

KULTURELLE BILDUNG /// 67

Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid bei kopaed

Beirat

Hildegard Bockhorst	(BKJ/Kulturelle Bildung Online)
Karl Ermert	(Bundesakademie Wolfenbüttel a.D.)
Burkhard Hill	(Hochschule München)
Birgit Jank	(Universität Potsdam)
Peter Kamp	(Vorstand BKJ/BJKE)
Birgit Mandel	(Universität Hildesheim)
Vanessa Reinwand-Weiss	(Bundesakademie Wolfenbüttel)
Wolfgang Sting	(Universität Hamburg)
Rainer Treptow	(Universität Tübingen)

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt, Eliana Schüler (Hrsg.)

Subjekte Kultureller Bildung

Empirische Forschung zu Bildungsprozessen
in Tanz, Theater und Performance

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das dieser Publikation zugrunde liegende Verbundprojekt „transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1609A/01JK1609B in der Förderlinie „Forschungsvorhaben zur Kulturellen Bildung“ gefördert und die Publikation durch selbige Mittel teilfinanziert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Des Weiteren konnte die Publikation durch Mittel der Forschungsförderung der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und des Instituts für Performative Künste und Bildung realisiert werden.

Wir bedanken uns herzlich für die Förderung dieser Publikation.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Braunschweig University of Art
Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

Lektorat: Daniela Kaufmann
Coverbild: © Nele Rennert

ISBN 978-3-86736-467-6
eISBN 978-3-86736-625-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2021
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Dank	7
Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt, Eliana Schüler Subjekte Kultureller Bildung Eine Positionierung zur Einleitung	9
SUBJEKTE – BILDUNGSBEGRIFFE – HEURISTIKEN	
Joachim Ludwig Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik	37
Sarah Thomsen Lernen und Bildung vor dem Hintergrund der Dokumentarischen Methode und der Kritischen Subjektwissenschaft	55
Sarah Kuschel Kulturbegriffe und kunstspezifische Ansätze in der qualitativen Forschung Kultureller Bildung – am Beispiel bildnerischen Gestaltens Erwachsener	75
Torsten Meyer Ein neues Sujet für die Ästhetische Bildung Topologischer Versuch	85
SUBJEKTE – BILDUNG – ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG	
Gabriele Weiß Ästhetische Erfahrungen Ihre differentiellen Formen, Dimensionen, Verständnisweisen und die [Un-]Möglichkeiten ihrer Bildung	101
Kathrin Borg-Tiburcy Zum Verhältnis ästhetischer und pragmatischer Weisen der Selbst- und Weltkonstituierung Ein Kommentar zum Beitrag von Joachim Ludwig	115

Matthias Haenisch, Marc Godau Das Interview als ästhetische Kommunikation Zur Frage des empirischen Zugangs zu ästhetischen Erfahrungen	129
Sabine Grosser Empirische Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen? Anmerkungen zum Beitrag von Matthias Haenisch und Marc Godau	147
SUBJEKTE – PROBE – PRAKTIKEN	
Dorothea Hilliger Performative Projekte als Trainingsfelder des Subjekts	163
Ulrike Hentschel Making-of – oder: Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse produktionsorientiert fassen?	177
Anne Hartmann, Lennard Walter „Was richtig Gutes machen“ Einblicke in die Rekonstruktion von Positionierungen und Aushandlungsprozessen künstlerisch-pädagogischer Akteur_innen in Tanz, Theater und Performance	189
Eliana Schüler Möglichkeitsräume re-konstruieren Herausforderungen für die empirische Untersuchung von Lehr-Lern- Verhältnissen in theaterpädagogischen Probenprozessen	205
Katarina Kleinschmidt Zur Spezifik des „Gegenstands Tanz“? Reflexionen zu einer Bildungsprozessforschung in Proben am empirischen Beispiel von Max	221
Autor_innen	235

Dank

Diese Publikation sowie das zugrunde liegende Forschungsprojekt wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell ermöglicht.

Der vorliegende Sammelband lebt von den kritischen Kommentaren der eingeladenen Autor_innen. Ihnen allen danken wir für ihre Beiträge zur hier abgebildeten Diskussion und die kritischen Impulse zu unserer Forschung.

Dank gilt außerdem den Projektleiter_innen Prof. Dr. Dorothea Hilliger und Prof. Dr. Joachim Ludwig für das Vertrauen, die Herausgabe dieses Buches an uns zu übergeben. Dadurch ist für uns ein Freiraum entstanden, um den Band aus unseren disziplinären Verortungen zu denken.

Allen Kolleg_innen aus transform sei für das gemeinsame Forschen und die gegenseitigen Impulse herzlich gedankt: Matthias Haenisch, Dr. Marc Godau, Dr. Sarah Thomsen und Henry Utech. Wesentliche Unterstützung hat das Forschungsprojekt dabei auch von den studentischen Mitarbeiter_innen Lennard Walter, Nele Rennert, Kathrin Bonhardt und Anika Bentin (Hochschule für Bildende Künste Braunschweig) sowie Elisa Wüstenhagen, Sebastian Seidler, Hannah Gumberger und Hannah Göpfert (Universität Potsdam) erhalten.

Besonderer Dank gilt allen Projekten, die wir im Rahmen von transform forschend begleiten durften, sowie all unseren Interviewpartner_innen.

Für das umsichtige Lektorat des Buches danken wir Daniela Kaufmann. Ludwig Schlump vom kopaed-Verlag sei für die geduldige Betreuung des Veröffentlichungsprozesses gedankt. Und nicht zuletzt danken wir dem Beirat der Schriftenreihe „Kulturelle Bildung“, in deren Rahmen unser Band erscheint.

Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt und Eliana Schüler

Joachim Ludwig

Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik

Einführung

Das BMBF-Förderprogramm „Forschungsvorhaben zur Kulturellen Bildung“ soll seinem eigenen Anspruch nach ein klareres Bild von den Wirkungsversprechungen liefern, die mit Kultureller Bildung verbunden sind. Es existieren diesbezüglich verschiedene Forschungsansätze mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen.¹ Ein großer Teil der Forschungen untersucht Transferwirkungen der Kulturellen Bildung in außerkulturellen Bereichen. Dazu zählen zum Beispiel Wirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit. Eine weitere Gruppe von Forschungsarbeiten interessiert sich für die Wirkung künstlerischer und pädagogischer Interventionen auf Bildungsprozesse. Hier treten also im Unterschied zu den Transferergebnissen die künstlerisch-pädagogischen Handlungen und Praktiken im Kontext Kultureller Bildung in den Vordergrund. Gefragt wird aber auch hier überwiegend nach den Ergebnissen der verschiedenen Interventionen. Diese Frage nach Ergebnissen erfolgt aus der Außenperspektive der künstlerisch-pädagogischen Akteur_innen. Gefragt wird beispielsweise, welche künstlerisch-pädagogischen Vorgehensweisen Bildungspotenzial enthalten. Wenn im vorliegenden Beitrag zum Projekt transform von ästhetischen Bildungsprozessen die Rede ist, dann wird eine dritte Forschungsperspektive verfolgt: Hier stehen die Prozesse im Vordergrund und nicht die Transferergebnisse oder die künstlerisch-pädagogischen Handlungen bzw. Praktiken. Es werden die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Menschen in den Mittelpunkt gestellt, die an Tanz-, Theater- und Performanceprojekten (TTPP) teilnehmen. Vom Subjektstandpunkt (vgl. Holzkamp 1993) der teilnehmenden Menschen aus werden deren Bildungsprozesse sowie deren Grenzen rekonstruiert. Gefragt wird dabei nach dem Beginn und dem Verlauf dieser Prozesse. Rekonstruiert werden soll, inwiefern im Kontext dieser Selbstverständigungsprozesse Transformationen erfolgen, die die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden und damit deren gesellschaftliche Teilhabe erweitern.

Im Folgenden wird ausschließlich der theoretische Zugang des Teilprojekts „Transformationsprozesse“ mit Fokus auf die Teilnehmenden an der Universität Potsdam vorgestellt. Wir verbinden in unserem Projekt ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen im Kontext der TTPP mit einem emanzipatorischen Bildungsbegriff. Insofern wurde für diese Fragestellung ein theoretischer Zugang erforderlich, der uns erlaubt, Transformationsprozesse als Bildungsprozesse in der Kulturellen Bildung in ihrem biografischen wie aktuellen Verlauf empirisch zu rekonstruieren. Dieser Beitrag stellt den theoretischen Rahmen für den empirischen Zugang zu den Bildungsprozessen zur Diskussion. Damit

¹ Vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Christian Rittelmeyer 2012.

ist die Absicht verbunden, verschiedene theoretische Diskurse zu Bildungsprozessen in der Kulturellen Bildung zu verbinden sowie ihre Übereinstimmungen und Differenzen deutlich zu machen.

Der im Folgenden aufgespannte heuristische Rahmen für die empirische Forschung soll einerseits den Forschungsgegenstand definieren. Damit werden Festlegungen getroffen, um den Gegenstand identifizierbar und die zugrunde liegenden Annahmen kritisierbar und diskutierbar zu machen. Andererseits soll der heuristische Rahmen weit genug sein, um für das Neue und Fremde, um für den Eigensinn des empirischen Materials offen zu sein. Die Untersuchungen von Bildungsprozessen in der Kulturellen Bildung und den zugrunde liegenden ästhetischen Erfahrungen verweigern sich standardisierten Erhebungen (vgl. Weiß 2016, S. 330). Offenheit verlangt, möglichst wenig normative Festlegungen zu treffen, um neue Aspekte des Forschungsgegenstandes zu entdecken und nicht nur die ‚Eier, die man vorher selbst versteckt hat‘. Dieser Beitrag bewegt sich also in einem Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Festlegung einer Heuristik, die es für die Rekonstruktion des empirischen Materials gleichwohl benötigt.

Weil das BMBF-Forschungsprogramm Wirkungsversprechungen der Kulturellen Bildung untersuchen will, geht es um aktuelle Bildungsprozesse der Teilnehmenden in Projekten Kultureller Bildung. Die Untersuchung aktuell ablaufender Bildungsprozesse reiht sich in ein Forschungsprogramm der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Potsdam ein, das Lern- bzw. Bildungsprozesse nicht als innerpsychischen Zusammenhang, sondern handlungstheoretisch als gesellschaftliche Teilhabeerweiterung im Rahmen eines Bedeutungskonzeptes untersucht, wie es im Symbolischen Interaktionismus, im Pragmatismus und in der Kritischen Psychologie seinen Ausgang nahm. Die hier vorliegende Bildungsprozessforschung versucht, aktuell verlaufende Transformationen von Bedeutungshorizonten bei den Teilnehmenden der TTPP zu rekonstruieren. Dabei ist die theoretische Fundierung des Bedeutungskonzeptes offen für weitere Differenzierungen. Schließlich ist Bedeutung eine sozialwissenschaftliche Grundkategorie, die in vielen Theorien aufgegriffen wird. Die ersten empirischen Untersuchungen zu Lern- und Bildungsprozessen gingen den Fragen nach den Lernbegründungen und Lernwiderständen nach (vgl. Ludwig 2000). Später rückten typische Transformationsprozesse beim Lernen in verschiedenen Handlungsfeldern in den Vordergrund (vgl. Ludwig 2012, Iltner/Ludwig 2019). Die in den TTPP aufscheinenden aktuellen Welt- und Selbstverständigungsprozesse werden in der vorliegenden Untersuchung gegenstandsbezogen, das heißt bezogen auf den Kontext der TTPP, untersucht. Dabei ergeben sich einige Parallelen zur Untersuchung Eric Sons' (2017), der Bildungs- und Lernprozesse gegenstandsbezogen im Kontext von Bildhauerei erforscht und beleuchtet hat.

Die hier vorliegende Untersuchung zu Transformationsprozessen weist Übereinstimmungen zum Forschungsprogramm der transformativen Bildungsprozessforschung auf, wie es im Anschluss an Rainer Kokemohr (1989) von Winfried Marotzki (1990), Hans-Christoph Koller (2012), Arnd-Michael Nohl (2006), Florian von Rosenberg (2011), Sarah Thomsen (2019) und anderen entwickelt wurde und wird. In beiden Ansätzen gelten Bildungsprozesse als ein empirisch zu bestimmendes soziales Phänomen und nicht

als normative Orientierung für pädagogisches Vermittlungs- oder Erziehungshandeln.² Es wird danach gefragt, in welcher Weise die Subjekte ihre Orientierungsrahmen bzw. Bedeutungen transformieren und so zu neuen Perspektiven und neuem (implizitem und explizitem) Wissen über sich selbst und die Gesellschaft gelangen. Mit dieser empirischen Perspektive können sowohl Grenzen und Möglichkeiten für Bildungsprozesse in dieser Gesellschaft gefunden werden als auch Prozesse, die Auskunft über die Vielfalt von Bildung geben. Es existieren aber auch zwei wichtige Unterschiede zwischen der hier vorliegenden Untersuchung und der transformativen Bildungsprozessforschung.

Die erste Differenz betrifft den Forschungsgegenstand. Die transformativ Bildungsprozessforschung versteht sich als Biografieforchung. Untersucht werden die Transformation von Lebensorientierungen, an welchen Stellen im biografischen Verlauf Bildung aufscheint (vgl. Nohl 2007, S. 79), die Transformation des Habitus (vgl. Nohl et al. 2015, S. 215) oder welche Phasen ein biografischer Transformationsprozess aufweist (vgl. Thomsen 2019, S. 267 ff.). Bildungsprozesse geraten hierbei als biografische Prozesse, die mehrere Jahre umfassen, in den Blick und nicht in ihren aktuellen Verläufen. Die biografische Perspektive ist eine sehr spezielle Perspektive auf Bildungsprozesse. Sie rückt die Welt als Gegenstand, an dessen Widerständigkeit sich der Bildungsprozess *abarbeitet*, in die zweite oder dritte Reihe. Es interessieren vor allem die individuellen Orientierungen in ihrer biografischen Veränderbarkeit. Die aktuellen Auseinandersetzungsprozesse am und mit dem Gegenstand, die damit verbundenen Suchbewegungen, Sackgassen und die Verständigung mit dem Gegenstand, wie es für aktuell verlaufende Bildungsprozesse charakteristisch ist, geraten als Prozesse kaum mehr in den Blick. Aus der zeitlichen Distanz können die Dinge und Prozesse, an denen sich die Bildungsprozesse *abarbeiten*, nicht mehr rekonstruiert werden. Die Grenze zwischen Bildungsprozessen und en passant ablaufenden Sozialisationsprozessen verschwimmt auf diese Weise.

Im Unterschied zu dieser speziellen Perspektive auf biografisch erworbene Orientierungen werden im hier vorliegenden Projekt aktuelle Bildungsprozesse im Hier und Jetzt der Kulturellen Bildungsprojekte mit Blick auf die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Menschen untersucht. Aktuelle Bildungsprozesse können sich situativ im Anschluss an unterschiedliche aktuelle Handlungsproblematiken, Irritationen, Konflikte oder Krisen ergeben. Zum Gegenstand der Bildung werden dabei alle nur denkbaren Handlungssituationen oder Wissensdomänen, fragwürdig gewordene Routinen und Praktiken genauso wie grundlegende Orientierungen, wie sie im Kontext der TTPP entstehen. Die Biografie der Lernenden ist in diesen aktuellen Bildungsprozessen immer präsent, sie lässt sich nicht ablegen. Die biografische Situiertheit rahmt den Lern-/Bildungsprozess genauso wie die körperliche Situiertheit (vgl. Holzkamp 1993, S. 252 ff.). Die Biografie ist jedoch nicht nur Rahmung und Kontext für aktuell ablaufende Bildungsprozesse. Im Rahmen unserer empirischen Untersuchungen wird deutlich, wie eng biografische Bildungsprozesse mit

² Dies bedeutet nicht, dass in empirische Forschungsprozesse keine Normen eingehen würden. Der Forschung zugrunde gelegte Heuristiken mit ihren Subjektmodellen und Gesellschaftsbildern umfassen vielerlei Normen. Auch diese Normen gilt es zu reflektieren und auszuweisen. Für die transformativ Bildungsprozessforschung macht dies Sarah Thomsen (2019). Dies ist jedoch eine andere Ebene als die Normierung der pädagogischen Praxis.

den aktuellen Bildungsprozessen verbunden sind. Biografisch gegebene Krisen und Handlungsproblematiken sowie die mit ihnen gegebene eingeschränkte Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe werden in aktuellen Bildungsprozessen aufgegriffen (vgl. hierzu auch Ludwig/Thomsen 2020).

Ein zweiter Unterschied zwischen der biografietheoretisch fundierten Bildungsprozessforschung und der hier vorliegenden lerntheoretisch fundierten Bildungsprozessforschung ist die jeweilige Sicht auf das Verhältnis von Bildung und Lernen. Die biografietheoretisch fundierte Bildungsprozessforschung definiert Bildung als „Transformation *grundlegender* Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012, S. 15, Hervorh. J. L.). Veränderungen, die nicht grundlegend sind, gelten nicht als Bildung, sondern als Lernen. Im Folgenden werde ich entfalten, wie wir das Verhältnis von Lernen und Bildung im Projekt transform gefasst haben.

Zum Verhältnis von Bildung und Lernen

Bildung und Lernen gelten Arnd-Michael Nohl, einem Vertreter der biografietheoretisch fundierten Bildungsprozessforschung, als zwei Prozesse, die eigenständig und unterscheidbar sind: „Diese scharfe Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung ist gerade in der empirischen Forschung nötig, denn sie muss das Datenmaterial ja dem einen oder anderen interpretativ zurechnen“ (Nohl 2014, S. 157). Bildung und Lernen werden somit als zwei separate Prozesse aufgefasst, die empirisch unterscheidbar sind. Dem Lernprozess werden tendenziell einfache kognitive Operationen im Rahmen bestehender Strukturen zugeschrieben, während dem Bildungsprozess übergeordnete Strukturbildungsprozesse zugeordnet werden. Es entsteht ein Stufenmodell zum Verhältnis von Bildung und Lernen, das Tradition im bildungstheoretischen Diskurs hat: Bildung wird als Transformation der Selbst- und Weltreferenz untersucht, während Lernen als kontinuierlicher Erwerb von Wissen und Können innerhalb einer gegebenen Selbst- und Weltreferenz, das heißt innerhalb eines gegebenen (Orientierungs-)Rahmens, betrachtet wird (vgl. Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015, S. 154).

Die Trennung von Bildung und Lernen findet sich nicht nur in der biografietheoretisch fundierten Bildungsprozessforschung, sondern auch in weiten Teilen der Erziehungswissenschaft. In ähnlicher Weise definiert Erhard Meueler (2009) Bildung als bewertetes und bewertendes Lernen. Lernen stellt gegenüber diesen einordnenden Bildungsprozessen eine Art individueller kognitiver Plattform dar, auf der Bildungsprozesse aufbauen können. Auch Peter Alheit und Bettina Dausien (2005, S. 567) verstehen den Lernbegriff als kleinräumiger im Vergleich zum vielschichtigen Bildungsbegriff, der auf übergeordnete, sowohl individuelle als auch kognitive Formationsprozesse und daraus resultierende Bildungsgestalten bezogen sei. In dem erwähnten Stufenmodell zum Verhältnis von Bildung und Lernen steht die Bildung mit ihren grundlegenden Transformationen oben, unten befindet sich das Lernen, das auf den Erwerb von Wissen und Können zielt. Lernen findet innerhalb eines Orientierungsrahmens statt, Bildung stellt eine Veränderung des Rahmens dar (vgl. Nohl 2013).

Eine interessante Variante zum Verhältnis von Bildung und Lernen entwickeln Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) in ihrer Monografie „Bildung und Lernen im biographischen Kontext“. Sie bleiben grundsätzlich bei der strengen Unterscheidung von Bildung und Lernen, finden aber empirische Hinweise auf Lernorientierungen und Lernhabits, die das Lernen nahe an die Orientierungen des Habitus im Bildungsprozess heranzuführen. Damit wird ein kontinuierlicher Übergang von Lernen und Bildung denkbar. Florian von Rosenberg geht in seiner 2016 erschienenen Monografie „Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität“ noch einen Schritt weiter: Er sieht einen Umschlagpunkt zwischen Lernen und Bildung. Dieser „ist erreicht, wenn es über Strukturierung, Differenzierung und Modifizierung hinaus zu einer Transformation der Konstruktionsprinzipien der Welt- und Selbstaufordnung über einen Gegenstandsbezug hinaus kommt und damit eine Rahmung mit einem Sprung verlassen und nicht nur strukturiert und modifiziert wird“ (Rosenberg 2016, S. 152).

Bei allen feinen Differenzen in der Konstruktion des Verhältnisses von Bildung und Lernen bleibt eines gleich: Bildung und Lernen werden als zwei empirisch unterschiedliche und unterscheidbare Phänomene bzw. Prozesse entworfen. Ein Blick in die Begriffsgeschichte von Lernen und Bildung zeigt aber, dass es nicht um verschiedene empirische Prozesse, sondern vielmehr um unterschiedliche Diskurse geht, bei denen sowohl Lernen als auch Bildung als Begriffe für Erkenntnisgewinnung und Selbstreflexion verwendet werden. Dabei ist Lernen der ältere Begriff, der seit Platon und Aristoteles als Begriff für Erkenntnisgewinnung genutzt wird (vgl. Lorenz/Schröder 1980). Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) lesen diese Reflexionen zum Lernen als eine „Theorie der Selbstreflexion, der Selbstbelehrung und Selbstveränderung“ (ebd., S. 61). In der Aufklärung wurde der Lernbegriff parallel zum Bildungsbegriff verwendet und stand dort bei Jean-Jacques Rousseau für eine selbstständige Tätigkeit, bei Immanuel Kant zusammen mit Bildung als „ein Humanum schlechthin“ (Lorenz/Schröder 1980, S. 244), mit dem der Mensch ihn auszeichnende Fähigkeiten erwirbt. Erst durch die Einführung eines psychologischen Lernbegriffs um 1900 wurde diese Perspektive verändert und auf beobachtbare Verhaltensweisen verengt (vgl. Faulstich 2008, S. 35). Im Kern ging es damals um die Auseinandersetzung zwischen einer experimentellen und einer verstehenden Psychologie. Statt Lernen und Bildung als ein Stufenmodell zu konzipieren, erscheint es deshalb angebracht, die Begriffe Bildung und Lernen als Teile differenter Diskurse bzw. Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Welt- und Selbstverständigung zu fassen.

Die Einschränkung, dass nur die Transformation *grundlegender* Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses als Bildung gelten darf, produziert ein Abgrenzungsproblem. Ab welcher Tiefe oder ab welchem Umfang ist eine Transformation als grundlegend zu bewerten? Hier wären Indikatoren erforderlich, die angeben, ob eine Transformation grundlegend ist, ob also ein Bildungsprozess stattgefunden hat. Dies kommt aber einer positiven Festlegung von Bildungsergebnissen gleich. Doch Bildungsergebnisse sind prinzipiell offen und lassen sich material nicht festlegen. Die positive Festlegung des Bildungsergebnisses ist nicht begründbar (als grundlegend oder in anderer Weise), weil sich das für alle Menschen gleichermaßen Gute eines Gegenstandsbereichs empirisch nicht festlegen lässt. Jede materiale Bestimmung des Bildungsergebnisses muss begründungstheoretisch an diesem Problem scheitern (vgl. Otto/Ziegler 2013, S. 134).

In dieser Untersuchung zu den Bildungsprozessen der Teilnehmenden wird deshalb nicht zwischen grundlegenden und oberflächlichen Prozessen unterschieden. Sieht man von einer Nutzung des kognitionspsychologischen Lernbegriffs ab und stützt sich auf handlungstheoretische Lernmodelle wie zum Beispiel den pragmatistischen Theoriekontext (Dewey), den Symbolischen Interaktionismus (Schütz/Luckmann) oder den kultur-historischen Ansatz der Kritischen Psychologie (Holzkamp), dann wird eine Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung auch überflüssig, dann fallen Lernen und Bildung zusammen, weil beide Begriffe den Welt- und Selbstverständigungsprozess der Menschen beschreiben. Lernen wird in dieser Untersuchung im Sinne von Bildung gefasst. Aus beiden Diskursperspektiven geht es um gesellschaftliche Teilhabe, um die Frage, ob die Verfügung über gesellschaftliche Lebensumstände durch die Identifikation und Überwindung konkreter Grenzen und Zwänge erweitert wird – oder eben nicht. Die Erweiterung der Teilhabe wird im vorliegenden Modell nicht positiv bestimmt, sondern ex negativo als Abwesenheit durch Überwindung identifizierter Grenzen und Zwänge. Die Teilhabeerweiterung ist damit ‚nur‘ eine Leitidee für die Überwindung von Grenzen. Diese Überwindung von Grenzen und Zwängen kann mehr oder weniger umfangreiche Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses auslösen. Die alltäglich naheliegende Sichtweise auf die Oberfläche der gesellschaftlichen Verhältnisse kann in Bildungsprozessen durchdrungen werden, um die Art und Weise der mit dem Bildungsgegenstand verbundenen Vergesellschaftung mit ihren Möglichkeiten und Zwängen zur Sprache zu bringen (vgl. FGL 2004, S. 8). Bildungsprozesse zielen nach dem hier vorliegenden Verständnis darauf ab, sich über die subjektiven Erfahrungsweisen gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen reflexiv zu verständigen.

Eine lerntheoretische Fundierung von Bildungsprozessen bringt für die empirische Rekonstruktion dieser Verständigungs- und Reflexionsprozesse den Vorteil eines im Vergleich zu Bildungstheorien differenzierteren Begriffsapparates. Klaus Holzkamps Lerntheorie bietet beispielsweise einen begrifflichen Rahmen sowohl für den (Nicht-) Beginn und den Verlauf von Bildungsprozessen als auch für deren Abbruch (vgl. zum Beispiel Ludwig 2000, Ittner/Ludwig 2019).

Die in Welt- und Selbstverständigungsprozessen erfolgende Reflexion des Weltbezugs individueller Erfahrungen kann die Distanz schaffen, „die es ermöglicht, sich bewusst, d. h. auf allgemeiner Ebene, mit den Zwängen, die zur Verdrängung des Weltbezugs individueller Erfahrungen nötigen, auseinanderzusetzen“ (FGL 2004, S. 8). Wann dieser Prozess der Überschreitung einer im Unmittelbaren verhafteten Erfahrungsweise beginnt, ist schwer feststellbar. Es bietet sich daher an, die Welt- und Selbstverständigung sowohl im aktuell Naheliegenden als auch im biografisch Grundlegenden als Bildung zu fassen.

Der Bildungsprozess wird in dieser Untersuchung als Welt- und Selbstverständigungsprozess über Sinn- und Bedeutungszusammenhänge verstanden, der in Irritationen und Handlungsproblematiken seinen Ausgangspunkt nimmt und zu einem veränderten Welt- und Selbstverhältnis führt. Wir führen auf diese Weise den Bildungsbegriff und den Holzkamp'schen Lernbegriff zusammen. Insofern es hier um Verständigungsprozesse geht, stehen Reflexionsprozesse im Mittelpunkt, die sich in einer selbstverständigenden Weise auf problematisch gewordene Sinn- und Bedeutungszusammenhänge beziehen.

Dies kann sowohl explizites Wissen sein als auch implizite Praktiken und Routinen. Diese Welt- und Selbstverständigungsprozesse haben eine Erweiterung der subjektiven Handlungsfähigkeit zum Ziel.

Das Wissen, das zum Gegenstand der Welt- und Selbstverständigung werden kann, differenzieren/fassen wir auf drei Ebenen: erstens als explizites Wissen im Kontext von Begründungszusammenhängen; zweitens als implizites Wissen, das sowohl in Form von körperlichem Wissen insbesondere beim Tanz als auch von Alltagswissen der Menschen in ihren Handlungsproblematiken zum Ausdruck kommt; und drittens als latentes Wissen, das in Form gesellschaftlicher Sinn- und Bedeutungsstrukturen das Handeln und seine Begründungen rahmt. Bezogen auf die Reflexionsprozesse bedeutet dies, dass die sich in den TTPP verständigenden Subjekte ihre gesamten Lebensumstände nicht reflexiv im Blick haben. Es geraten im Kontext der Welt- und Selbstverständigungsprozesse immer nur Ausschnitte der Lebenswirklichkeit in den (explizit-)reflexiven Blick.

Verständigung über Bedeutungen

Die Welt- und Selbstverständigung der Subjekte geschieht im Medium von Bedeutungen. Daher soll im Folgenden das Bedeutungskonzept vorgestellt werden, das dieser Untersuchung zugrunde liegt.

Mit Bezugnahme auf den Symbolischen Interaktionismus entstehen Bedeutungen im Zuge der wechselseitigen Handlungsinterpretation. Holzkamp weist darauf hin, dass diese Handlungen eine Verbindung der individuellen Existenzsicherung (vgl. Holzkamp 1983, S. 237) mit der gesellschaftlichen Produktion *im Rahmen und außerhalb* gesellschaftlich organisierter Arbeit (vgl. ebd., S. 233 f.) darstellen. Es geht damit um Bedeutungsproduktion in ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen gesellschaftlichen Feldern. So gesehen sind die Interpretationen nicht subjektiv beliebig, sondern eingerahmt im Kontext der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion.

Bedeutungen lassen sich zur Seite der Subjekte hin als individuelle *Bedeutungshorizonte* oder individuell verfügbares Wissen fassen, mit denen die Menschen ihr Leben und ihre individuelle gesellschaftliche Teilhabe realisieren. „In ihrer Lebenswelt erfahren die Handlungssubjekte Wirklichkeit als einen Zusammenhang von Bedeutungen, die als Symbole den Dingen anhaften“ (Schmitz 1984, S. 94). Wer sich im Kontext von TTPP mit und über sich selbst verständigt, verständigt sich über die vorhandenen eigenen Bedeutungshorizonte.

Zur Seite der Gesellschaft hin stellen sich Bedeutungen als *Bedeutungsstruktur* dar. Bedeutungen entstehen im Rahmen sozialer Interaktion und Produktion und verdichten sich zu Bedeutungsstrukturen oder, anders ausgedrückt, zu Wissensdomänen. Das gesellschaftliche Wissen und die gesellschaftlichen Diskurse in den verschiedenen alltäglichen, beruflichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Domänen stellen sich als spezifisch strukturierter (teils widersprüchlicher) Zusammenhang von Bedeutungen dar. Sie repräsentieren gesellschaftlich produzierte, verallgemeinerte Handlungsweisen in dem entsprechenden gesellschaftlichen Feld und besitzen in ihrer Allgemeinheit Legi-

timität in dem jeweiligen Feld. Alfred Schütz und Thomas Luckmann bezeichnen dies als „kulturelle Sinnschichten“ (1979, S. 40), die dem Gegenstand immer anhaften.

Den allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungen liegen kollektive Erfahrungen zugrunde. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Mitglieder eines spezifischen Erfahrungsraumes wesentliche Aspekte einer gemeinsamen Weltanschauung, das heißt gemeinsame Erfahrungs- und Wissensstrukturen, teilen. Kollektive Erfahrungen sind immer auch Teil eines existenziellen Gesamtprozesses, des zusammen erlebten Erfahrungszusammenhangs. Es entsteht „für die engere Gemeinschaft eine konjunktiv bedingte Bedeutung“ (Mannheim 1980, S. 218), die konjunktive Gültigkeit besitzt, das heißt nur für diejenigen gilt, die die *existenzielle Verbundenheit* teilen (vgl. ebd., S. 213). Das, was bei Holzkamp das „Allgemeine“ ist (vgl. FGL 2004, S. 10 f.), ist demnach dennoch nicht als allumfassend allgemein zu betrachten, sondern an die jeweiligen Erfahrungszusammenhänge gebunden.

Die Menschen entwickeln aus den ihnen gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ihre individuellen Bedeutungshorizonte. Auf Grundlage dieser individuellen Bedeutungshorizonte und der darauf basierenden Handlungsbegründungen³ wenden Menschen routiniert Regeln an (vgl. Schmitz 1984, S. 101). Sie tun dies nicht in Form eines freiwilligen Entschlusses, sondern – im Rahmen der natürlichen und gesellschaftlichen Umstände, Zwänge und Möglichkeitsräume – immer nur relativ autonom. Umgekehrt formuliert: Für sein Handeln setzt sich der Mensch zu kollektiv geteilten Bedeutungsstrukturen in Beziehung, die ihm vieles ermöglichen, die aber auch vieles begrenzen. „Die Beschaffenheit eines Objektes – und zwar eines jeden beliebigen Objektes – besteht aus der Bedeutung, die es für die Person hat, für die es ein Objekt darstellt. Diese Bedeutung bestimmt die Art, in der sie das Objekt sieht; die Art, in der sie bereit ist, in Bezug auf dieses Objekt zu handeln; und die Art, in der sie bereit ist, über es zu sprechen. [...] Die Bedeutung von Objekten für eine Person entsteht im Wesentlichen aus der Art und Weise, in der diese ihr gegenüber von anderen Personen, mit denen sie interagiert, definiert worden sind“ (Blumer 1973, S. 90). So gesehen stellen die individuellen Bedeutungshorizonte immer auch einen spezifischen Zugriff auf gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen dar.

Ein massiver Begründungszwang für das Handeln tritt immer dann auf, wenn vorhandene Bedeutungen nicht mehr zur Interpretation von Handlungssituationen ausreichen, sodass die Situation dadurch neu erschlossen werden muss (vgl. Schmitz 1984, S. 102). Indem bislang funktionierende Routinen versagen, werden Empfindungen geweckt und die dort zugrunde liegenden Handlungsbegründungen geraten eher in den Reflexionshorizont als im routinisierten Alltag. TTPP stellen ihrem Anspruch nach alltägliche Routinen infrage – sie werden der Reflexion zugänglicher. In solchen Situationen können Welt- und Selbstverständigungsprozesse beginnen, die durch Rückgriff auf gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen die vorhandenen individuellen Bedeutungshorizonte transformieren, erweitern und differenzieren.

³ Die Menschen unterliegen einer Begründungsverpflichtung, um die Angemessenheit ihrer Entscheidung gegenüber anderen, aber auch gegenüber sich selbst zum Ausdruck zu bringen (vgl. Schmitz 1984, S. 102, und Oevermann 2002, S. 12). Im Alltag sind die Reflexionsmöglichkeiten begrenzt.

Der Subjektstandpunkt in der Gesellschaft

Der Subjektstandpunkt ist der biografische und soziale Ort, an dem sich der Mensch in der Gesellschaft befindet und an dem er seine Welt- und Selbsterfahrungen macht. Der Subjektstandpunkt bezeichnet sein Welt- und Selbstverhältnis als Ausdruck der gesellschaftlichen Teilhabe, aber auch Nichtteilhabe. Das Subjekt wird als sinnlich-körperliches Individuum verstanden, dem ein bestimmter zeitlich-räumlicher, lebenspraktischer Bedeutungszusammenhang gegeben ist (vgl. Holzkamp 1993, S. 252 und 263), was andere Bedeutungszusammenhänge wiederum ausschließt. Den lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang, den die Teilnehmenden in TTPP einbringen, um sich neu zu verständigen, versuchen wir einschließlich der damit verbundenen Welt- und Selbstverständigungsprozesse aus Sicht der Teilnehmenden zu rekonstruieren. Dies bedeutet, dass wir keine Wirkungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge untersuchen, die von außen auf die Teilnehmenden wirken (zum Beispiel künstlerisch-pädagogische Handlungen und Praktiken). Vielmehr rekonstruieren wir den Verständigungsprozess der Teilnehmenden, den sie von ihrem Subjektstandpunkt aus mit dem gesellschaftlich-lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang vollziehen.

Dieser Verständigungsprozess wird erforderlich, wenn die eigene Handlungsfähigkeit begrenzt ist, der eigene lebenspraktische Bedeutungszusammenhang für die Orientierung in der aktuellen Lebenssituation nicht mehr ausreicht. Handlungsfähigkeit repräsentiert vom Subjektstandpunkt aus gesehen einen ausreichenden Stand an der Verfügung über Lebensbedingungen (vgl. Holzkamp 1987, S. 15), den das Subjekt in Form individueller Bedeutungshorizonte oder Wissen über die Welt repräsentiert und aus dem es zufriedenstellende Handlungsbegründungen und Handlungsentwürfe ableiten kann. Wenn diese Handlungsfähigkeit noch nicht oder nicht mehr gegeben ist, können Welt- und Selbstverständigungsprozesse erforderlich werden. Wir wollen in der Potsdamer Untersuchung zu Transformationsprozessen die Sicht der Teilnehmenden auf ihre (eingeschränkte) Handlungsfähigkeit und ihre darauf bezogenen Verständigungsprozesse verstehen. Dies geschieht im Kontext ihrer jeweiligen sozialen Lage und Position.

Dabei gehen wir davon aus, dass die Verständigungsprozesse der Teilnehmenden nicht die Leistung eines freien und autonomen, nach objektiv-rationalen Grundsätzen handelnden Subjekts sind. Zugrunde gelegt wird vielmehr ein Modell des gesellschaftlichen Subjekts, das sowohl intentionalen und latenten gesellschaftlichen Zwängen und Machtstrukturen unterliegt als auch zugleich mit einer relativen Autonomie gesellschaftlich gegebene Handlungsalternativen wählt. Die Bedeutungszusammenhänge und Handlungsbegründungen der Menschen sind zwar prinzipiell zugänglich und rekonstruierbar, liegen aber häufig implizit vor, beispielsweise verbunden mit ästhetischen Praktiken und Körperbewegungen wie etwa beim Tanz.

Individuen stehen so gesehen von ihrem Subjektstandpunkt aus sowohl in unhintergehbaren gesellschaftlichen Machtverhältnissen als auch in Möglichkeitsbeziehungen zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen und zu sich selbst – haben also die Freiheit, Handlungsalternativen zu wählen (vgl. Holzkamp 1993, S. 345). „Meine“ relative Handlungsfähigkeit beschreibt dabei das Verhältnis von verfügbaren und noch nicht

verfügbaren gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten (ebd., S. 335). Die unterschiedlichen Weltdeutungen bzw. Sicht- und Verhaltensweisen der Menschen werden „als unterschiedliche Formen subjektiver Realisierung gemeinsamer Verfügungsmöglichkeiten begreifbar“ (FGL 2004, S. 11).

Uns interessieren die historischen und feldspezifischen Formierungen und Behinderungen in dem individuellen Versuch, mehr Verfügung über die Lebensbedingungen zu gewinnen (vgl. Holzkamp 1993, S. 202 f.), wozu erfolgreiche Welt- und Selbstverständigungsprozesse, das heißt Bildungsprozesse, erforderlich werden. Verfügungserweiterung oder Erweiterung der Handlungsfähigkeit durch die ‚Ent-deckung‘ vorhandener Machtstrukturen, Selbst- und Fremdbeschränkungen meint zunächst nur die Überwindung dieser spezifischen, im Bildungsprozess zum Gegenstand gemachten Beschränkungen und stellt zugleich in Rechnung, dass mit der Überwindung dieser Schranken gleichzeitig neue Grenzen errichtet werden können. Die Vorstellung einer erweiterten Teilhabe ist hier also stark zurückgenommen. Für das gesellschaftliche Feld der TTPP suchen wir nach typischen Formierungen, die Bildungsprozesse ermöglichen oder behindern.

Mit den im lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang gegebenen Verfügungsmöglichkeiten und Grenzen gehen die Teilnehmenden in den TTPP unterschiedlich um. In ein und demselben Projekt finden sich bei den einzelnen Teilnehmenden unterschiedliche Bildungsgegenstände und Verlaufsformen bis hin zur Nichtverständigung, das heißt Stabilisierung der vorhandenen Sinn- und Bedeutungshorizonte mit all den empfundenen Einschränkungen.

Der Bildungsprozess und die Rolle ästhetischer Erfahrung

Für Holzkamp nimmt Lernen seinen Ausgangspunkt in Irritationen und Handlungsproblematiken, die mit einer Diskrepanzerfahrung verbunden sind. Die Diskrepanzerfahrung bezeichnet einen Zustand der Handlungseinschränkung: Jemand hat einerseits im Kontext einer Handlung das Gefühl des Ungenügens und kann andererseits antizipieren, dass eine zufriedenstellendere Handlung möglich ist. Die Diskrepanzerfahrung nach Holzkamp liegt erstens auf der Bedeutungs-/Wissensebene und hat zweitens eine emotional-motivationale Qualität in Form einer spezifischen Befindlichkeit. Die Lernenden machen eine irritierende Erfahrung, die – vor dem Hintergrund der bestehenden Wissens- und Bedeutungshorizonte – den eigenen vorhandenen Erwartungen zuwiderläuft. Es ‚läuft‘ nicht so wie erwartet. Diese sachlich-soziale Bedeutungsebene ist in Bildungs- und Lerntheorien der zentrale Fokus – wenn man die Phänomenologie ausnimmt.

Viele Bildungs- und Lerntheorien vernachlässigen die Ebene der Empfindungen, der ästhetischen Wahrnehmungen und Erfahrungen. Auch Holzkamp fokussiert sich vor allem auf die sachlich-sozialen Bedeutungen. Er bezieht zwar die emotional-motivationale Befindlichkeit der Lernenden mit ein,⁴ geht diesem Aspekt in seiner Lerntheorie aber nur

4 So zum Beispiel auch Jack Mezirow [1997, S. 12], der sich auf Martin Heideggers Begriff der Befindlichkeit als Gefühlsempfinden bezieht. Nach Mezirow wenden wir das Gefühlsempfinden als intuitives Kriterium

verkürzt nach, indem er die Befindlichkeit als Rahmenbedingung für die sachlich-soziale Selbstverständigung versteht.

Gefühle sind aber selbst ein Erfahrungsfeld, insbesondere in der ästhetischen Bildung, in dem ästhetische (Diskrepanz-)Erfahrungen gemacht werden können: beispielsweise wenn das erste Mal ein Gefühl bzw. eine (Körper-)Empfindung entsteht, die mit ähnlichen oder differenten Empfindungen verglichen wird. An dieser Stelle der Lern- und Bildungstheorien erhält die ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung ihre zentrale Rolle. Sie lässt sich als die ästhetische Seite der Diskrepanzerfahrung lesen, die mit der sachlich-sozialen Seite unmittelbar verbunden ist. Demnach hat jede Diskrepanzerfahrung nicht nur eine sachlich-soziale Seite, entlang derer vorhandene Bedeutungen ausdifferenziert und neue Bedeutungen geschaffen werden, sondern sie hat auch eine ästhetische Seite, entlang derer vorhandene Empfindungen weiter ausdifferenziert oder neue geschaffen werden. Zusammengefasst: Die Diskrepanzerfahrung kann nicht nur einen sachlich-sozialen Aspekt des Lerngegenstandes als Lernprojekt in den Mittelpunkt stellen, sondern auch einen ästhetischen Aspekt als Lernprojekt ausgliedern. In dieser ästhetischen Hinsicht kann es zu einem gesteigerten Unterscheidungsvermögen in der Selbstwahrnehmung kommen. Als ästhetische Seite der Diskrepanzerfahrung erhält die ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung in der hier vertretenen Heuristik ihre zentrale Rolle, was im Folgenden weiter ausgeführt werden soll.

Ich greife dazu auf die Arbeiten von Harry Lehmann zurück, der 2016 eine Diskursanalyse zur ästhetischen Erfahrung vorgelegt hat und auf der Basis seiner Analyseergebnisse ein theoretisches Modell von ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung entwickelt hat.⁵ An den Anfang seines Modells von ästhetischer Erfahrung stellt Lehmann die Frage: „Was hat man gelernt, wenn man ästhetisch erfahren ist?“ (2016b, S. 9). Diese Frage bildet eine seltene Brücke zum bildungstheoretischen Diskurs, denn überraschenderweise werden Lernprozesse von ästhetischen Erfahrungstheorien nicht thematisiert. Lehmanns Antwort lautet: Das Empfindungsvermögen in einem bestimmten sozialen Kontext hat sich erweitert bzw. ausdifferenziert (vgl. ebd., S. 26 ff.). Er bearbeitet diese Frage, indem er in einem ersten Schritt die Begriffe praktische und ästhetische Wahrnehmung sowie ästhetische Erfahrung definiert und unterscheidet.

Die praktische Wahrnehmung ist eine direkte Beobachtung, die sich „als Gebrauch einer Unterscheidung zum Zweck der Bezeichnung [...] einer Seite definieren lässt“ (ebd., S. 19). Die Unterscheidung der Farben Rot und Blau oder die Unterscheidung zwischen Walzer und Tango ist eine praktische Wahrnehmung. Sie ist als Objektbeobachtung eine sinnliche Wahrnehmung erster Ordnung und unterscheidet mittels der Sinne die wahrgenommenen Objekte in einem „bestimmten Erfahrungsfeld“ (ebd., S. 13), das durch bestimmte Zwecke definiert ist. Das im jeweiligen Erfahrungsfeld über

für die Richtigkeit unserer Situationsinterpretation an. Als intuitives Empfinden ist es uns allerdings wenig zugänglich und bleibt eine Randerscheinung.

5 Lehmann verbindet mit seinem ästhetischen Modell eine Reihe höchst problematischer Reiz-Reaktions-Annahmen zum Lernen und zur Art und Weise, wie praktische Erfahrungen gemacht werden. Unabhängig davon sind seine Reflexionen zur ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung für das Verständnis von Bildungsprozessen sehr ertragreich. Genau darauf beziehe ich mich hier.

praktische Erfahrungen ausgebildete Wissen ist immer zweckbezogen. „Verschiedene Zwecke konstituieren dementsprechend auch verschiedene Erfahrungsfelder“ (ebd., S. 15). Das Erfahrungsfeld ist so gesehen durch bestimmte Handlungszwecke gerahmt.

Im Unterschied zur praktischen Wahrnehmung ist die ästhetische Wahrnehmung „keine direkte Beobachtung, sondern entsteht erst aus einem Wahrnehmungsvergleich“ (ebd., S. 21). Mit der ästhetischen Wahrnehmung werden wahrgenommene Empfindungen verglichen und differenziert, zum Beispiel: „Diese Farbe empfinde ich eher warm.“ Sie ist die Wahrnehmung einer Wahrnehmung und so gesehen eine Wahrnehmung zweiter Ordnung. Sie vergleicht die Empfindungen beim Wahrnehmen der Objekte und weist ihnen Werte zu (beispielsweise positiv oder negativ). Sie bewertet Empfindungen von Objekten und ist somit kein Objektvergleich.

Auf diese Weise kann die eine Seite der Relation mit einem positiven Erlebniswert, die andere Seite mit einem negativen Erlebniswert entlang unterschiedlichster Zwischenstufen markiert werden: gut–schlecht, schön–hässlich, gefällt–gefällt nicht, spannend–langweilig usw. In Verbindung mit einer ästhetischen Wahrnehmung wird daher nicht das sinnliche Differenzierungsvermögen gelernt (wie bei einer praktischen Wahrnehmung), sondern die Fähigkeit, eine Differenz in der sinnlichen Wahrnehmung unterschiedlich, das heißt differenzierter, zu empfinden (vgl. Lehmann 2016b, S. 22). Wer ästhetisch wahrnimmt, nimmt einen Unterschied in der Empfindung wahr und verfolgt keine praktischen Zwecke. Über die ästhetische Wahrnehmung entsteht ein größeres Empfindungsvermögen, anders ausgedrückt: ein Unterscheidungsvermögen in der Selbstwahrnehmung, eine erweiterte Achtsamkeit für die eigenen Empfindungen. „Man könnte auch sagen, dass der ästhetisch Wahrnehmende eine Selbstbeobachtung durchführt, denn letztendlich dient ihm die Differenzwahrnehmung in der äußeren Welt dazu, eine Differenz in sich selbst aufzuspüren: Er erlebt, dass er zwei ähnliche Wahrnehmungseindrücke unterschiedlich empfindet“ (ebd., S. 26). Die Empfindungsfähigkeit wird durch ein zunehmend differenziertes Empfindungsvermögen gesteigert. Das Ergebnis sind verfeinerte Gefühlsreaktionen, die sich beim Vergleich zweier Wahrnehmungen einstellen (vgl. ebd., S. 22).

Praktische Wahrnehmung und ästhetische Wahrnehmung sind miteinander über das Wahrnehmungsobjekt verbunden. Erst die praktische Identifizierung des Objekts erlaubt es, das Objekt zu empfinden. Umgekehrt beeinflussen Empfindungen (zum Beispiel Angst) die Identifikation von Objekten. Das Erfahrungsfeld unterteilt Lehmann in ein praktisches und ein ästhetisches Erfahrungsfeld (vgl. ebd., S. 9 ff.). Meines Erachtens wäre es verständlicher, hier von zwei verschiedenen Seiten oder Perspektiven – der praktischen und der ästhetischen – auf ein Erfahrungsfeld zu sprechen. Die Verbindung der praktischen und der ästhetischen Perspektive auf der Erfahrung ist auch der Grund, warum ästhetisches Wahrnehmen überall auftauchen kann (vgl. Reckwitz 2015, S. 25), aber nicht muss. Angesichts der Dominanz zweckrationaler Perspektiven in der Gesellschaft bleibt die Ästhetik beim Besuch des Fußballstadions, beim touristischen Reisen, dem Gang durch das Shoppingcenter, einem gastronomischen Erlebnis oder bei der handwerklichen Arbeit oft verborgen. Im Alltag haben wir es mit Verhältnissen zwischen ästhetischen Wahrnehmungen und anästhetischen bzw. zweckrationalen Wahrnehmungen zu tun.

Andreas Reckwitz nennt das „ästhetisch-zweckrationale Mischtypen“ (2015, S. 30). Ich würde weniger von Mischtypen sprechen als vielmehr von zwei Perspektiven oder den zwei Seiten der Erfahrung, der sachlich-sozialen und der ästhetischen. Die beiden Seiten können je nach Situation unterschiedlich stark ausgebildet werden.

Wie entsteht aus einer ästhetischen Wahrnehmung eine ästhetische Erfahrung? Die ästhetische Erfahrung ist mit Lehmann eine Differenzenerfahrung aus zwei Wahrnehmungsvergleichen (vgl. 2016b, S. 27). Man könnte auch sagen: Die ästhetische Erfahrung ist eine Beobachtung dritter Ordnung, die die Differenz zweier Wahrnehmungsrelationen zum Gegenstand hat.

Die ästhetische Erfahrung wird in dem bereits erwähnten spezifischen sozialen Erfahrungsfeld gemacht, das gesellschaftlich markiert und in ästhetischer Hinsicht normiert ist, so zum Beispiel die Architektur, Malerei, Musik, Weinkelterei, Tanz, Möbelherstellung usw. – einschließlich der unzähligen Unterteilungen, Schulen und Stile. Es gibt kein ästhetisches Erfahrensein über diese Felder hinweg bzw. unabhängig vom jeweiligen Feld. Ein Weinkenner muss keinen Musikgeschmack besitzen. Wer in einem Handlungsfeld in ästhetischer Hinsicht erfahren ist, verfügt auf der Grundlage vieler gemachter Wahrnehmungsrelationen über eine Referenzskala, die es erlaubt, mehr oder weniger differenziert zu empfinden. Das Erfahrungsfeld ist in ästhetischer Hinsicht an einem Wertekontinuum ausgerichtet. Mit weiteren ästhetischen Wahrnehmungsvergleichen kann sich diese Referenzskala verändern. Dies führt letztlich zu einem veränderten Empfindungsvermögen.

Ästhetisch erfahren sein heißt, ich kenne mich in ästhetischer Hinsicht in einem Erfahrungsfeld aus (vgl. Lehmann 2016b, S. 31). Um ästhetisch erfahren zu werden, muss man die entsprechenden Erfahrungen auch machen. Wenn man relativ unerfahren und von einem Gemälde begeistert ist, kann es etwa passieren, dass man später enttäuscht davorsteht, weil man zwischenzeitlich erfahren hat, dass die Attraktivität dieses Genres mit anderen Aspekten verbunden ist, als sie dieses Bild aufweist. Je differenzierter sich ein Mensch so ein ästhetisches Erfahrungsfeld erschließt, umso empfindsamer ist das Subjekt in diesem Feld.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die von Lehmann angebotene praktische und ästhetische Perspektive auf eine Erfahrung den beiden Seiten der Diskrepanzerfahrung in der Holzkamp'schen Lerntheorie entspricht: der sachlich-sozialen und der emotional-motivationalen Seite. Holzkamp kann die emotional-motivationale Seite als Befindlichkeit der Lernenden nur als eine wichtige Rahmung für Lernprozesse thematisieren, die als Befindlichkeit über die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme eines Lernprojekts entscheidet. Gegenüber dem Konstrukt der emotional-motivationalen Befindlichkeit hat der ästhetische Erfahrungsbegriff nach Lehmann zwei Vorteile. Erstens lässt sich damit der Bezug nehmen auf ein gesellschaftlich normiertes und subjektiv transformiertes Empfindungsvermögen. Die Befindlichkeit der Lernenden lässt sich so über die Empfindung der erfahrenen Objekte – nicht nur, aber insbesondere in ästhetischen Bildungsprozessen – differenzierter rekonstruieren. Zweitens kommt mit der ästhetischen Perspektive die Veränderung des Empfindungsvermögens als Lernprozess selbst in den Blick. Die ästhetische Dimension der Diskrepanzerfahrung ist dann nicht nur eine Bedingung für den sachlich-sozialen Lernprozess, sondern selbst ein potenzieller Lerngegenstand, in

dessen Folge das Empfindungsvermögen und die Selbstwahrnehmung wachsen. Der Lernprozess kann sich so gesehen sowohl auf die sachlich-sozialen Bedeutungen als auch auf das Empfindungsvermögen und die Selbstwahrnehmung beziehen. Für die Rekonstruktion von Welt- und Selbstverständigungsprozessen, insbesondere im Kontext ästhetischer Bildungsprojekte, ist so eine differenzierte Heuristik gewonnen.

Zusammenfassung

Das Projekt „Transformationsprozesse“ der Universität Potsdam hat die Bildungsprozesse der Teilnehmenden in TTPP zum Gegenstand. Die zentrale Herausforderung dieser Untersuchung ist die empirische Rekonstruktion (ästhetischer) Bildungsprozesse in TTPP. Wir sind an den Prozessen interessiert, ihrem Beginn und Verlauf, ihren Möglichkeiten und Grenzen, ihrer Typik. Bildungsprozesse werden hier als Welt- und Selbstverständigungsprozesse verstanden. Gefragt wird vor dem Hintergrund eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs erstens, inwiefern im Kontext dieser Selbstverständigungsprozesse Transformationen im Welt- und Selbstverhältnis erfolgen, die die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden und damit deren gesellschaftliche Teilhabe erweitern. Zweitens wird danach gefragt, welche Rolle die ästhetische Erfahrung in diesen Bildungsprozessen spielt.

Dabei gehen wir davon aus, dass in den TTPP ästhetische Erfahrungen eine wichtige Rolle für die Bildungsprozesse spielen. Es gilt also, für die empirische Rekonstruktion eine Heuristik zu entwerfen, die ästhetische Erfahrungen und Bildungsprozesse im Sinne von Welt- und Selbstverständigungsprozessen zusammenführt. Dabei können die Bildungsprozesse sowohl biografische als auch aktuelle Lernprojekte umfassen. Für die erforderliche Heuristik verbinden wir verschiedene theoretische Diskurse.

Den theoretischen Ausgangspunkt bildet dabei die subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Lernen wird dort wie Bildung als Welt- und Selbstverständigungsprozess verstanden, der auf erweiterte Handlungsfähigkeit und erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielt. Die Welt- und Selbstverständigungsprozesse werden im Medium von Bedeutungen vollzogen. Sie beginnen dort, wo die lernenden Subjekte ihre Handlungs- und Empfindungsfähigkeit eingeschränkt empfinden und eine Diskrepanzerfahrung machen. Die Diskrepanzerfahrung zwischen der eingeschränkten Handlungsfähigkeit und der imaginierten Handlungsfähigkeit kann sich sowohl auf biografische Orientierungen als auch auf aktuelle Bedeutungshorizonte beziehen. Im Unterschied zur biografischen Bildungsprozessforschung trennt die hier zugrunde gelegte lerntheoretisch basierte Bildungsprozessforschung nicht zwischen grundlegenden und weniger grundlegenden Bedeutungshorizonten. Es wird keine Trennlinie zwischen Lernen und Bildung gezogen, weil beide Begriffe den gleichen Prozess der Welt- und Selbstverständigung im Medium von Bedeutungen beschreiben.

Die Diskrepanzerfahrung der lernenden Subjekte umfasst eine sachlich-soziale Seite und eine Seite der Befindlichkeit. Letzterer kommt bei Holzkamp die eingeschränkte Rolle der Rahmenbedingung für Lernen zu. An dieser Stelle soll das Modell der ästhetischen Erfahrung nach Lehmann die Kategorie Diskrepanzerfahrung erweitern. Die Diskre-

panzerfahrung umfasst dann eine sachlich-soziale und eine ästhetische Seite, die das Empfindungsvermögen bezeichnet und selbst Gegenstand von Lernprojekten werden kann. Es gilt demnach in dieser Untersuchung zu verstehen, welche Diskrepanzerfahrung Teilnehmende machen und welche Perspektive sie dabei ausgliedern: die sachlich-soziale oder die ästhetische Perspektive.

Ob diese Heuristik trägt, ob sie offen genug für den Eigensinn der lernenden Subjekte ist und in welcher Hinsicht sie zu modifizieren ist, muss die empirische Untersuchung zeigen.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2005). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 565–585.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Teil 1 Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie.* Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 80–146.
- Faulstich, Peter (2008). Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 33–57.
- FGL Forschungsgruppe Lebensführung (2004). Zum Verhältnis von Selbsterkenntnis, Weltwissen und Handlungsfähigkeit in der Subjektwissenschaft. In: FKP 47. S. 4–38.
- Göhlisch, Michael/Zirfas, Jörg (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzkamp, Klaus (1983). *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: FKP 20. S. 5–36.
- Holzkamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Iltner, Helmut/Ludwig, Joachim (2019). Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns. In: dies. (Hrsg.). *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung.* Wiesbaden: Springer.
- Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989). *Biographien in komplexen Institutionen.* Frankfurt a. Main.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lehmann, Harry (2016b). *Gehaltsästhetik.* Paderborn: Wilhelm Fink.
- Lorenz, Stefan/Schröder, Winfried. Lernen. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* 13 Bände. 1971–2007, Bd. 5 L-Mn; 1980. Lizenzausgabe 13 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 241–245.
- Ludwig, Joachim (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten.* Bielefeld: Bertelsmann. *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/pdf/TuP-Ludw.pdf> [Zugriff: 06.04.2020]*

- Ludwig, Joachim (2012). Zum Verhältnis von pädagogischer Lernforschung und Lehr-Lernforschung. In: Felden, Heide v./Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Lernen*. Baltmannsweiler. S. 80–92.
- Ludwig, Joachim/Thomsen, Sarah (2020). Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und Performance-Projekten. In: Timm, Susanne/Scheunpflug, Annette/Costa, Jana/Kühn, Claudia: *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*. Münster: Waxmann. S. 265 - 278.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Meuener, Erhard (2009). Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Unveränderter Nachdruck der 2., überarbeiteten und aktualisierten Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 973–988.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2007). Kollektiver Aktionismus und Bildung. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek).
- Nohl, Arnd-Michael (2013). Spontane Bildungsprozesse: Lebensbewältigung auf Umwegen. In: Ahmed, Sarina/Pohl, Axel/Schwanenflügel, Larissa von/Stauber, Barbara (Hrsg.). *Bildungs- und Bewältigungsprozesse Heranwachsender im Zeichen von sozialer Ungleichheit*. Weinheim: Juventa. S. 177–193.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.). *Bildungen unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer. S. 27–40.
- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Oevermann, Ulrich (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [Zugriff: 13.01.2014]
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2013). Kritische Bildungstheorie und das gute Leben – Die Capabilities-Perspektive im Kontext emanzipatorischer Sozialwissenschaft. In: Braches-Chyrek, Rita u. a. (Hrsg.). *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich. S. 133–141.
- Reckwitz, Andreas (2015). *Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen*. In: Reckwitz, Andreas (Hrsg.). *Ästhetik und Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp, S. 13–54.
- Rittelmeyer, Christian (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten – ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Rosenberg, Florian von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Berlin: de Gruyter.
- Rosenberg, Florian von (2016). *Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie*. Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06365-8>. [Zugriff: 06.04.2020]
- Schmitz, Enno (1984). *Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess*. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.). *Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 11*. S. 95–123.

- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. 1. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sons, Eric (2017). *Interaktivität und Dinge in der kulturellen Bildung. Theoretische Reflektionen und Ergebnisse einer Grounded Theory der Bildhauerei*. Wiesbaden: Springer.
- Thomsen, Sarah (2019). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Weiß, Gabriele (2016). *Evaluation ästhetischer und kultureller Bildung*. In: Griese, Christiane/Marburger, Helga/Müller, Thomas (Hrsg.). *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch*. Berlin: De Gruyter, S. 313–333.