht' ein solcher werden, wie einmal ein anderer gewesen ist«. Handke, Peter: Kaspar. Frankfurt am Main 1969, S. 13. – Durch seine stammelnde Sprechübung, deren Sinn sich während des Sprechens erst bildet, wird die Erfahrung des Noch-Nicht und d.h. die Erfahrung einer Gegenwart dem Zuschauer vorgeführt. Der Zuschauer wird zum Zeugen einer »Sprechfolterung« (Handke), in der der sprachlose Findling gezwungen wird, der Sprache zu entsprechen und sich schließlich »als Beschriebener präsentiert.« Hörisch, Jochen (Hg.): Ich möchte ein solcher werden wie ... Materialien zur Sprachlosigkeit des Kaspar Hauser. S. 264-301 und zu Handke S. 298. – Vgl. auch die mit dem literarischen Motiv des Kaspar Hauser verwobenen Diskurse der Sprachlosigkeit und des Subjekts. S. 36ff.

2 »Wie Dewey selber betont, ist seine Theorie der ästhetischen Erfahrung eine Theorie der Einheit der Erfahrung. Sie bildet sowohl das Zentrum seiner Ästhetik, wie auch seiner Erfahrungsphilosophie insgesamt.« Engler, Ulrich: Kritik der Erfahrung. 1992. – Vgl. Engler, Ulrich: Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys. Würzburg 1992. – Dewey, John: Kunst als Erfahrung. [Originaltitel: Art as experience]. Frankfurt am Main 1980, zuerst 1934.

3 »Die Übersetzung ist Anwendung par excellence. [] Anwendung besteht darin, von der Erfahrung der notwendigen Unmöglichkeit der Anwendung Zeugnis abzulegen. Ein Zeugnis ist die Antwort auf einen Auftrag. Damit wird eine andere Möglichkeit von Anwendung, genauer: die Möglichkeit einer Differenz bezeugt.« Oudée Dünkelsbühler, Ulrike: Nahtfalter. S. 57 – Dabei »wird eine methodisch abgesicherte Umsetzung aus einem Diskurs in einen anderen mitgedacht.« Pazzini, Karl-Josef: Vorurteil gegenüber der Anwendung. S. 67. – »Jede Übersetzung muß das Verfahren des Schnittsetzens anwenden. Nähern wir uns diesem Schnitt: Übersetzen heißt überzusetzen, den Schritt bis zum Schnitt der Entscheidung zu riskieren. Es heißt, sich zur -wendung (-plication) einer Version (Drehung) zu überwinden: sich dem unabwendbaren und notwendigen Aufwand zu stellen, sich von der Vielfältigkeit des semantischen Fächers abzuwenden.« Oudée Dünkelsbühler, Ulrike: Nahtfalter. S. 55. – Vgl. Pazzini, Karl-Josef: Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. 2000.

4 Vgl. dazu die 2008 erscheinende Publikation von Martin Stingelin, Matthias Thiele, Claas Morgenroth und Nathalie Mannes zum Thema »Portable Media«, in der Reihe »Zur Genealogie des Schreibens« im Münchner Wilhelm Fink Verlag.

5 Zur literarischen Aufzeichnung vgl. Lappe, Thomas: Die Aufzeichnung. Typologie einer literarischen Kurzform im 20. Jahrhundert. Aachen 1991. – Niemuth-Engelmann, Susanne: Alltag und Aufzeichnung. Untersuchungen zu

Canetti, Bender, Handke und Schnurre. Würzburg 1998. – Dittberner, Hugo: Arche nova: Aufzeichnungen als literarische Leitform. Göttingen 1998. – Dittberner, Hugo: Was ich sagen könnte. Über Aufzeichnungen. Mainz 1996.

Literatur

Bodenheimer, Aaron Ronald: Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart 2004, zuerst 1986.

Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena 1975, zuerst 1921.

Bühler, Charlotte (Hg.): Jugendtagebuch und Lebenslauf. Zwei Mädchentagebücher mit einer Einleitung. Jena 1932. (Quellen und Studien zur Jugendkunde).

Derrida, Jacques: Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. [Originaltitel: Une certaine possibilité impossible de dire l'événement] Aus dem Französischen von Susanne Lüdemann. Berlin 2003, zuerst Paris 2001.

Derrida, Jacques: Auslassungspunkte. Gespräche. [Originaltitel: Points de suspension. Entretiens]. Hg. von Peter Engelmann. Aus dem Französischen von Karin Schreiner und Dirk Weissmann, unter Mitarbeit von Karin Murr. Wien 1998. (Passagen Philosophie).

Dewey, John: Kunst als Erfahrung. [Originaltitel: Art as experience]. Frankfurt am Main 1980, zuerst 1934. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 703).

Dittberner, Hugo: Arche nova: Aufzeichnungen als literarische Leitform. Göttingen 1998. (Göttinger Sudelblätter).

Dittberner, Hugo: Was ich sagen könnte. Über Aufzeichnungen. Mainz 1996. (Abhandlungen der Klasse der Literatur/Akademie der Wissenschaften und der Literatur; Bd. 1).

Engler, Ulrich: Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys. Würzburg 1992. (Epistemata: Reihe Philosophie; Band 114) Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 1990.

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2003.

Frank, Manfred: *Die unendliche Fahrt. Ein Motiv und sein Text*. 1979.

Gelhard, Andreas/Schmidt, Ulf/Schulz, Tanja (Hg.): *Stillstellen. Medien. Aufzeichnung. Zeit*. Schliengen 2004. (Zeiterfahrung und ästhetische Wahrnehmung; Bd. 2).

Goetz, Rainer: *Ästhetische Interessenforschung – ein Institut für Ästhetische Bildung an der Universität Würzburg*. 2004, S. 372.

Handke, Peter: *Kaspar*. Frankfurt am Main 1969, S. 13.

Harper, Douglas: *Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2003.

Hörisch, Jochen (Hg.): *Ich möchte ein solcher werden wie ... Materialien zur Sprachlosigkeit des Kaspar Hauser*. S. 264-301 und zu Handke S. 298.

Kristeva, Julia: *Geschichten von der Liebe*. 1989, S. 74f.

Lappe, Thomas: *Die Aufzeichnung. Typologie einer literarischen Kurzform im 20. Jahrhundert*. Aachen 1991. Zugl.: Paderborn, Univ., Diss., 1990/91.

Mattenkloft, Gundel: *Einleitung 1. Teil: Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit*. 2004, S. 18.

Meyer, Torsten: *Interfaces, Medium, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie*. Bielefeld 2002.

Meyer, Torsten: *Subject: Neue Werkzeuge, Legitimationskarussell, Entbehrliches*. E-mails from <http://kunst.erz-wiss.uni-hamburg.de>. In: *BDK-Mitteilungen* 2003. Heft 4.

Niemuth-Engelmann, Susanne: *Alltag und Aufzeichnung. Untersuchungen zu Canetti, Bender, Handke und Schnurre*. Würzburg 1998. (Epistemata: Reihe Literaturwissenschaft; Bd. 253).

Niesyto, Horst: *Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. Bericht über eine Fachtagung in Ludwigsburg*. In: *MedienPädagogik*. 2001/01.

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe Weinheim 2003, zuerst 1997, S. 71-87.

Parmentier, Michael: Protoästhetik oder der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim 2004, S. 99-109.

Pazzini, Karl-Josef: Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft. S. 34.

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. 2002, S. 19-21.

Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. 2005, S. 13.

Polanyi, Michael: The Study of Man. Chicago 1959.

Porath, Eric (Hg.): Aufzeichnung und Analyse. Weinheim 1995.

Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld 2007.

Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. 2005.

Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.): Zu Garfinkel und Sacks: Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Dies.: Methodologie interpretativer Sozialforschung. Konstanz 2004, zuerst ins Deutsche übertragen 1971, S. 389-390.

Terhart, Ewald: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. 2003. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe Weinheim 2003, zuerst 1997, S. 27-42.

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt am Main 2002.

Waldenfels, Bernhard: Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main 2004.

Woo, Jeong-Gil: Responsivität und Pädagogik. Die Bedeutung der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels für die aktuelle phänomenologisch orientierte Erziehungsphilosophie. Kovac 2007.

Kleine Bibliografie ästhetischer Erfahrung (1980-2008)

Sortiert nach Erscheinungsdatum:

Oelmüller, Willi (Hg.): Kolloquium Kunst und Philosophie I: Ästhetische Erfahrung. 1981.

Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. 1989.

Boehm, Gottfried: Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung. 1990.

Blohm, Manfred: Ästhetische Erfahrung im Kunstunterricht. 1991.

Menke, Christoph: Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida. 1991.

Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. 1995.

Welsch, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. 1996.

Bätschmann, Oskar: Der Künstler als Erfahrungsgestalter. 1996.

Jauß, Hans Robert: Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung. 1996.

Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. 1996.

Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. 1996.

Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef: Ästhetische Erfahrung. 1997.

Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen. 1998.

Aissen-Crewett, Meike: Rezeption und ästhetische Erfahrung. 1999.

Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. 1999.

Gil, Thomas: Der Begriff der Ästhetischen Erfahrung. 2000.

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetische Erfahrung. 2001.

Hahn, Heidi: Ästhetische Erfahrung als Vergewisserung menschlicher Existenz. 2001.

Pieper, Hans-Joachim: Geschmacksurteil und ästhetische Einstellung. 2001.

Kleimann, Bernd: Das ästhetische Weltverhältnis. 2002.

Küpper, Joachim/Menke, Christoph (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. 2003.

Meyer, Claudia: Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. 2003.

Huber, Jörg (Hg.): Ästhetik – Erfahrung. 2004.

Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. 2004.

Mattenklott, Gert (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich 2004.

Blume, Anna (Hg.): Zur Phänomenologie der ästhetischen Erfahrung. 2005.

Busse, Klaus-Peter (Hg.): Intermedia: The aesthetic experience of cultural interspaces. 2005

Müller-Schöll, Nikolaus/Reither, Saskia (Hg.): Aisthesis. Zur Erfahrung von Zeit, Raum, Text und Kunst. 2005.

Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. 2005.

Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe. 2005, S. 161-168.

Alheit, Peter/Brandt, Morten: Autobiographie und ästhetische Erfahrung: Entdeckung und Wandel des Selbst in der Moderne. Frankfurt 2006.

Falk, Rainer/Mattenklott, Gert: Ästhetische Erfahrung und Edition. Tübingen: Niemeyer 2007.

Sabisch: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Biografieforschung. 2007.

Soldt, Phillipp (Hg.): Ästhetische Erfahrungen. Neue Wege zur Psychoanalyse künstlerischer Prozesse. 2007.

Maase, Kaspar: Die Schönheiten des Populären. Ästhetische Erfahrung der Gegenwart. Frankfurt: Campus 2008.

Bilder

- 1 »Tagebuch, Jahresbuch«, Aufzeichnungen einer Studentin im Rahmen eines kunstpädagogischen Seminars an der Universität Dortmund, 2003
- 2 Aufzeichnung eines Studierenden der Universität Dortmund, 2003
- 3 Unterrichtssituation in der Unterstufe
- 4 – 7 Aufzeichnungen von Studierenden im Rahmen eines kunstpädagogischen Seminars zur »Ästhetischen Forschung« an der Universität Dortmund, 2003
- 8 –10 Aufzeichnungen im Rahmen eines kunstpädagogischen Seminars an der Universität Dortmund, 2003
- 11 Filmische Aufzeichnung zu »Gedanken zu ... John Lennon«, 2003
- 12 »Gedanken zu ... John Lennon«, studentische Arbeit, 2003

Andrea Sabisch

Studium der Germanistik und Anglistik in Göttingen, Studium des Lehramts für Grund- und Hauptschule in Flensburg in den Fächern Kunst, Deutsch und Musik, Montessori-Ausbildung, Referendariat an einer Orientierungsstufe in Hannover, Lehrerin an einer Gesamtschule in Hannover, wissenschaftliche Assistentin an der Uni Dortmund, Promotion 2006; Dissertation zum Thema »Inszenierung der Suche – Aufzeichnungen als Grafien ästhetischer Erfahrung«, 2007 Vertretungsprofessur »Kunst - Vermittlungsbildung« an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, seit Oktober 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin (Kunstpädagogik und Bildungstheorie) an der Universität Hamburg.

Bisher in dieser Reihe erschienen:

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAckT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung.
Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmeyer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen.
Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der
Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Impressum

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.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 20

ISBN 978-3-937816-64-7

Bearbeitet von Klara Klipstein

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2009

<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky



Kunstpädagogische Positionen 20/2009

ISBN 978-3-937816-64-7 ISSN 1613-1339