

Staunen – Erleben – Genießen

Ästhetische Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter

Die ästhetische Dimension in der Erfahrung von Wirklichkeit ist nicht immer scharf umrissen, sie erscheint oft eingewoben in den alltäglichen Lebenszusammenhang wie auch in die besonderen, vielleicht sogar einmaligen Erfahrungen im Leben des Menschen. Dies macht es schwer, sie phänomenologisch, analytisch und theoretisch klar zu umgrenzen und von nicht-ästhetischen Erfahrungsweisen zu unterscheiden. In Sinneseindrücken und dichten Erlebnissen, in Kunstgenuß und szenischem Verstehen, in Kontrasterlebnissen und Horizontüberschreitungen – überall sind ästhetische Erfahrungen eingebunden in einen kulturellen Kontext, der sich jedoch – und dies ist bereits ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis der ästhetischen Dimension – aufgliedert in subkulturell, situativ und biographisch bedeutsame Differenzierungen. Erfahrungsfelder sind teilweise kulturell festgelegt und vorgegeben, so daß sie in gewisser Weise typische Muster für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen erzeugen, andererseits zeigt sich gerade in ästhetischen Kategorien, wie das Neue gesucht und erprobt, der Alltag durchbrochen und überwunden, der Aufbruch gewagt und das unverwechselbar Authentische gesichert wird.

Wo reizhaltige Umgebungen gewählt und gestaltet werden, wo sich Staunen und Faszination ausbreitet, wo Schönes und Erhabenes aufgesucht und in Wiederholungen durchlebt wird, wo Situationen ins Extreme gesteigert und Grenzerfahrungen provoziert werden – in all solchen Momenten verbindet sich ästhetische Erfahrung nicht nur mit Lernbedürfnis und Erkenntnisabsicht, sie spitzt sich zu im Verlangen, das Leben selbst auszukosten und ihm mehr als die übliche Routine abzugewinnen. Deshalb ist sie auch für die Pädagogik so interessant – zeigt sich doch gerade in ästhetischer Weise, wie sich die nachwachsende Generation auf die Wirklichkeit einläßt und ihr neue Erfahrungsmöglichkeiten abgewinnt.

Die folgenden Ausführungen möchten einige strukturelle und inhaltliche Aspekte ästhetischer Erfahrung im Kindes- und Jugendalter erörtern. Die Leitidee wird sein, eine Problemsicht zu entfalten, die sowohl den Stand der theoretischen Diskussion aufzunehmen als auch einen Beitrag zur Formulierung praktischer Konsequenzen zu leisten vermag.

1 Strukturmomente ästhetischer Erfahrung

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung ist nicht leicht zu fassen und schon gar nicht operabel definierbar. Er soll im folgenden durch die Beschreibung einiger Strukturmomente verständlich gemacht werden. Eine in sich geschlossene Theorie ästhetischer Erfahrung liegt bislang nicht vor, so daß eine vorläufige Klärung viele Fragen offen lassen muß.¹ Der Rahmen, in den die einzelnen Strukturmomente aufeinander bezogen werden sollen, ist gleichwohl bestimmt durch die anthropologisch bedeutsame Frage nach dem Sinn und der Bedeutung ästhetischer Praxis für das Lernen – ein Lernen, das die Form eines Erfahrungsprozesses angenommen hat.

Damit ist gesagt: Die Aneignung der Wirklichkeit kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Erfahrungsbezogene Formen des Lernens lassen sich z.B. von streng methodisch-systematischen Formen unterscheiden. Wo die Aneignung von Wirklichkeit die Qualität von *Erfahrungsprozessen* annehmen soll, tritt das auswählende und belehrende Zeigen durch Erwachsene zugunsten einer eigentätigen Auseinandersetzung mit der Welt zurück. Auch zeigt ein Erfahrungsfortschritt und Lernzuwachs nicht diejenige lineare Struktur, die in methodisch-systematischen Lehrgängen als Bild einer stufenförmigen Treppe charakterisiert werden kann.² Dort sind die Lernschritte möglichst eng und geradlinig auf ein effizientes Erreichen des vorgesehenen Lernziels ausgerichtet. Erfahrungsprozesse dagegen kennen Umwege und Aufenthalte, auch Rückschritte und Suchbewegungen, deren Erfolg noch unbekannt ist. Vor allem wird die Begegnung mit der Realität nicht als vorausgeplantes und im Ergebnis vorgedachtes Ereignis konzipierbar, sondern als ursprüngliche Situation begriffen, deren Folgen offen sind und deren Wirkungen nicht vollständig determiniert werden können. In Erfahrungen tritt eher das *Widerständige* und *Anstößige* der Realität hervor, die damit gleichsam zur Reibungsfläche wird, an der sich Lernvorgänge entzünden. Einsichten in die Wirklichkeit liegen im Rahmen von Erfahrungsprozessen nicht als abrufbares Wissen bereit, sondern müssen ihr durch vielfältige Formen des Erkundens und Probierens, des Suchens und Deutens erst abgerungen werden. Das Widerständige muß identifiziert, erkannt, artikuliert und in seinen Bedeutungen für das eigene Wissen, Sehen und Denken erschlossen und herausgearbeitet werden. Insofern bedarf es auch einer persönlichen Disponibilität, um eine Erfahrung machen zu können. Eine Sensibilität für das andere und Andersartige, die

1 Jens Kulenkamff beginnt seine Recherche zum Begriff der ästhetischen Erfahrung gar mit der Bemerkung, daß, wer mit dem Unterton des Nichtverstehens die Frage stelle, was denn ästhetische Erfahrung überhaupt sei, Gefahr liefe, sich lächerlich zu machen. Vgl. J. Kulenkamff, *Ästhetische Erfahrung – oder was von ihr zu halten ist*, in: J. Frendiger, A. Graeser und K. Petrus (Hg.), *Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts*, München 1996, 178-198. Auch die neueste Textsammlung zur Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung belegt eindrücklich, daß es zwar vielfältige interdisziplinäre Bemühungen gibt, den Begriff der ästhetischen Erfahrung sinnvoll zu interpretieren. Gleichwohl bleibt die Perspektivität der Zugriffe ein unübersehbares Merkmal dieses Diskurses: vgl. D. Grünwald u.a. (Hg.), *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität*, Velber 1997. Hinzuweisen ist auch auf den Beitrag von P. Biehl, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-41.

2 Vgl. C. Freinet, *Adler steigen keine Treppen*, in: *ders.*, *Pädagogische Texte*, Reinbek 1980, 17-24.

methodische Phantasie für Sinnsuche und Perspektivenvielfalt, eine Offenheit für das Neue und vielseitiges Interesse begünstigen Erfahrungsprozesse erheblich. In solchen Voraussetzungen und Bedingungen erweist sich Erfahrungsfähigkeit auch als anspruchsvolles und erstrebenswertes Erziehungsziel. Das pädagogisch Bedeutsame an solchen Erfahrungsprozessen herauszuarbeiten verspricht einen vielfältigen Gewinn, weil hier nicht nur die Genese sinnhaltiger Lernvorgänge entdeckt werden kann, sondern auch die Möglichkeit für ihre pädagogische Unterstützung begründet liegt. Auch eine weitere Implikation wird sichtbar: In Lernprozessen, die auf Erfahrung beruhen, werden die Heranwachsenden *als Subjekte* ihres Lernens angesprochen und beansprucht.

Es sind vor allem vier Strukturmomente, die in einem Erfahrungsprozeß unterschieden werden können und die im folgenden bereits hinsichtlich ihrer ästhetischen Implikationen verdeutlicht werden sollen:

1.1 Der Ausgang von der sinnlichen Erfahrung

Erfahrungen beginnen mit *Sinneseindrücken*, allerdings nicht in der Weise, daß bereits jede sinnliche Wahrnehmung schon als eine Erfahrung gelten könnte. Im Anschluß an Otto Friedrich Bollnow³ kann der Beginn eines Erfahrungsprozesses dort ausgemacht werden, wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man mit Hilfe der Sinne gewahr wird. Es muß also etwas sein, was nicht in der Kontinuität alltäglicher Wahrnehmungen liegt und aufgrund seiner Überraschungsqualität die Sinne in besonderer Weise zu affizieren vermag. Bollnow spricht auch von »durchkreuzten Erwartungen«, die einen Erfahrungsprozeß auslösen und die signalisieren, daß es anderes gibt oder es anders sein könnte, als man vermutet hat. Solche unerwarteten und überraschenden Momente geben nun Anlaß zur Korrektur bisheriger Annahmen über die Wirklichkeit. Die hier zum Ausdruck kommende *strukturelle Negativität der Erfahrung* (es ist anders als vermutet) kann durchaus schmerzhaft sein, insofern nämlich, als unvermutete Situationen und überraschende Ereignisse das Bild von der Welt als korrekturbedürftig und veränderungsfähig aufzeigen: Man hat sich bisher getäuscht und ist einem Irrtum erlegen. Es enthält die Botschaft, daß bisherige Annahmen falsch waren und ein vorgängiges Wissen auf Trugbildern der Wirklichkeit beruhten.

Die Erfahrung wird also eingeleitet mit einer *ästhetischen Empfindung*, die signalisiert, daß man innehalten muß, verbunden mit dem Imperativ zu prüfen, ob die bisherigen Annahmen und Erwartungen berechtigt sind und weiterhin Gültigkeit beanspruchen dürfen.

3 Vgl. O.F. Bollnow, Philosophie der Erkenntnis, Stuttgart 1970; ders., Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968) 221-252.

Es ist das große Thema der Existenzphilosophie, in solchen Momenten die prinzipielle Möglichkeit des menschlichen Scheiterns festzumachen. Doch dies bedeutet bereits eine Deutung und Wertung, die in der Empfindung eines ästhetischen Reizes vielleicht vorbereitet, aber noch nicht abschließend vollzogen ist.

Im ästhetischen Reiz und der Aufnahme überraschender Eindrücke wird die Verbindung zur Vorerfahrung durchbrochen, es entsteht eine Art Irritation, die Anlaß gibt für die Verarbeitung und Reflexion des Neuen. Die Vorerfahrungen bilden dabei eine Voraussetzung und eine Art Plattform, die als potenzierende und begrenzende Größe für Wahrnehmungsprozesse zugleich in Erscheinung tritt.

Hinzuweisen ist darauf, daß im Rahmen einer pragmatistischen Erziehungsphilosophie das Widerständige eines Erfahrungsprozesses weniger stark hervortritt. Bei John Dewey⁴ sind es die Rückwirkungen auf das eigene absichtsvolle Handeln, die den Erfahrungsprozeß konstituieren – Rückwirkungen, die nicht nur schmerzhaft, sondern auch erfreulich sein können. Die Folgen des eigenen Tuns geben Aufschluß über die Qualität der Veränderung und des Eingreifens in die Wirklichkeit. Insofern ist Erfahrung bei Dewey kein schicksalhafter Hereinbrechen des Neuen, sondern eine Folge absichtsvollen Tuns – nämlich des Handelns. Doch diese Zusammenhänge überschreiten bereits den Kontext der ästhetischen Erfahrung.

In einer anderen terminologischen Variante läßt sich der Beginn einer ästhetischen Erfahrung auch mit dem Begriff des Staunens erfassen. Auch im Staunen geschieht ein Innehalten und intensives Aufnehmen dessen, wovon man überrascht ist und dessen Erscheinung die Sinne in ihren Bann zieht. Das Staunen über die Phänomene und die ästhetische Hingabe geschehen offensichtlich in der Erwartung, daß Neues und Interessantes zu erhoffen ist und daß eine lohnende Beschäftigung in Aussicht steht – und sei es nur die Erwartung von Freude und Genuß.⁵

1.2 Symbolische Verarbeitungsprozesse: Gibt es Formen ästhetischen Denkens?

Als einen zweiten Strukturzusammenhang ästhetischer Erfahrung können die Formen der *Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen* gelten. Hier taucht nun die virulente Frage auf, ob die Verarbeitung und Reflexion ausschließlich im Medium der Sprache erfolgen kann.

4 J. Dewey, *Demokratie und Erziehung*, Weinheim/Basel ³1993; vgl. zur Konstruktion einer pragmatistischen Erziehungstheorie auch B. Götz, *Erfahrung und Erziehung*, Freiburg 1973.

5 Vgl. hierzu F. Maurer, *Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe*, in: L. Duncker, F. Maurer und G.E. Schäfer (Hg.), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*, Langenau/Ulm ²1993, 17-32.

Gewiß ist die begriffliche Klärung eine wesentliche Form, um das Anstößige und Überraschende eines Ereignisses zu benennen, seinen Sinn und Wert zu bemessen und über den Weg interpretativer Verbindungen eine Verknüpfung mit den Vorerfahrungen herzustellen. Eine Erfahrung sprachlich mitzuteilen bedeutet ja schon, daß sie ein Stück weit distanziert, aufgeräumt und biographisch verortet werden kann. Und doch gibt es zahlreiche Hinweise darauf, daß die Verarbeitung und Reflexion von Erfahrung auch in anderen symbolischen Formen möglich ist. Gerade der Begriff der *ästhetischen* Erfahrung macht darauf aufmerksam, daß Erfahrungen eben auch auf nichtsprachlichem Wege bearbeitet werden können. Der deutlichste Hinweis kommt aus der Analyse der *Phantasietätigkeit*, deren wesentliche Leistung darin liegt, daß sie mit Bildern und bildhaften Vorstellungen arbeitet. Sie vermag Eindrücke zu Bildern auszuarbeiten, zu vervollständigen, sie mit anderen Bildern in Beziehung zu setzen, sie zu Bildfolgen zu verbinden usw. Sie kann mit Erinnerungsbildern genauso arbeiten wie mit Wunschbildern und utopischen Vorstellungen. Sie erzeugt sowohl Konstrukte, die nahe an den Wahrnehmungen und Eindrücken von der objektiven Wirklichkeit liegen, als auch solche Bilder, die Mögliches enthalten und Hinweise darauf, wie es vielleicht anders sein könnte.⁶

Die dynamischen Potentiale der Phantasie legen es nahe, die Existenz einer Grammatik bildhafter Vorstellungen zu vermuten, die ähnlich flexibel und variantenreich arbeiten kann wie die Grammatik der gesprochenen Sprache, auch wenn die Regeln einer solchen Grammatik noch wenig bekannt sind. Die symbolische Verarbeitung von Eindrücken zu Bildern und Weltbildern im Rahmen der Phantasietätigkeit kann mit Methoden operieren, die den Möglichkeiten der Sprache wohl kaum nachstehen dürften. Ähnliches ließe sich auch für andere Bereiche ästhetischer Erfahrung behaupten. Nicht nur die »Sprache« des Bildes, auch die der Musik, der Bewegung und des szenischen Ausdrucks können Muster der Verarbeitung von Wirklichkeit enthalten und bereitstellen. Eine Grammatik in den »Sprachen der Kunst«⁷ aufzuspüren, kann als eine der interessantesten Aufgaben im Zusammenhang der wissenschaftlichen Klärung ästhetischer Erfahrung bezeichnet werden. Studien, in denen der Diskurs

6 Vgl. z.B. R. Fatke, *Die Phantasie beim Kinde*. Habilitationsschrift Tübingen 1983; L. Duncker, *Die Kraft der Imagination. Zur Bedeutung der Phantasie für das Lernen*, in: *Neue Sammlung* 34 (1994) 459-474; G.E. Schäfer, *Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter*, Weinheim/München 1986.

7 N. Goodman, *Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie*, Frankfurt a.M. 1973; literarisch: G. Rodari, *Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden*, Leipzig 1992.

über ein »ästhetisches Denken«⁸, ein »Denken in Bildern«⁹ und ein »Lehren und Lernen mit Bildern«¹⁰ aufgenommen wurde, liegen bereits vor und können vielversprechend in eine Theorie ästhetischer Erfahrung einbezogen werden.¹¹

Weil ästhetische Erfahrungen im Zwischenfeld zwischen Innen und Außen liegen und nach beiden Seiten hin vermitteln, bekommt der *Symbolbegriff* ein besonderes Gewicht. Der Transport und die Konstituierung von Sinn und Bedeutung im Lernen kommt ohne die Zwischenwelt der Symbole nicht aus.

Dies läßt sich auch im Anschluß an eine kulturphilosophische Argumentation Ernst Cassirers verdeutlichen, der als die grundlegende Bestimmung des Menschen seine Fähigkeit zu Spontaneität, Produktivität und Ausdrucksfähigkeit erkennt. Mit diesen Fähigkeiten könne sich der Mensch ein eigenes Universum errichten, und zwar »ein symbolisches Universum, das ihn befähigt, seine Erfahrung zu verstehen und zu deuten, zu gliedern und zu ordnen, zu synthetisieren und zu verallgemeinern«.¹² Die Fähigkeit, Symbolsysteme hervorzubringen, stellt deshalb für Cassirer die eigentümliche Leistung des Menschen dar. Sie ist gleichsam eine »Methode«, mit der sich der Mensch nicht nur an seine Umgebung anpaßt, sondern mit der er gleichzeitig eine »neue Dimension der Wirklichkeit«¹³ entwirft. Cassirers »Philosophie der symbolischen Formen«¹⁴ entdeckt so eine neue Zwischenwelt, die sich zwischen Mensch und Wirklichkeit entfaltet. Diese symbolische Zwischenwelt ist keine Welt harter Fakten. Sie enthält Bedeutungsschichten, die sich ablösen aus den konkreten Zusammenhängen und sich verselbständigen können. Sie erlaubt den Entwurf von Bildern und Projektionen, Hoffnungen und Ängsten, Phantasien und Träumen, die eine ebenso wirksame Realität bedeuten wie die sogenannten Tatsachen: »Eine Welt selbstgeschaffener Zeichen und Bilder tritt dem, was wir die objektive Wirklichkeit

8 W. Welsch, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990.

9 Th. Schulze, *Ästhetische Erziehung in der Schule. Hintergrund, Horizont und Perspektive für das »Denken in Bildern«*, in: A. Staudte (Hg.), *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*, Weinheim/Basel 1993, 44-51.

10 G.G. Hiller, *Lehren und Lernen mit Bildern. Mediendidaktische Erwägungen zu Formen der ikonischen Repräsentation im Sachunterricht*, in: L. Duncker und W. Popp (Hg.), *Kind und Sache*, Weinheim/München 1996, 257-274.

11 Neuerdings wird der Begriff der »ästhetischen Rationalität« zum Gegenstand philosophischer, kunsttheoretischer und, darauf aufbauend, auch erziehungswissenschaftlicher Studien gemacht. Vgl. zum Beispiel W. Welsch, *Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks »ästhetisch«*, in: Grünwald, *Ästhetische Erfahrung*, 69-80; K. Meyer-Drawe, *Ästhetische Rationalität*, in: Kunst und Unterricht 1993, 176; G. Otto, *Ästhetische Rationalität. Von der sinnlichen Erkenntnis zum Symbolverstehen*, in: W. Zacharias (Hg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, Essen 1991, 160ff; G. Otto, *Perspektiven des Kunstunterrichts aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und unter dem Aspekt der ästhetischen Rationalität*, in: F. Schulz (Hg.), *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996*, Velber 1996, 16-20.

12 E. Cassirer, *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur* (engl. 1944), Frankfurt a.M. 1990, 335.

13 Ebd., 49.

14 E. Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bände (1923ff), Darmstadt 1954.

der Dinge nennen, gegenüber und behauptet sich gegen sie in selbständiger Fülle und ursprünglicher Kraft.¹⁵

Diese symbolische Zwischenwelt ist für das Verständnis ästhetischer Erfahrung von enormer Bedeutung. Speziell in der Didaktik wird sie häufig ignoriert und übersprungen und nicht als wichtiges Zwischenglied zwischen Innen und Außen erkannt. Bildungsprozesse sind jedoch ohne die symbolisch gesteuerte Form der Aneignung von Kultur gar nicht denkbar.¹⁶ Es kommt deshalb darauf an, das Symbol als eine notwendige »Brücke des Verstehens«¹⁷ zu erschließen.

Gerade weil ästhetische Erfahrungen in vieler Hinsicht mit symbolischen Umformungsprozessen zu tun haben, verdienen sie eine besondere Aufmerksamkeit. Was Cassirer recht allgemein als »Methode« kennzeichnet, kann etwas genauer mit dem strukturalistischen Begriff der »Bastelei« oder »bricolage«¹⁸ erfaßt werden.

Hier kann man zurückgreifen auf die Terminologie Roland Barthes', die auch im Hinblick auf Verarbeitungsprozesse ästhetischer Erfahrungen anwendbar erscheint.¹⁹ Die Arbeit mit ästhetischem Sinnesmaterial erscheint dabei als eine Art »strukturalistische Bastelei«, die vor allem zwei Vorgänge umfaßt, nämlich *Zerlegung* und *Arrangement*. Eindrücke und Wahrnehmungen werden gegliedert und elementarisiert – dies ist der eine Vorgang –, um dann die gefundenen Elemente wieder zu einem neuen Arrangement zusammenzufügen. Es entsteht hierbei ein Bild, das die Welt nicht so zeigt, »wie sie ist«, sondern etwas als Vorstellung hervorbringt, was vorher nicht sichtbar und bewußt war. Das Neue und Anstößige einer Erfahrung wird erst deutlich, wenn es in das Umfeld bisheriger Erfahrungen eingeordnet wird und dadurch die kontrastierenden Momente hervortreten.

15 E. Cassirer, Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften (1921f), in: *ders.*, Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Darmstadt 1956, 175f.

16 Der Hintergrund für solche bildungstheoretische Aussagen verweist auf den Kontext kultursoziologischer, kulturphilosophischer und kulturanthropologischer Argumentationen. Diese Studien können sinnvoll herangezogen werden, um die These der kulturellen Implikationen des Lernens argumentativ abzustützen. Vgl. beispielsweise G. Simmel, Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essays, Berlin 1983; Cassirer, Versuch über den Menschen; F. Tenbruck, Die Aufgaben der Kultursoziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (1979) 399-421; E. Rothacker, Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1965. Zur Wendung ins Pädagogische hinein vgl. M. Landmann, Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur, München/Basel 1961. Der bildungs- und schultheoretische Zusammenhang ist beschrieben in: L. Duncker, Lernen als Kulturan eignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim/Basel 1994.

17 Vgl. J. Oelkers und K. Wegenast (Hg.), Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991.

18 C. Lévi-Strauss, Das wilde Denken, Frankfurt a.M. 1968; G.E. Schäfer, Universen des Bastelns – Gebastelte Universen, in: Duncker, Maurer und Schäfer, Kindliche Phantasie, 135-161.

19 R. Barthes, Die strukturalistische Tätigkeit, in: Kursbuch 5 (1966) 190-196.

Der Ertrag für das Lernen läßt sich folgendermaßen beschreiben: Dinge, Gegenstände und Situationen, die im Alltag angetroffen werden und dort in einem gewohnten Erfahrungsumfeld stehen, werden aus ihrem ursprünglichem Kontext herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang hineingestellt. Durch diese Herauslösung und Einbettung in einen neuen Kontext geschieht eine Art *Umwandlung*: Es werden neue Bedeutungen gestiftet. Dabei treten Aspekte hervor, die beim Antreffen einer Situation oder Sache in ihrem ursprünglichen Zusammenhang nicht zu erkennen waren. Es entsteht ein Konstrukt, das Prozesse des Assoziierens und des Denkens enthält: Es verweist auf ein Spiel mit Elementen, Merkmalen und Bedeutungen, das in Strukturen beschrieben werden kann. Vorstellungen erweisen sich so nicht als direkte Abbilder der Wirklichkeit, sondern als Bearbeitungen, die einen kreativen Akt, einen spielerischen Umgang und eine Erkundung, Erprobung und Entdeckung von Beziehungen zwischen den Dingen sichtbar machen. Vielleicht ist der Exkurs über eine strukturalistische Deutung ästhetischer Erfahrung etwas riskant. Die assoziative Beweglichkeit und spielerische Umdeutung von Symbolen scheinen jedoch eine Analogie zur Bastellei nahezulegen.²⁰

1.3 Ästhetische Erfahrung als Genuß

Bereits weiter oben wurde das Staunen als Element ästhetischer Erfahrung genannt. Dieser Begriff ist hier als ein weiteres Strukturmoment ästhetischer Erfahrung aufzugreifen, wobei an einige Ausführungen von Hans Robert Jauß²¹ angeknüpft werden soll. Seine Thesen sollen hier Erwähnung finden, weil sie in vieler Hinsicht konträr zu Bollnows Ansatz stehen. Während bei Bollnow das Widerständige und Schmerzhafte der Erfahrung im Mittelpunkt steht, ist es bei Jauß die Kategorie des *Genusses*, die seine Analyse ästhetischer Erfahrung trägt. Allerdings muß angemerkt werden, daß Jauß' Thesen im Zusammenhang literaturwissenschaftlicher Studien zu einer Rezeptionsästhetik entstanden sind und deshalb nur bedingt mit Bollnows philosophischem Ansatz verglichen werden können. Ästhetische Erfahrung bei Jauß umfaßt einen komplexen Spannungsbogen, der vom ursprünglichen Staunen über eine genußvolle Identifikation, die Einnahme einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht. Auf der rezepti-

20 Auf Design und Architektur bezogen ist dieser Gedanke ähnlich formuliert bei R. Meinel, Zwischen Macht und Ohnmacht. Design und Architektur in der außerschulischen Bildung und Erziehung, in: Schulz, Perspektiven, 194-199.

21 H.R. Jauß, Literarische Hermeneutik und ästhetische Erfahrung I, München 1977.

ven Seite unterscheidet sich ästhetische Erfahrung von anderen lebensweltlichen Funktionen nach Jauß »durch die ihr eigentümliche Zeitlichkeit: Sie läßt neu sehen und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion den Genuß erfüllter Gegenwart; sie führt in andere Welten der Phantasie und hebt damit den Zwang der Zeit in der Zeit auf; sie greift vor auf zukünftige Erfahrung und öffnet damit den Spielraum möglichen Handelns; sie läßt Vergangenes oder Verdrängtes wiedererkennen und bewahrt so die verlorene Zeit.«²²

Imagination und genußvolle Vergegenwärtigung dessen, was nicht nur eine Entlastung vom Druck des Alltags, sondern auch den Vorschein besserer Möglichkeiten erlaubt, zeigt viele Parallelen zur Phantasietätigkeit auf, die auch in pädagogisch-anthropologischen Studien der letzten Jahre vorgestellt wurden.²³ Eine symbolische Verarbeitung der Wirklichkeit im Medium ästhetischer Erfahrung ist jedenfalls ein wesentlicher Zugang zum Verständnis der Phantasie.

Identifikation und Distanzierung, spielerisches Sich-einlassen und Betreten anderer Welten jenseits des Alltags beschreibt eine zweite Seite ästhetischer Erfahrung, die Jauß eine »kommunikative« nennt:

»Auf der kommunikativen Seite ermöglicht ästhetische Erfahrung sowohl die eigentümliche Rollendistanz des Zuschauers als auch die spielerische Identifikation mit dem, was er sein soll oder gerne sein möchte: Sie läßt genießen, was im Leben unerreichbar oder auch schwer erträglich wäre; sie gibt dem exemplarischen Bezugsrahmen für Situationen und Rollen vor, die in naiver Nachahmung, aber auch in freier Nachfolge übernommen werden können; sie bietet schließlich die Möglichkeit, gegenüber allen Rollen und Situationen die Verwirklichung seiner selbst als einen Prozeß ästhetischer Bildung zu begreifen.«²⁴

Hier haben wir einen direkten Anknüpfungspunkt in das pädagogische Feld hinein. Sie zeigen interessante Bezüge, die auch pädagogisch interpretierbar sind und Formen der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit beschreiben, die im Kindes- und Jugendalter auffindbar sind und die in vielschichtiger Weise auch auf die Rezeption elektronischer Bildermedien (Fernsehen, Video-Konsum, Cyberspace-Welten) übertragen werden können.

Zu ergänzen wäre vor allem in jugendspezifischer Sicht die Steigerung von Genuß durch ekstatische Formen des Erlebens. Hier scheint es typisch zu sein, daß die Suche nach neuen Erfahrungen von einer Suche nach starken Reizen begleitet wird, in denen der Wirklichkeit –

22 Ebd., 32.

23 Vgl. Duncker, Maurer und Schäfer, *Kindliche Phantasie*; R. Fatke (Hg.), *Ausdrucksformen des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn 1994; W. Lippitz und Ch. Rittelmeyer (Hg.), *Phänomene des Kinderlebens*. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989.

24 Jauß, *Hermeneutik*, 32.

oft unter dem einkalkulierten Risiko einer gesundheitlichen Gefährdung – neue Erlebnisqualitäten abgerungen werden.

1.4 Ästhetische Erfahrung und kultureller Ausdruck

Bevor einige Bereiche ästhetischer Erfahrung in Kindheit und Jugend exemplarisch vorgestellt werden, gilt es, schon gleichsam als Brücke zu den folgenden Abschnitten, noch einen weiteren Strukturzusammenhang zu beschreiben, der den offenen Abschluß von Erfahrungsprozessen betrifft: Dort, wo Erfahrungen mitgeteilt werden, werden Resultate der Verarbeitung *in objektiv greifbarer Darstellung* sichtbar, und die vielfältigen Ausdrucksformen, in denen sich ästhetische Erfahrung mitteilt, lassen Rückschlüsse zu auf die erfahrungshaltigen Ereignisse selbst und ihre Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen. Vielfältig sind die Ausdrucksformen wiederum hinsichtlich der »Sprachen«, in denen sie sich artikulieren: Gestik und Mimik, bildhafter und musikalischer Ausdruck, szenische Darstellung und die Ausgestaltung von Wohnräumen, die Wahl bevorzugter Gegenstände und Requisiten, Kleidungs- und Konsumgewohnheiten usw. Es sind nicht nur individuell bedeutsame Erfahrungsräume, die hier geschaffen werden, sie stehen oft im sozialen Kontext einer Kultur der Gleichaltrigen. Es entstehen kommunikativ vernetzte Muster des symbolischen Ausdrucks, die eigentümliche Formen einer Kinder- und Jugendkultur hervorbringen. Es sind Kulturformen, die bestimmte Erfahrungen ermöglichen und andere ausblenden, sie verweisen auf Lebensgewohnheiten und Stile, die sich subkulturell verdichten und ihre Eigenständigkeit auch durch die Erzeugung einer Gegenöffentlichkeit unterstreichen. Dies gilt zwar mehr für Jugendkulturen als für die Kindheit, aber auch dort sind Formen ästhetischer Erfahrung in den dialektischen Zusammenhang von Kulturausprägung und Kulturproduktion eingebunden.

Ein prinzipielles Problem besteht in der Frage, inwieweit sich Kinder- und Jugendkulturen abgrenzen von der Kultur der Erwachsenen, inwieweit Originalität und Authentizität ästhetischer Erfahrungen gegen die Übermacht medialer und warenästhetischer Beeinflussungen behauptet werden kann. Auf dieses Problem kann hier nur hingewiesen werden. Daß hier ernsthafte Gefahren drohen, ist durch wissenschaftliche Studien deutlich unterstrichen worden. So haben beispielsweise Rolf und Zimmermann in ihren Studien zum Wandel der Kindheit²⁵ eine *wachsende Mediatisierung des Kinderalltags* festgestellt, die mit einer *Reduktion von Eigentätigkeit* einhergehe: »Die Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt ... führt ... zu einer Verarmung des Bereichs unmittelbarer Erfahrungen.« Sie »verdeckt mehr und mehr die Fähigkeit der Phantasie, eigene Erfahrungen zu organisieren.«²⁶ »Die Verarbeitung von Umwelt, was »Erfahrung« im eigentlichen Sinne vorstellt, ist ... durch Me-

25 H.-G. Rolf und P. Zimmermann, *Kindheit im Wandel*, Weinheim 1985.

26 Ebd., 139.

diatisierungserscheinungen vorstrukturiert und gleichsam konsumierbar.«²⁷ An der Bewertung solcher Entwicklungen spiegeln sich zahlreiche pädagogische Sorgen. Es wird deutlich, daß die Ausbildung einer kulturellen Alphabetisierung zunehmend der besonderen Unterstützung und Pflege bedarf – ein Feld, das weit in das Gebiet der Medienpädagogik hineinführt.²⁸

2 Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung und ihrer Bedeutung für das Lernen gilt es nun, an ausgewählten Erfahrungsfeldern Einsichten in einige Spezifika ästhetischer Erfahrung im Kindesalter zu gewinnen. Wie groß die Bandbreite ihrer Erscheinungsformen bereits im Vorschulalter ist, signalisierte eine Ausstellung in Reggio nell' Emilia mit dem Titel »I cento linguaggi dei bambini« – die hundert Sprachen des Kindes.²⁹ Die Zahlenangabe ist selbstverständlich nicht als Hinweis auf eine empirisch gültige Abzählbarkeit gemeint, sondern mehr als Symbol für die unerschöpfliche Fülle kindlicher Ausdrucksformen und den darin geborgenen Möglichkeiten des Lernens und der Erfahrung. Vielerlei Gestaltungen, Texte, Bilder, Requisiten in dieser Ausstellung machten deutlich, wie Kinder mit allen Sensibilitäten ihrer Sinne, allen Mustern ihrer Bewegung, allen Möglichkeiten ihres Razonierens sich ihre Umwelt erfahrend einverleiben und umformen. »Die wissenschaftlichen (bzw. kognitiven) Sprachen ziehen Kräfte aus dem Phantastischen, die verbalen aus dem Mimischen, die musikalischen aus dem Graphischen, die logisch-mathematischen aus dem Verkleidungsspiel usw.«³⁰

In wissenschaftlichen Zusammenhängen sind es vor allem *phänomenologische Studien zur Kindheit*, die sich den Erscheinungsweisen kindlicher Ausdrucksformen zuwenden und in ihnen die Potentiale für Lernen und Erfahrung zu entdecken versuchen.

Die phänomenologische Betrachtungsweise ist dabei weniger an der Erklärung von Funktionszusammenhängen interessiert, sondern will zunächst unvoreingenommen die Vielfalt der Phänomene und ihrer Erscheinungsformen beschreibend erfassen und sich ihnen vorsichtig deutend annähern. Gerade in den letzten Jahren sind vermehrt Untersuchungen zur ästhetischen Praxis in der Kindheit entstanden, in denen

27 Ebd., 140.

28 Vgl. G. Tulodziecki, *Medienerziehung in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn 1992.

29 G. Hermann u.a., *Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt. Krippen und Kindergärten in Reggio/Emilia*, Berlin 1993.

30 L. Melaguzzi, zitiert in: H.D.M. Göhlich, *Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute*, Frankfurt a.M. 1993, 57.

die phänomenologische Betrachtungsweise einen besonderen Stellenwert einnimmt.³¹ Solche Studien verbindet nicht nur das Interesse an der Kultur des Kindes, sondern auch das anthropologische Selbstverständnis der Pädagogik. In der Phänomenologie der Kindheit wird gleichsam die empirische Basis einer pädagogischen Anthropologie gefunden. Daß die phänomenologische Methode teilweise auch sozialwissenschaftliche Instrumente einbeziehen kann, soll hier nur am Rande erwähnt werden – eine Darstellung und Erörterung methodologischer Fragen kann im Rahmen der hier vorzunehmenden Ausführungen nicht erfolgen.³²

Die Untersuchungen zu einer Phänomenologie der Kindheit hat zahlreiche Felder ästhetischer Erfahrung neu entdeckt: Formen des Spiels und der Phantasietätigkeit, des bildhaften und bastlerischen Ausdrucks, von Sprachwitz und Humor, des Geschichtenerfindens und des religiösen Erlebens, der Körpererfahrung und des Sammelns. Ein abschließbarer Katalog von Bereichen ästhetischer Erfahrung und der Sprachen des Kindes, die sich in ihnen artikulieren und ausbilden, wird es nicht geben können. Und so ist ihre Entdeckung nicht nur eine Frage des sich wandelnden Variationsreichtums kindlicher Kultur, sondern auch eine Rückfrage an die Aufmerksamkeit der Erwachsenen und die Originalität wissenschaftlicher Zugangsweisen. Es muß eine zentrale Aufgabe der Kindheitsforschung bleiben, in den vielfältigen Formen ästhetischer Erfahrung *die Kindheit selbst zu entdecken*.

2.1 Das Staunen des Kindes

Bereits weiter oben wurde auf das Staunen und die im Staunen zum Ausdruck kommende Hingabe an die Erscheinungsfülle der Wirklichkeit als ein wesentliches Strukturmoment ästhetischer Erfahrung hingewiesen. Es soll hier noch einmal kurz aufgegriffen werden, weil gerade im Staunen eine Form der Weltaneignung und Offenheit für Erfahrung entdeckt werden kann, die quer zu allen inhaltlichen Bereichen des ästhetischen Ausdrucks liegt und eine Fähigkeit beschreibt, die zwar in allen Lebensaltern ein spezifisch menschliches Ergriffensein bedeutet, aber in der Kindheit einen Ursprung des Lernens bezeichnet, der von einer besonderen Qualität begleitet ist.

Im Staunen lösen sich die widersprüchlichen Merkmale eines Erfahrungsprozesses, wie sie im Anschluß an Bollnow und Jauss herausgearbeitet wurde, nahezu auf. Sowohl das Widerständige und An-

31 W. Lippitz und Ch. Rittelmeyer, Phänomene; Duncker, Maurer und Schäfer, Kindliche Phantasie; R. Fatke, Ausdrucksformen; teilweise auch D. Spanhel und S. Hotaminidis (Hg.), Die Zukunft der Kindheit, Weinheim 1988; H. Ullrich und F. Hamburger (Hg.), Kinder am Ende ihres Jahrhunderts, Langenau/Ulm 1991.

32 W. Lippitz, Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993; W. Lippitz und K. Meyer-Drawe (Hg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Frankfurt a.M. 1987.

stößige der Wirklichkeit (worin die strukturelle Negativität von Erfahrung aufgehoben ist und die Wahrnehmung zum Innehalten veranlaßt) kann im Staunen entdeckt werden wie auch die genußvolle Hingabe, die imaginierend und fragend einen Gegenstand zu ergründen sucht. Das Staunen wird ausgelöst durch einen plötzlichen, spontan auftretenden und überraschenden Eindruck, aber es verweilt auch gerne bei der Sache, weil ein Interesse geweckt ist und im Verweilen ein ästhetischer Genuß in Aussicht steht.

Karl Pohl entdeckt im Staunen die »Ursprünglichkeit des kindlichen Philosophierens«.³³ Im Staunen erfährt das Kind eine eigentümliche Ambivalenz, »eine sich öffnende und doch sich dem vollen Begreifen immer wieder entziehende Wirklichkeit«.³⁴ Eben diese Ambivalenz löse einen Antrieb aus und ein Verlangen nach Klarheit und Ergründung.

Kinder beginnen mit ihren Fragen oft bei dem Bekannten und Alltäglichen, beim Selbstverständlichen und Gewohnten.³⁵ Im Staunen werden jedoch solche Zirkel aufgebrochen und überschritten, zunächst vielleicht nur mit den Sinnen suchend und abtastend und noch ohne Begriffe, dann aber auch überlegend und methodisch erschließend. Nichts anderes bezeichnet auch den Ursprung der Philosophie: »Was im staunenden Verweilen bei den Dingen an Fragwürdigem aufbricht und in den Formen der wissenschaftlichen Reflexion methodisiert wird, nimmt Philosophie nur auf und führt ihrerseits fort, indem sie das Erstaunliche in seiner phänomenalen Begrenztheit hineinstellt in den offenen Horizont der Einheit des Wirklichen, einer Einheit, die der Mensch in seinem Denken stets schon antizipiert, die sich aber seinem verfügenden Zugriff immer wieder entzieht«.³⁶

Die Fähigkeit zum Staunen und damit auch die Möglichkeit für ästhetische Erfahrung und ursprüngliches Fragen kann verschüttet werden. Es mag ein bedrohliches Kennzeichen heutiger Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in unserer Gesellschaft sein, daß die Ausbreitung der Bilder- und Informationsflut und die Aufdringlichkeit kommerzialisierter Kinderkultur die Phantasie des Kindes besetzen und überrollen, ohne den Raum für staunendes Verweilen zu sichern. Die (Re-) Kultivierung des Staunens kann deshalb als eine wichtige pädagogische Aufgabe gelten. Sie wird in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion durch vielversprechende Bemühungen um eine Philosophie mit Schulkindern wiederbelebt und auch in der didaktischen Diskussion mit Interesse verfolgt.³⁷ In solchen Diskus-

33 K. Pohl, Lobpreis des Staunens. Über die Ursprünglichkeit des kindlichen Philosophierens, in: *Ulrich/Hamburger*, 83-90.

34 Ebd., 85.

35 Vgl. hierzu M. Götz, Die Fragen der Schüler und die Grenzen der Fächer, in: L. Duncker und W. Popp (Hg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Grenzen fächerübergreifenden Lernens in Schule und Unterricht*, Bd. 1, Heinsberg 1997 (im Erscheinen).

36 Pohl, 85.

37 H.-L. Freese, *Kinder sind Philosophen*. Weinheim und Berlin 1989; E. Martens und H. Schreier (Hg.), *Philosophieren mit Schulkindern*. Philosophie und Ethik in

sionen wird deutlich, daß dem Staunen auch eine auslösende Kraft für Bildungsprozesse zugemessen werden darf.

Dies sei noch einmal mit einer Aussage von Karl Pohl bezeugt: »Ohne diese Möglichkeit des staunenden Verweilens verkümmert nicht nur Phantasie, schöpferisches Vernehmen und Gestalten, es verliert auch jegliches Lernen, das der »Bildung« dient und eine – neue Lebensmöglichkeiten eröffnende – Änderung im Bewußtsein des Lernenden bewirkt, seinen ermöglichenden Grund. Lehre und Unterricht, die dem staunenden Verweilen keinen Raum mehr lassen, verstellen dem Lernenden den Weg zum selbständigen Wahrnehmen und Begreifen. Die bewußtseinsverwandelnde Kraft des Staunens setzt deshalb der methodischen Planung und Schematisierung von Lernprozessen eine prinzipielle Grenze; denn der Unterricht, wenn er gelingen soll, muß damit beginnen, ›daß wir uns wundern, daß wir staunen‹.«³⁸

2.2 Sammeln als ästhetische Praxis³⁹

Obschon das Sammeln im Kindesalter ein Betätigungsfeld darstellt, in dem vielfältige Formen ästhetischer Erfahrung enthalten sind, hat es bislang nur wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Vielleicht ist in den Augen der Wissenschaft das Anhäufen von Tintenpatronen und Schlümpfen, von Briefmarken und Münzen, von Postern und Stickern, von Plüschtieren und Telefonkarten, von ausgebrannten Teelichtern und automobilen Radkappen⁴⁰ zu trivial, als daß es Forschungsaktivitäten anstoßen könnte. Die Motive und Wertmaßstäbe, die Kinder bei ihren Sammelaktivitäten verfolgen, sind offensichtlich anders als die von Erwachsenen, und man kann vermuten, daß die Faszination der Sammeldinge etwas zu tun hat mit einem ursprünglichem Staunen über die Vielfalt und Erscheinungsfülle der Welt. Das Sammeln der Kinder geschieht freiwillig und selbsttätig, und nur in wenigen Fällen geben Erwachsene Anleitung und Hilfestellung. Gerade aufgrund der eigentätigen Ausübung des Sammelns kann hier ein Feld ästhetischer Erfahrung erschlossen werden, das Einblicke in die Innenseite der Kindheit erlaubt. Die Sammeldinge des Kindes wirken zwar manchmal recht ausgefallen und exotisch, oft sind es aber die alltäglichen Gegenstände, die das Interesse des Kindes wecken. Sie scheinen eine loh-

Grundschule und Sekundarstufe I, Heinsberg 1994; G.B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit*. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim und Berlin 1995.

38 Pohl, Lobpreis des Staunens, 88.

39 Die Ausführungen über das Sammeln im Kindesalter greifen teilweise auf Studien des Verfassers zurück, die an anderer Stelle umfassender dargestellt wurden. Vgl. L. Duncker, *Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit*, in: *Duncker/Mauerer/Schäfer*, 111-133.

40 Die hier genannten Sammelthemen konnten in einer Befragung von Schulkindern ermittelt werden, die im Sommer 1996 an einigen Leipziger Grundschulen durchgeführt wurde.

nende, genußvolle und interessante Beschäftigung in Aussicht zu stellen, die auch Erkenntnisse über die gegenständlich faßbare, bedeutungsvolle Wirklichkeit versprechen. Sie werden zum Bezugspunkt ästhetischer Erfahrungen, die eine *Erkenntnistätigkeit* mit einer *Sinngebungsarbeit* verbinden.⁴¹

Die Konstituierung von Sinn in der Sammelstätigkeit erlaubt es, das Sammeln mit dem Lesen zu vergleichen. Die »Lesbarkeit der Welt«⁴² erscheint im Sammeln als ganz ursprünglicher und elementarer Vorgang des »Auflesens« und Findens, des Herauslösens, Aufgreifens und Zusammenstellens von Gegenständen in einem neuen Kontext, der ihnen Sinn und Bedeutung zuweist. Das Sammeln gleicht einem *vorliteralen Akt des Lesens, Erkennens und Schaffens von Bedeutungen*, die ähnlich wie beim Lesevorgang selbst dem »Text« sowohl entnommen als auch in ihn hineingelegt (projiziert) werden. Ähnlich wie die Begriffe und Worte in einem Text werden auch Sammelstücke zu Trägern symbolischer Gehalte, die auf individuelle (und dort, wo sie übertragbar sind, auch auf kulturelle) Formen einer Sinngebungsarbeit hinweisen. Sammeln kann deshalb als eine Methode verstanden werden, die die gegenständliche und handgreiflich faßbare wie auch die »unsichtbare« Welt als einen Text verfügbar macht, der entziffert und in seinen möglichen (spekulativen, phantastischen) und realen (nachweisbaren, empirischen) Zusammenhängen entschlüsselt werden will.⁴³

Im Sammeln des Kindes können Denkformen beobachtet werden, die einerseits symbolisch-ästhetischer Art sind, die andererseits aber bereits den Anspruch einer logisch-grammatischen Rationalität bergen. Es sind Denkformen, die an vielen Stellen beide Formen annehmen und im Sammeln noch ihre gemeinsame Wurzel finden. Die Ausbildung von Rationalität hängt damit zusammen, daß das Erkennen von feinen Differenzen und Nuancen immer auch eine Herausforderung für den analysierenden Verstand bedeutet. Sammeln gibt Anlässe für die Aufstellung und Überprüfung von Hypothesen, das Nachspüren und Verfolgen von Zusammenhängen, so daß sich darin ein Stück weit forschendes Lernen entfalten kann. Die *Verbindung ästhetischen und rationalen Denkens* ist deshalb ein Vorgang, der als höchst bildungsrelevant erachtet werden muß.

Auch das *Ordnen der Dinge* gehört zum Kern einer Methode des Sammelns. Die Strukturierung der gegenständlichen Welt, die Identifikation und »Herauslösung« von Elementen und die Herstellung von Beziehungen zwischen ihnen dient dem Gewinn von Übersicht und Verfügungsmacht über die Wirklichkeit. Das Sortieren und

41 M.J. Langeveld, Das Ding in der Welt des Kindes, Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955) 69-83; R. Fatke und A. Flitner, Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht, in: Neue Sammlung 23 (1983) 600-611; Duncker, Mythos.

42 H. Blumenberg, Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt a.M. 1986.

43 Hier ließen sich, was die Dimension der ästhetischen Erfahrung im Lesen betrifft, wiederum manch interessante Parallelen zu den Thesen von Hans Robert Jaufß herstellen.

Aufräumen, Klassifizieren und Selektieren läßt Ordnungen aus einem zuvor nur diffus wahrgenommenen Chaos entstehen. Die Eigenart und Qualität einer Sammlung besteht darin, Ordnungsgesichtspunkte zu finden, die ein interessantes Licht auf die Gegenstände werfen. Es werden Strukturen sichtbar gemacht, die beim Antreffen der Fundstücke in ihrem ursprünglichen (natürlichen, kulturellen) Zusammenhang nicht zu erkennen waren. Die Sammlung ist demnach ein *Konstrukt, das Theoriearbeit enthält*: Sie verweist auf das Zusammenspiel objektiver Merkmale und subjektiver Sinndeutungen. »Die Ordnung der Dinge«⁴⁴ erweist sich so nicht als Abziehbild der Wirklichkeit, sondern als menschliche Zutat, als ein kreativer Akt, der Entscheidungen abverlangt und eine Erkundung, Erprobung und Entdeckung von Beziehungen zwischen den Dingen voraussetzt.

Das Ordnen der Dinge kann ebenfalls als eine Komponente ästhetischer Erfahrung begriffen werden. Es erfordert eine Intensität der Beschäftigung und eine Schärfung sinnlicher Unterscheidungsfähigkeit, die ästhetische Erfahrungen zu steigern vermag. Das Klassifizieren von Gegenständen und der Entwurf von Merkmalssystemen setzt jedenfalls eine Auseinandersetzung mit den Phänomenen voraus, deren »Oberfläche« nicht weniger interessant ist als mögliche Funktionen und Zwecke. Oft interessieren den Sammler solche Nützlichkeiten sogar recht wenig. Ordnungsgesichtspunkte dienen eher einer Steigerung der Wahrnehmungs- und Genußfähigkeit.

Eine Sammlung dokumentiert auch Fixpunkte und Einschnitte in der persönlichen Entwicklung, die im Aufbau der Sammlung ihre Spuren hinterläßt. Die Erinnerung hängt an den Gegenständen und kann an ihnen als einem gleichsam nach außen gekehrten Gedächtnis jederzeit wachgerufen werden. In diesem Sinne enthalten Sammlungen *signifikante Lebensspuren*, an denen biographische Ereignisse zurückverfolgt und erinnert werden können. Auf diese Weise wird auch die Rede vom »Erfahrungen sammeln« verständlich, da Erfahrungen ja ebenfalls individuelle Wachstums- und Reifungsprozesse enthalten und nicht nur das Linear-Ansteigende, sondern auch das Ungerichtet-Zufällige und das Schicksalhaft-Hereinbrechende einer Biographie zum Ausdruck bringen. Die Einzelstücke bilden dabei die Marksteine einer Entwicklung, die auf einer Zeitachse abgebildet werden können und mit bedeutungsvollen Stationen der

44 M. Foucault, *Die Ordnung der Dinge*, Frankfurt a.M. 1971; die schultheoretische und didaktische Dimension des Ordners ist weitergedacht in L. Duncker, *Vom Sinn des Ordners. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen des Schulfächern*, in: *Duncker/Popp, Über Fachgrenzen hinaus 1* (im Erscheinen); R. Lauterbach u.a. (Hg.), *Wege des Ordners (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 2)*, Kiel 1992.

eigenen Biographie verbunden werden. Foto- und Poesiealben dokumentieren anschaulich solche signifikanten Lebensspuren im Sammeln, auch wenn sie die Biographie nur sehr ausschnittshaft repräsentieren.

Ästhetische Vergegenwärtigung der Erinnerung – so könnte man diese vertikale Dimension der ästhetischen Erfahrung im Sammeln beschreiben. Dieser Aspekt bildet auch das Leitmotiv für die Einrichtung von Museen und Galerien, Gedenkstätten und Mahnmalen. Sie dienen weniger einer *individuellen Erinnerung* wie in den Beispielen kindlichen Sammelns, sondern vielmehr dazu, die *kulturelle Erinnerung* wachzuhalten.

3 Ästhetische Erfahrung im Jugendalter

Ästhetische Erfahrung im Jugendalter unterscheidet sich von der des Kindes in vieler Hinsicht grundlegend. Deshalb ist auf die Besonderheiten dieses Lebensabschnitts in einem eigenen Punkt einzugehen. Gemeinsam sind ihnen gleichwohl die oben skizzierten strukturellen Momente, aber sie finden hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausprägung einen anderen Ausdruck und sind auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Selbstverständnis Jugendlicher anders zu bewerten. Im Kindesalter sind ästhetische Erfahrungen eingebunden in elementares Lernen, in die Entfaltung der Sinnestätigkeit und in das Staunen über die Vielfalt der Phänomene. Im Jugendalter dagegen sind die Formen ästhetischer Praxis eng verknüpft mit der *Suche nach eigener Identität*. Die Suche nach Identität scheint sich geradezu in auffälliger Weise in ästhetischen Kategorien auszudrücken und abzubilden. Sichtbares Zeichen sind Formen einer ästhetischen Praxis, die sich zu Jugend-Stilen ausgestalten und auf symbolischem Wege ein möglichst unverwechselbares Profil gewinnen.⁴⁵ Kennzeichnend für die ästhetische Praxis im Jugendalter ist es, daß sie eingebunden ist in die adoleszente Zeitlichkeit des Noch-nicht und Nicht-mehr, die der Erfahrung der *Gegenwart* einen hervorgehobenen Stellenwert gibt. Dem widerspricht nicht, daß in Jugendkulturen auch regressive Momente dazu beitragen, Möglichkeiten für ästhetische Erfahrungen zu suchen und in spezi-

45 Vgl. J. Clarke u.a., Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt a.M. 1979; Schock und Schöpfung – Jugendästhetik im 20. Jahrhundert, hg. v. Dt. Werkbund e.V. und Württ. Kunstverein Stuttgart, Darmstadt/Neuwied 1986; P. Willis, Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M. 1979; H. Hartwig, Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät, Reinbek 1980; *Jugend '92*. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Opladen 1992.

fischen Inszenierungen auszuleben.⁴⁶ Ästhetische Erfahrung im Jugendalter ist deshalb in weit größerem Ausmaß als in der Kindheit mit existentiellen Bedeutungen aufgeladen.

Bei Jugendlichen nehmen die Ausdrucksformen ästhetischer Praxis eine oft weitaus auffälligere Gestalt an. Wenn in der soziologischen Jugendforschung von »Selbstbehaftung« als einem dominierenden sozialen Orientierungsmuster und von einem jugendspezifischen »Individualisierungsschub« gesprochen wird⁴⁷, so sind solche Phänomene gerade auch im ästhetischen Verhalten ablesbar. Gegenüber den Erwachsenen betont die ästhetische Praxis Eigenständigkeit, Abgrenzung und manchmal auch Protest, gegenüber den Gleichaltrigen signalisiert sie Einverständnis mit denen, die dieselben Symbolsprachen sprechen und damit auch eine Übereinstimmung in der Sichtweise und Erfahrung der Realität zum Ausdruck bringen. Dies zeigt sich nicht nur in der Bevorzugung bestimmter Musikstile der Rock- und Popmusik, auch Kleidung und Modegestus, Körpersprache und Habitus, Haartracht und Sprechweise tragen zur Herausbildung eigener Stile bei. Die Wahl von Konsumgütern, das Aufsuchen besonderer Aufenthaltsorte, die auratische Besetzung von Kulissen, Requisiten und Ritualen trägt ebenfalls dazu bei, Stile zu kreieren, an deren Ausgestaltung oft ganze Jugendgenerationen zu erkennen sind. Eine Ausstellung der Stuttgarter Kunsthalle aus dem Jahr 1986 hat den Wandel der Jugendkulturen im 20. Jahrhundert eindrücklich dokumentiert und dabei vor Augen gestellt, daß sich Jugendkulturen gerade in *ästhetischen* Kategorien beschreiben und charakterisieren lassen.⁴⁸

Es überrascht immer wieder die Kreativität und Originalität, mit der Jugendliche neue Ausdrucksformen finden. Die schöpferische Kraft wird oft schon darin sichtbar, daß nicht nur völlig Neues und noch nicht Dagewesenes entsteht, sondern in ungewöhnlicher Weise auf ästhetische Stilmittel zurückgegriffen wird, die fremder Herkunft sind. Durch eine ästhetische Zitation von Elementen, die ursprünglich an anderen kulturellen oder geschichtlichen Zusammenhängen entstammen, werden neue Bedeutungen gestiftet. Man kennt diesen Vorgang auch als Technik des Verfremdens in den Künsten, wo ebenfalls die Herauslösung von Elementen und ihre Arrangierung in einem neuen Kontext originelle Aussagen erzeugt. Für Modemacher und Werbefachleute sind deshalb gerade die Jugendkulturen ein ergiebiges Beobachtungsfeld, um sich für neue Produkte anregen zu lassen und so auch die Aktualität und Akzeptanz neuer Produkte zu sichern. Es ist oft nur eine Frage der Zeit, bis Symbole, die Jugendliche verwenden, aufgegriffen und vermarktet werden. Der ästhetische Einfallsreichtum macht Jugendkulturen so zu einer Art Avantgarde.⁴⁹

46 Vgl. H.-J. Wirth, Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance. Frankfurt a.M. 1984; D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.

47 W. Fuchs, Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?, in: Soziale Welt 1983, 341-371; ders., Soziale Orientierungsmuster: Bilder vom Ich in der sozialen Welt, in: Jugendliche und Erwachsene »85. Generationen im Vergleich«, Bd. 1, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Opladen 1985, 133-194.

48 Vgl. hierzu *Jugend vom Umtausch ausgeschlossen*. Eine Generation stellt sich vor, Nachwort von Jürgen Zinnecker, hg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, Reinbek 1984; im Katalog der Ausstellung *Schock und Schöpfung* werden die unterschiedlichen Generationen der Jugend gegenübergestellt: wie z.B. Wandervogel, Hitlerjugend, Halbstarke, Generation des Rock 'n' Roll und der Flower-Power, Punks usw. Sie unterscheiden sich nicht nur in Einstellungen und Lebensformen, sondern auch in der bevorzugten Wahl ästhetischer Mittel der Selbstinszenierung; vgl. auch Wirth.

49 Vgl. D. Baacke, Jugendliche Lebensstile: Vom Rock 'n' Roll bis zum Punk, in: Bildung und Erziehung 1985, 201-212, hier: 206f.

Freilich drückt sich in den Jugendstilen nicht nur die Freude am strukturalistisch-kombinatorischen Spiel aus, in den symbolischen Formen bilden sich jugendliche Erfahrungsweisen und Verarbeitungsformen ab. Die ästhetische Praxis reicht deshalb tiefer. Rech und Baacke sehen in den jugendlichen Lebensstilen und Ausdrucks-haltungen geradezu eine *Suche nach Sinn* aufgehoben.⁵⁰ Dies geschieht, indem ein Milieu geschaffen wird, »wo über die Inszenierung des Ich Fragen des Glücksanspruchs, der gegenwärtigen Verfassung, aber auch der zukünftigen Sinnorientierung behandelt werden ... In einer Welt, da nicht nur Arbeit, sondern auch Sinn knapp geworden ist, wird dieser über die Lebensstil stiftenden Mythen der Jugendkulturen angeliefert. Auffällig ist, daß Sinn hier anders vermittelt wird, als wir es gewohnt sind: nämlich nicht als Traktat, Diskurs, Tiefen-Analyse, sondern über sogenannte hedonistische Vehikel, wie Tanz, Bewegung, erhöhtes Körpergefühl, Individualisierung durch Kleidung usf. Während in gegenkulturell orientierten Jugendkulturen ›Sinn‹ auch im politischen Engagement gefunden wird, vermittelt er sich in eher manieristischen Jugendkulturen vorwiegend über den *Gestus* von Mode, Trends, immer wieder zu aktualisierender Individualität. Sinn wird zu einer Art Augenblicksempfindung, sinnlich gegenwärtig in den Arrangements der Rockszenen.«⁵¹ Selbststilisierung und ästhetische Praxis sind nicht Schale, sondern Kern: »Das Tiefste am Menschen ist seine Kleidung, sein Accessoire, sein soziales Milieu, seine Musik.«⁵²

Jugendliche Identität wird – so läßt sich pointiert behaupten – über die *Inszenierung des Ich* entworfen und stabilisiert. Inszenierungen bedeuten aber, und dies ist der riskante Punkt, daß Identität an die *äußere* Form des Auftritts rückgebunden bleibt und unabhängig davon kaum aufrechterhalten werden kann. Es mag charakteristisch für viele Jugendliche sein, daß sie mit der Gefährdung von Möglichkeiten der Selbstinszenierung auch ihre Identität in Frage gestellt sehen. Der Kampf um eigene Sozialräume erhält aus diesem Grunde eine geradezu existentielle Dimension.

Die enge Verbindung von Selbstbild und Selbstinszenierung bietet die Möglichkeit, die These von der Dominanz eines auf die Gegenwart bezogenen Zeitbewußtseins zu erhärten. Von Bedeutung für die Selbstdarstellung sind solche Phänomene, die sich auch in szenischen Ausdrucksmitteln sinnlich faßbar präsentieren und in ihnen abbilden lassen. Was nicht der sicht- und hörbaren Selbstinszenie-

50 Vgl. Baacke; P.W. Rech, Ästhetisches Verhalten der Jugend als Sinn-Zugriff, in: F. Bohnsack (Hg.), Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt a.M. 1984.

51 Baacke, Lebensstile, 211.

52 Ebd., 211.

rung und damit dem eigenen Auftritt dienlich gemacht werden kann, verliert schnell an Reiz und Relevanz. Zum Auswahlkriterium für identitätshaltige Symbolisierungsvorgänge wird daher die Umsetzbarkeit in unmittelbare, direkt erlebbare und möglichst effektvolle (»echt starke«) Wirkungen. Wo Stilelemente aufgegriffen und zitiert werden, geschieht dies nicht kritisch-reflexiv, sondern symbolisch-vereinnahmend, sie werden dem Bedürfnis nach Expressivität im Hier und Jetzt untergeordnet. Geschichtlichkeit gibt es weniger als vertikale Bewußtseinsform, die die Gegenwart aus der Vergangenheit heraus zu verstehen und zu erklären versucht, sondern nur als szenischen Verweis. Ein ästhetischer Bezug auf die Zukunft ist ebenfalls nur insofern interessant, wie utopische Gehalte symbolisch repräsentiert und stilbildend der Gegenwart einverleibt werden können. Ästhetische Praxis in der Jugend läßt deshalb auf eine *Vorherrschaft des horizontalen Zeitbewußtseins* schließen.

Was für die Logik oder die Moral widersprüchlich sein mag, ist für die Ästhetik noch lange nicht unvereinbar. Dies erklärt auch den zum Teil leichtfertigen und bedenkenlosen Umgang mit den Symbolen der nationalsozialistischen Herrschaft, die nicht in jedem Einzelfall auf ein rechtsradikales politisches Bewußtsein schließen lassen, sondern oft nur der Provokation Erwachsener dient.

Die Bastelei mit Symbolen kennt jedenfalls keine Grenzen. Auf ästhetischem Wege kann noch so Heterogenes und Fremdes miteinander verbunden werden, indem die einzelnen Elemente innerhalb des gesamten Arrangements immer wieder anders arrangiert und mit neuen Bedeutungen aufgeladen werden. Dies ermöglicht es, *die Konstruktion von Identität in der Schwebe zu halten*. Brüche im Selbstverständnis der eigenen Person und die Unabgeschlossenheit in Selbstentwürfen lassen sich gleichsam spielerisch aufnehmen und ästhetisch integrieren. Eine Biographie gleicht dann der Szenenfolge in einem Film, die nicht durch eine vertikale Logik, sondern durch eine additive und assoziative Aneinanderreihung von Gelegenheiten und Zufällen zusammengehalten wird – eine Technik, die übrigens ebenfalls von Herstellern sogenannter »Videoclips« erfolgreich angewandt wird.

Interessant für das Verständnis ästhetischer Erfahrungen ist auch das von René Spitz eingeführte Begriffspaar der »coenästhetischen Wahrnehmung«, die in der Pubertät zulasten einer »diakritischen Wahrnehmung« neu wiederbelebt wird.⁵³ Jugendliche unterstützen solche regressiven Wiederbelebungen durch äußere Hilfsmittel, vor allem durch den Genuß lautstarker Pop- und Rockmusik. Das Bedürfnis nach einer regressiven Verflüssigung der Adoleszenz, die eine neue »Entregelung der Sinne«

53 R. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr, Stuttgart 1965; vgl. auch Wirth, Sinne; Th. Ziehe, Pubertät und Narzißmus, Frankfurt a.M. 1975.

anstrebt, und die sinnlichen Stimulierungen des Körpers gelingen unter dem Einfluß einer lauten, stark rhythmisierten Musik offensichtlich leichter.⁵⁴ Auch andere Hilfsmittel wie Nikotin, Alkohol und Drogen, sogar die sich ausbreitenden Formen neuer Religiosität können dem Bedürfnis nach »narzistisch-regressivem Verhalten«⁵⁵ zugeschrieben werden.

Die Verflüssigung der Identität in regressiven Verhaltensmustern erzeugt neue Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung, auch wenn dabei äußerst ambivalente Züge zu beobachten sind. Suchtgefahren und ein ruinöser Umgang mit dem eigenen Körper bilden als Formen regressiver Verflüssigung oft eine Gefahr für die Ausbildung einer Erwachsenenidentität. Andererseits können in regressiven Verhaltensweisen auch progrediente Elemente in Erscheinung treten und als persönliche und kulturelle Chance zur Entfaltung kommen.⁵⁶ Die Schärfung der Sinne gelingt in regressiv ausgerichteten Formen ästhetischer Erfahrung leichter, sie können aber auch als Ausgangspunkt für neue Entfaltungsmöglichkeiten und als Vorbedingung für progressive Entwicklungen dienen. »Regression im Dienste des Ich« – so lautet auch die einprägsame Formel von Ernst Kris.⁵⁷ Daß dabei auch eine Sensibilität kultiviert wird, die Verengungen im kulturellen und gesellschaftlichen Leben aufzuspüren und ans Tageslicht zu bringen vermag, ist der Gewinn, der auch für die Erwachsenen von Bedeutung sein kann. Solche Spuren in der ästhetischen Erfahrung Jugendlicher aufzudecken, ihnen nicht nur einen eigenen kulturellen Raum zu geben, sondern auch Hilfe zur Artikulation und zur Verständigung der Generationen anzubieten, dies betrifft bereits den pädagogischen Umgang mit Formen ästhetischer Erfahrung im Jugendalter, zu dem im folgenden Abschnitt noch einige Thesen formuliert werden sollen.

4 Herausforderungen für pädagogisches Handeln

Solange die Forschungslage zu Struktur und Inhalt ästhetischer Erfahrung noch viele offene Stellen aufweist und zahlreiche Phänomene eher beschreibend und befragend als klärend und erklärend erfassen kann, müssen auch praktische Konsequenzen mit der notwendigen Vorsicht und Zurückhaltung formuliert werden. Wo ein sicheres Wissen verwehrt ist, kann allerdings um so deutlicher ein Konstituens pädagogischer Praxis Raum gewinnen, das im Verhältnis zwischen den Generationen ohnehin kultiviert werden muß: Interesse und Gespräch, Reflexion und Handeln sind eingebunden in eine gemeinsame Lebenspraxis, deren Weiterentwicklung die Bereitschaft zur Verständigung und Verantwortung voraussetzt. Hierzu einige abschließende Anmerkungen:

54 Wirth, 96.

55 Vgl. K.E. Nipkow, Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen, in: Zeitschrift für Pädagogik 1981, 379-402.

56 Wirth, Sinne.

57 E. Kris, Die ästhetische Illusion. Phänomene der Kunst in der Sicht der Psychoanalyse, Frankfurt a.M. 1977.

4.1 Interesse an Kindheit und Jugend bekunden

Es mag trivial klingen: Eine erste wichtige Voraussetzung für ein Verständnis kindlicher und jugendlicher Ausdrucksformen und der in ihnen sichtbar werdenden ästhetischen Erfahrungen besteht darin, das eigene Interesse am Aufwachen der nächsten Generation zu bekunden und ein solches Interesse auch bei anderen Erwachsenen zu wecken. Zahlreiche, häufig beklagte Entwicklungen und Verselbständigungen in den Feldern der Kinder- und Jugendkultur sind auch auf eine wachsende Trennung der Lebenswelten zwischen den Generationen zurückzuführen. Die Eigenständigkeit des ästhetischen Ausdrucks, dies wäre die Behauptung, spiegelt nicht nur vielfältige Lernvorgänge und Suchbewegungen wider, sie sind oft auch Ausdruck der Not, den eigenen Weg ohne die Hilfe der Erwachsenen finden und gehen zu müssen. Gerade mit abnehmendem sozialen Status und am unteren Rand der Bildungsgänge, wo Lebensplanung und Karriere wenig aussichtsreich erscheinen, sind jugendliche Biographien mit dem Handicap nicht gesprächsfähiger oder gesprächsbereiter Erwachsener belastet. Der Abrutsch oder Ausstieg aus bürgerlichen Mustern der Lebensplanung kann eben schlicht damit zusammenhängen, daß erwachsene Berater und Begleiter nicht vorhanden waren und sich niemand um die Jugendlichen gekümmert hat. Formen der jugendlichen Langeweile (»Total Tüte dieses Jahr«⁵⁸), der Verweigerung bis hin zur Gewaltbereitschaft können auch interpretiert werden als Hilferuf und Aufschrei, ihre Sorgen und Nöte ernst zu nehmen und zu handeln.⁵⁹

4.2 Das Gespräch suchen

Ein Verstehen kindlicher und jugendlicher Erfahrungsweisen – dies mag deutlich geworden sein – bedarf des *Gesprächs, in dem nach Verständigung gesucht wird*. Dies betrifft nicht nur die persönliche Begegnung einzelner Erwachsener mit Kindern und Jugendlichen, sondern in umfassender Weise auch das Gespräch zwischen den Generationen.⁶⁰ Es betrifft nicht allein Eltern und professionelle Er-

58 Überschrift in der Süddeutschen Zeitung vom 26.9.1996, der Untertitel lautet: »Ein bräunlich getünchter Malerlehrling erzählt, was ostdeutschen Jugendlichen wohl durch den Kopf geht, wenn sie Urlauber auf Zeltplätzen verprügeln«.

59 Auch erziehungswissenschaftliche Tagungen sind nicht prinzipiell davor geschützt, das Interesse an Kindern und Jugendlichen zu verlieren. Mit großem Erstaunen hat der Autor dieses Beitrags im Herbst 1996 an einer Tagung über Bildung und Gedächtnis teilgenommen, auf der sich kein einziger Beitrag auf Formen der Bildung und des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen bezog.

60 Das Gespräch als Verständigung zwischen den Generationen zu begreifen, ist ein Gedanke, der bereits von Friedrich Schleiermacher formuliert wurde. Vgl.

zieher, sondern genauso die Frage nach dem Stellenwert, den Kinder und Jugendliche in einer Gesellschaft einnehmen. In einen solch übergreifenden Zusammenhang ist das Verhältnis von Erwachsenenkultur und Kinder- bzw. Jugendkultur hineinzustellen – ein Rahmen, der mitbedacht werden muß, wenn von ästhetischen Erfahrungen die Rede ist.

Ein Gespräch findet in der Regel im Medium der gesprochenen Sprache von Angesicht zu Angesicht statt. Dennoch gehen die Möglichkeiten, sich mitzuteilen, weit über die Sprache im engeren Sinne hinaus. Es ist ja gerade das Spezifikum ästhetischer Erfahrung – und dies ist das Reizvolle wie das Schwierige an ihnen –, daß ihre kommunikative Bedeutung eher auf nichtsprachlichen Wegen hervorgebracht und erzeugt wird. Ästhetische Erfahrungen teilen sich oft bildhaft und szenisch, mimisch und gestisch mit. Bild und Szene, die Sprache des Körpers und der Sinne stellen das primäre Medium ästhetischer Erfahrungen dar. Deshalb lassen sich die Gehalte ästhetischer Erfahrungen oft nur auf indirektem Wege ermitteln. Auch dort, wo sie im Jugendalter mit einer extensiv ausgeübten ästhetischen Praxis verbunden sind, genügt deshalb die kommunikative Verständigung im Gespräch alleine nicht, um ihre Bedeutungen zu ermitteln. Es bedarf weiterer interpretativer Verfahren, um ihnen auf die gleichsam *symbolisch verschlüsselten* Spuren zu kommen. Auch die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung hat hier ein wichtiges Aufgabenfeld.

4.3 Die Reflexion der Erfahrung: Bildungsprozesse initiieren

Ästhetische Erfahrungen sind für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen von fundamentaler Bedeutung.⁶¹ Alle pädagogischen und didaktischen Maßnahmen greifen ins Leere, wenn die Formen der Weltaneignung im Kindes- und Jugendalter übergangen und nicht als integraler Bestandteil von Lernprozessen begriffen werden. Insbesondere können solche ästhetischen Erfahrungen aufgegriffen werden, in denen selbstgesteuerte Bildungsprozesse sichtbar werden. Was in ästhetischen Erfahrungen so produktiv aufgenommen werden kann, ist ihre schöpferische Dimension und der kreative Umgang mit Symbolsprachen und Symbolen. Bildungsprozesse, die hier anschließen, enthalten die Chance, den Aufbau eines Bildes von der Wirklichkeit mit der Klärung eigener Erfahrung zu verbinden. Lernen und symbolisches Verstehen, ästhetische Praxis und Hervorbringen von Kultur – dies sind Vorgänge, deren Ausgestaltung zu den Grundfragen von Erziehung und Bildung gerechnet werden müssen.

F. Schleiermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, hg. v. E. Weniger unter Mitwirkung von Th. Schulze, Düsseldorf/München, 1966; vgl. zu den Formen des Gesprächs auch O.F. Bollnow, Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966.

61 Den bildenden Zusammenhang der ästhetischen Erfahrung hat auch Gerd E. Schäfer in seiner Analyse kindlichen Lernens deutlich herausgearbeitet. Vgl. hierzu G.E. Schäfer, Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim/München 1995, 233-286.

4.4 Die Gestaltung von Erfahrungsräumen

Erfahrungen stellen sich fast naturwüchsig im sozialen und kulturellen Umfeld ein, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen. Dennoch ist die Entfaltung von Erfahrungsfähigkeit nicht allein auf die Zufälle alltäglicher Situationen beschränkt. Die Auswahl und Bereitstellung geeigneter Erfahrungsräume, in denen wichtige, vielleicht sogar »Schlüssel«-Erfahrungen erworben werden können, gehört zu den vorrangigen Aufgaben, die das pädagogische Handeln innerhalb und außerhalb schulischer Bildungsarbeit herausfordern:

- Wo müssen ästhetische Erfahrungen artikuliert und bewußt gemacht werden, indem zum Beispiel individuelle und kulturelle Vergleiche zugespielt werden?
- Wo müssen Gelegenheiten zur Erweiterung ästhetischer Erfahrungen geschaffen werden, etwa im Medium der bildhaften und szenischen Künste?
- Wo müssen Gegenerfahrungen ermöglicht werden, die im Kontrast zu durchschnittlich anzutreffenden Erfahrungsfeldern stehen?
- Wo berühren ästhetische Erfahrungen auch den ethischen Diskurs?
- Welches sind für ein Aufwachsen und Erwachsenwerden wichtige ästhetische Erfahrungen, die pädagogisch begleitet und betreut werden müssen?
- Welche ästhetischen Erfahrungen bleiben singulär und individuell bedeutsam, welche haben verbindenden und vielleicht sogar verbindlichen Charakter?

Solche und weitere Fragen machen deutlich, daß die Beschäftigung mit ästhetischen Fragen im Kindes- und Jugendalter nicht zu abschließenden Antworten führt, sondern wieder neue Fragen generiert – ein Prozeß, der nicht allein von pädagogischer, sondern auch von interdisziplinärer und darüber hinaus von kultureller Bedeutung ist.

Dr. Ludwig Duncker ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Universität Gießen.

Abstract

So far, an educational theory of aesthetic experience has not been developed. Therefore, this article starts out with some promising structural concepts. Sensory activity, reflective thinking, joyous living and aesthetic expressions are considered categories which allow for a conclusive description of characteristic aesthetic experiences of children and adolescents. The experience of being amazed and the activity of collecting all kinds of things are taken as exemplary phenomena of aesthetic experience in childhood. Later on, in adolescence, the search for identity comes to dominate aesthetic expressions, articulating itself characteristically in the life styles of youth cultures. Any educational assessment of aesthetic experience must be embedded in a dialogue seeking understanding between generations and in a trusted process of reshaping and creating the environment encouraging the aesthetic experience of children and adolescents.