

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 22, 2014

„Ästhetische Erziehung“ im Digitalzeitalter

Thema

Was kann uns Ästhetik heute
noch bedeuten?

Ästhetische (Lern-)Erfahrungen:
eine Vignette und deren Lektüre

Evi Agostini



Was kann uns Ästhetik heute noch bedeuten?

Ästhetische (Lern-)Erfahrungen: eine Vignette und deren Lektüre

Evi Agostini

Agostini, Evi (2014): Was kann uns Ästhetik heute noch bedeuten? Ästhetische (Lern-)Erfahrungen: eine Vignette und deren Lektüre.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 22, 2014. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: ästhetische Erfahrungen, aisthesis, ästhetische Bildung, ästhetische Erziehung, Vignette, Vignettenforschung, Phänomenologie, Sinne, sinnliches Wahrnehmen

Kurzzusammenfassung

Welche bildnerischen und erzieherischen Möglichkeiten beinhalten ästhetische Erfahrungen? Entlang dieser und vieler weiterer Fragen zeigt der vorliegende Beitrag die Verflochtenheit von Ästhetik, Wahrnehmung, Erfahrung, Sinnlichkeit und Kunst auf. Deutlich wird, dass Ästhetik in ihrer Bedeutung als aisthesis damit auf den unauslöschlichen Zusammenhang von Sinnlichkeit und Erkennen verweist. Ausgangspunkt der Praxisausführungen ist die Vignette einer 11-jährigen Schülerin während des Kunstunterrichts. Es ist das eine kurze prägnante Erzählung, die einen ästhetischen Erfahrungsmoment fasst. Die Lektüre dieser Vignette nach einer pädagogischen-phänomenologischen Betrachtungsweise zeigt, dass ästhetische Erfahrungen nie rein visuell auftreten, sondern die gesamte Leiblichkeit betreffen. Und: Ästhetische Erfahrung kann nur dann entfaltet werden, wenn sie nicht instrumentalisiert und damit fremdbestimmten Zwecken und bereits festgesetzten Verwertungsinteressen ausgesetzt wird. Den Abschluss des Beitrags bilden Fragen zur ästhetischen Bildung und Erziehung in der Erwachsenenbildung. (Red.)

Was kann uns Ästhetik heute noch bedeuten?

Ästhetische (Lern-)Erfahrungen: eine Vignette und deren Lektüre

Evi Agostini

Gerade in der Bildung und Erziehung von Erwachsenen sollte nicht die Möglichkeit versäumt werden, das Selbst als ästhetisch geformtes, ästhetisch produktives und als ästhetisch rezeptives Selbst zu thematisieren. Damit müssen auch in der Erwachsenenbildung Prinzipien der Ästhetik, insbesondere in ihrer Bedeutung als Aisthesis Berücksichtigung finden. Vor allem die Sinne von Erwachsenen bedürfen einer Schulung und Verfeinerung.

Kunst, Phantasie, Un-Alltägliches, Träumereien: Wie viel Platz bleibt für diese Parolen in unserer heutigen globalisierten und digitalisierten Welt? Und was kann uns Ästhetik in dieser Welt überhaupt noch bedeuten?

Nachfolgend beginnt eine Reise, in der unserem leiblichen „Zur-Welt-Sein“ (siehe Merleau-Ponty 1966) nachgegangen wird und in der produktives Wahrnehmungsvermögen, Phantasie und schöpferische Ausdruckskraft, träumerische Momente, genussvolle Hingabe sowie un-alltägliches Staunen eine bedeutende Rolle spielen. In einem ersten Schritt wird dem Begriff der Ästhetik und seiner vielfältigen Verflochtenheit mit Wahrnehmung, Erfahrung, Sinnlichkeit und Kunst besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Form der sinnlichen Wahrnehmung ist bei Erwachsenen meines Erachtens weitgehend verloren gegangen. Anhand einer Vignette¹ als einem verdichteten Moment gelebter Erfahrung (siehe Schratz et al. 2012) wird den ästhetischen

Erfahrungen einer Schülerin der 6. Schulstufe während des Kunstunterrichts nachgespürt und damit der Blick auf alternative Formen der Wahrnehmung gerichtet. In einem abschließenden Schritt werden ausgehend vom transformatorischen Potenzial ästhetischer Erfahrung Fragen zur ästhetischen Bildung und Erziehung aufgeworfen und in Bezug zur Erwachsenenbildung diskutiert.

Ästhetik – eine Spurensuche

Betrachtet man den Diskurs, der sich bis heute rund um das Thema der Ästhetik rankt, so erfährt der Begriff sowohl im Alltag als auch unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten eine vergleichsweise heterogene Verwendungsweise. Während Ästhetik insbesondere als Lehre der (schönen) Künste Bekanntheit erlangt hat und deshalb im alltagssprachlichen Gebrauch vorwiegend als Synonym für Fragen der Schönheit und des guten Geschmacks Verwendung

¹ Mit dem Ziel, Miterfahrenes unter dem methodischen Zugriff der „Teilnehmenden Erfahrung“ (siehe Beekman 1987) festzuhalten, versteht man unter Vignetten „kurze prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen. [...] Sie gleichen Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren. [...] Gleich einem Photo halten die Vignetten einen Erfahrungsmoment fest und fixieren ihn sprachlich und in ihrer bestechenden Wirkung“ (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, S. 35).

findet, lassen sich durch eine etymologische Betrachtungsweise weitere Bedeutungen erschließen. So leitet sich der Begriff „Ästhetik“ vom altgriechischen Wort „aisthesis“ ab, was mit „Sinneseindruck“, „Gefühl“, „Wahrnehmung“ „Empfindung“ oder „Erkenntnis“ übersetzt werden kann (vgl. Menge 2001, S. 23). Ästhetik bewegt sich damit im Zwischenfeld dessen, was einerseits als die Bildung kunstförmiger Figurationen und deren Darstellung thematisiert werden kann, andererseits kann sie als sinnliche Wahrnehmungsweise von Gegenständen und damit nach Alexander G. Baumgarten, dem Begründer der Ästhetik als eigener philosophischer Disziplin (siehe Baumgarten 2007 [1750/58]), prinzipiell mit sinnlicher Erkenntnis gleichgesetzt werden. Damit zeichnet sich bereits in Ansätzen ab, dass sich hinter dem in Frage stehenden Terminus eher ein Begriffsfeld mit ganz unterschiedlichen Bedeutungen verbirgt.

Lenken wir deshalb unsere Aufmerksamkeit auf das zum Substantiv *aisthesis* gehörende Verb „*aisthanomai*“, dessen Bedeutung mit „*fühlen, wahrnehmen, bemerken, empfinden, innwerden, erkennen, vernehmen, erfahren, hören, verstehen, begreifen, einsehen und Einsicht haben*“ (Menge 2001, S. 23) angegeben wird. Deutlich wird, dass alle diese Wörter sich auf das leibliche Erleben und damit auf das „Wie des Gegebenseins“ beziehen, das von Erwin Straus im Unterschied zum „Was des gegenständlich Gegebenen“ als pathische Wahrnehmung bezeichnet wird (vgl. Straus 1978 [1935], S. 151). Weiß man um die pathische Struktur sinnlicher Wahrnehmung, die darin besteht, dass uns etwas affiziert, stimuliert, anzieht oder abstößt, so wird nicht nur deren leibliche Verfasstheit verständlich, sondern auch eine Positionierung zwischen Aktivität und Passivität, Gegebenem und Empfänglichkeit möglich (vgl. Lyotard 1989, S. 193). Aufgrund ihres pathischen Gehalts entzieht sich sinnliche Wahrnehmung nämlich jeglicher Initiative: Als Erfahrung eines Widerfahrnisses geht sie damit jeglicher Rationalisierung voraus (vgl. Meyer-Drawe 2010, S. 8).

Im Laufe der Zeit, insbesondere aufgrund des Einflusses der subjektivitätstheoretischen Tradition auf unser Denken, ist die passive Dimension sinnlicher Erfahrung mit ihrem Vollzugs- und Widerfahrnischarakter jedoch in Vergessenheit geraten (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 538).

Zur Eigentümlichkeit ästhetischer Erfahrungen

Nimmt man die ursprüngliche Begriffsbedeutung der Ästhetik im Sinne von *aisthesis* ernst, so können grundsätzlich alle sinnlichen Phänomene eine ästhetische Dimension aufweisen und somit eine ästhetische Erfahrungsweise beinhalten. Doch was genau unterscheidet dann eine ästhetische Erfahrung von anderen Erfahrungen? Und welche Rolle spielt dabei die Kunst?

Die unter dem Begriff „*ästhetische Differenz*“ (Schmücker 1998, S. 49) kontrovers diskutierten Fragen sind keineswegs einer eindeutigen Antwort zuführbar. So reichen die Positionen von der Klassifizierung ästhetischer Erfahrung als Erfahrung oder Wahrnehmung überhaupt (siehe u.a. Welsch 1990) bis hin zu gänzlich gegensätzlichen Standpunkten, wo das Prädikat ästhetisch lediglich für exklusive Formen der Kunsterfahrung Verwendung findet (siehe u.a. Parmentier 2004). Nach Immanuel Kant ist ein wichtiges Unterscheidungskriterium jenes der Interesselosigkeit und der Selbstzweckhaftigkeit (vgl. Kant 1983 [1780], § 2, S. 205), d.h., ästhetische Erfahrung verfolgt in der Begegnung mit ästhetischen Objekten keine außerhalb ihrer selbst liegenden Ziele und damit keine praktischen, funktionellen oder gar utilitaristischen Zwecke bzw. Verwertungsinteressen. Damit zeichnet sich ästhetische Erfahrung nach Meike Aissen-Crewitt insbesondere durch die Art und Weise des Wahrnehmens aus (vgl. Aissen-Crewitt 2000, S. 112ff.). Georg Peez nennt weitere Kriterien für die Bestimmung ästhetischer Erfahrung: Überraschung, aufgrund des Auftretens von etwas Unerwartetem, ein mit einem Staunen verbundener Genuss, Resultate, welche auf verarbeitete ästhetische Erfahrungen hinweisen, sowie Bezüge zur Kunst (vgl. Peez 2004, S. 234ff.). Damit werden einerseits ganz klar sinnliche Wahrnehmungserlebnisse als bestimmend für jegliche Art von ästhetischen Erfahrungen verstanden. Andererseits findet die aufgezeigte Doppeldeutigkeit von Ästhetik und Ästhesiologie (Sinneslehre bzw. Lehre von den Sinnesorganen; Anm.d.Red.) Berücksichtigung – also die Lehre vom Schönen sowie vom sinnlichen Wahrnehmen und Empfinden – sowie eine damit einhergehende Verflechtung von Künsten und Sinnen.

Phänomenologie der Wahrnehmung

Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung (siehe Waldenfels 2002), in der im Anschluss an Maurice Merleau-Ponty (1966) die leibliche Wahrnehmung der affektiven und imaginativen Präsenz der Dinge zentral ist, versucht der eingangs aufgezeigten pathischen Dimension von sinnlicher Erfahrung Rechnung zu tragen. Damit thematisiert sie eine Form der sinnlichen Gebung, die empfangen wird und auf welche geantwortet werden muss (siehe Agostini 2014 [i.E.]). Gerade das Erfahrungsfeld Kunst gilt als Inbegriff von sinnlicher und sinnesbezogener Ästhetik. Kunstförmige Gebilde, welche an den Rändern und in den Lücken der Erfahrung Gestalt gewinnen, sind in ganz einzigartiger Weise als eine Antwort auf die Sinne zu verstehen (siehe Waldenfels 2010). Damit sind sie für phänomenologische Untersuchungen von besonderem Interesse. Doch wie sieht dieses Antworten auf sinnliche Ansprüche aus? Und was bedeutet „Er-Finden“ in diesem Vollzug?

Vignette und Lektüre

Um einen personalen Zugang zu ästhetischen Phänomenen zu erhalten und damit nuancierte und differenzierte Vorstellungen und Sichtweisen

kennenzulernen, wird nachfolgend eine von der Verfasserin aufgezeichnete Vignette² präsentiert, welche die Erfahrungen von Alexandra, einer 11-jährigen Gymnasiastin, während des Kunstunterrichts in den Mittelpunkt rückt. Die Fragen, die sich hierzu stellen, sind die folgenden:

- Wie gestaltet Kunst die Erfahrungen von Alexandra?
- Welche Bedeutungen misst sie diesen bei?
- Welches bildende und erzieherische Potenzial verbirgt sich in den gemachten Erfahrungen?
- Im Rahmen von ästhetischer Erfahrung und von künstlerischen Prozessen stellt sich insbesondere auch die Frage nach dem Neuen sowie dem Schöpferischen: „Die Kunst lässt Neues zu und ist offen für Erfindungen“ (Waldenfels 2013, S. 90). Doch wie und als was zeigt sich Er-Finden an?
- Und gibt es etwas, das Alexandra an Neuem über sich selbst und die Welt erfährt?

In der Vignetten-Lektüre der Verfasserin, in welcher die Vignette in ihrer potenziellen Vieldeutigkeit gelesen wird, wird diesen und weiteren Fragen nachgegangen. Im Nachvollzug der Erfahrungen wird insbesondere auch den Appellen der Dinge und damit der Doppeldeutigkeit des Phänomens „Er-Finden“, als einem „Finden“ und „Erfinden“ (vgl. Plessner 1975, S. 321ff.) Rechnung getragen. In der

Vignette

Alexandra schnappt sich die Utensilien für den Kunstunterricht und tänzelt in der Zweierreihe flüsternd und leise lachend Richtung Obergeschoß. Im Kunstraum angekommen, setzt sie sich schnell an einen freien Tisch, klappt ihr Kunstheft auf und arbeitet an ihrer Farbprobe weiter. Sie malt langsam und bedächtig mittelgroße, bunte Kreise in ihr Heft. Dabei führt sie den Pinsel in gleichmäßigen Abständen von der Farbe zum Blatt und wieder zurück. Lautlos stellt sich Herr Alberti hinter sie und ermuntert sie, auch einmal mit Deckweiß zu experimentieren. Sofort drückt sie Deckweiß aus der Tube in die Ausbuchtung ihres Farbkastens. Den Großteil davon überträgt sie mit dem Pinsel in eine zweite Ausbuchtung und mischt etwas pinke, dann rote Farbe dazu. Mit dem Pinsel rührt sie die Farbmischung mehrmals genussvoll um, nimmt einen Klecks und hält ihn Annemarie, ihrer Sitznachbarin, unter die Nase: „Schau, das schaut gut aus, wie Kirschjogurt. Das schaut gut aus“, beschreibt sie staunend ihre Mischung und putzt dann ihren Pinsel an einem Tuch ab. „Das da aber schaut aus wie Jogurt“, wiederholt sie nachdrücklich, kichert dann und möchte von Annemarie wissen: „Ist das schön?“ Annemarie zuckt gleichgültig ihre Schultern und schlägt vor: „Probier's aus!“. Alexandra malt weitere Kreise, wobei sie immer eine Farbe aufträgt und eine zweite direkt auf dem Blatt darüber mischt. Es dominieren deutlich Rot- und Violett-Töne. Immer wieder blickt sie ihr Kunstwerk prüfend an. Als die gesamte DINA4-Seite mit gleich großen Kreisen voll ist, malt sie in der Längsseite noch einige bunte Balken dazu. „Schau wie cool!“, ruft sie freudig aus. „Machst du das so schön?“, fragt Annemarie ungläubig. Und fügt hinzu: „Er will ja nur eine Farbprobe!“.

2 Die anonymisierte Vignette (Vignette B1FS2) dieses Beitrages entstammt dem Projekt zur Grundlagenforschung „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ der Brixener Forschungsgruppe der Freien Universität Bozen und wurde aufgezeichnet und argumentiert von der Verfasserin. Die Daten, welche den Vignetten zugrunde liegen, wurden im Schuljahr 2012/13 an insgesamt 16 Schulstandorten zu drei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten an jeweils zwei Tagen in Südtirol (Italien) erhoben und basieren auf der Methodologie der „Innsbrucker Vignettenforschung“, einer Forschergruppe der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck.

Lektüre wird die Vignette nach einer pädagogischen-phänomenologischen Betrachtungsweise gelesen. Durch das Hinweisen auf das sich Zeigende wird dabei eine mögliche Deutungsart der Vignette vorgestellt. Nach Linda Finlay steht dabei unter Bezug auf Hans-Georg Gadamer (1975) das „Pointing to“ im Gegensatz zu Interpretation als einem „Pointing out“ im Vordergrund (vgl. Finlay 2009, S. 11). Es sollen damit keine absoluten Antworten in Form von Erklärungen gegeben, sondern vielmehr fortwährend Fragen aufgeworfen werden.

Vignetten-Lektüre

Zwischen aufgeregter Eile und freudiger Erwartung

Alexandra greift geschwind nach den für den Kunstunterricht notwendigen Arbeitsmaterialien und bewegt sich mit leichten, federnden und hüpfenden Schritten an der Seite ihrer KlassenkameradInnen in das oberste Stockwerk hinauf. Im Kunstraum angekommen, findet sie „schnell“ einen Arbeitsplatz und fährt mit einer vormals begonnenen Arbeit – einer Farbprobe – fort. Alexandras leiblicher Ausdruck wechselt zwischen aufgeregter Eile und freudiger Erwartung. Ihre Bewegungen sind fließend, sie hat die auszuführenden Tätigkeiten automatisiert. Sie scheint zu wissen, was sie zu tun hat. Doch nicht nur das. Sie scheint den Arbeitsauftrag vor allem auch gerne zu tun. Ihre leibkörperlichen Bewegungen verlangsamen sich, das gleichmäßige, sich ständig wiederholende Hin und Zurück – Blatt, Farbenkasten, Blatt – scheint ihr Ruhe zu geben. Vielleicht deutet die anfänglich gezeigte freudige Aufregung auf das zu erwartende Ent-Spannen hin? Ist auch die Erwartung einer ästhetischen Erfahrung damit verbunden? Alexandra weicht vom vorgezeichneten Weg nicht ab, setzt sich aber dennoch – oder vielleicht gerade deswegen – der Sichtbarkeit des Lehrers aus.

Vom Alten zum Neuen

Herr Alberti, der Kunstlehrer, rückt erst gegen Mitte der Kunststunde in den Mittelpunkt der Vignette. Erst als er Alexandra auffordert, „auch einmal mit Deckweiß zu experimentieren“, wird seine Figur zentral. Ist ihm aufgefallen, dass die Schülerin stets

nur das gleiche wiederholt, weder Farben mischt, noch einen farblichen Schwerpunkt setzt, im Grunde nichts Neues ausprobiert? Der Lehrer interveniert durch seine Aufforderung. Er versetzt Alexandra in Unruhe, indem er sie behutsam auf etwas hinweist, das sie noch nicht weiß, noch nicht ausprobiert hat. Er will ganz klar den Gang des Gewohnten unterbrechen und sie zum Überschreiten ihrer selbst gesetzten Grenzen herausfordern. Alexandra lässt sich darauf ein und antwortet „sofort“ auf die Aufforderung des Lehrers. Indem sie diesem Interesse folgt, nimmt sie die Spur auf, die sinnlichen Qualitäten der Dinge sowie ihre konkreten Bedeutungen zu finden oder aber – Bedeutungen, die ihnen zunächst nicht anhaften – zu erfinden.

Staunen im Vollzug ästhetischer Erfahrung

Alexandra nimmt das bisher nicht verwendete Deckweiß zur Hand, wählt zwei Farben aus und vermischt das Deckweiß mit diesen. Aus dem Farbgemisch ergibt sich nicht nur eine neue Tonalität, sondern auch eine neue Konsistenz. Doch nicht nur die Farben vermischen sich. In der Form eines Chiasmus trägt das Umrühren mit dem Pinsel in der nun festeren Flüssigkeit dazu bei, dass sich die Erfahrung der Hände mit der Erfahrung der Augen, die Erfahrung der Augen mit jener der Nase vermischt. Alexandra fühlt sich angezogen von der ästhetischen Erscheinung der Farbmischung, sie begegnet ihr mit Hingabe und Genuss. Ihr Blick wird durch eine Faszination verführt, gefesselt und entfremdet und bleibt an der Farbmischung hängen. Wie Narziss scheint sie sich darin wie in einem Spiegel zu spiegeln. Nach Waldenfels spielen „*im Zuge dieses visuellen Narzissmus [...] Aktion und Passion ineinander. Sehender und Gesehenes vertauschen ihre Rollen*“ (Waldenfels 2010, S. 152: Hervorh.i.Orig.). In der Tonalität ihrer Stimme zeichnet sich zudem ein Staunen ab, durch die Abweichung vom Gewohnten wurde sie einer Überraschung ausgesetzt. Ludwig Duncker beschreibt das „*Staunen als Ausdruck einer ästhetischen Erfahrung*“ (Duncker 2012, S. 140). Käte Meyer-Drawe beschreibt das Staunen als den Anfang des Lernens (vgl. Meyer-Drawe 2011, S. 197ff.).

(Mit-)Geteilte Erfahrungen

Auch Annemarie soll an ihren Erfahrungen teilhaben. Indem sie ihr einen Klecks ihrer erfundenen

Farbmischung eher unter die Nase als in ihr direktes Sichtfeld hält, erhält man den Eindruck, dass sie Annemarie ihre sinnlichen Erfahrungen vor allem über die Nase weitergeben möchte. Alexandra untermalt diese Geste wortreich sowie mit einem Kichern: „Schau, das schaut gut aus, wie Kirschjogurt. Das schaut gut aus.“ Wo anfangs noch Distanz spürbar war, verrät ihr Leib nun, dass sie ganz bei der Sache ist, gleichfalls mit ihr aufzugehen scheint. Sie steht in Beziehung – zur Sache und damit auch zur Welt.

Ausdrucksstarke Kreationen

In der Antwort auf das, was ihr widerfahren ist, beginnt Alexandra nun ihre Farbmischung einer Prüfung zu unterziehen. Dafür trägt sie ihre Farbmischung auf der Seite ihres Kunstheftes auf. Wird damit nur mehr das wiedergegeben, was die produktive Wahrnehmung bereits vorgezeichnet hat (siehe Merleau-Ponty 1984 [1969])? Alexandra testet ihre Farbmischung aus und verändert sie dabei. Die neuerliche Farbmischung, die sie in Kreisen darstellend mit einer neuen Maltechnik – zweifaches direktes Aufmalen – aufträgt, ist auffallend in Rot und Violett gehalten. Damit wird nun im Gegensatz zum Beginn der Stunde ein farblicher Schwerpunkt deutlich. Darüber hinaus setzt sie einen symbolischen Akzent: Teilt sie durch ihr Bild alle Aspekte der Erfahrung des Kirschjogurts und damit des Farbenmischens mit?

Die Vermutung liegt nahe, dass die Erfahrung des Mischens durch das doppelte Auftragen dargestellt wird. Kann mit Bernhard Waldenfels dieser Vorgang als „*das Ereignis des Sichtbarwerdens, das im Sichtbarmachen seinen Ausdruck findet*“ (Waldenfels 2013, S. 142), beschrieben werden? In einem Akt medialen Charakters ist für Alexandra etwas als etwas sichtbar geworden. In der Gestalt des Kirschjogurts ist eine bestimmte Wahrnehmungsweise, die eine Erfahrung – ihre Erfahrung – umschließt, enthalten. Ihre Malerei scheint damit der Versuch zu sein, ihre Erfahrungen, in denen Unsichtbares aufleuchtet und Unriechbares seinen Duft verbreitet, „ins Bild“ zu bringen und damit etwas als etwas darzustellen, d.h. durch eine bestimmte Art der sinnlichen Gestaltung das Kirschjogurt und damit einhergehend ihre eigene Erfahrung der erfundenen Farbmischung zum Ausdruck zu bringen.

Er-Finden von neuen Bedeutungen

Im Ausdrücken ihrer gemachten Erfahrungen und in dem Versuch, ihnen Sichtbarkeit zu verleihen, macht Alexandra eine erneute – nicht minder genussvolle – Erfahrung. Eine Erfahrung, deren „*in sich unbestimmt-mehrdeutigen Sinn [man] sonst nicht festzusetzen und zu bestimmen vermöchte*“ (Tengelyi 2004, S. 797)? Oder mit Verweis auf Merleau-Ponty (vgl. Merleau-Ponty 1984 [1969], S. 70) könnte man auch sagen: Eine „Verwandlung“ findet statt, es erfolgt „*die Wanderung eines in der Erfahrung verstreuten Sinnes in einen neuen Leib, in dem er seine ausdrückliche Bedeutung findet*“ (Waldenfels 2013, S. 145). Doch was bedeutet dies für Alexandra? Der Vorgang des „Ausprobierens“, des Kreierens, scheint sich zu verselbstständigen. In ihrer Art und Weise des Wahrnehmens werden ästhetische Bedürfnisse sichtbar. Alexandra scheint das Ziel, „lediglich“ eine Farbprobe zu erstellen und damit die Farben zu testen, aus den Augen zu verlieren. Ein „Kunstwerk“ zu schaffen, ist nicht Teil des Arbeitsauftrages. Ein Kunstwerk, das nur deshalb zum Kunstwerk wird, weil es ästhetische Erfahrungen ermöglicht (vgl. Hahn 1984, S. 14)? Damit unterliegt ihr Bild nicht länger einem fremdbestimmten Zweck und wird deshalb frei für andere, für neue Bedeutungen. Bedeutungen, die sie selbst zu vergeben vermag.

Plädoyer für mehr ästhetische Erfahrung in der Erwachsenenbildung

Im exemplarischen Nachvollzug der Erfahrungen von Alexandra wird deutlich, dass ästhetische Erfahrungen nie rein visuell auftreten, sondern die gesamte Leiblichkeit in Anspruch nehmen und damit stets eine Vielzahl an Sinnesvermögen ansprechen. Für Alexandra selbst zeigen sich neue Möglichkeiten, die sie vorher nicht wahrgenommen hat. Dabei erfährt sie diese neue Sichtweise mit all ihren Sinnen: Sie sieht, schmeckt, riecht diese Potenzialität, die ihr die Dinge in ihrer Materialität sowie der sinnliche Umgang mit ihnen eröffnen, und antwortet auf diese. Das erste Mal, indem sie die Farben mischt und eine neue Farbe kreiert, das zweite Mal, indem sie dieser Erfahrung in der Form einer erneuten Kreation zum Ausdruck verhilft. Das Werk der Sinne und Künste artikuliert sich für Alexandra damit in einer für sie kunstvollen, vor allem aber sinnvollen und sinngebenden Praxis.

Indem sie Funktionsüberschüsse der Dinge nutzt und sich an ihre „Dinglichkeit“ anschmiegt, findet sie die verschiedenen Modalitäten der Sinne und Künste nicht einfach vor, sondern erfindet Sichtweisen, Tonarten und Mischverhältnisse. Damit zeigt sich ästhetische Erfahrung als kreativer Wahrnehmungsakt, der sowohl Formen der Selbst- als auch der Welterkenntnis einschließt. In diesem Sinne sind ästhetische Erfahrungen vor allem neue Erfahrungen und damit Erfahrungen, in denen vor allem für das Selbst bedeutsame Bedeutungen gefunden oder vielmehr erfunden werden. Nachfolgend sollen einige Punkte erneut aufgegriffen und im Sinne eines Plädoyers gegen eine reine Schönheitsästhetik bzw. gegen eine bloße Nützlichkeitstechnik in Zusammenhang mit Fragen der Bildung und Erziehung einer erneuten Diskussion zugeführt werden.

Zu Fragen ästhetischer Bildung und Erziehung

Wo liegt nun die von Schiller (1827) geforderte Sprengkraft der ästhetischen Erziehung? Worin genau besteht das kritische Potenzial des Ästhetischen? Vor dem Hintergrund der Digitalisierung und Globalisierung erscheint diese Frage aktueller denn je. Es gilt, in Analogie zu Schiller, auf das verschüttete Veränderungspotenzial und die kritische Kraft zu setzen, die vor allem der ästhetischen Erfahrung innewohnt. Ästhetische Erfahrungen scheinen nicht lehrbar zu sein, sondern können allenfalls – beispielsweise anhand des Lesens von Vignetten – nacherfahrend gelernt werden. Dazu ist es ratsam, sich auf die wesentlichen Potenziale ästhetischer Erfahrung zu besinnen und sich bewusst zu machen, dass diese sich nur dann entfalten können, wenn sie nicht instrumentalisiert und damit fremdbestimmten Zwecken und bereits festgesetzten Verwertungsinteressen ausgesetzt werden. Wahrnehmung als sinnliche Erfahrung ist nämlich stets mehr als das unmittelbar Sichtbare. Erst wenn das ästhetische Vorhaben selbstbestimmten Zwecken unterliegt, gelingt ein Zugang zur transformatorischen Kraft von ästhetischen Erfahrungen und damit eine Öffnung gegenüber der Erscheinungsfülle und ästhetischen Vielfalt der Dinge, um die in ihnen enthaltenen Möglichkeiten zu finden und zu erfinden. Nach Hans Blumenberg (1998) ist Bildung immer die zweckfreie Erweiterung eines Horizontes. Aufgrund von Phänomenen wie dem Staunen und dem Interesse kann nicht nur eine zweckfreie Beziehung zur Sache,

sondern auch zum eigenen Selbst hergestellt werden, und es entwickeln sich dadurch die den ästhetischen Erfahrungen innewohnenden bildnerischen Möglichkeiten. Ästhetische Erziehung beruht damit auf der Einübung eines Wahrnehmens sowie der darin enthaltenen Möglichkeiten, einer Einübung, der ein Genusscharakter ebenso innewohnt wie eine Wahrnehmungskritik (vgl. von Hentig 1969, S. 29). Ein Sehen, das sich nämlich darum bemüht, sich in der Form eines Dialogs auf das Sichtbare und Unsichtbare einzulassen, bedarf dabei vor allem einer genussvollen Hingabe. Lehrpersonen wie Herr Alberti, die SchülerInnen wie Alexandra ermutigen, die persönlichen Erfahrungen zu erweitern, die durch die Gewohnheit abgestumpfte Wahrnehmung durch eine sie herausfordernde Empfänglichkeit zu erneuern und Dinge eben nicht lediglich auf ihre praktische Bedeutung einzuengen, ebnet dabei ästhetischen Erfahrungen den Weg.

Ästhetische Erfahrung für Erwachsene

Welche Denkanstöße ergeben sich aus der gedeuteten Vignette nun für die ästhetischen Affizierungen und Reflexionen von Erwachsenen? Können Erwachsene denn überhaupt noch staunen? Zeigen sie überhaupt noch Interesse für widerständige Wirklichkeit bzw. haben sie eigentlich die Zeit, sich genussvollen Erfahrungen hinzugeben? Gerade in der Bildung und Erziehung von Erwachsenen sollte nicht die Möglichkeit versäumt werden, das Selbst als ästhetisch geformtes, ästhetisch produktives und als ästhetisch rezeptives Selbst zu thematisieren. Damit müssen auch in der Erwachsenenbildung Prinzipien der Ästhetik, insbesondere in ihrer Bedeutung als *aisthesis* Berücksichtigung finden. Vor allem die Sinne von Erwachsenen bedürfen einer Schulung und Verfeinerung, damit, um mit Bernhard Waldenfels zu sprechen, Kunstwerke nicht Gefahr laufen, „*in einem ästhetischen Überbau oder im bloßen Bildungsgut [zu verschwinden]*“ (Waldenfels 2013, S. 130). Denkt man an die Vignette von Alexandra, so können Erwachsene gerade von Kindern lernen, längst vergessene oder gar verdrängte Sichtweisen wiederzuentdecken und ästhetische Erfahrungen nicht als Konsum zu betrachten und zu vollziehen (siehe Bauman 2007). Insbesondere Kinder neigen stark dazu, eigenwillige Sichtweisen und Blickpunkte einzunehmen, die im Sozialisierungsprozess, als einem Prozess der Vermittlung intersubjektiv vermittelter

Normen, als Sperrgut auftreten. Von ihnen können Erwachsene lernen, mit Möglichkeiten zu spielen, dem Auftreten ungewollter Nebenwirkungen, die sich als „erfreulicher Überschuss“ (Spranger 1962, S. 90) zeigen können, offen gegenüber zu treten und sich damit auch gegenüber fremden Erfahrungen zu öffnen. Kunstwerke liegen nicht einfach fertig vor, sondern beinhalten eine irritierende Potenz, indem sie Überschüsse produzieren, die den Blick anhalten und ihn produktiv abweichen lassen.

Damit das gewohnte Bildinteresse und festgefahrene Wahrnehmungsmuster überwunden werden können, ist eine Empfänglichkeit für manchmal befremdlich erscheinende sowie überraschende Wahrnehmungen vonnöten. Gerade deshalb muss Kunst in der Erwachsenenbildung durch einen Prozess der Sensibilisierung als eine Möglichkeit thematisiert werden, in welcher eine potenzierte Form der Aufmerksamkeit für neue Sichtweisen in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt wird.

Literatur

Aissen-Crewitt, Meike (2000): Ästhetisch-asthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und Sinne. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Agostini, Evi (2014 [i.E.]): Zur produktiven Vieldeutigkeit der Dinge in der Erfahrung des Lernens. In: Brinkmann, Malte/ Meyer-Drawe, Käte/Stenger, Ursula/Lippitz, Wilfried (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft – Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bauman, Zygmunt (2007): Homo consumens. Lo sciamo inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007 [1750/58]): Ästhetik I & Ästhetik II. Lateinisch-deutsch. Übers. und hrsg. von Dagmar Mirbach. Hamburg: Meiner.

Beekman, Ton (1987): Hand in Hand mit Sascha. Über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: Über teilnehmende Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 11-25.

Blumenberg, Hans (1998): „Bildung ist, was übrigbleibt“. In: Ders. (Hrsg.): Begriffe in Geschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 24-25.

Duncker, Ludwig (2012): Vom Bildungswert der Dinge – Skizzen zu einer Anthropologie des Sammelns. In: Dörpinghaus, Andreas/ Nießeler, Andreas (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 133-152.

Finlay, Linda (2009): Debating Phenomenological Research Methods. In: Phenomenology and Practice 3 (1), S. 6-25.

Hahn, Alois (1984): Soziologie des Sammelns. In: Hinske, Norbert/Müller, Manfred J. (Hrsg.): Sammeln – Kulturtat oder Marotte? Trier, S. 11-19.

Hentig, Hartmut von (1969): Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 12. Stuttgart: Klett.

Kant, Immanuel (1983 [1780]): Kritik der Urteilskraft. Analytik der ästhetischen Urteilskraft. Werke in sechs Bänden, Band 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lyotard, Jean-François (1989): So etwas wie „Kommunikation ... ohne Kommunikation“. In: Ders. (Hrsg.): Das Inhumane, Plaudereien über die Zeit. Übersetzt von Christine Pries. Wien: Passagen, S. 189-206.

Menge, Hermann (2001): Langenscheidts Großwörterbuch, Altgriechisch-Deutsch. Unter Berücksichtigung der Etymologie. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.

Merleau-Ponty, Maurice (1984 [1969]): Die Prosa der Welt. Übersetzt von Giuliani, Regula. München: Wilhelm Fink.

- Meyer-Drawe, Käte (2008):** Aisthesis. In: Böhm, Winfried/Frost, Ursula/Ladenthin, Volker/Mertens, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 537-546.
- Meyer-Drawe, Käte (2010):** Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Filosofija 18 (3), S. 6-17.
- Meyer-Drawe, Käte (2011):** Staunen – ein „sehr philosophisches Gefühl“. In: Ethica & Politica/Ethics & Politics 13 (1), S. 196-205.
- Parmentier, Michael (2004):** 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 (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München: Juventa, S. 99-109.
- Peez, Georg (2004):** Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Zu den Wirkungen ästhetischer Erziehung am Fallbeispiel. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München: Juventa, S. 225-238.
- Plessner, Helmuth (1975):** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 3., unver. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter.
- Schiller, Friedrich (1827):** Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Augsburg: Commission der Bolling'schen Buchhandlung.
- Schmücker, Reinhold (1998):** Was ist Kunst? Eine Grundlegung. München: Wilhelm Fink.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012):** Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Spranger, Eduard (1962):** Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Straus, Erwin (1978 [1935]):** Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. 2. und erw. Aufl. Berlin/Göttingen/Heidelberg: Springer.
- Tengelyi, László (2004):** Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch. In: Högrefe, Wolfgang/Bromand, Joachim (Hrsg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen, XIX. Deutscher Kongress für Phänomenologie. Berlin: Akademie Verlag, S. 788-800.
- Waldenfels, Bernhard (2002):** Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2010):** Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2013):** Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (1990):** Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.



Foto: K.K.

Dott.ssa Mag.^a Evi Agostini

evi.agostini@unibz.it
<http://www.unibz.it>
 +39 (0)472 014-775

Evi Agostini ist Dissertantin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Italien). Den Schwerpunkt ihrer Forschungstätigkeiten bildet die Grundlagenforschung im Lern- und Bildungsbereich, insbesondere unter Einsatz phänomenologischer Analysemethoden.

What Can Aesthetics Mean to Us Today?

Aesthetic (learning) experiences: one anecdote and an interpretation

Abstract

What educational possibilities are contained in aesthetic experience? Asking this and many more questions, the article shows how aesthetics, perception, experience, sensuality and art are interwoven. Aesthetics is principally equated with sensuous knowledge as defined by Alexander G. Baumgarten. The point of departure for explaining this practice is an anecdote of an eleven-year-old schoolgirl during an art lesson. It is a short, succinct story that captures a moment of aesthetic experience. The interpretation of this anecdote according to the process of phenomenological reduction shows that aesthetic experience is never purely visual but affects the entire body. And: aesthetic experience can only be developed if it is not instrumentalised and thus exposed to purposes dictated by others and previously defined interests to exploit it. The article concludes with questions about aesthetic education in adult education. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Finanziert aus Mitteln des BMBWF

Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783735740731

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 22, 2014

Armin Medosch, PhD (Medienkünstler und freier Journalist)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut EDUCON
Marienplatz 1/2/L,
A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>