

**Iris Laner**

**Sehen in Gemeinschaft –  
Über Wissen und Erkenntnisse im  
Zuge gemeinschaftlichen ästhetischen  
Erfahrens**





# 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: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber

Band 54

Bearbeitet von Andrea Sabisch (Redaktion und Lektorat),

Vivien Patzer (Satz und Layout)

© 2021 Iris Laner. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-33-8

## 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 setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber

# **Kunstpädagogische Positionen**

Band 54

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Iris Laner

# **Sehen in Gemeinschaft – Über Wissen und Erkenntnisse im Zuge gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens**





## Einführende Überlegungen

Das Betrachten eines Bildes, das Schauen eines Filmes oder das Verfolgen eines Stückes kann sinnlich wie auch emotional ansprechen. Es kann Freude bereiten, Begeisterung hervorrufen, zu Tränen rühren. Nicht nur das intensive Durchleben von sinnlichen und emotionalen Momenten zeichnet aber das sogenannte ästhetische Erfahren aus. Die Auseinandersetzung mit Bildern, Filmen und Stücken kann auch auf einer anderen Ebene vereinnahmen: Sie kann Dinge in einem anderen Licht erscheinen lassen. Wenn sich in diesem Zuge bisher Unbekanntes oder Neues zeigt, kann sie gar zu einer „intuitive[n] Wissenschaft“ (Merleau-Ponty 2003, 15) werden. Das spezifische Wissen und die besondere Art von Erkenntnissen, die in ästhetischen Erfahrungen und Praktiken entstehen können, spielen in der Kunstpädagogik eine zentrale Rolle. Sowohl im Fachdiskurs (vgl. Broudy 1977, Otto/Otto 1987, Smith 2006, Lutz-Sterzenbach 2015) wie auch in der bildungspolitischen Diskussion<sup>1</sup> ist die epistemische Relevanz der Auseinandersetzung mit ästhetischen Dingen ein wesentliches Argument für die Bedeutung kunstpädagogischer Praxis. Begriffe wie ästhetische Rationalität (vgl. Seel 1985; Otto 1998) oder, im englischsprachigen Raum, aesthetic cognitivism (vgl. Hursthouse 1992; Lamarque/Stein 1998; Gaut 2006) sind hier vordergründig. Entscheidend für das Verständnis der Möglichkeiten und Bedingungen eines in epistemischer Hinsicht relevanten ästhetischen Erfahrens, das für die Kunstpädagogik als Erfassen der Lernvoraussetzungen und -wirkungen von großer Wichtigkeit ist, ist dabei ein in der abendländischen Ideengeschichte seit langem kursierender und prägender Entwurf des ästhetischen Subjekts.

Wenn es um ästhetische Erfahrungen und ihren epistemischen Gehalt geht, steht in der traditionellen Ästhetik die\*der einzelne Betrachter\*in im Fokus. Bereits im 18. Jahrhundert – dem „Jahrhundert der Ästhetik“ – wird die Idee diskutiert, dass diese\*r kraft ihrer\*seiner sinnlichen Fertigkeiten und ihres\*seines Urteilsvermögens sinnlich erfahrend zu Erkennt-

nissen gelangen kann, sofern sich dazu ästhetischer Anlass bietet. Alexander Gottlieb Baumgarten etwa betont in seiner richtungsweisenden und einflussreichen Schrift *Aesthetica* in diesem Sinne, dass diejenigen, die im Umgang mit ästhetischen Dingen geübt sind, zu epistemischen Bereichen Zugang haben, die ansonsten verschlossen blieben. Der Gedanke, dass ästhetische Erfahrungen nicht nur erkenntnistiftend sind, sondern ganz eigene Felder des Wissens aufschließen, kehrt in der ästhetischen Theorie seit Baumgarten (und bereits vor ihm) immer wieder.<sup>2</sup> Wie bereits angedeutet, wird er meist eng geknüpft an die Überzeugung formuliert, dass ästhetisches Er-fahren und die entsprechende Bildung, die dieses mitbedingt, Sache der Einzelnen sind. Auch in der Kunstpädagogik ist dieses Verständnis vordergründig.<sup>3</sup> Eine gemeinschaftliche Praxis des Erfahrens, des Wahrnehmens, Betrachtens oder Rezipierens von ästhetischen Dingen bleibt in dieser Diskussion zu einem großen Teil ausgeklammert.<sup>4</sup>

Im Folgenden möchte ich mich der Frage nach der epistemischen Dimension des ästhetischen Erfahrens daher mit einer Akzentuierung zuwenden, die in den gängigen Diskussionen zu fehlen scheint. Nicht das vereinzelte ästhetische Subjekt, sondern die ästhetische Gemeinschaft soll als Erkenntnisse und Wissen hervorbringende ins Zentrum der Betrachtung rücken. Ich werde mich, anders formuliert, dem blinden Fleck des gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens zuwenden, der die Geschichte der Ästhetik und die damit verbundene Theorie ästhetischer Bildung prägt. Ästhetisches Er-fahren nicht als genuin und ausschließlich solipsistisch zu verstehen, sondern Praktiken des kommunalen Wahrnehmens, Betrachtens und Rezipierens anzuerkennen und in ihrer Bedeutung für die Ästhetik und weiter für die Kunstpädagogik aufzuschlüsseln, ist dabei das allgemeine Ziel, das ich verfolge. Spezifischer soll es in meinen Überlegungen aber vor allem darum gehen, den epistemischen Gehalt eines gemeinschaftlichen Zugangs zum ästhetischen Er-fahren zu erfassen und ihre Bedeutung für die kunstpädagogische Praxis zu unterstreichen. Meine Ausführungen werden sich in vier Teile gliedern. Zunächst werde ich

erörtern, wie die epistemische Dimension des ästhetischen Erfahrens in der deutschsprachigen Ästhetik durch die Überlegungen von Alexander Gottlieb Baumgarten grundgelegt wird. Dabei werde ich vor allem die Beziehung von ästhetischem Wissen und ästhetischer Bildung in den Blick nehmen, da diese für die kunstpädagogische Theoriebildung von besonderem Interesse ist. In einem nächsten Schritt werde ich mich der Konzeption des ästhetischen Subjekts zuwenden, die mit diesem Verständnis in Zusammenhang steht. Bei Baumgarten und im Anschluss bei Immanuel Kant erweist sich das ästhetische Subjekt als ein\*e einsame\*r und selbstbezügliche\*r Akteur\*in, die nicht in den direkten Austausch mit Anderen tritt. Spezifisch ästhetische Erkenntnisse werden folglich im Alleingang, unabhängig von Anderen erworben. Im dritten Teil meiner Ausführungen werde ich dieses für die deutschsprachige Kunstpädagogik prägende Verständnis vom solipsistischen ästhetischen Subjekt mit Gegenpositionen konfrontieren, die unterschiedliche Formate des direkten und indirekten Austauschs unter ästhetischen Subjekten als wesentlich für ästhetische Erfahrung betrachten. Hier finden sich divergierende Entwürfe von ästhetischen Gemeinschaften, die ich im letzten Schritt schließlich mit der Frage konfrontieren will, wie sie sich als Reflexionsimpuls für den Entwurf einer kunstpädagogisch relevanten Theorie des gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens eignen, welches mit dem Erschließen von Wissen und Erkenntnissen in Verbindung steht, das anders nicht möglich ist.

## **Teil 1: Ästhetisches Wissen und ästhetische Bildung**

Alexander Gottlieb Baumgarten, der im deutschsprachigen Raum als der Gründungsvater der modernen Ästhetik gilt, prägt einen Begriff der ästhetischen Erfahrung, der nicht nur deren phänomenalen Charakter, sondern auch deren epistemische Dimension in den Vordergrund rückt. Ästhetische Erfahrungen tragen in seinem Verständnis einerseits zum

Lustgewinn bei. Andererseits sind sie auch als Quellen der Erkenntnis und damit als Gravitationszentren des Lernens bedeutsam. Angesiedelt zwischen dem Bereiten von Lust und dem Befeuern des Wissens sind sie für meine Überlegungen zum epistemischen Wert des ästhetischen Erfahrens und zur Rolle des Subjekts in der ästhetischen Bildung der Ausgangspunkt, von dem her ich mich im Folgenden Fragen nach den Erkenntnismöglichkeiten gemeinschaftlichen Betrachtens zuwenden möchte.

Ästhetische Erfahrung wird von Baumgarten als eine spezifische Form der Erfahrung thematisiert, deren Strukturelemente er in seinen beiden Hauptwerken *Metaphysica* (Baumgarten 2011) und *Aesthetica* (Baumgarten 1988) erörtert. Als besonders charakteristisch für ästhetische Erfahrungen erachtet er dabei ihre Lebendigkeit. (Vgl. Baumgarten 1983, §CXVI) Diese trage dazu bei, dass sie einnehmend, ja, überwältigend sein könnten und damit einem vernünftigen Erfassen und Analysieren eines Sachverhaltes nicht gerade zuträglich seien. Ihr Überwältigungscharakter zeige sich darin, dass sie den analytischen, prüfenden Blick verstellten und logisch-rationale Verfahren des Zerlegens und Entschlüsseln damit verunmöglichten. Einhergehend mit diesem Zug des Verschließens einer wichtigen Erkenntnisfunktion öffneten sie aber paradoxerweise den Raum für eine andere Art von Erkenntnissen. In ästhetischen Erfahrungen ließen sich Zusammenhänge in einer Art und Weise erkennen, die so in den rationalen Variationen des Denkens nicht vorkämen. „Sinnliches Denken“ (Baumgarten 1988, 1), wie Baumgarten es nennt, sei ein Engagement mit kognitiver Schlagseite, das sich nicht im Register der Rationalität vollziehe. Es entspringe – in Baumgartens Worten – nicht einem höheren, sondern einem niedrigeren geistigen Vermögen. Die Zusammenhänge, die im Rahmen des sinnlichen Denkens erschlossen werden, verdankten sich dem epistemischen Vermögen der Wahrnehmung. Diese sei der Vernunft in einer hierarchischen Ordnung unterstellt. Von einer rationalen Warte aus betrachtet, sei das sinnliche Denken daher weniger gehaltvoll als das vernünftige Denken. Bedenkt man den

Überwältigungscharakter ästhetischer Erfahrung, muss aber gleichzeitig betont werden, dass es schlagender, weil lebendiger sei und die Eigenschaft besitze, emotional einzunehmen. Sinnliches Denken affiziere in einer stärkeren Weise als das vernünftige Denken dies tue. Baumgartens Projekt sieht sich vor diesem Hintergrund mit der Paradoxie konfrontiert, ausgehend von der von ihm so identifizierten epistemologisch minderwertigen Lage des ästhetischen Erfahrens dieses als Quelle der Erkenntnis und des Lernens aufzuwerten. Damit schreibt er sich in ein konfliktuöses Verhältnis zwischen Ästhetik und Logik ein, welches bis heute durchaus noch Thema in ästhetischen Diskussionen geblieben ist.

Ästhetik gilt bei Baumgarten als die „Wissenschaft des Schönen“ (Baumgarten 2011, 120). Als neu gegründete wissenschaftliche Disziplin lässt sie die Dringlichkeit erahnen, zu einer rein logischen Ausrichtung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung Alternativen zu suchen. Eine alternative Zugangsweise offenbart sich in der Folge der Entdeckung des „Vermögen[s] der undeutlichen oder sinnlichen Erkenntnis“, des „untere[n] Erkenntnißvermögen[s]“ (ebd., 116). Für Baumgarten gelten die sinnlichen Vorstellungen zwar als dunkel, oft verworren und schwer voneinander unterscheidbar. Nichtsdestotrotz argumentiert er aber dafür, dass sie eine Erkenntniskraft besitzen, die verglichen mit der Erkenntnis des Verstandes unklarer und schwerer fassbar ist, die aber dennoch epistemisch einschlägig ist. Der Grund für ihre Bedeutung liegt nicht zuletzt darin, dass sinnliche Vorstellungen lebhafter sind und damit auch den Geist in einer schlagenderen Weise affizieren. (Vgl. ebd., 119) Das Modell des Geistes, das mit Baumgartens Konzeption verbunden ist, ist von einer Dynamik geprägt: unterschiedliche Kräfte und Vermögen ringen mittels der Vorstellungen, die sie hervorbringen, um ihre Vormachtstellung. (Vgl. ebd., 122)

Bereits in der der umfassenden *Ästhetik* vorangehenden Schrift *Metaphysik* wird der sinnlichen Erkenntnis eine zentrale Rolle zugesprochen. Sie wird nicht für die Strukturierung der Prozesse der Wahrnehmung als wesentlich betrachtet;

als unteres Erkenntnisvermögen wird sie als Beitrag zum Wissenserwerb verstanden. Sinnliche Erkenntnis umfasst nicht nur unmittelbare Wahrnehmungen, (vgl. ebd., 122), sondern auch Vollzüge des Erinnerns und Phantasierens. Erkannt werden kann auf sinnlicher Ebene die Vollkommenheit bzw. Unvollkommenheit der erscheinenden Dinge. Sinnliche Urteile beziehen sich nach Baumgarten so auf qualitative Momente. Geschmack, verstanden als Fertigkeit zu besonders feiner, differenzierter sinnlicher Erfahrung, sei die Voraussetzung dafür, dass sinnliche Erkenntnisse gemacht werden können. (Vgl. ebd., 140) In der *Ästhetik* rückt schließlich der Begriff der „Schönheit“ ins Zentrum. Dieser Begriff verweist auf die Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis. (Vgl. Baumgarten 1988, 11) Die stimmige, harmonische Vorstellung eines Dings, die nicht von Konflikten begleitet ist, wird als schön bezeichnet.

Eine der Hauptfragen, die Baumgarten in der Auseinandersetzung mit Vollkommenheit umtreibt, ist nun jene, wie jemand dazu kommt, eine vollkommene sinnliche Erkenntnis zu haben, also schön zu denken und hierin Schönheit überhaupt erfahren zu können. Denn, so viel steht für Baumgarten entgegen der herrschenden Schulmeinung seiner Zeit fest, Ästhetiker\*innen müssen erst zu solchen werden. (Vgl. Baumgarten 1988, 7f.) Damit dies passiert, bedürfe es der Führung der unteren Erkenntnisvermögen und zwar durch die *Ästhetik*. Die unteren Erkenntnisvermögen müssten in die *richtige* Richtung geführt werden, das heißt, sie müssten in Hinblick auf mehr Klarheit, eine größere Feinheit und ein ausgeprägteres Gespür hin verbessert werden; sie dürfen außerdem – negativ gesprochen – nicht verdorben werden, was entweder durch fehlende ebenso wie falsche Prägung oder Übung passieren kann.

Übung und Prägung, also aktives Tun und passives Erleiden, gelten bei Baumgarten als wesentliche Elemente in der Entwicklung eines sinnlichen Engagements, das nicht nur dem Schönen nachspüren könne, sondern das auch die Kraft der Erkenntnis des ästhetischen Feldes nutzbar machen könne.

Regelmäßigkeit sei hierbei ein wesentliches Kriterium für den richtigen Einsatz der eigenen Sinne. (Vgl. ebd., 37). Ein\*e Ästhetiker\*in habe grundsätzlich zwei Möglichkeiten, um sich die Fertigkeiten zu erarbeiten, die es für eine angemessene Auseinandersetzung auf sinnlicher Ebene brauche: auf der Ebene der ästhetischen Übung, welche sich im Bereich des intuitiven Einübens und Nachahmens vollziehe und dem Bereich der „natürlichen Ästhetik“ (ebd.) zugeordnet werde; und auf der Ebene der Kunstlehre, welche eine Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Regelwerk der Künste meine und von Baumgarten stets im Wechselverhältnis mit der natürlichen Ästhetik gedacht wird.

Sich ästhetisch zu üben, bedeute gleichartige Handlungen im Bereich des Sinnlichen zu wiederholen. Neben der Schulung der Sinne zielt die ästhetische Übung vor allem auf die Ermöglichung von Harmonie als einer Erfahrung, in der Geist und Gemüt sich aneinander schmiegen, miteinander in Einklang stünden und in einer fruchtbaren Art und Weise zusammenwirkten. Dabei sei es zentral, niedere Leidenschaften so gut als möglich aus dem Empfindungsraum zu verbannen, da diese das Empfinden von Schönheit stören können. (Vgl. ebd., 31)

Neben dem Kontrollieren- und Steuern-Lernen des geglückten Zusammenspiels von Geist und Gemüt, das Aufgabe der ästhetischen Übung sei, müssten Ästhetiker\*innen sich im Rahmen der Kunstlehre auch mit den allgemeinen Regeln der Künste auseinandersetzen. Diese beziehe sich auf die Kenntnis eines umfassenden, über das Spezifische hinaus geltenden Regelwerks, das alle ästhetischen Dinge betreffe. (Vgl. ebd., 43) Während die Lernprozesse im Rahmen der natürlichen Ästhetik viel mit Inkorporation und Gewöhnung zu tun hätten, (vgl. ebd., 37) ziele die Kunstlehre weniger auf das Wirken der Effekte der Wiederholung als auf ein selbsttätiges Aneignen. Sie verfare damit nicht nur aktiver, sondern auch präziser. Baumgarten bezeichnet sie auch als „schöne Bildung“ (ebd., 39ff.), sei sie doch verantwortlich dafür, dass die Welt in ihrer Schönheit überhaupt erst zugänglich werde. Damit sei aber auch das Feld der sinnlichen Erkenntnis eines, das nicht allen

in derselben Art und Weise offen stehe; es sei an Lernprozesse gebunden, die in eigener Anstrengung vollzogen werden müssen.

## **Teil 2: Das Subjekt in der Ästhetik und die offene Frage nach der Gemeinschaft**

Baumgartens Ästhetik, die neben dem sinnlichen Erkenntniswert auch die Bedeutung der ästhetischen Bildung als Lernen durch ästhetische Erfahrung und als Erlernen des ästhetischen Erfahrens beschreibt, rückt das ästhetische Subjekt als abgegrenzt von Anderen ins Zentrum der Diskussion. Seine Position ist damit bezeichnend für die – vor allem deutschsprachige – Geschichte der Ästhetik, die, folgend prominenten Denkern wie Kant (2001) oder Adorno (1970), sowohl das ästhetische Erfahren wie auch das ästhetische Gestalten als grundsätzlich solipsistisches Engagement versteht.

Bei Baumgarten ist sinnliches Denken als etwas zu verstehen, das sich in der Auseinandersetzung Einzelner mit dem ästhetischen Ding formiert. Potentielle Andere, die sich mit demselben ästhetischen Ding auseinandersetzen, spielen für die eigene Erfahrung keine Rolle. Interaktion mit Anderen gibt es, wenn überhaupt, dann im Rahmen der Übungen und Kunstlehre, wo imitatorisch oder reflektierend auf Andere Bezug genommen werden kann. Gerade aber was Solipsismus und Selbstbezüglichkeit in der konkreten Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Ding betrifft, zeichnet Baumgartens Position die Linie von Immanuel Kant vor, der diese – mit enormem Einfluss auf die nach ihm folgenden ästhetischen Theorien – zu einem Strukturmerkmal des ästhetischen Erfahrens erklärt. Geprägt von Francis Hutchesons Überlegungen zur Natürlichkeit des ästhetischen Erfahrens (Hutcheson 2004; hierzu auch Laner 2018) entwickelt Kant eine in ihrer Wirkmacht kaum zu unterschätzende Position in der deutschsprachigen Ästhetik, die auch einflussreich für die kunstpädagogische Theoriebildung ist. Ich will daher zunächst auf Kant zu sprechen kom-



men, um seinen Ansatz im darauffolgenden Kapitel mit Positionen zu konfrontieren, die so etwas wie Gemeinschaft in Prozessen des ästhetischen Erfahrens mitbedenken, insofern sie diese als mitverantwortlich für das Gelingen von ästhetischer Bildung betrachten.

Zunächst aber zur Prägung der Vereinzelung der ästhetisch Erfahrenden in der Kant'schen Ästhetik: In seiner *Dritten Kritik* wendet sich Kant nach einer Durchleuchtung der rationalen und moralischen Vermögen schließlich der „Urteilkraft“ zu. In diesem Zusammenhang bildet für ihn das „Gefühl der Lust und Unlust“ (Kant 2001, 6) das Zentrum der Untersuchung, welche sich dem Erfassen des ästhetischen Vermögens widmet. Kant konzentriert sich dabei nicht nur auf eine besondere Weise des Erfahrens; sondern ihn interessiert allem voran die spezifische Form des Urteils, die mit Blick auf das Schöne gefällt wird. Die Aussage „Das ist schön!“ steht im Zentrum jenes Urteils, der seine Analytik des Schönen gewidmet ist. Ebenso wie für Baumgarten ist für Kant der Unterschied zum Bereich des Logischen (und daneben des Moralischen) wesentlich, um die Charakteristik des Ästhetischen fassen zu können. Der Konflikt zwischen logisch-rationalen und ästhetisch-sinnlichen Formen der Auseinandersetzung wird dabei nicht mit derselben Emphase wie bei Baumgarten hin auf epistemologische Fragen gerichtet. Für Kant geht es vielmehr darum zu verstehen, wie sich eine ästhetisch-sinnliche Erfahrung in Form eines Urteils manifestiert. Mit Blick auf diese Frage schreibt Kant: „Das Geschmacksurteil ist also [...] nicht logisch, sondern ästhetisch, worunter man dasjenige versteht, dessen Bestimmungsgrund *nicht anders als subjektiv* sein kann.“ (Ebd., 28) Mit diesem Hinweis auf die subjektive Natur des Geschmacksurteils ist von Anfang an nicht nur der Solipsismus des ästhetischen Erfahrens angesprochen: Ein Geschmacksurteil kann „*nicht anders als subjektiv*“ sein, weil es auf der je eigenen Wahrnehmung fußt. Und diese je eigene Wahrnehmung ist unteilbar, sie wird von meinem individuellen Standpunkt aus im Alleingang vollzogen. Neben dieser solipsistischen Pointe

ist im angeführten Zitat auch die Grundproblematik skizziert, um die Kants Untersuchung kreist: Das Schönheitsurteil ist ein notwendigerweise subjektives Urteil, weil es auf einem sinnlichen Eindruck beruht, den *ich* hier und jetzt habe. Soweit die Ausgangslage. Das große Problem, das daraus folgt, lässt sich so formulieren: Das Urteil „Das ist schön!“ hat einen allgemeinen Anspruch, es drückt also nicht bloß ein subjektives, persönliches Empfinden aus. Wenn ich sage, etwas sei schön, mute ich mein Lustempfinden allen anderen in derselben Weise zu. Ein Schönheitsurteil hat als Urteil „Gemeingültigkeit“ und das, obwohl es – mit Kant gesprochen – auf keinem allgemeinen Begriff gründet, sondern auf einem einzelnen sinnlichen Eindruck. Damit wird der Konflikt angesprochen, der sich aus Kants Bestimmung der ästhetischen Erfahrung als solipsistischer Wahrnehmung ergibt: Ein ästhetisches Urteil wird exklusiv von der einzelnen Person ohne Dialog oder Auseinandersetzung mit anderen, auf Basis eines subjektiven Eindrucks formuliert, ist aber, formal gesehen, ein mit anderen seinem Anspruch nach geteiltes, intersubjektives Urteil. Mit der Artikulation eines ästhetischen Urteils setzt sich jemand sogleich als individuelle\*r Repräsentant\*in aller anderen urteilenden Personen.

Hieraus ergibt sich das Bild einer fehlenden ästhetischen Gemeinschaft, indem das Individuum über alle anderen gestellt erscheint. So etwas wie eine Gemeinschaft, die nicht homogen und von der\*dem Einzelnen bestimmt ist, wird höchstens dort fassbar, wo über das Schöne Uneinigkeit herrscht und über dieses diskutiert wird. Kant allerdings löst die Frage nach der Uneinigkeit über das Schöne von einem Thematisieren des tatsächlichen Zusammentreffens unterschiedlicher ästhetischer Subjekte in ein Diskutieren der unterschiedlichen Perspektiven, die ein Subjekt auf einen Gegenstand haben kann, auf. Die sogenannte „erweiterte Denkungsart“ (ebd., B 26; vgl. dazu auch Arendt 1994, 300f.) ermöglicht es der oder dem Einzelnen, sich als andere\*r vorzustellen. Durch diese Erweiterung kann jede\*r für sich in einem reflexiven Akt zur adäquaten Auseinandersetzung mit dem Schönen gelangen.

Der Solipsismus in der ästhetischen Erfahrung, der erst nachträglich und das auch nur eventuell aufgelöst wird, wenn über ein geäußertes Urteil gestritten werden sollte, ist für Kant aber nicht nur durch die Subjektivität und Vereinzelung von Akten der Wahrnehmung begründet. Er begründet sich auch darauf, dass ästhetisches Erfahren zwar von der Wahrnehmung ihren Ausgang nimmt, dass sie aber letztendlich nur zu Stande kommen könne, wenn sich die Erfahrenden dabei in einer bestimmten Weise auf sich selbst bezögen. Sie beginnt also nicht nur mit einer solipsistischen Auseinandersetzung, sondern vollendet sich darüber hinaus darin, reflexiv zu sich zu kommen. Kant definiert ästhetische Erfahrung als (Selbst-) Erkenntnis des erfahrenden Subjekts, das sich als lustvoll erlebt in der Vorstellung des Dings, das als schön erfahren wird. (Vgl. Kant 2001, B 9) Damit ist auch gesagt, dass ästhetisches Erfahren keineswegs bloßes sinnliches Wahrnehmen ist; es ist vielmehr eine Reflexion auf das, was eine Vorstellung im Subjekt auslöst, nämlich ein Gefühl der Lust, „wodurch gar nichts im Objekt bezeichnet wird, sondern in der das Subjekt, wie es durch die Vorstellungen affiziert wird, sich selbst fühlt“ (ebd., B 4). Nicht nur das ästhetische Erfahren erweist sich in diesem Zuge als autonom, weil es sich in einer eigenen, von anderen – logischen wie auch moralischen – Bereichen unabhängigen Sphäre vollzieht. Auch das ästhetische Subjekt ist autonom, indem es sich überhaupt nur dann konstituieren kann, wenn es in einer reflexiven Wendung gänzlich zu sich kommt. Als ästhetisch relevant gilt lediglich das, was dem Subjekt im Vollzug der Erfahrung lustvoll so erscheint.

### **Teil 3: Ästhetische Bildung einzeln oder in Gemeinschaft?**

Mit Kants Ästhetik ist das ästhetische Subjekt dank seiner transzendentalen Vermögen sowohl hinsichtlich seiner Fertigkeiten als natürlich konstituiertes als auch hinsichtlich seiner sozialen Verfasstheit als solipsistisch charakterisiert. Es muss sich nicht üben, es muss nicht lernen, es muss sich weder Wis-

sen noch Praxis aneignen, um ein adäquates Schönheitsurteil fällen zu können. Es muss sich lediglich auf sein interesseloses Wohlgefallen besinnen. Und das tut es im Alleingang, ohne das Beisein anderer, einen Dialog oder Austausch mit diesen. Obwohl für Kant weder die Frage nach der Bildung noch diejenige nach Wissen und Erkenntnis im Zentrum der Ästhetik stehen, ist seine Position für meine Überlegungen zentral, da sie die in der modernen Ästhetik vorherrschende Vorstellung des solipsistischen ästhetischen Subjekts wie keine andere Theorie geprägt hat. Obwohl sein Einfluss auf die Geschichte des Denkens derart groß ist, lassen sich vor, während und nach Kant eine Reihe von Ansätzen ausmachen, die ästhetische Erfahrung und mit ihr zusammenhängende Bildungs- wie auch Lernprozesse nicht bloß in Vereinzelung, sondern auch im Austausch mit Anderen verstehen. So etwas wie Gemeinschaft kommt dabei grundsätzlich auf zwei unterschiedlichen Ebenen zur Sprache: Einmal als ideale Gemeinschaft, d.h. als eine Auseinandersetzung mit Anderen, die sich nicht in einer realen Situation, sondern als allgemeiner Hintergrund für das Betrachten im Feld des Ästhetischen verstehen lässt. Einmal als reale Gemeinschaft, d.h. als ein konkreter Austausch mit Anderen in einem spezifischen Raum. Ich werde in diesem Abschnitt beide Positionen cursorisch vorstellen, um dann zu meinem abschließenden Plädoyer für die epistemische Relevanz gemeinschaftlich konzipierter ästhetischer Erfahrung zu gelangen.

Als zwei die ästhetischen Diskussionen im England des 18. Jahrhunderts und darüber hinaus prägende Empiristen vertreten sowohl David Hume wie auch Lord Kames die Ansicht, dass ästhetische Subjekte nicht schlichtweg gegeben sind, sondern dass sie sich in Prozessen der Sozialisation, der Bildung und des Lernens formieren. Ein Sinn für das Schöne, der grundlegend für ästhetisches Erfahren sei, sei zwar der Möglichkeit nach jeder\*m gegeben. Über die Mittel und Chancen, diesen zu kultivieren und in der Folge zu einem ästhetischen Subjekt im vollen Sinne zu werden, verfügten allerdings nicht alle. Hume weist unter anderem auf physiologische Einschrän-

kungen hin. (Vgl. Hume 1985, 234) Kames verweist dezidiert darauf, dass genügend Zeit und die Gelegenheit zum Müßig-gang notwendig seien, um den Sinn für das Schöne schulen zu können. (Vgl. Home 2005, 726f./499ff.) Er spricht in diesem Rahmen ganz offen und wie nur wenige Denker seiner Zeit die sozialen Bedingungen ästhetischer Bildung an.

Ästhetische Subjekte bedürfen also einer Reihe von Fertigkeiten, die sie auf ihrem Bildungsweg im Verlauf ihrer Sozialisierung erwerben und sich im Rahmen dezidierter Lernanstrengungen aneignen müssten, da sie ihnen nicht von Geburt an bereits in die Wiege gelegt seien. Sie müssten differenziert wahrnehmen können, Details erkennen, Vergleiche anstellen und reflektierte Urteilen fällen können. (Vgl. Hume 1985, 237-241) Nur unter diesen Voraussetzungen könne sich ein ästhetisches Subjekt konstituieren, insofern die mit den erworbenen Fertigkeiten ermöglichte Erfahrung mit dem damit verbundenen Urteil dem

Welche Rolle spielt nun die Gemeinschaft in der Konstitution des ästhetischen Subjekts? Wie sehr zeigt sich die Bildung des ästhetischen Subjekts von einer oder multipler Gemeinschaften abhängig? Und welcher Entwurf von ästhetischer Gemeinschaft lässt sich aus den empiristischen Positionen ableiten und für ein weiteres Nachdenken über die epistemische Relevanz gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens gewinnen? entspricht.

Hume thematisiert die gemeinschaftliche Dimension des ästhetischen Urteilens, insofern er an dessen universaler Gültigkeit festhält. (Vgl. ebd., 233) Ein subjektives Urteil, gefällt von einem gebildeten ästhetischen Subjekt, sei ein allgemeingültiges Urteil, das quasi als Ausdruck nicht des Individuums, sondern der Allgemeinheit gelte. Hume betont in diesem Sinne, dass die\*der Kritiker\*in<sup>5</sup> von ihrer\*seiner persönlichen Perspektive, den individuellen Vorlieben usw. so weit als möglich Abstand nehmen muss. Das gebildete ästhetische Subjekt trete auf als Vertreter\*in einer idealen Form von ästhetischer Gemeinschaft. (Vgl. ebd., 239) Diese ästhetische Gemeinschaft kann meines Erachtens als ideal klassifiziert werden, weil sie

nicht real konstituiert existiert, sondern weil sie gerade in dem besteht, was auch als *Standard of Taste* bezeichnet wird – sie ist die Bezugsgröße für das universal gültige Schönheitsurteil. Das ästhetische Subjekt bildet sich in diesem Sinne hin zu dieser Art von Gemeinschaft, die keinen realen Ort in der Welt hat, sondern die über die Zeiten, Räume und Kulturen hinweg stets dieselbe bleibt.

Kames denkt die ästhetische Gemeinschaft einerseits ganz ähnlich wie Hume, wenn er betont, dass der geteilte Horizont der ästhetischen Subjekte im *Common Sense* liegt. (Vgl. Home 2005, 721/490) Wir alle haben potentiell Zugang zu diesem *Common Sense* und sind insofern der Möglichkeit nach Teil der ästhetischen Gemeinschaft: „We have a sense or conviction of a common nature, not only in our own species, but in every species of animals[.]“ (Ebd.) Um wirklich an ihr teilzuhaben, bedürfe es aber der Bildung bzw. der bildenden Rückerschließung eines Sinns, der durch vielerlei sozialisierende und kulturelle Bewegungen hin verstellt sei. Kames betont, dass die Gemeinschaft immer verschiedene soziale Schichten umfasse, die in ihrem Bezug zum Ästhetischen – wie auch in vielen anderen Dingen freilich – stark differierten. (Vgl. ebd., 724/496) Für ihn liegt in der Schaffung eines Raumes, in dem sich diese unterschiedlichen Schichten treffen und sich in ihrer Freude am Schönen harmonisieren, eine Chance zur Verbesserung der gemeinschaftlichen Lebensumstände. (Vgl. ebd., 728/503) Denn die Schichtung der Gemeinschaft habe ein Unverständnis einzelner Gruppen füreinander zur Folge. Werde eine Möglichkeit gefunden, dass diese heterogenen Schichten auf ihre Ähnlichkeit hingewiesen würden und eine geteilte, gemeinschaftliche Erfahrung erlebten, – wie sie sich durch eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Dingen paradigmatisch biete – dann verbündeten sie sich auch innerlich und die Gemeinschaft werde gestärkt.<sup>6</sup> Radikaler als Hume denkt Kames die politische Dimension einer so verstandenen idealen ästhetischen Gemeinschaft, in der alle übereinkommen und somit in Harmonie und Frieden miteinander leben könnten. Würden alle in einem solchen Rahmen zusammenfinden, dann würden

sich die Menschen unterschiedlicher Schichten, Grade, Überzeugungen und Interessen verstehen und Verständnis füreinander aufbringen.

Es gibt bei Kames neben dieser Hoffnung auf eine Verständigung heterogener Gruppen in einer umfassenden ästhetischen Gemeinschaft noch eine weitere Form von Vergemeinschaftung im Bereich des Ästhetischen, die weniger universalistisch ist und homogenisierend wirkt. Kames ist sich der unterschiedlichen Sozialisation heterogener Gruppen, die in einer Gemeinschaft zusammenleben, durchaus bewusst. Er benennt auch die Konflikte, die den gemeinschaftlichen Alltag bestimmen können, wenn unterschiedliche Interessen verfolgt werden, wenn das Ausüben von Macht, Wissen und Bildung mit einer Unterdrückung der weniger Mächtigen, Wissenden und Gebildeten einhergeht. (Vgl. ebd., 724/496) Unterschiedliche Sozialisation könne nun aber interessanterweise auch zur Konstitution unterschiedlicher ästhetischer Gemeinschaften führen. So viel deutet Kames zumindest an, wenn er beschreibt, dass nicht nur kulturräffinere Nationen ästhetisch gebildete Subjekte selbst in den sozial niedrigen Schichten hervorbrächten. Auch innerhalb derselben Gemeinschaft – einer Nation oder eines Staates – gibt es Gruppen, die ästhetische Fertigkeiten in ganz spezifischen Bereichen ausbildeten. Jede\*r übe sich im differenzierten Wahrnehmen in dem jeweiligen Bereich, der für sie\*ihn auf Grund ihrer\*seiner sozialen Gruppenzugehörigkeit oder auch Kultur nahe liege. Ein Schäfer, so Kames, könne weit- aus exakter zwischen Schafen unterscheiden und damit Details in ihrer Erscheinung erkennen als zum Beispiel einem Schmied das Gelände (vgl. ebd., 727/502, Anm.). Damit hat er in dieser Hinsicht auch gesteigerte Fertigkeiten im präzisen Wahrnehmen, im sich Einlassen auf die jeweilige Erscheinung, die seiner professionellen Sozialisation entsprechen. Kames buchstabiert diesen Umstand zwar nicht ausdrücklich so aus, aber man könnte daraus schließen, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher ästhetischer Gemeinschaften gebe, in denen man durch den Austausch mit Gemeinschaftsmitgliedern je unterschiedliche Fertigkeiten des Wahrnehmens und Urteilens erlernen kann.

Im Hintergrund der empiristischen Theorien des 18. Jahrhunderts steht trotz dieser Pointe die starke Überzeugung, dass die ästhetische Gemeinschaft eine universale, ideale, Zeiten, Räume und Kulturen transzendierende und diese dadurch verbindende ist. Ganz anders als die Empiristen, und doch mit ähnlichen Beobachtungen operierend, präsentiert Ludwig Wittgenstein im 20. Jahrhundert seine Position. Sie ist eine der wenigen in der Geschichte der Ästhetik, die die Gemeinschaft, in der ästhetische Subjekte sich konstituieren, ganz explizit zum Thema macht. Als Folge spielt die Erfahrung und Wahrnehmung, das Urteil der oder des Einzelnen bei Wittgenstein kaum eine Rolle. Wittgensteins Idee von Lernen, Erwerb von Fertigkeiten und Wissen, schließlich Bildung im Bereich des Ästhetischen (und nicht nur hier) ist generell weit weniger aktiv als die von Hume und Kames. Wittgenstein versteht die ästhetischen Subjekte als „abgerichtet“ in dem jeweiligen kulturellen und gemeinschaftlichen Kontext, in dem sie aufwachsen und leben. (Vgl. Wittgenstein 2009, 82). Sie lernten sich in die Regeln ein, die zur jeweiligen Zeit und im Rahmen der Gemeinschaft herrschen, inkorporierten diese und ihre Erfahrungen und Urteilen gestalteten sich dementsprechend aus. Laut Wittgenstein sind ästhetische Erfahrungen und Schönheitsurteile so auch abhängig von der Kultur, der Zeit und dem Kontext, in dem ein ästhetisches Subjekt zum solchen wird. (Vgl. Wittgenstein 1967, 8) Sie seien aber nicht so sehr abhängig von dessen persönlichem Blickpunkt oder Vorlieben. Es ist daher in diesem Fall auch die ästhetische Gemeinschaft, die nicht mehr ideal und universal, sondern real und relativ gedacht wird, die das ästhetische Subjekt hervorbringt. Die Beziehung zwischen den beiden ist eine Abhängigkeit des Letzteren von der Ersteren.

Argumentieren Hume und Kames mit Blick auf die ästhetische Gemeinschaft also weitestgehend universalistisch und verunmöglichen so den Blick auf die tatsächliche Formation ästhetischer Gemeinschaften, vertritt Wittgenstein die Gegenposition und versteht ästhetische Gemeinschaft als real und mit nur regionaler Wirkdimension. Die Konsequenz von Wittgen-



steins kulturrelativistischer Perspektive ist einerseits, dass sich unterschiedliche ästhetische Gemeinschaften radikal unterscheiden und so etwas wie ein gemeinschaftlicher Raum des ästhetischen Erfahrens, in dem sich die heterogenen Gruppen verständigen könnten, schlichtweg nicht gegeben ist. Andererseits sind jene ästhetischen Erfahrungs- und Bildungsprozesse, die sich innerhalb einer Gemeinschaft vollziehen, stark normalisierend und lassen kaum Raum für eine epistemisch relevante Version des gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens, das zu neuen An- und Einsichten führen könnte. Alle beschriebenen Ansätze verunmöglichen damit den Blick auf ein produktives gegenseitiges Konstitutionsverhältnis zwischen ästhetischen Subjekten und ästhetischer Gemeinschaft sowie einen nachhaltigen Austausch zwischen einzelnen Subjekten innerhalb einer Gemeinschaft wie auch unterschiedlicher ästhetischer Gemeinschaften, der auch erkenntnistiftend sein könnte.

Die Frage, die ich in meinem letzten Abschnitt stellen möchte, ist daher, wie ästhetische Subjekte und ästhetische Gemeinschaften in ihrem Verhältnis so gedacht werden könnten, dass es möglich wird, die reale Bedeutung der Gemeinschaft für die Konstitution und Bildung des Subjekts zu verstehen, ohne aber völlig darauf verzichten zu müssen, dass dieses auch über den gemeinschaftlichen Rahmen hinaus neue gemeinschaftliche Allianzen schließen und zu neuen Erkenntnissen, Perspektivenwechseln und Ansichten führen könnte.

#### **Teil 4: Gemeinschaftliches ästhetisches Erfahren**

Bedeutend hierfür scheint mir zunächst die Charakterisierung des Bildungsweges, der für die Genese des ästhetischen Subjekts zentral ist. Bei Wittgenstein kann man nicht von Bildung im starken Sinn des Wortes sprechen, wenn die passive Inkorporation, die Abrichtung, die Normalisierung des Subjekts durch gemeinschaftlich gelebte Überzeugungen, Werte und Normen in den Vordergrund gerückt wird. Das ästhetische

Subjekt ist als passiv und erleidend charakterisiert, es bekommt – radikal formuliert – den Stempel jenes spezifischen Kontextes aufgedrückt, in dem es lebt (vgl. Wittgenstein 1967, 5). Selbstgestaltende und aktive Bewegungen des Aufnehmens, Erwerbens von Wissen und Fertigkeiten, des Lernens werden in diesem Rahmen kaum angesprochen. Bei Hume und Kames dagegen ist das Subjekt zwar auch seinen Wahrnehmungen und Erfahrungen ausgesetzt. Es kann sich aber aktiv ühend und lernend engagieren und sich hierin in einem Sinne bilden, der es von denjenigen unterscheidet, die selbst kein solches Engagement zeigen. Freilich hat es die Möglichkeit dazu nur, wenn es gewissermaßen privilegiert ist. Nichtsdestotrotz muss es aber selbst praktizierend, lernend und ühend dazu beitragen, zum ästhetischen Subjekt und damit ein Teil einer höheren ästhetischen Gemeinschaft zu werden. In allen besprochenen Ansätzen geht es um die Verfeinerung und Differenzierung der Wahrnehmung mit dem Ziel, ein adäquates Schönheitsurteil zu fällen, das im Rahmen der jeweiligen – idealen oder bloß regionalen – ästhetischen Gemeinschaft Gültigkeit besitzt. Die Idee der Gemeinschaft kommt also (erst) dort ins Spiel, wo begonnen wird zu evaluieren, ob eine Aussage wie „Das ist schön!“ richtig oder falsch ist. Damit ist sie der Erfahrung selbst aber nachrangig. Radikal könnte man formulieren, dass in den Theorien ästhetischer Bildung nach Hume und Kames das ästhetische Subjekt sich zunächst im Alleingang bildet (oder zumindest rein heoretisch bilden kann), um sich dann mit seinen erworbenen Fertigkeiten als Teil der Gemeinschaft zu qualifizieren. Für die ästhetische Erfahrung selbst spielt die gemeinschaftliche Dimension aber keine entscheidende Rolle.

Bei Wittgenstein dagegen ist die ästhetische Erfahrung durch die immense Bedeutung der Eingelassenheit in den jeweiligen Kontext und die dort herrschenden Spiele per se gemeinschaftlich. Ihr verbleibt aber kaum ein persönlicher Spielraum, wodurch die Grenzen des ästhetischen Subjekts durch die Grenze der jeweiligen ästhetischen Gemeinschaft gezeichnet sind und sich notwendigerweise in ihrer spezifischen Regio-

nalität erschöpft. Diese hat außerdem determinierenden Charakter und lässt damit auch kaum das Entstehen von neuen Wissen und Erkenntnissen zu.

Für einen suchenden Impuls, diese beiden Sackgassen im Nachdenken über eine epistemisch einschlägige gemeinschaftliche Erfahrung zu überwinden, kann also festgehalten werden, dass das Subjekt zwar eingelassen in gemeinschaftliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsmuster mit den damit einhergehenden Werten und Normen verstanden werden muss. Dass mit seiner Abgerichtetheit in einem bestimmten Kontext aber nicht seine Erfahrungs- und weitere Handlungsmöglichkeiten gänzlich beschränkt werden dürfen. Was Wittgenstein nicht ausreichend bedenkt, ist die Heterogenität der Subjekte in einer Gemeinschaft, ihre damit verbundene Dynamik wie auch die Beziehungen unterschiedlicher ästhetischer Gemeinschaften zueinander und somit auch mögliche gemeinschaftsübergreifende Bezugnahmen. Was er ebenso wenig reflektiert, ist die Möglichkeit, dass sich gerade im Austausch miteinander etwas ereignen kann, was über reine Normalisierungsbewegungen hinausgeht und was insofern auch in epistemischer Hinsicht spannungsgeladen ist. Diese Missstände lassen sich dahingehend verstehen, dass Perspektivität für Wittgenstein nur als homogenisierte gemeinschaftliche Norm eine Rolle spielt. Über multiple Perspektiven innerhalb einer Gemeinschaft denkt er nicht nach, weil die Abrichtung in seiner Theorie eine so schlagende Wirkung zeigt, dass sie alle Perspektiven bündelt und die Vielen gewissermaßen auf das Eine reduziert. Die Anderen bleiben ausgeschlossen.

Öffnet man diesen Ansatz aber durch die Konfrontation mit poststrukturalistischen, dekonstruktivistischen oder postkolonialen Positionen, dann müssen gemeinschaftsprägende Bewegungen der Normalisierung die Ausbildung multipler Perspektiven nicht ausschließen. Normalisierungen im sozialen Raum wären dann zwar prägend, aber nicht determinierend. Wenn Autor\*innen wie Judith Butler (vgl. Butler 2009) etwa betonen, dass Subjekte im jeweiligen Sozialisationskontext normalisiert werden, dass diese Kontexte sich aber selbst in

einem steten Wandel befinden und zudem Grenzen haben, die als solche – von Innen wie auch von Außen – zum Thema und damit problematisiert werden können, spricht sie Bedingungen der Konstitution und Bildung von Subjekten an, die die gemeinschaftliche Seite als prägend, aber eben nicht als vollständig determinierend betrachten. Das ästhetische Subjekt ist als soziales Wesen immer Teil einer ästhetischen Gemeinschaft und in dieser gebildet; es ist aber nicht gänzlich durch diese bestimmt und von anderen ästhetischen Subjekten in der Art und Weise, von woher und wie es auf Dinge und Sachverhalte blickt, von Anderen unterscheidbar. Die Differenz zwischen den Subjekten bleibt also erhalten, auch wenn ihre Gemeinschaftlichkeit als irreduzibel angesehen wird. Und so sind ebenso mehrere Perspektiven innerhalb einer Gemeinschaft möglich.

Gemeinschaftliche ästhetische Erfahrung kann, im Ausgang von diesem Ansatz, gedacht werden als eine Erfahrung im geteilten Raum mit Anderen, wobei die Art und Weise, von woher und wie die Anderen auf das Erfahrene Bezug nehmen, für mein Erfahren einen Unterschied macht. Damit wäre es nicht dasselbe, zum Beispiel alleine im Theater zu sitzen und ein Stück zu verfolgen oder aber gemeinsam mit Anderen in dieser Situation zu sein, selbst zu lachen, wenn meiner Sitznachbarin der Atem stockt und darüber währenddessen oder im Anschluss an das Stück in ein Gespräch zu treten: Meine Erfahrung wäre eine andere, weil sie zu einer geteilten, einer gemeinschaftlichen Erfahrung geworden wäre – nicht gänzlich und nicht in allen Facetten, aber zumindest zu einem wesentlichen Teil.

Einhergehend mit der Thematisierung des Unterschieds zwischen einem faktisch solitären ästhetischen Erfahren und einem ästhetischen Erfahren, das sich tatsächlich in Gemeinschaft vollzieht und sich hierin auch von einem abgeschirmten, selbstbezüglichen Erfahren unterscheidet, gilt es nicht nur die grundsätzlichen Unterschiede zu würdigen, sondern auch die Vermittlungsprozesse zu thematisieren, die sich in ästhetischen Gemeinschaften ausgestalten. Wo gemeinschaftlich

erfahren wird, da wird nicht selten gezeigt, geprüft, verworfen, diskutiert und hingewiesen. Als besonders relevant für die Kunstpädagogik sehe ich eine Auseinandersetzung mit vermittelnden Varianten wie etwa einer geführten Betrachtung, wie sie beispielsweise durch Expert\*innen der Kunst- und Kulturvermittlung angeleitet wird, im Unterscheid zu einem „gleichberechtigten“ Wahrnehmen auf Augenhöhe all jener, die sich am Rezeptionsprozess beteiligen. In letzterem Fall hat jede\*r die gleiche Berechtigung, etwas zum gemeinsamen Seherlebnis beizutragen. Perspektiven werden nicht nur eingenommen, sie werden auch kommuniziert, sie werden mitunter gewechselt oder gar getauscht. Kommt ein solch kommunales Betrachten schließlich zu Stande, dann ist es nicht mehr der Blick der Einzelnen, der zählt. Es ist vielmehr das, was sich in der Schnittmenge, aber auch im Auseinanderdriften der Perspektiven zeigt. Dieser gemeinschaftliche Raum birgt dabei einerseits dasselbe epistemische Potential wie das solitäre ästhetische Erfahren, da er sinnliche Bereiche des Wissens eröffnet. Darüber hinaus bietet er aber auch Möglichkeiten des Erkennens, die sich im alleinigen Erfahrungsvollzug nicht oder nur schwerlich offenbaren: es lassen sich im Austausch und in den Vermittlungsprozessen die Chancen wie auch die Grenzen einer multiperspektivischen Auseinandersetzung erforschen. Andererseits hat er konkreten bildungspraktischen Wert, weil er sinnlich sensibilisiert, das Wahrnehmen schult und die Aufmerksamkeit wie auch das Verständnis für Andere und Anderes begünstigt. Aus der Kombination der epistemischen und der pädagogischen Ebene ergibt sich meines Erachtens eine Dringlichkeit, wenn nicht gar eine Notwendigkeit, gemeinschaftliches ästhetisches Erfahren im Rahmen der Kunstpädagogik zu einem theoretischen ebenso wie praktischen Thema zu machen.

Der hier vorgestellte Weg soll einen ersten Schritt anzeigen, gemeinschaftliches ästhetisches Erfahren als unterschieden von einem selbstbezüglichen Wahrnehmen im Alleingang zu verstehen, in dem nicht nur normalisiert erworbene Praktiken

abgespult werden, sondern in dem Neues gesehen werden kann, wobei Perspektiven zusammenfinden und im Austausch andere Blickpunkte entstehen können. Sei es im schulischen Kontext, in öffentlichen Räumen, im Kino, Theater oder Museum oder im Freizeitpark: Ein solches gemeinschaftliches ästhetisches Erfahren zu suchen und zuzulassen, den Austausch mit Anderen zu üben und zu pflegen, auszuprobieren, wie es sich anfühlt, andere Perspektiven einzunehmen und andere zu motivieren, die eigene Perspektive einzunehmen – all dies ist nicht nur ein wichtiger Teil ästhetischer Bildung im gemeinschaftlichen Sinne; es ist auch ein Weg, mehr über die Art und Weise eines Zusammenseins auf Augenhöhe zu wissen, das sich für die Anderen ebenso interessiert wie für sich selbst. Damit sollte es im Zentrum des Nachdenkens der Kunstpädagogik stehen ebenso wie ein Kernliegen von Bildungsinitiativen jeglicher Art sein.

Der Vortrag wurde am 18.04.2019 im Rahmen der Ringvorlesung *Visuelle Bildung: Wie zusammen arbeiten?* am Arbeitsbereich Kunstpädagogik in der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg gehalten

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Als Beispiel für die bildungspolitische Verortung dieser Tendenz sei hier auf den österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe 2 im Fach Bildnerische Erziehung verwiesen. Hier heißt es, dass der Unterricht in Bildnerischer Erziehung u.a. zum Ziel hat, „Wahrnehmungsbezogenes mit Begrifflich-Logischem [zu] verbinden und anschauliches Denken [zu] entwickeln“. Er soll außerdem dazu „befähigen, innovativ zu denken“ und allgemein „wissenschaftliches Denken und Arbeiten vor[zu]bereiten“. Lehrplan BE Sek 2, [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data\\_dl/be\\_lp\\_neu\\_ahs.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/be_lp_neu_ahs.pdf) (abgerufen am 25.11.2020).
- <sup>2</sup> Kant 2001, Hegel 1955, Merleau-Ponty 2003, Goodman 1978, Seel 1985, Welsch 1989, Mersch 2015, Brandstätter 2013 markieren ein breites Spektrum an unterschiedlichen Zugängen zu diesem Thema, das von der Aufklärung bis zu rezenten Diskussionen reicht. Für eine Zusammenschau klassischer, diskursprägender und auf diese bezugnehmende rezente Positionen siehe Asmuth/Remmers 2015.
- <sup>3</sup> Osborne 1970, Otto 1998, Selle 1988 sind beispielhafte etablierte Positionen in diesem Zusammenhang. Bei allen kreisen ästhetische Bildungs- und Lernprozesse um die\*den Einzelne\*n. In aktuellen Diskussionen wird die Vorrangstellung der vereinzelt Auseinandersetzung selten explizit gemacht; auch in der qualitativen Forschungsorientierung zeigt sich so eine Fokussierung auf den Einzelfall, wenn es um das Erforschen ästhetischer Erfahrung im Rahmen des Kunstunterrichts geht (z.B. Peez 2005). Wo von gemeinschaftlichen Dynamiken, wie etwa unter dem Schlagwort „Kollaboration“ gesprochen wird (Schmidt-Wetzel 2017), werden temporäre Zusammenkünfte besprochen, die allerdings nicht als (ko-)konstitutiv für die individuelle Erfahrung und Praxis verstanden werden. Neben diesem kunstpädagogischen Tendieren in Richtung eines ästhetischen Solipsismus möchte ich auf zwei Ausnahmen hinweisen: Sabisch (2018) thematisiert in einer Fallstudie eine tatsächlich gemeinschaftliche Anstrengung der Bildbetrachtung, dies allerdings nur im Austausch von zwei Schülerinnen. Auch wird die Gemeinschaftlichkeit in diesem Rahmen nicht expliziert. Sowa (2015) versucht, die für die Kunstpädagogik zentralen Vorstellungsprozesse nicht als durchgängig individualisiert, sondern auch als gemeinschaftlich zu bildende zu eruieren. Andrea Sabisch danke ich für den Hinweis, dass auch ein Thematisieren von Responsivität eng an ein Verhandeln von Gemeinschaftlichkeit verbunden sein kann. Eine kunstpädagogische Hinführung findet sich bei Krebber 2020.

- <sup>4</sup> Rittelmeyer (2017) weist auf den interessanten Umstand hin, dass die gesellschaftliche und soziale Komponente in der Musikpädagogik eine weitaus größere Rolle spielt.
- <sup>5</sup> Ich möchte den Umstand nicht unter den Tisch fallen lassen, dass Hume – ebenso wie viele seiner Zeitgenossen, darunter Kames – das gebildete Subjekt sehr stark nicht nur im Zusammenhang mit einem körperlich gesunden, sondern auch mit einem gesellschaftlich privilegierten Dasein suggeriert: Frauen, kolonialisierte Gruppen, aber auch Kinder scheinen aus dem Kritiker-tum de facto ausgeschlossen. Kernbauer (2011) oder Mörsch (2019) weisen auf diese aus post-kolonialer wie auch feministischer Perspektive äußerst problematischen Aspekte mit Nachdruck hin. Meines Erachtens bleibt aber nichtsdestotrotz die Frage zu stellen, inwiefern die Theorien von Hume wie auch von Kames, die prinzipiell über die edukativen Bedingungen der Zugänglichkeit ästhetischer Praktiken für alle nachdenken, mit dem Argument, dass sie sozialgeschichtlich mit Praktiken der Unterdrückung und Hierarchisierung zusammenwirken, beigelegt werden können. Ich denke, dass gerade das Spannungsfeld zwischen Theoriebildung und Stellung im sozialgeschichtlichen Setting, das auf unterschiedlichen Ebenen Probleme wie auch Chancen hervorbringt, Teil einer differenzierten Auseinandersetzung sein muss. Um eine aus meiner Sicht in der kunstpädagogischen Diskussion momentan einseitigen Lesart der angesprochenen Positionen zu konterkarieren, schenke ich in dieser Abhandlung den theoretischen Impulsen eine größere Aufmerksamkeit als anderen Aspekten, ohne aber darüber hinwegtäuschen zu wollen, dass es in dieser Auseinandersetzung auch andere wichtige Perspektiven auf die aufgeworfene Frage nach der ästhetischen Gemeinschaft gibt.
- <sup>6</sup> Dass die Orientierung für die Ähnlichkeit von einer gesellschaftlich dominanten Gruppierung – dem britischen Gentrytum mit seinen Idealen – aus gegeben wird, wird von Kames dabei nicht problematisiert. Die Homogenisierung der heterogenen Perspektiven könnte so auch als bürgerliche Normalisierung und eine damit einhergehende Entwertung anderer Sichtweisen verstanden werden. Weniger als auf die inhaltlicher und machtpolitische Ausrichtung dieser Harmonisierung, möchte ich an dieser Stelle allerdings positiv hervorheben, dass Kames eine Gemeinschaft im Sinn zu haben scheint, die niemanden ausschließt.



## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2000). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (1994). *Übungen im politischen Denken 1. Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. München: Piper.
- Asmuth, Christoph; Remmers, Peter (2015) (Hrsg.). *Ästhetisches Wissen. Zwischen Sinnlichkeit und Begriff*. Berlin: De Gruyter.
- Baumgarten, Alexander G. (1983). *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*. Lateinisch-deutsch. Philosophische Betrachtungen über einige Bedingungen des Gedichtes. Hamburg: Meiner.
- Baumgarten, Alexander G. (1988). *Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750/58)*. Hamburg: Meiner.
- Baumgarten, Alexander G. (2011): *Metaphysica*. Historisch-kritische Ausgabe, Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Brandstätter, Ursula (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Köln: Böhlau.
- Broudy, Harry S. (1977). „How Basic Is Aesthetic Education? Or Is It the Fourth R?“ In: *Educational Leadership* 35/2, 134-141.
- Butler, Judith (2009). *Frames of War. When Is Life Grievable?* New York: Verso.
- Gaut, Berys (2006). „Art and Cognition.“ In: Matthew Kieran (Hrsg.). *Contemporary Debates in Aesthetics and the Philosophy of Art*. Malden, 115-126.
- Goodman, Nelson (1976). *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Hackett.
- Goodman, Nelson (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Hegel, Georg W. F. (1955). *Ästhetik*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Home, Henry, Lord Kames (2005). *Elements of Criticism*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Hume, David (1985). „Of the Standard of Taste.“ In: *Essays Moral, Political, and Literary*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Hursthouse, Rosalind (1992). „Truth and Representation.“ In: Oswald Hanfling (Hrsg.). *Philosophical Aesthetics*. Oxford, 239-296.
- Hutcheson, Francis (2004). *An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Kant, Immanuel (2001). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Meiner.
- Kernbauer, Eva (2011). *Der Platz des Publikums. Modelle für Kunstöffentlichkeit im 18. Jahrhundert*. Köln: Böhlau.

- Krebber, Gesa (2020). Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.
- Lamarque, Peter; Stein, Haugom Olsen (1998). „Truth.“ In: Michael Kelly (Hrsg.). *Encyclopedia of Aesthetics*. Vol. 4. New York, 406-415.
- Laner, Iris (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara (2015). *Epistemische Zeichenszenen. Zeichnen als Erkenntnis in der Kunstpädagogik und interdisziplinären Bezugsfeldern*. München.
- Merleau-Ponty, Maurice (2003). *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays*. Hamburg: Meiner.
- Mersch, Dieter (2015). *Epistemologien des Ästhetischen. Über das Denken der Kunst*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Mörsch, Carmen (2019). *Die Bildung der A\_n\_d\_e\_r\_e\_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. Wien: Zaglossus.
- Osborne, Harold (1970). *The Art of Appreciation*. London: Oxford University Press.
- Otto, Gunter (1998). *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Band 3: Didaktik und Ästhetik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Otto, Gunter; Otto, Maria (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Peez, Georg (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Rittelmeyer, Christian (2017). *Warum und wozu ästhetische Bildung. Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Sabisch, Andrea (2018). *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*. München: kopaed.
- Schmidt-Wetzel, Miriam (2017). *Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativenempirische Studie mit Praxisbeispielen*. München: kopaed.
- Seel, Martin (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff ästhetischer Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Selle, Gert (1988). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek b. H.: Rowohlt.

- Smith, Ralph A. (2006). Culture and the Arts in Education. Critical Essays on Shaping Human Experience. New York: Teachers College Press.
- Sowa, Hubert (2015). Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. München: kopaed.
- Welsch, Wolfgang (1989). Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Wittgenstein, Ludwig (1967). Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology, and Religious Belief. Berkeley: University of California Press.
- Wittgenstein, Ludwig (2009). Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations. Malden: Wiley-Blackwell.

## Iris Laner

ist Professorin für Bildende Kunst und Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Seit 2017 forscht sie im Rahmen ihres vom österreichischen FWF im Rahmen des Hertha-Firnberg-Programms geförderten Forschungsprojekts „Aesthetic Practice and the Critical Faculty. Examining the Educational Conditions of Aesthetic Experience“ über Kritikfähigkeit im Rahmen des ästhetischen Erfahrens. Nach ihrer Promotion über die zeitlichen Dimensionen des Bildes bei Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty und Jacques Derrida an der Universität Basel im Jahr 2012 forschte und lehrte sie an der Universität St. Gallen, der KU Leuven und der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Ihre Dissertation verfasste sie als Kollegiatin im Graduiertenkolleg „Bild und Zeit“ des NFS Bildkritik eikones. Durch ihr Studium der Philosophie einerseits und der Lehramtsausbildung in den Fächern Bildnerische Erziehung und Philosophie und Psychologie andererseits hegt sie sowohl an philosophischen wie auch an praktisch-angewandten Aspekten der Ästhetik ein großes Interesse. Der 2018 im Junius Verlag erschienene Band „Ästhetische Bildung zur Einführung“ zeugt von ihrem Bestreben, entsprechend dieses zweigliedrigen Interesses den Dialog zwischen philosophischer Ästhetik und Kunstpädagogik zu forcieren. Ihre kunstpädagogische Forschung umfasst Theoriebildung und Begriffsbearbeitung ebenso wie qualitative Studien und didaktische Reflexion.

## **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: nACT: 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 kunst- pädagogische 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

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

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

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maike; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33.2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Bramkamp, Martina: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching

Heft 34.2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Mörsch, Carmen: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35.2017. ISBN 978-3-943694-16-1

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

Heft 36.2017. ISBN 978-3-943694-15-4

Bader, Nadja: Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Heft 37.2017. ISBN 978-3-943694-13-0



Reeh, Ute: Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben herab und zeitlich betrachtet

Heft 38.2017. ISBN 978-3-943694-17-8

Burkhardt, Sara: Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Heft 39.2018. ISBN 978-3-943694-14-7

Leeker, Martina: (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen

Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Kunz, Ruth: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

Schuhmacher-Chilla, Doris: Anthropologische Kunsttheorie Kunst – Theorie – Anthropologie

Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8

Preuss, Rudolf: Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-Lernprozessen des Kunstunterrichts

Heft 43.2019. ISBN 978-3-943694-21-5

Juuso Tervo: Intimacy with a Stranger: Art, Education and the (Possible) Politics of Love

Heft 44.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Christina Griebel: Ungehorsam übersetzen. Kunstpädagogik als Poesie

Heft 45.2019. ISBN 978-3-943694-23-9

Georg Peez: Beobachten, Erheben, Aufbereiten und Interpretieren

Heft 46.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Andreas Brenne: „Künstlerisch-Ästhetische Forschung“  
– Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren  
Kindheit

Heft 47.2019. ISBN 978-3-943694-25-3

Alexander Henschel: Kunstpädagogische Komplexität – Logi-  
ken und Begriffe der Selbstbeschreibung

Heft 48.2019. ISBN 978-3-943694-26-0

Jan G. Grünwald: Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der  
kunstpädagogischen Praxis

Heft 49.2020. ISBN 978-3-943694-27-7

Birgit Engel: Ästhetische Aufmerksamkeit – Movens einer  
reflexiv-offenen und kritisch-innovativen Praxis in Kunst und  
Pädagogik

Heft 50.2020. ISBN 978-3-943694-28-4

Fabian Ginsberg: Scripted Reality

Heft 51.2020. ISBN 978-3-943694-29-1

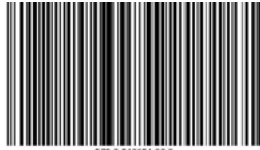
Rahel Puffert: Umräumen statt aufräumen

Heft 52.2020. ISBN 978-3-943694-30-7

Florian Pfab: Blackbox Kreativität: Ein systemtheoretischer  
Begriffsentwurf

Heft 53.2020. ISBN 978-3-943694-32-1





978-3-943694-33-8

Kunstpädagogische Positionen 54/2021

ISBN 978-3-943694-33-8