

Ästhetische Erfahrungen. Ihre differenten Formen, Dimensionen, Verständnisweisen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Bildung

von **Gabriele Weiß**

Erscheinungsjahr: 2026 / 2021

Stichwörter:

Ästhetische Erfahrungen | Transformationen | aisthesis | ästhetische Alphabetisierung | exterritoriale ästhetische Erfahrung | Selbst-Welt-Verhältnisse | transformatorische Bildung

Abstract

Anknüpfend an das Forschungsprojekt *transform* und auf Basis von Klaus Mollenhauers Kategorisierung werden verschiedene Formen ästhetischer Erfahrung (Aisthesis, Alphabetisierung und exterritoriale Erfahrung) differenziert. Besonders die exterritoriale Dimension verweist auf das Transformationspotenzial ästhetischer Erfahrungen, das eng mit transformatorischen Bildungsprozessen – in Abgrenzung zum Lernen – verbunden ist und sich der Standardisierung und unmittelbaren Verwertbarkeit entzieht.

Die These des Beitrags ist, dass in der Masse an ästhetischen Bildungskonzepten und geforderten wie geförderten Bildungsforschungen zur Kulturellen Bildung bestimmte Dimensionen bzw. Potenziale des Ästhetischen verloren gehen, die sich weder einer pädagogischen Praxis noch einer Wirkungsforschung fügen. Mit der Suche nach empirisch messbaren ästhetischen Kompetenzen wird das Denken des Ästhetischen in eine bestimmte Richtung gelenkt, die ausblendet, was ihr widerspricht. Empirische Forschung nach Wirkungen ästhetisch-kultureller Bildung hat die Frage, ob es bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen gibt, immer schon positiv beantwortet.

Anknüpfungen an das Projekt transform

Das Projekt *transform* und speziell die theoretische Rahmung zum Potsdamer Teilprojekt Transformationsprozesse der Teilnehmenden suchen nach einer neuen Perspektive, indem sie den Fokus auf die Prozesse und nicht auf die Ergebnisse und Wirkungen der ästhetischen Erfahrung richten. Die von

dem kritischen Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer pointiert gestellte Frage „Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse?“ (1991) rückt damit in den Hintergrund. Es wird zu prüfen sein, ob und an welcher Stelle sie dennoch zu stellen ist, um nicht ebenfalls einer Reduktion des Ästhetischen auf Effektives zu unterliegen.

Mollenhauer problematisiert, dass die ästhetische Erfahrung nicht wie andere Erfahrungen „von außen, vom Beobachterstatus her beschreibbar [wäre]“, weil es sich nicht um ein Etwas handle, „das unstrittig auch außerhalb der Beschreibung in irgendeinem Sinne da ist“. Es gebe bei der ästhetischen Erfahrung kein Etwas, das „in einzelwissenschaftlich-empirischer Rede beschreibbar wäre“ (Mollenhauer 1990a, S. 483 f.). Auch auf diese Problematik reagiert das Projekt transform, indem es nicht beobachtet und beschreibt, sondern die Akteur_innen befragt, um deren Welt- und Selbstverständigungsprozesse vom Subjektstandpunkt her zu erfassen. Ästhetische Bildung wird dabei gedacht als ein Prozess, in dem es über ästhetische Erfahrungen zu einer Welt- und Selbstverständigung kommt, die wiederum eine Transformation der Teilnehmenden einleitet und deren gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten erweitern kann. Die Problematisierung der Möglichkeit empirischer Bildungsforschung in Bezug auf ästhetische Erfahrungen wird von damals bis heute mit Skepsis gesehen. „Ästhetische Erfahrungen [...] entziehen sich aufgrund ihres hohen Individualisierungsgrades einem standardisierten Kompetenzmodell. [...] Ästhetische Erfahrung ist als unabschließbarer Prozess der Selbst-Bildung intersubjektiv nicht fass- und deutbar und im Sinne einer echten Verifikation schwierig oder gar nicht zu erkennen.“ (Hafen/Hartogh 2012, S. 167 f.) Ein Versuch zu bestimmen, was ästhetische Erfahrungen sind, ausmachen oder kennzeichnen, muss zum Scheitern verurteilt sein. Das heißt nicht, dass man es sein lassen sollte, sondern bedeutet im Gegenteil: Gerade für einen empirischen Forschungsfokus muss der Gegenstand (ästhetische Erfahrung sowie ästhetische Bildung) bestimmt werden und dessen Infragestellung garantiert einen weiteren und offenen Forschungsprozess.

Zurück zum Anfang des Diskurses über ästhetischer Bildung: Mollenhauer

Im Folgenden soll versucht werden, zwischen mehreren Verständnisweisen von ästhetischer Erfahrung und deren möglichen oder unmöglichen Bildungs- und Lernprozessen zu differenzieren. Ausgangspunkt ist die bekannte Behauptung Mollenhauers, ästhetische Erfahrungen seien Sperrgut für die Pädagogik und passten nur dann in die „pädagogische Kiste“, wenn sie zerstückelt würden: „[D]as Sperrgut [ästhetische Erfahrung muss] zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt.“ (Mollenhauer 1990a, S. 484) Mollenhauer spricht an anderer Stelle auch von einer Halbierung in zwei Teile: einer kognitiven und einer emotional-affektiven Komponente von ästhetischen Ereignissen (vgl. Mollenhauer 1991, S. 2). Dies führe einerseits zu Kunstdidaktik und „ästhetischer Alphabetisierung“ (ebd.) und andererseits zu Aisthesis-Therapien. Von dieser Zerstückelung identifiziere ich im Folgenden nicht nur zwei Seiten, sondern drei Stücke und prüfe, ob und wie sie in die pädagogische Kiste passen: 1. Aisthesis, 2. ästhetische Alphabetisierung und 3. exterritoriale ästhetische Erfahrung. Es gibt sicher noch mehr Stücke, die zu prüfen wären, wenn man überhaupt an ein vorheriges Ganzes glaubt. (Anmerkung: Eine hier nicht zu klärende Frage lautet: Ist ästhetische Erfahrung eine Einheit und die drei (oder mehr) Teile/Stücke sind verschiedene Dimensionen von ihr oder sind es drei verschiedene ästhetische Erfahrungen, drei zu differenzierende Formen von ästhetischer Erfahrung?)

Das erste Stück, die *Aisthesis* oder auch ästhetische Wahrnehmung, wird aufgrund ihrer Gebundenheit an den Leib als konstitutiv für Bildungs-, Lern- und Vermittlungsprozesse angenommen. Einerseits setzen Bildungsprozesse wie Erfahrungen diese basale Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung voraus. (*Anmerkung* : Es könnte differenziert werden zwischen sinnlicher Wahrnehmung, ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischer Wahrnehmung und es könnte problematisiert werden, ob dies notwendig aufeinander folgende Steigerungsstufen sind, doch das führt an dieser Stelle zu weit weg vom Thema der Passung in die pädagogische Kiste.) Andererseits kann durch Lern- und Erziehungsprozesse die Wahrnehmung *geschult* werden. Dieses Stück, die *Aisthesis*, passt demnach problemlos nicht nur in die pädagogische, sondern auch in die therapeutische Kiste, wie Mollenhauer zeigt (vgl. Mollenhauer 1990a, S. 487). Pädagogisch reüssiert der Fokus auf *Aisthesis*, wenn ästhetische Bildung als „Wahrnehmungsschulung“ verstanden wird (vgl. Bäumler 2004, S. 18 ff.). „Ästhetisch-Ästhetische Erziehung“ zum Beispiel ist ein Konzept von Meike Aissen-Crewett aus dem Jahr 2000. Dabei geht es verkürzt gesagt um die Sensibilisierung der Sinne. Sinne können geübt und geschärft werden, man lernt differenzierter und komplexer wahrzunehmen. Zur groben Orientierung lassen sich unter dem Begriff der *Aisthesis* jene pädagogischen Ziele fassen, die sich auf die Sensibilisierung des Empfindungsvermögens und die Übung bis Schulung der Wahrnehmung als eine *Kultivierung der Sinne* richten.

Das zweite Stück, das auch gut in die pädagogische Kiste passt, nennt Mollenhauer „*ästhetische Alphabetisierung*“ (Mollenhauer 1990b, S. 8 ff.). Ästhetische Bildung zielt hierbei auf die Befähigung zum rezeptiven wie produktiven Umgang mit ästhetisch-kulturellen Objekten der Kunst sowie alltäglicher Lebenswirklichkeit. Ästhetische Alphabetisierung meint eine Sprachfähigkeit im Hinblick auf Zeichen ästhetischer und kultureller Art. Es wird oft verkannt, dass Mollenhauer die ästhetische Alphabetisierung weder völlig ablehnt noch uneingeschränkt befürwortet: Ästhetische Alphabetisierung ist *ein* Stück der Zerstückelung des ästhetischen Erfahrungs- und Bildungsprozesses und sie ist *das* Stück des Ästhetischen, das in die pädagogische Kiste passt. Ästhetische Alphabetisierung ist in Stufen planbar und kontrollierbar (Entwicklungsfortschritt), sie trägt zu verschiedenen Kompetenzen bei, zum Beispiel seine Identität zum Ausdruck zu bringen, zu „expressiven Äußerungen in den verschiedenen ästhetischen Medien“, und sie führt gleichzeitig zu „Verstehens- und Auslegungskompetenz im Hinblick auf die ästhetischen Ereignisse der kulturellen Umwelt“ (Mollenhauer 1990a, S. 486). Die nachwachsende Generation wird befähigt, vorhandene Kunst- und Kulturfigurationen zu lesen und sich mit eigenen Figurationen zum Ausdruck zu bringen.

Ästhetische Alphabetisierung ist jedoch schon der pädagogische Lernprozess und es ist zu fragen, welche Vorstellung von ästhetischer Erfahrung für diesen Lernprozess vorausgesetzt werden muss. Wie muss man sich ästhetische Erfahrung vorstellen, damit ästhetische Alphabetisierung möglich ist? Ein Einwand von Mattenklott gegen Mollenhauers ästhetische Alphabetisierung lautet: Die Alphabetisierung sei eine ikonografische Methode, „die an Werken immer nur das erfasst, was mit anderen vergleichbar ist“ (Mattenklott zit. n. Bichler 1990, S. 197). Alphabetisierung basiert auf einer Lesbarkeit und impliziert einen kognitiven Verstehensprozess. Die Bedeutung der Zeichen wird hermeneutisch und kognitiv erschlossen. Damit muss auch vorausgesetzt werden, dass eine Bedeutung, etwas zu Lesendes vorhanden ist, was nicht bei allen ästhetischen Figurationen zwingend der Fall ist.

Das dritte Stück – oder ein drittes Verständnis – von ästhetischer Erfahrung, die *exterritoriale ästhetische Erfahrung*, wird diesem Einwand gerecht und denkt sie als etwas derart Besonderes, dass eine

Vergleichbarkeit nicht gegeben ist. Die Vertreter_innen dieses Verständnisses konzipieren ästhetische Erfahrung radikal autonom, sie entzieht sich einer lebensweltlichen „Verzweckung“ und führt an die Grenzen des Sagbaren sowie Pädagogischen. Die Abgrenzung der „exterritorialen“ (Mollenhauer 1990a, S. 492) ästhetischen Erfahrungen von einem Lernprozess ästhetischer Alphabetisierung vollzieht Mollenhauer mit folgendem Argument: Ästhetische Figurationen „können zwar immer Träger kulturell eingespielter Bedeutungsfelder, also kulturelle Zeichen, also kognitiv lesbar sein. Sie sind aber zugleich auch *empfunden*, mittels unserer Wahrnehmungsorgane, die nie vollständig und vor allem nicht von Anfang an in den dominanten kulturellen Codes, den gegebenen Zeichenformationen gefangen sind“ (Mollenhauer 1990b, S. 13). Die ästhetische Alphabetisierung ermöglicht ein Lesen, hält aber auch gefangen in ihrem kulturell-ästhetischen Alphabet. Doch gerade die emotional-affektive, nicht nur ästhetische Wahrnehmung, sondern ästhetische Erfahrung hat das emanzipatorische Potenzial, aus dem abgesteckten (d. h. ästhetisch kultivierten und ästhetisch alphabetisierten) kulturellen Territorium zu befreien. Diese von Mollenhauer so genannte exterritoriale ästhetische Erfahrung ist diejenige, die sich pädagogischer Praxis wie Bildungsforschung entzieht, weil es keine oder nur negative Kriterien der Identifizierung gibt. Zum Beispiel lassen sich ästhetische Figurationen unter Umständen nicht eindeutig lesen und wir kommen mit unserem Sprachvermögen an eine Grenze. Für Christoph Menke (vgl. Menke 1991) ist das Kennzeichen derartiger ästhetischer Erfahrung der scheiternde und unendliche Versuch zu verstehen. Für Martin Seel (vgl. Seel 1993, S. 48 f.) ist diese ästhetische Erfahrung nicht wie die Alphabetisierung eine Ausbildung kultureller Kompetenz, sondern eine Herausbildung aus der Kultur. Exterritoriale ästhetische Erfahrungen müssen also radikal prozessual gedacht werden und sind vielmehr durch einen negierenden als einen bestätigenden, aufbauenden oder fortschreitenden Prozess gekennzeichnet.

Es wäre in diesem Zusammenhang zu prüfen, inwiefern die folgenden Benennungen das Gleiche meinen: Klaus Holzkamp spricht von einer Diskrepanzerfahrung, Erika Fischer-Lichte nennt es Schwellenerfahrung, Günther Buck thematisiert negative Erfahrungen und Ulrich Oevermann umschreibt Krisenerfahrungen in Muße. Für dieses dritte Stück, diese dritte Dimension oder diese dritte Form ästhetischer Erfahrungen findet sich keine prägnante Benennung, weil genau das ihr Merkmal ist – sie führt in die Sprachlosigkeit, weil es uns die Sprache verschlägt. Diese Form der ästhetischen Erfahrung geht nicht in kulturellen Codes und Zeichenformationen auf. Sie ist der Sprache in doppelter Weise entzogen: Das Kunstwerk lässt sich nicht eindeutig entziffern und diese Erfahrung lässt sich weder von einem selbst einfach mitteilen, noch von anderen beobachten und beschreiben. Derartige Herausbildung aus der Kultur gestaltet sich nicht so friedlich sukzessive wie das allmähliche Hineinführen, sondern es ist vielmehr ein plötzliches Hinausfallen. Aus diesem Grund kann eine derart verstandene ästhetische Erfahrung nicht zur Verbesserung der Fähigkeit zur Teilhabe an Kultur und Welt herangezogen werden. Krise, Plötzlichkeit und die Unverfügbarkeit machen sie sperrig für die pädagogische Kiste. Man erlebt einen Bruch mit allen Formen der Gestaltung des Lebens, „indem es den Betrachter in die Möglichkeit einer Distanz zur Wirklichkeit rückt“ (Seel 1993, S. 48). Die vagen Kriterien dieser ästhetischen Erfahrung sind: eine Distanzierung zur Lebenswirklichkeit (Exterritorialität) und die zeitliche Komponente der Plötzlichkeit. Diese zeitliche Komponente hat für pädagogisches Denken und Handeln zur Folge, dass nicht von Distanzierungsfähigkeit oder -vermögen die Rede sein kann, weil es keine bewusst einzunehmende oder einzuübende Haltung ist, sondern ein *Sturz*. Der Exterritorialität entspricht gleichzeitig eine Extemporalität, was aber nicht ein Außerhalb der Zeit, sondern vielmehr ein Verweilen (vgl. Seel 1996, S. 50) meint.

Das dritte Stück der ästhetischen Erfahrung oder diese Form ästhetischer Erfahrung bewirkt eine Distanzierung von und eine Herauslösung aus lebensweltlichen Deutungen. Friedrich Schillers ästhetischer Zustand ist dem vergleichbar. Mollenhauer beschreibt diesen Zustand mit folgendem Zitat von Hugo von Hofmannsthal: „sein Ich sich selber gleich zu fühlen und sicher zu schweben im Sturze des Daseins“ (Mollenhauer 1990a, S. 483). Ästhetische Erfahrungen mit einem derartigen Ereignischarakter, die eine Loslösung von zeitlichen Bezügen, pragmatischen Zwecken und lebensweltlichen Deutungen mit sich bringen, sind weder den Pädagog_innen noch den Bildungswissenschaftler_innen verfügbar, da sie nicht einmal in der handhabbaren Macht des Erfahrenden selbst liegen.

Erfahrungen - mit und ohne Transformation

Diejenigen ästhetischen Erfahrungen, die ein Hinausführen aus der Kultur leisten, nennt die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte (2003) Schwellenerfahrungen. Der Fokus, den Fischer-Lichte auf die ästhetische Erfahrung legt, gründet auf ihrer Annahme, dass die Künste seit den 1960er-Jahren „Performativierungsschüben“ unterliegen. Dabei richte sich das Augenmerk weg von Werken, die gedeutet werden, hin zu *Ereignissen*, die erlebt werden (vgl. Fischer-Lichte 2003, S. 138). Fischer-Lichte unterteilt Schwellenerfahrungen anhand unterschiedlicher Werke bzw. Ästhetiken: Werke, die etwas sagen wollen, gehören auf der einen Seite in eine *semiotische Ästhetik* und Ereignisse/Erlebnisse auf der anderen Seite bilden die *Ästhetik des Performativen*. In beiden Fällen aber gibt es von ihr so genannte Schwellenerfahrungen, die *eine* Form der ästhetischen Erfahrung kennzeichnen. „Schwellerfahrung oder auch liminale Erfahrung meint einen Modus der Erfahrung, der zu einer Transformation desjenigen führen kann, der die Erfahrung durchlebt.“ (ebd., S. 139) Die Bezeichnung Schwellenerfahrung als eine Grenz- und Übergangserfahrung entnimmt sie der Ethnologie und Ritualforschung. Es gibt dabei drei Phasen: erstens eine *Trennungsphase*, die die Entfremdung und Herauslösung aus dem Alltag kennzeichnet, daran schließt zweitens ein *Zustand des Zwischen* an und schließlich folgt drittens eine *Inkorporationsphase* als neue Eingliederung in den Alltag nach der Transformation. Nur die erste und zweite Phase sind für ästhetische Erfahrungen als Schwellenerfahrungen interessant. Eine Distanz, ein Abstand oder auch ein außer Kraft gesetzter Rahmen lösen Wahrnehmungen aus ihrem alltäglichen Modus, der auf Erkenntnis und Handlung zielt. Im „Zustand einer labilen Zwischenexistenz“ (ebd., S. 139) könnte man meinen, „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“ (s. o.). Fischer-Lichte selbst verweist auf die Nähe zu Schillers ästhetischem Zustand.

Die ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung unterscheidet sich in einer semiotischen Ästhetik von derjenigen in einer Ästhetik des Performativen. Dies ist eine Differenzierung, die Mollenhauers drei Stücke in eine neue und etwas andere Systematik bringt. In einer semiotischen Ästhetik (die dem Stück der ästhetischen Alphabetisierung entspricht, denn es geht um Verstehen) sei die Besonderheit der Werke eine Vieldeutigkeit, die aufseiten des rezipierenden Subjekts zu einem Einsetzen von Bedeutungen zur Probe führe, die korrigiert werde bis hin zu einer Transformation des Bedeutungssystems. Auch in unserem Alltag verändern wir das System unserer Bedeutungen, aber allmählich und meist unmerklich (vgl. ebd., S. 143). Die ästhetische Erfahrung zeichnet sich dadurch aus, dass sich „eine solche Veränderung in einer ungeheuren Verdichtung, Intensität und Beschleunigung vollzieht“ (ebd.). Die Schwelle ist dabei, dass alte Bedeutungen nicht zum Tragen kommen und neue noch nicht gefunden sind. Der Zustand des Zwischen ist eine Unbestimmtheit. Die dritte Phase einer Schwellenerfahrung wäre ein Verlassen der Unbestimmtheit und entweder eine Rückkehr zum alten Bedeutungssystem oder die Stabilisierung eines neuen. In der

dritten Phase tritt man aus dem ästhetischen Zustand wieder in die Alltagswelt, in der die Transformation vollzogen wird. „Wo immer bei der Rezeption eines Kunstwerkes Bedeutungen ins Spiel kommen [...], läßt sich ästhetische Erfahrung als Transformation des Bedeutungssystems des rezipierenden Subjekts beschreiben.“ (ebd., S. 144) Diese Darstellung nähert sich den Vorstellungen des transformatorischen Bildungsprozesses von Hans-Christoph Koller sehr an, weil dort der Bildungsbegriff mit Bezug auf Wilhelm von Humboldts Sprachphilosophie auch in einem semiotischen und hermeneutischen Kontext steht.

Die zweite Version der Schwellenerfahrung in einer performativen Ästhetik, die nicht mehr von Lesen, Verstehen und Mitteilen ausgeht, nähert sich dem Begriff der Aisthesis und verweist in ihrer ähnlichen Struktur auf die phänomenologische Thematisierung des Lernens von Käte Meyer-Drawe. Unter dieser Perspektive wird derjenige, der eine ästhetische Erfahrung macht, nicht aus seinem Bedeutungsrahmen in einen Zustand des Zwischen gerissen, sondern aus seinen Wahrnehmungsweisen, er wird nicht nur sprachlich, vielmehr leiblich in seinen Modi der Selbst- und Weltwahrnehmung destabilisiert. Es erfolge dabei, so Fischer-Lichte, eine „Aufstörung sowohl der Sinne als auch der Vernunft. Irritationen, Kollision von Rahmen, Destabilisierung von Selbst- und Weltwahrnehmung, kurz: die Auslösung von Krisen“ (Fischer-Lichte 2017, S. 341) kennzeichnen hier den Vollzug einer ästhetischen Erfahrung. Es seien „zutiefst verstörende Erfahrungen, die daher auch zu einer Transformation desjenigen führen können, der sie durchläuft“ (ebd.). Aber: „Es kann natürlich ebenso der Fall sein, daß der Zuschauer nach Verlassen der Aufführung seine vorübergehende Destabilisierung als unsinnig und unbegründet abtut und zu seiner vorherigen Wirklichkeits- und Selbstwahrnehmung zurückzukehren sucht“ (Fischer-Lichte 2003, S. 150). Beim Verlassen des ästhetischen Zustandes gibt es zwei Möglichkeiten: eine Neuorientierung oder „zu seinen alten Wertordnungen und Verhaltensmustern zurückfinden“ (ebd.). Nicht alle Schwellenerfahrungen sind ästhetische Erfahrungen. Wenn bei einer Schwellenerfahrung der Weg das Ziel ist, dann sei es eine ästhetische Erfahrung; ist die Schwellenerfahrung dagegen Weg zu einem anderen Ziel, sei es eine nicht-ästhetische Erfahrung. „[B]ei ästhetischer Erfahrung geht es um die Erfahrung der Schwelle, des Übergangs, der Passage als solcher, den Prozeß der Verwandlung, bei nicht-ästhetischen Schwellenerfahrungen dagegen um den Übergang *zu* etwas, die Transformation *in* dieses oder jenes“ (Fischer-Lichte 2017, S. 349). Diese Abgrenzung scheidet strikt die ästhetische Erfahrung vom Bildungsprozess über die traditionelle Zwecklosigkeit. Wenn im Projekt transform nach Transformationen gesucht wird, die die Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe erweitern, dann verlässt man den ästhetischen Erfahrungsraum und stellt die ästhetische Erfahrung unter einen ihr externen Zweck.

Das Wesentliche an ästhetischen Schwellenerfahrungen ist jedoch, dass der Erfahrende einer nachhaltigen Transformation unterliegen *kann* – *nicht muss*. Die Zweckfreiheit der ästhetischen Erfahrung verhindert, dass eine Transformation im ästhetischen Zustand auch außerhalb dessen eine nachhaltige Transformation bleibt, im Sinne einer Verbesserung oder eines Entwicklungsfortschritts. Es werden lediglich Spielräume eröffnet, in denen es zu einem Experimentieren und zu Innovationen kommen kann, und wenn nicht, dann ist das kein Scheitern oder ein Verlust – dann war die Erfahrung das, was Mollenhauer mit Bezug auf Friedrich Schleiermacher eine „Befriedung des Moments“ (Mollenhauer 1990a, S. 487) nennt, was keine brauchbare Verwertbarkeit – auch Bildung nicht – nach diesem Moment zeitigt. Im Augenblick der ästhetischen Erfahrung jedoch ist es eine Transformation: „Das Ich im Augenblick der ästhetischen Erfahrung ist ein anderes als das, welches die alltägliche Existenznot überstehen muss.“ (ebd., S. 491) Wenn der Augenblick jedoch vorbei ist, dann ist das Ich wieder in der alltäglichen Existenznot; es steht nicht mehr in den Möglichkeiten, hat nicht mehr den Spielraum und die Fähigkeiten, die es im ästhetischen

Zustand hatte. Der Bruch mit der Normalität und Lebenswirklichkeit *muss* weder in einer Kritik oder Änderung der Normalität noch in einer nachhaltigen Transformation meiner selbst enden.

„Die Erfahrung dieses Bruchs scheint uns, *anders als Kontinuitätserfahrungen*, dichter an dem zu liegen, was ästhetische Bildung ist“ (Mollenhauer 1996, S. 21). Mit diesem Bruch zwischen der pragmatischen Lebenswelt und ästhetischem Erleben komme die Rede von Bildung an eine Grenze, aber es ist die Grenze einer pragmatischen Bildung. Ästhetische Bildung kann noch etwas anderes sein als nur Steigerung des Vermögens und Befähigung, d. h. Kompetenzerweiterung zur Teilhabe an Kultur, ästhetische Bildung kann auch Herausbildung aus der Kultur sein. Das würde einen Umbau der pädagogischen Kiste bedeuten: Es hieße, sich die Bildungs- oder Lernbegriffe näher anzuschauen, wenn von bildenden Wirkungen der ästhetischen Erfahrung gesprochen wird. Die Suche nach einem Lern- oder Bildungsbegriff, der nicht mehr nur ein kumulatives Anwachsen von Wissen und Können, nicht mehr nur ein über Kompetenzen der Problemlösung Hineinführen in die Kultur ist, sondern der auch Krisen beinhaltet und das Hinausfallen aus der Kultur ebenso als Bildungsprozess anerkennt (vgl. Weiß 2017).

Erfahrung haben und erfahren sein versus verunsichernde Erfahrungen machen

Wenn der Prozess der Bildung einer empirischen Betrachtung unterzogen werden soll, wird Bildung häufig durch den Begriff Lernen ersetzt. Das Verständnis eines transformatorischen Bildungsbegriffs hat sich jedoch gerade in Abgrenzung zum Lernen entwickelt. Wenn der Mensch lernt, eignet er sich etwas an: Wissen und Können. „Lernen ist die erfahrungsreflexiv sich auf den Lernenden auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Zirfas 2008, S. 79). Lernen scheint Gewinn, kein Verlust. Man kann dann etwas Neues, weiß etwas mehr, aber die Art und Weise der Aneignung, der Wahrnehmung und des Denkens bleibt gleich. Bei Bildungsprozessen werden hingegen die Weisen, d. h. die „Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Kokemohr zit. n. Koller 2012, S. 16), grundlegend geändert. Lernen kennzeichne einen Vorgang, in dem Erkenntnisse oder Kompetenzen erlangt werden, das Subjekt aber mit sich selbst identisch bleibe. Daher ist es auch möglich, ein Ergebnis des Lernprozesses festzustellen. In Differenz zum Lernen kann Bildung nicht abgeschlossen werden und zu einem feststellbaren oder messbaren Zustand, Ergebnis oder Produkt führen. „Die Bedingung der Möglichkeit von Bildung ist die Abwesenheit des mit sich selbst identischen Selbst. Bildungsprozesse sind dank dieser Abwesenheit nicht nur möglich, sondern auch prinzipiell nicht abschließbar. Das Vokabular, mit welchem sie beschrieben werden, sollte diese Nichtabschließbarkeit deshalb berücksichtigen.“ (Reichenbach 2000, S. 182 f.) Man kann demnach sagen: „Ich habe etwas gelernt und ich kann etwas.“ Aber man kann nicht sagen: „Ich bin gebildet.“ Auch nicht wie Peter Bieri: „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ (Bieri 2017) Und in der gleichen Weise stimme ich Harry Lehmann nicht in seiner Ausgangsfrage zu: „Was hat man gelernt, wenn man ästhetisch erfahren ist?“ (Lehmann 2016a, S. 9) Die Behauptung, „jemand sei ästhetisch erfahren“, identifiziert einen qualitativen Zustand. Das Vokabular von „gebildet *sein*“ und „erfahren *sein*“ denkt Bildung als ein seiendes Produkt, das nach einem Standard gemessen werden kann, und ästhetische Erfahrung als eine Erfahrungheit, die einen messbaren Grad an Ausdifferenziertheit erreicht hat. Aus diesem Grund ist Lehmanns Theorie für empirische Bildungsforschung zur kulturellen Bildung interessant. Er versucht, mit seiner Kritik an bisherigen Entwürfen zur ästhetischen Erfahrung den Bruch zwischen dem Subjekt im ästhetischen Zustand und den Erfahrungen der Alltagswelt zu schließen. Er kritisiert die Differenzierung von ästhetischen und nicht ästhetischen Erfahrungen und deren normative Setzung, die die Autonomie der ästhetischen

Erfahrung hervorhebt. Wenn man sich für eine autonome ästhetische Erfahrung stark mache, stelle man „sich in den Dienst eines emanzipatorischen Projekts“ (Lehmann 2016b, S. 23), doch man finde den Rückweg aus der Entfremdung in die Lebenswelt nicht mehr. Lehmann kritisiert mit Dewey die Trennung zwischen gewöhnlicher und ästhetischer Erfahrung und sucht nach einer „Wiederherstellung der Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen“ (Dewey zit. n. Lehmann 2016b, S. 26). Dabei geht es nicht darum, dass und ob ästhetische Erfahrungen nur in Museen an Kunstwerken zu machen sind oder auch an alltäglichen Dingen überall und jederzeit. Dass man ästhetische Erfahrungen überall und auch an Nichtkunst machen kann, bestreiten weder Seel noch Menke – die beiden Protagonisten der Diskursanalyse und Kritik von Lehmann. Was sie aber tun und was Lehmann versucht zu vermeiden, ist, dass sie eine ästhetische von einer nicht ästhetischen Erfahrung abgrenzen.

Ausgangsidee von Lehmann ist, dass das Vermögen zur ästhetischen Erfahrung nicht einfach vorhanden ist, sondern sich in einer bestimmten kulturellen Praxis *ausprägt* (Lehmann 2016b, S. 89). Diese Praxis sei gekennzeichnet durch *Wahrnehmungsvergleiche*. Voraussetzung ist, dass man sich an eine frühere Wahrnehmung erinnert. Wie bei jeder anderen Wahrnehmung auch, erfolgt eine ästhetische Wahrnehmung mit einer Vorannahme, einer Erwartung – bei einer erneuten Wahrnehmung von etwas Vergleichbaren wird man daran erinnert und vergleicht. Dieser Vergleich der Wahrnehmungen evoziert einen Vergleich der Empfindungen bei der Wahrnehmung und der Bewertung. Bei einer erneuten Wahrnehmung hat man somit eine Erwartung, die *erfüllt* oder *enttäuscht* wird und dementsprechend „mit einem positiven oder negativen Affekt codiert“ (Lehmann 2016a, S. 13) wird.

Das Besondere an der ästhetischen Wahrnehmung ist dann, dass „ohne Zuhilfenahme von sprachlichen-rationalen Kriterien Wertunterscheidungen getroffen werden“ (ebd., S. 12). Lehmann bezieht sich auf Antonio Damasio und nennt eine erinnerte Wahrnehmung und Empfindung „somatischer Marker“ (ebd.). Die Wahrnehmung und ihre Empfindung werden im Gedächtnis verknüpft, gespeichert und wieder abgerufen, wenn Vergleichbares sich bietet. (*Anmerkung: Hier wäre wieder der Einwand zu prüfen (s. o. Mattenklott), ob eine so verstandene ästhetische Bildung nicht reduziert wäre auf das, was sich vergleichen ließe; allerdings ergänzt um die emotionale und nicht nur kognitive Seite des vergleichenden Subjekts.*) Je mehr abrufbare Erinnerungen ich habe, umso mehr Vergleichsmöglichkeiten, umso differenzierter kann ich urteilen. Jemand, der „keinen Geschmack hat“ (ebd., S. 23), hat keine Vergleichswerte in sich, um diese mit der aktuellen Wahrnehmung zu vergleichen.

Lehmans Vorschlag passt bestens in die pädagogische Kiste: „Geschmack lässt sich verfeinern und die ästhetische Urteilskraft schärfen.“ (Lehmann 2016b, S. 90) Es bedarf dafür lediglich „vieler Wahrnehmungsvergleiche zur Ausbildung eines elaborierten Geschmacks und eines geschulten Urteilsvermögens“ (ebd., S. 91). So komme man zu einer „ästhetischen Kompetenz“ (ebd.; 2016a, S. 29). Menge und Mannigfaltigkeit an Wahrnehmungen wären damit ausreichend, die Qualität oder Intensität spielte keine Rolle. Doch die Rede von einem „elaborierten“ Geschmack führt einen Standard ein. Diese Vorstellung ähnelt dem Modell der Sinnesschulung aus den Aisthesis-Konzepten. Es wird eine Fähigkeit verfeinert, ein Vermögen geschärft – und das in graduellen und damit identifizierbaren Abständen. Folgendes macht die Attraktivität von Lehmanns Ästhetik für empirische Bildungsforschung aus: Lehmann kombiniert das Verständnis einer ästhetischen Wahrnehmungsschulung mit der ästhetischen Alphabetisierung und ergänzt dies um den emotionalen Aspekt.

Bei Lehmann geht es um *die* ästhetische Erfahrung (Singular!) als einen Besitz: Ich *bin* erfahren in einem ästhetischen Feld. Bei Mollenhauer und anderen geht es um ästhetische Erfahrungen, die so radikal plural und prozessual gedacht werden, dass es zu keiner Anhäufung von einem alltagssprachlich sogenannten *Erfahrungsschatz* kommen kann. Das Problem wird bei Lehmann offensichtlich, wenn der Zustand der Erfahrenheit erreicht ist: „Ästhetisch erfahren ist ein Subjekt dann, wenn [...] es gesättigt ist.“ (Lehmann 2016b, S. 93) Das ästhetisch erfahrene Subjekt verfüge dann über ein verlässliches Urteil, „wenn neue Wahrnehmungsvergleiche seinen Geschmack nur noch bestätigen, aber nicht weiter verfeinern können“ (ebd.). „Mit der Zeit reichert sich dieser Erfahrungsraum soweit mit Einzelerfahrungen an, dass jede weitere Erfahrung kaum noch zu weiteren Lerneffekten führt.“ (Lehmann 2016a, S. 13) „Wer in dieser Weise ästhetisch erfahren ist, trifft kaum noch unvorbereitet auf eine ästhetische Situation und muss sein Urteil später nur selten revidieren.“ (ebd., S. 29) Lehmanns Erfahrungsbegriff meint eine Kennerschaft, eine erworbene Erfahrenheit als einen gebildeten bzw. ausgebildeten Zustand. Erfahren und im Besitz einer Kenner- und Könnerschaft beherrscht man die Kompetenz, sich von ästhetischen Figurationen *nicht* irritieren zu lassen. Das ästhetisch erfahrene Subjekt verfügt über eine *bestimmende* Urteilskraft, die sich nicht irritieren lässt in ihrer Subsumtion der Wahrnehmung unter das schon Wahrgenommene. Doch gerade die kantische *reflektierende* Urteilskraft, bei der das einzeln Wahrgenommene nach einem Allgemeinen sucht und dabei *nicht* fündig wird, kennzeichnet ästhetische Erfahrungen als aus dem Alltäglichen herausreisende Schwellenerfahrungen, die nicht bestätigen, sondern dementieren und damit erst einen Transformationsprozess ermöglichen.

Bildung und Lernen

Die ästhetische Erfahrung als bildender Transformationsprozess (wie bei Fischer-Lichte) macht sie anschlussfähig an das Lernverständnis von Meyer-Drawe und das Bildungsverständnis von Koller. Beide verbindet der Bezug auf Günter Buck. Ich stimme Joachim Ludwig zu, dass die Begriffe Bildung und Lernen in ihrer Differenz aus verschiedenen Diskursen und „Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Welt- und Selbstverständigung“ (Ludwig 2021, S. 41) blicken. Dennoch möchte ich auf einer Differenz in diesem Prozess der Selbst- und Weltverständigung beharren, die mit Buck und Meyer-Drawe *im* Begriff Lernen verortet werden kann und die Abstufung zur Bildung nicht braucht.

„Lernen ist nicht nur die bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen, sondern vorzüglich ein Umlernen. [...] Umlernen aber, das ist nicht nur die Korrektur dieser und jener Vorstellungen, die man sich über etwas gemacht hat; es bedeutet auch einen Wandel der ‚Einstellung‘, d. h. des ganzen Horizonts der Erfahrung.“ (Buck 1967, S. 44) An dieser Unterscheidung zwischen *Dazulernen* und *Umlernen* setzt Meyer-Drawe an und entwickelt ihren Lernbegriff in Abgrenzung vom psychologischen, kognitivistischen und konstruktivistischen sowie vor allem neurowissenschaftlichen Verständnis von Lernen. Auch Koller bezieht sich auf Buck und entwickelt seinen transformatorischen Bildungsbegriff in Abgrenzung vom Lernbegriff.

Meyer-Drawe geht es um den Prozess, „in dem ein neuer Horizont eröffnet wird, dem der alte bis zu einem bestimmten Grad geopfert werden muss“ (Meyer-Drawe 2008, S. 14). Weder das Prozessuale noch die Negativität, „mit Vertrautem zu brechen sowie die Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen“ (ebd., S. 15), lassen sich empirisch erfassen. Die paradoxe Struktur des Lernens im Prozess verliere eine „am Resultat orientierte und auf das bloß sichtbare Verhalten gerichtete empirische Forschung“ (ebd., S. 27) aus dem Blick. „Als Grundsignatur des Lernens in psychologischer und

neurowissenschaftlicher Sicht lässt sich festhalten, dass Lernen als ein kumulativer und fortschreitender Prozess begriffen wird, in dem sich das Verhalten aufgrund von Erfahrung verändert.“ (ebd., S. 17) In diesem Muster und Verständnis beschreibt Lehmann die Wahrnehmungsvergleiche, wenn er meint, dass ein Erfahrungsraum sich mit Erfahrungen anreichere oder fülle. Inadäquates und Irritationen haben in einem solchen Denken eines Dazulernens keinen Ort, bzw. werden sie als Störung identifiziert und möglichst behoben oder vermieden. Lernen gedacht als Weg vom Nichtwissen oder Vorwissen wie Meinen zum geprüften, reflektierten Wissen wird nicht als eine Negation gedacht, sondern als Korrektur, Vervollständigung, Ausdifferenzierung usw. Es kommt immer zu einem Mehr an Erfahrung, einem Anstieg von Wissen und Fortschritt von Können.

Demgegenüber beginnt Lernen für Meyer-Drawe „dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht“ (ebd., S. 15). Der Gewinn einer neuen Perspektive meint nicht immer eine zusätzliche, sondern kann gleichzeitig einen Verlust der alten bedeuten (ebd., S. 16). Außerdem ist in einem ästhetischen Erfahrungsprozess der Gewinn einer neuen Perspektive kein Muss, man kann auch in seine alten Muster zurückkehren. Es war für den Augenblick dann dennoch eine ästhetische Erfahrung, nur folgt daraus kein Lern- oder Transformationsprozess in der Lebenswelt.

Wie bei Meyer-Drawe ist auch bei Koller der Ausgangspunkt eine radikale Prozessualität von Lernen oder Bildung. Die Rede von „gebildet sein“ – oder bei Lehmann „erfahren sein“ – ist dabei schon höchst problematisch. Das transformatorische Bildungsverständnis grenzt Bildung von Lernen ab. Beim Lernen geht es um die Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen, von neuem Wissen oder Können, „wobei jedoch der Rahmen unverändert bleibt, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt“ (Koller 2014, S. 76). Bei Bildung erfolge eine Veränderung der Art und Weise der Informationsverarbeitung. Koller verdeutlicht dies in dem Band „Aus Erfahrung lernen“ (2014) mit Bezug auf Buck. Er knüpft dabei an Bucks Ausführungen zur negativen Erfahrung an. Es gilt dabei zu beachten, dass wir uns mit der Parallele von Bildungs- und Verstehensprozessen wieder in einem hermeneutischen Rahmen – oder mit Fischer-Lichte einer semiotischen Ästhetik – befinden.

Buck und über ihn Koller haben ihren Ausgangspunkt bei Edmund Husserl und dieser Voraussetzung: Jede Wahrnehmung und Erfahrung erfolgt innerhalb eines vorausgehenden Erfahrungshorizontes (Koller 2014, S. 77). Dies geht mit Lehmann konform: Für den Wahrnehmungsvergleich bedarf es einer vorherigen und erinnerten Wahrnehmung. Die Horizontalität der Erfahrung bedeutet, dass jede aktuelle, neue und noch ausstehende Erfahrung unter einem Erwartungshorizont steht. Diese Erwartung kann erfüllt oder enttäuscht werden. Im Fall der Erfüllung im wahrsten Sinne des Wortes bleibt es nicht bei einer bloßen Bestätigung der Erwartung und des Horizontes, sondern es erfolgt auch hier eine Veränderung, eine Erweiterung, eine Anreicherung, eine Explikation, ein „Zuwachs inhaltlicher Fülle“ (Buck zit. n. Koller 2014, S. 80). Der bestehende Rahmen/Horizont/die Bedeutungs- oder Wahrnehmungsmuster etc. werden verändert im Sinne einer Verfeinerung, Näherbestimmung, Differenzierung, Erweiterung, Verbesserung, selbst eine Umstrukturierung würde noch eine Veränderung sein, die sich innerhalb des Rahmens oder Horizontes vollzieht. Koller nennt diese Form des Wandels Lernen, da die Veränderung eine Erweiterung ist, die „den Horizont nicht als solchen in Frage stellt“ (Koller 2014, S. 81). Es gleicht dem Dazulernen: Der Rahmen – oder bei Lehmann der Erfahrungsraum – bleibt bestehen und wird er- bzw. gefüllt.

Im Gegensatz zur Erfüllung bleibt bei einer Enttäuschung der Horizont, Rahmen oder Erfahrungsraum nicht so, wie er vorher war. Hier kommt es zu einer Infragestellung bis Negierung des Erwartungshorizontes. Das führt aber nicht dazu, dass ein alter Horizont gegen einen neuen ausgetauscht wird, sondern hinter dem alten Horizont taucht ein neuer auf, der von der Negation nicht betroffen ist. Umlernen ist keine bloße Erweiterung, auch keine Verschmelzung oder Integration von Neuem in das Alte, Vorhandene. Hier wird etwas negiert, das Dasein gestürzt, es geht etwas verlustig und es gibt einen Bruch.

Um eine Differenz zwischen Erfüllung und Enttäuschung und damit zwischen Lernen und Bildung zu ziehen, muss die Negation – die negative bzw. negierende Erfahrung – von einer subsumierenden und/oder kumulativen Erfahrung abgegrenzt werden. Es geht bei Bildung um eine grundlegende, nicht partielle Veränderung, so wie Fischer-Lichte die ästhetische Erfahrung in ihrer Intensität von alltäglichen Erfahrungen abgrenzt.

Der Bruch – oder das Herausfallen aus der Kultur – ist eine Entfremdung des Selbstverständlichen und vorherigen Selbst- und Weltverständnisses. Entweder man verweilt in diesem ästhetischen Zustand (schwebend im Sturze des Daseins) oder man kehrt zurück in die Lebenswelt. Ob sich in der Lebenswelt eine Transformation vollzieht oder nicht, bleibt dem Subjekt überlassen. Und wenn es sich verändert, dann kann das differenziert beschrieben werden: Man *hat* eine Erfahrung mehr, seinen Erfahrungsreichtum angereichert und seinen Erfahrungshorizont erweitert – das nennt man (Dazu-)Lernen – oder aber man *bildet sich* im unabschließbaren Prozess der Suche nach einem Ersatz dessen, was in der ästhetischen Erfahrung verlustig gegangen ist.

Verwendete Literatur

- Aissen-Crewett, Meike (2000):** Ästhetisch-aisthetische Erziehung: Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. In: Aisthesis, Paideia, Therapeia: Potsdamer Beiträge zur ästhetischen Theorie, Bildung und Therapie Nr. 9. Potsdam: Universitätsdruck.
- Bäumler, Christine (2004):** Bildung und Unterhaltung im Museum. Münster: Lit.
- Bichler, Thomas (1990):** Kunst und Pädagogik als Alphabetisierungsaufgabe. Eine Dokumentation der Diskussion über den Beitrag von Klaus Mollenhauer. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.). Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: WBG. S. 189–210.
- Buck, Günther (1967):** Lernen und Erfahrung: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer-Lichte, Erika (2003):** Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung. In: Küpper, Joachim / Menke, Christoph (Hrsg.). Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 138–161.
- Fischer-Lichte, Erika (2017):** Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2014):** Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks. In: Schenk, Sabrina / Pauls, T. (Hrsg.). Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Schöningh. S. 75–90.
- Lehmann, Harry (2016a):** Gehaltsästhetik. Eine Kunstphilosophie. Paderborn: Fink.
- Lehmann, Harry (2016b):** Ästhetische Erfahrung. Eine Diskursanalyse. Paderborn: Fink.
- Ludwig, Joachim (2021):** Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater, und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik. In: Hartmann, Anne / Kleinschmidt, Katarina / Schüler, Eliana (Hrsg.). Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance. München: kopaed. S.37–53.
- Menke, Christoph (1991):** Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (2008):** Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Mollenhauer, Klaus (1990a):** Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg. Nr. 4. S. 481–494.
- Mollenhauer, Klaus (1990b):** Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.). Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: WBG. S. 3–17.
- Mollenhauer, Klaus (1990c):** Die ästhetische Dimension der Bildung. Zur Einführung in den Themenkreis. In: Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg. Nr. 4. S. 465–467.

Mollenhauer, Klaus (1991): Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse? In: Kunst + Unterricht Heft 151. S. 2-3.

Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen der Ästhetischen Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.

Hafen, Roland / Hartogh, Theo (2012): Ästhetische Erfahrungen im Musikunterricht als gemeinsames Forschungsfeld von Fachdidaktik und Bildungsforschung. In: Fink, Tobias / Hill, Burkhard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Wenzlik, Alexander (Hrsg.). Die Kunst, über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: kopaed. S. 167-175.

Seel, Martin (1993): Intensivierung und Distanzierung. Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung. In: Kunst + Unterricht Heft 176. S. 48-49.

Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Weiß, Gabriele (2017): Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In: Weiß, Gabriele (Hrsg.). Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript. S. 13-25.

Zirfas, Jörg (2008): Anthropologische Anmerkungen zu einem pädagogischen Thema. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.). Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie Band 17 Heft 2 2008. Berlin. S. 78-91.

Anmerkungen

Der Text wurde erstveröffentlicht in: Anne Hartmann / Katarina Kleinschmidt / Eliana Schüler: *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: kopaed 2021, S. 101-113.

Wir danken der Autorin, den Herausgeber*innen und dem Verlag für die Bereitstellung des Beitrags.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Gabriele Weiß (2026 / 2021): Ästhetische Erfahrungen. Ihre differenten Formen, Dimensionen, Verständnisweisen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-ihre-differenten-formen-dimensionen-verstaendnisweisen-un>

(letzter Zugriff am 30.03.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>