

Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung

Elias Zill

Keywords:

ästhetische
Erfahrung;
qualitative
Studien; kulturelle
Bildung;
Musikpädagogik;
Kompositionsprojekte;
fokussiertes
Interview;
Grounded-Theory-
Methodologie

Zusammenfassung: Kulturelle Bildung stellt sich heute die Aufgabe, ästhetische Erfahrungen bei ihrer jeweiligen Zielgruppe anzuregen. Wie aber können solche Erfahrungen zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden? In diesem Beitrag werden zunächst einige grundlegende Theoriemomente ästhetischer Erfahrungen beschrieben und in ihrer Bedeutung für die empirischen Erforschung beleuchtet. Anschließend wird die Angemessenheit qualitativer Verfahren auf dem Forschungsgebiet herausgearbeitet. Bisherige qualitative Forschungsarbeiten bieten hinsichtlich des methodischen Zugangs zu ästhetischen Erfahrungen wertvolle Orientierung. So dienen einerseits sprachliche Äußerungen und andererseits künstlerische Gestaltungsprodukte als Dokumente. Anhand einer Grounded-Theory-Studie wird schließlich gezeigt, wie beide Zugänge im Rahmen eines musikpädagogischen Forschungsprojekts kombiniert wurden. Die Darstellung wesentlicher Ergebnisse gibt einen Überblick über die Facetten ästhetischer Erfahrungen in konkreten Bildungsangeboten, hier: verschiedenen Kompositionsprojekten mit Schülerinnen und Schülern. Am Schluss des Beitrags werden Aufgaben zukünftiger Forschungsvorhaben skizziert.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Terminologische Grundlagen](#)
- [3. Vorzüge qualitativer Verfahren zur Erforschung ästhetischer Erfahrungen](#)
- [4. Methodische Ansätze aus der kulturellen Bildungsforschung](#)
- [5. Ein Beispiel aus der Forschungspraxis: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen in Kompositionsprojekten](#)
- [6. Ausblick](#)

[Anhang: Interviewleitfaden zum Forschungsprojekt "Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte"](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Erfahrungen stellen einen geläufigen Gegenstand qualitativer Sozialforschung dar. So wurden zur Erforschung biografischer Erfahrungen eigens Methoden wie das narrative Interview entwickelt (vgl. SCHÜTZE 1983). Auch im Bereich der kulturellen Bildung und der künstlerischen Schuldidaktiken, wie der Kunst- und Musikdidaktik, wird spätestens seit den 1970er Jahren dem Erfahrungsbegriff größere Aufmerksamkeit zuteil, insofern erfahrungsorientierte Ansätze Einzug in das pädagogische Denken hielten. Einerseits bedeutet dies, dass Erfahrungen und Erlebnisse aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt pädagogischer Maßnahmen gemacht werden sollen, indem etwa

musikbezogene Themen wie das Musikhören zu Hause thematisiert werden (vgl. NYKRIN 1978; STROH 1985). Andererseits soll der Unterricht bzw. das pädagogische Projekt selbst Anlass zu *neuen* Erfahrungen bieten. Seit einigen Jahren ist immer wieder von einem spezifischen Erfahrungsmodus, den *ästhetischen* Erfahrungen, die Rede. Zur Fundierung des Konzepts rekurrieren Bildungstheoretiker/innen auf verschiedene, meist zeitgenössische Vertreter/innen philosophischer Ästhetik. Übereinstimmend wird deren herausragende Bedeutung für die individuelle Bildung erkannt (vgl. PEEZ 2005; ROLLE 1999; ZACHARIAS 2012). So lautet die grundlegende These des Musikpädagogen Christian ROLLE: "Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muss vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden" (1999, S.5). [1]

Ästhetische Erfahrungen gelten jedoch empirisch als schwer zugänglich (vgl. KNIGGE 2014; NIESEN, LEHMANN-WERMSE, KNIGGE & LEHMANN 2008). Der vorliegende Beitrag widmet sich deshalb der Frage, ob und wie ästhetische Erfahrungen empirisch erforscht werden können. Bereits in der den Begriff fundierenden philosophischen Ästhetik finden sich grundlagentheoretische Hinweise auf die Möglichkeit, solche Erfahrungen intersubjektiv zugänglich zu machen. Qualitative Verfahren erscheinen in diesem Zusammenhang als besonders geeignet. Deren Vorzüge im Bereich einer Methodologie ästhetischer Erfahrungen gilt es im Rahmen dieses Beitrags zu entfalten. Danach sollen wesentliche forschungsmethodische Ansätze anhand existierender Studien aus Kunst-, Musik- und Theaterpädagogik vorgestellt werden. Zum Schluss werde ich einen Einblick in ein Forschungsprojekt geben, das sich den musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern widmete, die im Unterricht bzw. in Musikvermittlungsprojekten eigene Stücke "komponierten". [2]

2. Terminologische Grundlagen

Die angesprochenen Schwierigkeiten in der empirischen Annäherung an ästhetische Erfahrungen rühren zunächst aus einer terminologischen Unschärfe des Begriffs. Nach Gundel MATTENKLOTT (2004) können exklusive von inklusiven Begrifflichkeiten unterschieden werden. Erstere sprechen lediglich im Zusammenhang mit großen Kunstwerken von ästhetischen Erfahrungen. Letztere hingegen verleihen jeglichen sinnlichen Erfahrungen, etwa einem außergewöhnlichen Abendessen, das Prädikat "ästhetisch". Weiterhin heben manche Begriffe die Kontinuität ästhetischer Erfahrungen zum alltäglichen Erleben hervor. Demgegenüber gelten bei anderen Autor/innen ausschließlich stark überwältigende, plötzlich widerfahrende Momente als ästhetische Erfahrungen (S.15-18). [3]

Dennoch erscheint es im Hinblick auf die empirische Erforschung ästhetischer Erfahrungen geboten, den Begriff hinsichtlich zentraler Kernmomente genauer zu bestimmen: [4]

Als grundlegend lassen sich zunächst Wahrnehmungsprozesse bestimmen, deren wesentliche Besonderheit darin besteht, dass diese selbstzweckhaft vollzogen werden. Der Philosoph Martin SEEL spricht von "Wahrnehmung zugleich um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen" (1996, S.49f.). Die *selbstzweckhafte Wahrnehmung* stellt eine unverzichtbare Grundlage ästhetischer Erfahrungen dar, die jedoch selbst nur selten explizit sprachlich thematisiert wird. Das bedeutet für eine Empirie ästhetischer Erfahrungen, dass dieses Fundament durch eine Analyse sprachlicher Urteile über Kunst nur bedingt oder vielleicht sogar überhaupt nicht zu ergründen ist, weil die Beteiligten ihre Wahrnehmung womöglich gar nicht oder nur selten reflektieren. Die Rekonstruktion des Kontexts der Äußerungen wäre unerlässlich, um dieser latenten Bedingung ästhetischer Erfahrung nachzuspüren. [5]

Außerdem zeichnen sich ästhetische Erfahrungen durch das Moment der *Bedeutsamkeit* aus. Für ästhetisch Wahrnehmende wird eine bestimmte Situation und ein in der Situation erscheinender ästhetischer Gegenstand bedeutsam und somit zum "ästhetischen Ereignis" (SEEL 2007, S.59). Das Spektrum ästhetischer Bedeutsamkeiten reicht von völlig unerwarteten, plötzlich auftretenden "Epiphanien" (GUMBRECHT 2003) bis zu der bescheideneren Variante KLEIMANNs, der von "Erfüllung des ästhetischen Interesses" (2002, S.83) spricht. [6]

Damit ist der Begriff jedoch immer noch nicht hinreichend bestimmt, denn genau genommen handelt es sich bei solchen bedeutsamen, vollzugsorientierten Wahrnehmungssituationen zunächst um ästhetische Erlebnisse. SEEL bemerkt diesbezüglich:

"Von singulären Betroffenheitserlebnissen, kurz: Erlebnissen dieser Art ist die Motorik einer Erfahrung gezündet. Das erste Verstehen eines sich nicht mehr Verstehenden macht die Emotionalität von Erlebnissen aus; der Sinn von Erlebnissen liegt im bedeutsamen, weil – noch unartikuliert – antizipativen Ausbleiben von Sinn. Weder enthält ein solches Erlebnis schon die Bedeutung einer gemachten Erfahrung, noch schreibt es deren Gehalt im Ganzen vorgehend fest: es stellt die Frage, die im Zuge der ausgelösten Erfahrung zu beantworten ist" (1985, S.81). [7]

Die Antwort bezeichnet SEEL als *Einstellungsänderung* im Sinne der "Änderung von Orientierungen in gegebenen Verhaltensbereichen" (S.77f.). Dies bedeutet, dass in der hier zugrundeliegenden Begrifflichkeit erst dann von ästhetischen Erfahrungen die Rede sein kann, wenn ein oder mehrere ästhetisch bedeutsame Erlebnisse zu einer neuen ästhetischen Einstellung "verarbeitet" worden sind (zum Prozess der Erlebnisverarbeitung vgl. KAISER 1999, S.247). Solche Einstellungsänderungen können sowohl die evaluativen Haltungen zu einer Situation als auch deskriptive Annahmen der Erfahrenden über die Wirklichkeit betreffen. Im musikalischen Bereich kann eine Einstellungsänderung etwa bedeuten, dass eine Person ein neues Verhältnis zu einem bestimmten Musikstück gewinnt. Außerdem entwickelt die betreffende Person eine Vorstellung davon, wie sich das Musikstück anhört und was es für die Person zum Ausdruck bringt. [8]

Ein weiterer Aspekt ist für den empirischen Zugang zu ästhetischen Erfahrungen besonders aufschlussreich. Obwohl mehrere Personen angesichts ein und desselben Gegenstandes zu unterschiedlichen Einstellungen gelangen können, sind ästhetische Erfahrungen grundsätzlich *intersubjektiv* verfasst. Sie werden auf der Grundlage geteilter kultureller Wissensbestände vollzogen (vgl. KLEIMANN 2002, S.32). So basieren ästhetische Erfahrungen z.B. im Medium der Musik auf "musikalische[n] Übereinkünfte[n]" (KAISER 1993, S.174), welche die Nachvollziehbarkeit der betreffenden Gegenstände prinzipiell sichern. Bereits die Hervorbringung der Musikstücke folgt bestimmten, kulturspezifischen Regeln. Diese ermöglichen, dass eine Komposition von den Angehörigen der betreffenden Kultur "verstanden" werden kann. [9]

Neben den Gegenständen sind aber auch die ästhetischen Urteile auf Nachvollziehbarkeit angelegt. Bezugnehmend auf KANTs "Kritik der Urteilskraft" (1774 [1790]) stellt ROLLE heraus, dass es sich bei solchen Urteilen eigentlich um Empfehlungen handelt: "[S]ie empfehlen anderen einen Gegenstand zur ästhetischen Wahrnehmung in der Überzeugung, auch diese könnten an ihm eine ästhetische Erfahrung machen" (1999, S.115). Die Besonderheit ästhetischer Urteile besteht nach KANT darin, dass sich die Zustimmung anderer nicht einfordern, sondern lediglich "ansinnen" lasse (1774 [1790], §8). [10]

Aus den Ausführungen folgt nicht etwa, dass die individuellen ästhetischen Erfahrungen keinerlei Spielräume mehr aufweisen können. Vielmehr sollte deutlich werden, dass unterschiedliche ästhetische Erfahrungen prinzipiell von anderen, also auch Forschenden, nachvollzogen werden können, insofern ästhetische Produkte und Urteile bereits eine intersubjektive Struktur aufweisen. Neben solchen grundagentheoretischen Überlegungen deutet sich außerdem ein forschungsmethodischer Zugang an. So können ästhetische Urteile, die sich durch ihren Empfehlungscharakter auszeichnen, als Dokumente ästhetischer Erfahrungen analysiert werden. Beispielsweise lassen sich Buchrezensionen oder Musikkritiken als nicht-reaktives Datenmaterial nutzen (vgl. RITTELMEYER 2015). Im Falle einer gezielten Befragung wäre zu berücksichtigen, dass die Untersuchungsteilnehmer/innen nicht lediglich ihre Bewertung abgeben. Vielmehr müssten sie Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrung mit dem betreffenden Gegenstand ausführlich darzulegen. Wie dies im Rahmen einer Studie zu ästhetischen Erfahrungen in schulischen Kontexten umgesetzt wurde, werde ich später zeigen (siehe Abschnitt 5). [11]

3. Vorzüge qualitativer Verfahren zur Erforschung ästhetischer Erfahrungen

Die Überlegung, ästhetische Erfahrungen empirisch erforschen zu wollen, sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, dass sich die besonderen Qualitäten solcher Erfahrungen nicht in das Raster standardisierter Instrumente einfügen lassen (vgl. etwa MASET 2006, S.174). Obwohl heute verschiedene Tests zur Messung vor allem zur *Wahrnehmung* künstlerischer Gegenstände (etwa aus der Musikpsychologie) vorliegen, weisen solche Verfahren ein hohes Maß an Vorstrukturiertheit auf. Es muss bezweifelt werden, dass sich hiermit ästhetische

Erfahrungen in ihrer Komplexität und Spezifik erfassen lassen. Mit SEEL kann begründet werden, dass sich z.B. einheitliche bipolare Skalen (wie lebhaft – ruhig) kaum sinnvoll auf ästhetische Erfahrungen mit unterschiedlichen Gegenständen anwenden lassen:

"Die Wildheit eines Musikstücks, wenn es denn derart wild ist, daß es seine Wildheit ästhetisch bedeutet, ist stets eine besondere, im Artikulationsgefüge des Werks besondere. [...] Seine Wildheit kann lustvoll sein oder panisch, lähmend oder verhalten, rauschhaft oder bezaubernd, terrorisierend oder animativ, insistierend oder explosiv, leise oder laut; sie kann mehreres zugleich sein und anderes dazu. [...] Die Wildheit der Beatles in 'Helter Skelter', des Art Ensembles of Chicago in einigen seiner Pariser Sessions und die Wildheit Weberns in manchen seiner Bagatellstücke sind extrem verschiedener Art" (1985, S.275). [12]

Die Vielfalt ästhetischer Erfahrungen erfordert gerade solche Forschungsverfahren, die die unterschiedlichen erfahrungsrelevanten Sichtweisen der Untersuchungsteilnehmer/innen berücksichtigt. Qualitative Verfahren erscheinen zur empirischen Erforschung ästhetischer Erfahrungen in besonderer Weise angemessen, da die Untersuchungsgegenstände in ihrer Vielschichtigkeit untersucht werden (FLICK 2007, S.26ff.). Allerdings muss beachtet werden, dass sich selbst mithilfe qualitativer Forschung die (ästhetischen) Erfahrungen anderer nicht einfach "abbilden" lassen (vgl. KAISER 1992). Forschende können sich allein interpretierend den (ästhetischen) Erfahrungen der Untersuchungsteilnehmer/innen nähern. In Anlehnung an FLICKs konstruktivistische Darstellung des sozialwissenschaftlichen Verstehens (vgl. 2007, S.111ff.) ließe sich festhalten, dass Forschende nicht die ästhetischen Erfahrungen an sich untersuchen können, weil diese bereits konstruiert und interpretiert, z.B. als Interviewäußerung oder aber als künstlerisches Produkt, vorliegen. Qualitative Forschung zu ästhetischen Erfahrungen widmet sich interpretierend solchen Dokumenten ästhetischer Erfahrungen.

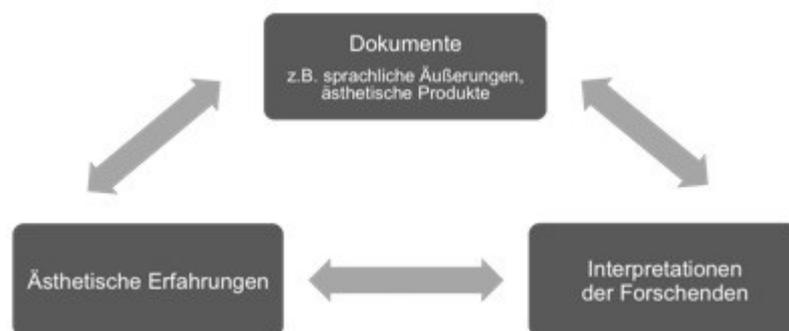


Abb. 1: Qualitative Empirie ästhetischer Erfahrungen (eigene Darstellung nach FLICK 2007, S.111) [13]

Die Untersuchungsteilnehmer/innen stellen mit ihren ästhetischen Urteilen, künstlerischen Produkten oder sonstigen Erfahrungsberichten Dokumente ihrer ästhetischen Erfahrungen zur Verfügung, die wiederum zum Gegenstand

interpretativer Verfahren gemacht werden (vgl. MOLLENHAUER 1996, S.17). Auf der Grundlage des eigenen Vorverständnisses, d.h. der eigenen ästhetischen Erfahrungen, interpretieren Forschende diese Dokumente. Dieser Prozess kann Bezug nehmend auf FLICK als "mimetische Transformation" (2007, S.113) theoretisch gefasst werden, um z.B. die Übersetzung ästhetischer Erfahrungen in symbolische Dokumente zu beschreiben. Qualitative Verfahren können einen eminenten Beitrag zu deren mimetischer Rekonstruktion leisten, an der auch die untersuchten Personen aktiv beteiligt sind. [14]

Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit ästhetische Produkte als Dokumente ästhetischer Erfahrungen in ähnlicher Weise untersucht werden können wie sprachliche Dokumente. Die Musikpädagogin Constanze RORA stellt heraus, dass gerade im Umgang mit ästhetischen Produkten eine besondere Haltung der Forschenden gefordert sei. Sie bezeichnet diese Haltung mit Verweis auf PLESSNER als "erfüllende, thematische Anschauung" (RORA 2004, S.29), die Gefühle, Empfindungen und geistige Akte umfasse. Diese Anschauungsweise gehe weit über begriffliches Denken hinaus und werde durch den Bereich der Kunst repräsentiert. Zudem komme der "Intuition" eine herausragende Bedeutung zu. Dies scheint einem Wissenschaftsverständnis zu widersprechen, das die Neutralität wissenschaftlicher Erkenntnis suggeriert. Demgegenüber wird im Kontext qualitativer Forschung die Subjektivität des Forschers/der Forscherin nicht als "Störvariable" (FLICK 2007, S.29) angesehen, sondern als "Bestandteil des Forschungsprozesses" (a.a.O.) reflektiert. Aus konstruktivistischer Perspektive hat Franz BREUER (2003, §5ff.) auf die "Standpunktgebundenheit", die "Kabinenhaftigkeit", die "Sinnesgebundenheit" der Erkenntnis und auf die "Interaktivität zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt" hingewiesen. Dementsprechend spricht er von einer "leibhaftig-personalen Forscherperson, die soziale, kulturelle, historische, sozialisatorische, biographische etc. Merkmale besitzt und die eine interventionistische Interaktion mit dem Objekt (Forschungspartner/in, -feld) vollführt" (§22). Auch wenn hier nicht eigens aufgeführt, ist davon auszugehen, dass auch ästhetisch-künstlerische Merkmale der Forschenden die Interpretation ästhetischer Produkte mitbestimmen. [15]

Obwohl die Methoden qualitativer Forschung in dieser Hinsicht für ästhetische Erfahrungsprozesse offen sind, können Forschende bei einer Untersuchung von Gestaltungsprodukten es nicht Künstler/innen gleichtun und einen weiteren ästhetischen Gegenstand hervorbringen. Um am wissenschaftlichen Diskurs teilzunehmen, müssen sie eine sprachliche Transformation leisten. Wie dieser Schwierigkeit im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte methodisch begegnet wurde, möchte ich nun im folgenden Abschnitt darstellen. [16]

4. Methodische Ansätze aus der kulturellen Bildungsforschung

Von Vertreter/innen kultureller Bildung wird heute beklagt, dass empirische Forschung zu ästhetischen Erfahrungen ein Desiderat darstelle (vgl. KNIGGE 2014). Auf dem Gebiet der qualitativen Untersuchung ästhetischer Erfahrungen existieren jedoch mittlerweile einige vielversprechende Ansätze, die sich hinsichtlich des Forschungsdesigns grundlegend unterscheiden. Um Aufschluss über die ästhetischen Erfahrungen zu erhalten, werden *künstlerische Gestaltungen* von Kindern und Jugendlichen untersucht, beispielsweise im DFG-Projekt um Klaus MOLLENHAUER (1996; siehe auch DIETRICH 1998, 2004). Im Rahmen der Studie wurden Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren gebeten, auf der Grundlage verschiedener Produktionsimpulse bildnerisch oder musizierend tätig zu werden. [17]

Der methodische Zugang über die Gestaltungsprodukte erscheint vor dem Hintergrund des oben skizzierten Erfahrungsbegriffs jedoch als unzureichend. So können die individuellen Erfahrungsqualitäten nicht allein aus der Untersuchung ästhetischer Produkte erschlossen werden. Welche *Bedeutsamkeit* etwa einer kindlichen Improvisation aus der Perspektive der Produzierenden zukommt, inwieweit diese im Falle musischer Tätigkeit ihr Spiel als gelungen, überraschend o.ä. einschätzen, kann nur andeutungsweise rekonstruiert werden. MOLLENHAUER benennt dieses Problem selbst an einer Stelle seines Forschungsberichts: "Oft ist jedoch aus dem Material nicht erkennbar, ob Tonfolgen überhaupt als mögliche signifikante Gesten zum Bewusstsein kommen" (1996, S.107). [18]

Dieser Schwierigkeit begegnen andere Studien mit einer stärkeren Berücksichtigung *sprachlicher Äußerungen*. Hier wären die Fallstudien des Kunstpädagogen Georg PEEZ (vor allem 2005) zu nennen, der mit Schülerinnen und Schülern anlässlich des Modellprojekts "Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie" Leitfadeninterviews durchführte. Eine andere Kunstpädagogin ließ Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufe während der Rezeption von Plastiken Wahrnehmungsnotizen verfassen (PETERS 1996) und wertete diese inhaltsanalytisch aus. Aber auch im theaterpädagogischen Bereich existiert eine empirische Forschungsarbeit zu ästhetischen Erfahrungen, die sprachliche Äußerungen als Datenmaterial nutzt: Vanessa REINWAND (2007) untersuchte teil-biografische Erzählungen von Laienschauspieler/innen hinsichtlich ästhetisch bildender Erfahrungen im Theaterspiel. [19]

Um ästhetischen Erfahrungen sowohl im Medium der Sprache als auch der Künste nachzuspüren, erscheint es notwendig, beide Zugänge methodisch zu triangulieren. Beispielsweise könnten die Teilnehmer/innen zu ihren Bildern bzw. Aufnahmen ihrer Improvisation nachträglich befragt werden. Methodisch könnte sich die Befragung etwa am Ablauf eines fokussierten Interviews orientieren (vgl. FLICK 2007, S.195ff.; PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2009, S.132ff.). Je nach Materialität des "künstlerischen Stimulus" sind jedoch Modifikationen des Verfahrens vorzunehmen. [20]

Bevor ich nun darauf eingehe, wie dieser Herausforderung im Rahmen meiner Studie begegnet wurde, soll auf einen weiteren Aspekt in den existierenden Forschungsansätzen hingewiesen werden. So tendieren die erwähnten Studien hinsichtlich ihrer Zielstellung in zwei verschiedene Richtungen: Während etwa die erwähnte MOLLENHAUER-Studie (1996) zu *grundlagenorientierten* Erkenntnissen über ästhetische Erfahrungen von Kindern zu gelangen sucht, zielen die Fallstudien von PEEZ (2005) auf die *Evaluation* einer konkreten kunstpädagogischen Maßnahme. Dementsprechend entwickelte die Forschungsgruppe um MOLLENHAUER eigens für die Studie verschiedene bildnerische und musikalische Aufgaben. Dies bedeutet, dass das Datenmaterial nicht aus existierenden pädagogischen Kontexten der jeweiligen Einrichtung (Schule, Volkshochschule, heilpädagogische Tagesstätte) hervorging, sondern aus einer von den Forschenden geschaffenen, "künstlichen" Situation, die MOLLENHAUER als "pädagogisches Arrangement" (1996, S.265) bezeichnet. [21]

Kontrastierend dazu befragte PEEZ die Teilnehmer/innen zu ihren Erfahrungen in einem Unterrichtsprojekt, welches von *anderen* Kunst-Lehrer/innen durchgeführt wurde. Daraus resultierte die im Bereich der Unterrichtsforschung gängige Trennung von Forscher/innen- und Lehrer/innenrolle. Auch die Datenauswertung ist der "Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse" (2005, S.1) verpflichtet. Zunächst entwirft PEEZ auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit verschiedenen Autor/innen einen detaillierten Katalog von "Strukturmomenten ästhetischer Erfahrungen", der z.B. die Momente "Überraschung" oder "Staunen" (S.15) enthält. Er geht nun davon aus, dass je mehr solcher Strukturmomente sich anhand des Datenmaterials rekonstruieren lassen, "desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass in einer Situation ästhetische Erfahrungen gemacht wurden" (S.13). Die fallbezogene Auswertung sollte den Nachweis erbringen, dass innerhalb der untersuchten Unterrichtsarrangements ästhetische Erfahrungen im definierten Sinne stattfanden. Es muss allerdings auf die Gefahr hingewiesen werden, dass Strukturmomente ästhetischer Erfahrung lediglich "abgehakt" werden und das Datenmaterial vorrangig zur Illustration der zuvor festgelegten Kategorien herangezogen wird (vgl. die Kritik von SABISCH 2007, S.98). [22]

Wie PEEZ (2005, S.13) selbst anmerkt, kann sich die Evaluation ästhetischer Erfahrungsprozesse nicht ausschließlich auf deren Nachweis beschränken. Vielmehr muss es – ganz im Sinne qualitativer Evaluationsforschung (vgl. Von KARDORFF 2000; KUCKARTZ 2008) – darum gehen, auf der Folie eines offenen Konzepts ästhetischer Erfahrung, wie es oben beschrieben wurde, ästhetische Erfahrungspotenziale in verschiedenen sozial-künstlerischen Kontexten zu erschließen. Im Bereich der kulturellen Bildung könnte sich Evaluationsforschung an konkreten Angeboten schulischer und außerschulischer Träger orientieren. Ein Beispiel aus einem musikpädagogischen Forschungsprojekt möchte ich im nächsten Kapitel in gebotener Kürze vorstellen. [23]

5. Ein Beispiel aus der Forschungspraxis: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen in Kompositionsprojekten

Das Forschungsprojekt, in dessen methodische Anlage und zentrale Ergebnisse hier ein Einblick gegeben werden soll, machte sich zur Aufgabe, die musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern zu rekonstruieren, die im Rahmen verschiedener schulischer Projekte eigene Musikstücke im weitesten Sinne "komponierten". Dabei bot die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) wichtige Orientierungshilfen zur Organisation des Forschungsprozesses. Ziel der Studie war es, eine bereichsspezifische *Grounded Theory* zu "Musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte" zu entwickeln. Die Samplingstrategie der GTM (GLASER & STRAUSS 1998 [1967], S.53) wurde sowohl auf Schüler/innenebene als auch auf der Projektebene durchgeführt. Dies bedeutete, dass im Laufe des Forschungsprozesses unterschiedliche Projekte hinsichtlich minimaler und maximaler Kontrastierung begleitet wurden. So wurde beispielsweise ein Projekt untersucht, in dem die Beteiligten im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft am Nachmittag notenschriftlich eine Komposition ausarbeiteten, die später von einem professionellen Orchester aufgeführt werden sollte. Demgegenüber erarbeiteten die Beteiligten eines anderen Projektes einen Song zum Thema "Unsere Klasse". Innerhalb dieser Projekte wurden dann bestimmte Schüler/innen ausgewählt, deren Erfahrungen näher erforscht werden sollten. Aufgrund der zeitlichen Abgeschlossenheit der Projekte war es jedoch nicht möglich, zu einem späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses nochmals Beteiligte eines weiter zurückliegenden Projektes zu befragen. [24]

Wie oben vorgeschlagen, wurden zum einen die entstandenen musikalischen Produkte (wie Songs oder schriftlich ausgearbeitete Kompositionen) als nicht-reaktives Material gesammelt und in die Auswertung einbezogen und zum anderen sprachliche Äußerungen der Beteiligten erhoben. Dazu wurden die beteiligten Schülerinnen und Schüler (10. Klasse) im Anschluss an die jeweiligen Projekte bezüglich des Kompositionsprozesses und ihrer Ergebnisse zunächst schriftlich und später auch mündlich befragt: In den "Frageimpulsen zur schriftlichen Reflexion" erhielten sie Gelegenheit, sich mit dem eigenen Stück noch einmal zu beschäftigen und dessen Qualitäten – gemäß des Empfehlungscharakters ästhetischer Urteile (s. Abschnitt 2) – einem fiktiven Gegenüber ausführlich darzulegen. Die Schriftlichkeit bietet die Gelegenheit zur reflektierten Urteilsbildung und wurde bisher auch in anderen empirischen Arbeiten zu ästhetischen Erfahrungen integriert (PEEZ 2005; PETERS 1996). [25]

Auf der Grundlage der schriftlichen Antworten wurden einige Schülerinnen und Schüler für das eine Woche später stattfindende Interview ausgewählt. Gemäß des Ablaufschemas eines offenen Leitfadenterviews (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2009, S.140ff.) wurden zu Beginn allgemeine Fragen gestellt, an die sich dann spezifischere Fragen anschlossen. Eröffnet wurden die Interviews mit zwei Fragen zu allgemeinen Potenzialen des Produzierens aus Sicht der Schüler/innen (siehe den Leitfaden im [Anhang](#)). Die Teilnehmer/innen sollten einschätzen, was es ihnen persönlich bedeutet hat, einmal ein Stück

herstellen bzw. komponieren zu können. Eine weitere Frage richtete sich auf neue Perspektiven, die das Produzieren eröffnet hatte, und zwar hinsichtlich des Verhältnisses zur Musik, zur eigenen Person oder zur Umwelt: "Ist Dir durch das Komponieren etwas über Musik oder dich selbst oder die Welt bewusst geworden?" Diese Frage bezog sich also auf das Erfahrungsmoment der Einstellungsänderung. Die Benennung von mehreren möglichen Themen (Welt, Ich, Musik) war durchaus beabsichtigt, um den Befragten eine Auswahl an Anknüpfungspunkten für ihre Erfahrungsberichte zu bieten. Anschließend folgte ein "fokussierter" Interviewteil, in dem die musikalischen Produkte den Gesprächsgegenstand bildeten. Zur Vorbereitung dieses Teils wurden neben den Kompositionen bzw. Songs auch die schriftlichen "Empfehlungen" herangezogen, aus denen spezifische Fragen entwickelt wurden (vgl. das Kriterium der Spezifität in MERTON & KENDALL 1979 [1946], S.186ff.). Zur Vergegenwärtigung des Gesprächsgegenstandes schlugen MERTON und KENDALL vor, das entsprechende Material in der Interviewsituation zu präsentieren (S.188). Daher bot ich den Schüler/innen an, ihr Stück erneut anzuhören bzw. anhand einer Notenpartitur Erläuterungen vorzunehmen. [26]

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an das Theoretische Kodieren der GTM (STRAUSS 1998 [1994]; STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]) unter Nutzung der Software Atlas.ti 6.0: Im Rahmen des offenen Kodierens wurde das Material zunächst segmentiert und mit entsprechenden Codes versehen. Dabei wurden auch die Musikstücke der Schüler/innen einbezogen, die dabei behilflich waren, die Aussagen kommunikativ-ästhetisch zu validieren und zu vertiefen. Bezog sich eine Interviewäußerung auf einen bestimmtes Moment des Stückes (ein Instrument, eine bestimmte Stelle), wurde dieses von mir in der Partitur bzw. im Konzertmitschnitt gesucht, um daran die Schüler/innenaussage weiter zu entfalten. Folgende Fragen konnten dabei behilflich sein: "Warum könnte ausgerechnet dieses Moment benannt worden sein?", "In welcher Beziehung steht dieses Moment zum restlichen Musikstück?" oder "Auf welche musikalischen Kontexte (z.B. populäre Musikstile) könnte dieses Moment verweisen?" [27]

In einer späteren Phase des Kodierens sollte auch das begriffliche Vorwissen im Sinne "heuristischer Konzepte" (KELLE 1996, S.32) genutzt werden. Dazu wurde das axiale Kodieren, das Beziehungen innerhalb des Datenmaterials aufspürt, *zusätzlich* auf "vertikaler Ebene" durchgeführt. Dies bedeutete, dass gezielt nach Beziehungen zwischen den vorläufigen Konzepten in den Daten und den abstrakten Theoriemomenten ästhetischer Erfahrung (siehe Abschnitt 2) gesucht wurde. Um das axiale Kodieren auf vertikaler Ebene durchführen zu können, wurde das handlungsbezogene Kodierparadigma der GTM aus Bedingungen, Interaktionen, Strategien und Konsequenzen (vgl. STRAUSS 1998 [1994], S.57) modifiziert. Charles BERG und Marianne MILMEISTER (2008) sprechen anstelle des Kodierparadigmas von "theoretischen Kodierrahmen" (§39), die in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungskontext spezifiziert werden müssen. Dementsprechend wurden auf der Grundlage der Kernmomente gezielte Fragen an das Material entwickelt, z.B. "Welche Bedeutung kommt der selbstzweckhaften Wahrnehmung im Kontext der jeweiligen Projekte zu?" Im

Rahmen des selektiven Kodierens wurde dann schließlich die Schlüsselkategorie ausgewählt, um die Kategorien und Subkategorien in ihrer Beziehung dazu zu untersuchen. [28]

Zuletzt möchte ich darauf hinweisen, dass Ausschnitte aus dem Datenmaterial regelmäßig in kleineren Interpretationsgruppen bearbeitet wurden. Die Ergebnisse der Sitzungen und meiner eigenen Interpretationen wurden in zahlreichen Memos mithilfe Atlas.ti 6.0 festgehalten. Um den Forschungsprozess zu einem späteren Zeitpunkt rekonstruieren zu können, führte ich außerdem ein Forschungstagebuch, das Notizen zu Beobachtungen von und Gesprächen mit Beteiligten enthält. Darin sind auch eigene Gedanken dokumentiert, die z.B. den ersten Kontakt mit den Projektverantwortlichen und den Schüler/innen betreffen.¹ [29]

Ich möchte nun einen Überblick über die entwickelte GT geben. Die im Rahmen des selektiven Kodierens ermittelte Schlüsselkategorie "Erfüllte musikalisch-ästhetische Produktion" hebt auf die positive Wertqualität des Kompositionsprozesses als auch der musikalischen Produkte ab. Im Wesentlichen "erfüllten" sich die grundlegenden kompositorischen Absichten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Anhand des Datenmaterials können fünf erfahrungsrelevante Kategorien erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion beschrieben werden, die sich auf den Kompositionsprozess (1 bis 3), das jeweilige musikalische Produkt (4) und die Konsequenzen des Komponierens (5) bezieht:

1. die Entwicklung produktionsbezogener Eigeninitiative,
2. die Bedeutung des Hörens für die komponierenden Schülerinnen und Schüler,
3. die produktionsbezogene Kommunikation,
4. die Bedeutsamkeiten der musikalischen Ergebnisse und
5. verschiedene Formen produktionsbezogener Einstellungsänderungen. [30]

Ad 1: Eine wesentliche Bedingung erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion stellt die produktionsbezogene Eigeninitiative der Beteiligten dar, welche allerdings im schulischen Kontext der untersuchten Projekte nicht von vornherein vorausgesetzt werden kann. Erst allmählich gelang es den Schülerinnen und Schülern, das Projekt nicht mehr als Teil der schulischen Verpflichtungen zu betrachten, sondern als Möglichkeit, eigene musikalisch-ästhetische Vorstellungen einzubringen und an der Ausgestaltung eines musikalischen Produkts mitzuarbeiten. Dies findet etwa in der gesteigerten Erfahrung des "Sich-Reinstürzens" seinen Ausdruck, die das Pausenklingeln oder andere Pflichten vergessen ließ: "Weil wir uns alle (.) oft reingestürzt haben (.) wir haben uns sehr damit identifiziert und da sind viele Leute bis weit übers Pausenklingeln geblieben (.) weil uns einfach viel daran lag, dass der Song gut wird [...]" (Interview Ulrike, Abs.116²) Die Mitarbeit im Projekt ist ganz auf das musikalische Produkt fokussiert. Die allmähliche Verbesserung des Stückes kann wiederum zum Motor

¹ Ausführlich werden solche selbstreflexiven Aspekte in einer Buchveröffentlichung dargestellt, die im Herbst 2015 im LIT Verlag in der Reihe "Empirische Forschung zur Musikpädagogik" erscheinen wird.

produktionsbezogener Eigeninitiative werden. Das Produzieren übt eine gewisse "Sogwirkung" auf die Komponierenden aus. Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler im Laufe des Projekts produktionsbezogene Eigeninitiative entwickelten. Bei Projekten, in den Schülerinnen und Schüler gemeinsam ein Produkt herstellen sollen, verfolgen manche die Arbeit am Musikstück eher distanziert, ohne ihre eigenen musikalischen Interessen einzubringen. Im Datenmaterial konnten dafür mehrere mögliche Ursachen rekonstruiert werden, z.B. ein niedriger Sozialstatus der Betroffenen innerhalb der Schüler/innengruppe oder eine Diskussionskultur, die als einengend empfunden wird. Bei kooperativ angelegten Produktionsaufgaben ist die Entwicklung produktionsbezogener Eigeninitiative durch soziale Strukturen der Schüler/innengruppe und Prozesse der produktionsbezogenen Kommunikation (siehe Punkt 3) bedingt. [31]

Ad 2: Neben der Motivation dient das Anhören von Zwischenprodukten vor allem der Bewertung des bereits Erarbeiteten. Erst auf der Grundlage auditiver Evaluierungsprozesse können Varianten des jeweiligen Produkts entwickelt werden. Diese Grundbedingung erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion ist in bestimmten musikkulturellen Kontexten, wie dem "klassischen Komponieren" mit Papier und Bleistift, nicht selbstverständlich. In einem der untersuchten Projekte sollten die Schülerinnen und Schüler eine notenschriftliche Partitur entwickeln. Die Beteiligten problematisierten die Schwierigkeit ihrer (noch) ungenauen inneren Vorstellung des Notierten und hoben gerade die Vorzüge des Hörens hervor, z.B. in dem Moment, als das Orchester das Komponierte erstmalig wiedergab. [32]

Ad 3: In schulischen Kompositionsprojekten ist das Produzieren stets an den Austausch mit anderen, Lehrer/innen oder – bei kooperativ angelegten Aufgaben – Mitschüler/innen, gebunden. So können Erstere den Produzierenden wertvolle Anregungen für ihre Arbeit liefern, die nicht nur verbal geäußert, sondern auch klingend vor Ohren geführt werden, und dadurch ungewohnte Perspektiven auf kompositorische Ideen von Beteiligten eröffnen. Die Vorschläge der Lehrer/innen können jedoch auch aus Sicht der Schüler/innen derart ungewohnt erscheinen, dass sie abgelehnt werden. Etwas anders verhält es sich hingegen bei Schüler/innengruppen, die gemeinsam an einem Produkt arbeiten. Hier haben alle Beteiligten prinzipiell das gleiche Recht auf Realisierung ihrer Vorstellungen. Wenn nun beim gemeinsamen Arbeiten vorrangig Geschmacksurteile geäußert werden, die stark auseinandergehen, kann dies den Einigungsprozess bedeutend erschweren. Beispielsweise lehnte eine Gruppe einen Vorschlag ab, weil dieser nicht zu ihr "passte". Andererseits werden im Datenmaterial aber auch Situationen geschildert, in denen eine wirkliche Verständigung unter den Schüler/innen gelingt. Dabei können unterschiedliche musikalische Perspektiven durchaus als Bereicherung erfahren werden. [33]

2 Sämtliche Untersuchungsteilnehmer/innen erhielten zur Anonymisierung ein Pseudonym. Zur Transkription wurden Zeichen aus dem System TiQ (Talk in Qualitative Social Research) verwendet: Z.B. steht "(.)" für eine kurze Pause unter einer Sekunde (vgl. PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2009, S.164ff.).

Ad 4: Bei der Vorstellung der Schlüsselkategorie war bereits davon die Rede, dass sich in den musikalischen Produkten grundlegende Absichten der Beteiligten erfüllen. Hinsichtlich der Frage, was sie genau an ihren musikalischen Produkten als bedeutsam einschätzen, konnten drei Grundtypen ermittelt werden: 1. Für einige Komponierende bringen die Musikstücke lebensweltlich relevante Sichtweisen in gelungener Weise zum Ausdruck. So kann ein Songtext das kollektive Lebensgefühl einer Schüler/innengruppe treffend wiedergeben, indem relevante Themen wie Identitätssuche und Gemeinschaftserfahrungen aufgegriffen werden. 2. Andere sehen die Qualität ihrer Stücke gerade nicht in der Darstellung eines außermusikalischen Themas, sondern im Spiel mit musikalischen Elementen, wie z.B. ungewöhnlichen instrumentalen Spieltechniken, die in den Ohren der Schüler/innen neuartig und interessant klingen. 3. Demgegenüber kommt auch dem musikalisch Vertrauten ein hoher Stellenwert hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Schüler/innenprodukte zu. Beispielsweise werden Zitate aus Lieblingsmusikstücken in das Produkt integriert, die dazu beitragen, dass sich die Beteiligten intensiver damit identifizieren. [34]

Ad 5: Wie bereits in der terminologischen Auseinandersetzung deutlich wurde, sind ästhetische Erfahrungen auch für die Zukunft der Betreffenden von Bedeutung, insofern Einstellungen im Sinne des evaluativen und deskriptiven Weltverhältnisses Veränderungsprozesse durchlaufen können. Im Datenmaterial konnten verschiedene Spielarten produktionsbezogener Einstellungsänderungen als Konsequenzen erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion rekonstruiert werden. Beispielsweise entwickelten die Beteiligten im Laufe der Projekte neues Erfahrungswissen zu kompositorischen Zusammenhängen, etwa zur Zusammenstellung bestimmter Instrumente. Eine andere Form produktionsbezogener Einstellungsänderung ist auf das zukünftige Musikhören bezogen. So bedeutet die Gelegenheit, einmal selbst in die Rolle eines Komponisten/einer Komponistin zu schlüpfen, einen Perspektivwechsel, der die musikalische Wahrnehmung grundlegend verändern kann. Dementsprechend berichten einige Schülerinnen und Schüler, dass sich ihre Hörweise beim Komponieren zunehmend gewandelt habe. Sie begegneten nun unbekannter Musik offener, nähmen diese differenzierter wahr und achteten dabei auf mögliche Sinngehalte. [35]

Insgesamt wird anhand des Forschungsprojekts deutlich, dass der gewählte methodische Zugang wertvolle Einblicke in Bedingungen, Ausprägungen und Konsequenzen ästhetischer Erfahrungen eines musikbezogenen Bildungsangebotes gewährt. Obwohl in der Geschichte der philosophischen Ästhetik immer wieder das Spannungsverhältnis zwischen ästhetischer Erfahrung und begrifflicher Erkenntnis hervorgehoben wurde (vgl. BRANDSTÄTTER 2008, S.105ff.), ermöglicht die Triangulation künstlerischer Ausdrucksformen und sprachlicher Daten in Form schriftlicher Darlegungen und Interviews die Rekonstruktion produktionsbezogener ästhetischer Erfahrungen, insbesondere im Zusammenhang mit der Frage nach subjektbezogenen Bedeutsamkeiten von Schüler/innenkompositionen und deren Reflexion im ästhetischen Urteil. Ohne die vorsprachlichen Anteile ästhetischer Erfahrungen grundsätzlich zu negieren, widmet sich das Forschungsprojekt somit einer wichtigen Aufgabe der neueren

Ästhetik, "die ästhetische Wirklichkeit vom Irrationalismus zu befreien, d.h. wörtlich: sie sprachfähig zu machen" (BÖHME 2001, S.178). [36]

Außerdem erwies sich die Nutzung der GTM auf dem Forschungsgebiet der Empirie ästhetischer Erfahrungen als sinnvoll. Zum einen wurde der Forschungsprozess von Anfang an darauf angelegt, über Einzelfallanalysen hinauszugelangen und eine bereichsbezogene *Grounded Theory* zu generieren. Zum anderen boten die Sampling- und Kodierverfahren der GTM die Möglichkeit, ein möglichst breites Spektrum von Erfahrungen systematisch auszuloten. Gerade durch die mit dem theoretischen Sampling verbundene Erhebung von Kontrastfällen offenbarte sich die Vielfalt ästhetisch bedeutsamer Erfahrungen, etwa im Zusammenhang mit den ästhetischen Produkten (siehe Kategorie 4). [37]

Anhand des Forschungsprojekts wird zugleich nachvollziehbar, dass ästhetische Erfahrungen nicht unabhängig vom sozialen Kontext der Betroffenen betrachtet werden können. So wurden individuelle und kollektive Sichtweisen beim Komponieren bewusst einbezogen und konnten zur Bedeutsamkeit des ästhetischen Produkts beitragen (siehe Kategorie 4). Des Weiteren spielten soziale Aspekte in der produktionsbezogenen Kommunikation unterschiedlicher musikalischer Vorstellungen eine wesentliche Rolle, die gewinnbringende Erfahrungen beim Komponieren behindern oder aber inhaltlich bereichern konnten (siehe Kategorien 1 und 3). [38]

Schließlich war es aufgrund der Spezifizierung des "Kodierrahmens" (BERG & MILMEISTER 2008) möglich, gezielt Bezüge zwischen erarbeiteten Konzepten des Datenmaterials und begrifflichen Theoriemomenten herauszuarbeiten und Letztere für den Bereich musikalischer Produktion im schulischen Kontext zu konkretisieren. So konnten für das unspezifische Erfahrungsmoment der "Einstellungsänderung" verschiedene Formen produktionsbezogener Einstellungsänderung (siehe Kategorie 5) beschrieben werden, die nicht zuletzt Aufschluss über einige musikspezifische "Wirkungen" kultureller Bildungsangebote geben und die in Anschlussforschungen für andere Künste überprüft werden müssten. [39]

6. Ausblick

Trotz der komplexen Dimensionierung des Erfahrungsbegriffs in der hier nur grob umrissenen *Grounded Theory* kann das Beispiel aus der Forschungspraxis sicher nicht alle Facetten einer weiter zu entfaltenden Empirie ästhetischer Erfahrungen umfassend ausleuchten. Es stellt lediglich *einen* möglichen – wenn auch grundagentheoretisch und forschungsmethodisch reflektierten – Ansatz zu einer bisher noch wenig erforschten Erfahrungsdimension dar, der die Lücke zwischen (bildungs-) philosophischen Überlegungen und empirischer Forschung verringern helfen möchte. [40]

Zukünftig wären weitere empirische Forschungswege zu erkunden, etwa die vielversprechenden Möglichkeiten qualitativer Videografie (BOHNSACK, FRITZSCHE & WAGNER-WILLI 2014, darin v.a. der Beitrag von MARTENS,

PETERSEN & ASBRAND 2014). Mit deren Hilfe ließen sich nicht nur ästhetische Erfahrungen im Arbeitsprozess des jeweiligen Bildungsangebots genauer rekonstruieren, sondern aufgrund der visuellen Ebene auch mimisch-gestische Ausdrucksweisen überhaupt erfassen, die Hinweise auf kaum verbalisierbare, bedeutsame Prozesse des inneren Erlebens liefern können. Obwohl solche Vorgänge der Kamera nicht direkt zugänglich sind und die Interpretation nicht-sprachlicher Daten seitens der Forschenden einer hohen Interpretationsleistung bedarf (vgl. GEBAUER 2011, S.31f.), könnte die Videografie auf dem Forschungsgebiet durchaus zu gewinnbringenden Erkenntnissen vor allem zu ästhetischen Erfahrungen von jüngeren Kindern führen. [41]

Aber auch jenseits der Evaluation ästhetischer Erfahrungen, die sich auf konkrete Maßnahmen sowohl schulischer als auch außerschulischer kultureller Bildung bezieht, wären weitere grundlagenorientierte Studien zu ästhetischen Erfahrungen notwendig. Beispielsweise könnte der bereits erwähnte biografisch orientierte Forschungsansatz von REINWAND (2007) auf weitere Künste ausgeweitet werden, um biografische Strukturmuster ästhetischer Erfahrungen in verschiedenen künstlerischen Bereichen wie Musik, bildender Kunst, Theater, Tanz und Literatur zu erschließen. So könnten sich entsprechende Studien etwa mit ästhetischen Erfahrungen in Biografieverläufen von Freizeitmusikerinnen und -musikern (Bands oder Orchester) auseinandersetzen. Sicherlich lassen sich nicht sämtliche Forschungsformate im Rahmen dieser Überlegungen vorwegnehmen. Vielmehr wäre es wünschenswert, wenn dieser Beitrag eine methodologische Diskussion zur Erforschung ästhetischer Erfahrungen – auch über die Grenzen kultureller Bildung hinaus – anregen würde. [42]

Anhang: Interviewleitfaden zum Forschungsprojekt "Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte"

1. Einleitung: Mein Name ist Elias Zill, von der Uni Leipzig. Erst einmal vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens. Vielen Dank, dass Du beim Interview mitmachst. Es gibt kein richtig oder falsch, du kannst alles sagen. Manche Fragen sind neu, manche vertiefen die Antworten aus dem Fragebogen. Das Interview wird im Nachhinein anonymisiert.
2. Was bringt es, ein Stück herstellen zu können? Welche Bedeutung hat das Songschreiben früher und jetzt für dich?
3. Ist Dir durch das Herstellen etwas über Musik bewusst geworden?
 - Hat sich Dein Verhältnis zu Musik (allgemein) und/oder speziell zu einer bestimmten Art von Musik und/oder auch zu einem bestimmten Musikstück insbesondere zu Eurem Stück im Laufe des Projekts verändert? Wenn ja, inwiefern hat es sich verändert? Wenn nein, warum hat es sich nicht geändert?
4. Ist Dir durch das Herstellen, das Projekt etwas über dich selbst oder die Welt bewusst geworden?

5. Gab es Momente im Projekt, wo du von der Musik bewegt, überrascht, erstaunt o.ä. warst? Beschreibe diese Situation? In welchen war das?
6. Detaillierungsfragen: hier für "Katrin" (auf der Grundlage der schriftlichen Antworten und des Produkts)
 - Kannst du noch einmal etwas zu eurem Song sagen?
 - Was hat das Stück mit dir zu tun?
 - Was bringt der Song zum Ausdruck? Warum war euch das wichtig?
 - Warum denkst du, ist die Gemeinschaft trotz des Songs verschwunden? Du schreibst auch, dass Musik Menschen zueinander bringt, hast du das durch den Song erfahren?
 - Welchen Teil meinst du mit Zwischenteil? Warum findest du den Zwischenteil gut?
 - Du schreibst, Musik klinge wie ein Gespräch aus einer anderen Welt? Hat das etwas mit dem Stück zu tun?
 - Welchen Anteil hattest du an der Entstehung des Stücks? Konntest du dich einbringen?

Literatur

Berg, Charles & Milmeister, Marianne (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 13, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802138> [Zugriff: 22.4.2015].

Böhme, Gernot (2001). *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Fink.

Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2014). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich.

Brandstätter, Ursula (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln: Böhlau.

Breuer, Franz (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 25, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302258> [Zugriff: 20.8.2015].

Dietrich, Cornelia (1998). *Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie*. Regensburg: Bosse.

Dietrich, Cornelia (2004). Unsagbares machbar machen? Empirische Forschung zur musikalischen Erfahrung von Kindern. In Gundel Mattenklott & Constanze Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S.195-208). Weinheim: Juventa.

Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.

Gebauer, Heike (2011). "Es sind Kamera-Themen." Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=57&path\[\]=147](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=57&path[]=147) [Zugriff: 8.6.2013, Zeitschrift im August 2015 nicht erreichbar].

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998 [1967]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2003). Epiphanie. In Joachim Küpper & Christoph Menke (Hrsg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* (S.203-222). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kaiser, Hermann J. (1992). Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung. In Hermann J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische*

Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung Bd. 13) (S.100-113). Essen: Die Blaue Eule.

Kaiser, Hermann J. (1993). Zur Entstehung und Erscheinungsform "Musikalischer Erfahrung". In Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte & Michael Roske (Hrsg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S.161-176). Mainz: Schott.

Kaiser, Hermann J. (1999). Musikalische/musikbezogene Erfahrung. Versuch einer Annäherung in Thesenform. In Hans Bäßler (Hrsg.), *Toleranz – Dimensionen für den Musikunterricht* (S.241-249). Mainz: Schott.

Kant, Immanuel (1974 [1790]). *Kritik der Urteilskraft* (Werkausgabe Bd.X, hrsg. von W. Weischedel). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kardorff, Ernst von (2000). Qualitative Evaluationsforschung. In Uwe Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.238-250). Reinbek: Rowohlt.

[Kelle, Udo](#) (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In Rainer Strobl & Andreas Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S.23-47). Baden-Baden: Nomos..

Kleimann, Bernd (2002). *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. München: Wilhelm Fink.

Knigge, Jens (2014). Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung. *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 45-50.

Kuckartz, Udo (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS.

Martens, Matthias; Petersen, Dorthe & Asbrand, Barbara (2014). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S.179-206). Opladen: Barbara Budrich.

Maset, Pierangelo (2006). Ästhetische Erfahrung als Gegenstand empirischer Forschung? Perspektiven für das Verhältnis von Kunstpädagogik zur Lehr-Lernforschung. In Ekkehard Nuisli (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren* (S.169-179). Bielefeld: Bertelsmann..

Mattenkloft, Gundel (2004). Einleitung 1. Teil. Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In Gundel Mattenkloft & Constanze Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S.7-23). Weinheim: Juventa..

Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1979 [1946]). Das fokussierte Interview. In Christel Hopf & Elmar Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S.171-204). Stuttgart: Klett-Cotta.

Mollenhauer, Klaus (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (unter Mitarbeit von C. Dietrich). Weinheim: Juventa.

Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens & Lehmann, Andreas C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells "Musik wahrnehmen und kontextualisieren". *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition*, 3-33, <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [Zugriff: 11.6.2008].

Nykrin, Rudolf (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

Peez, Georg (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.

Peters, Maria (1996). *Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F.E. Walther*. München: kopaed.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

Reinwand, Vanessa-Isabelle (2007). Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung. *Dissertation, Philosophische Fakultät I, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg*, https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/599/Theaterpaedagogische_Prozesse_in_Biographieverlaeuften_unter_dem_Aspekt_der_aesthetischen_Bildung.pdf [Zugriff: 18.5.2015]

Rittelmeyer, Christian (2015). *Werke und Prozesse künstlerischer Bildung im Blick der Forschung: Über den methodologisch organisierten Verlust der "Objekte" – und ihre Wiederentdeckung am*

Beispiel der Musik, <http://www.kubi-online.de/artikel/werke-prozesse-kuenstlerischer-bildung-blick-forschung-ueber-den-methodologisch> [Zugriff: 10.4.2015].

Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse.

Rora, Constanze (2004). Ästhetische Erfahrung als Forschungsgegenstand. Überlegungen zur Methodologie. In Gundel Mattenkloft & Constanze Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S.25-34). Weinheim: Juventa..

Sabisch, Andrea (2007). *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> [Zugriff: 13.5.2014].

Seel, Martin (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

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

Seel, Martin (2007). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. In Martin Seel, *Die Macht des Erscheinens* (S.56-66). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Strauss, Anselm (1998 [1994]). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: UTB.

Strauss, Anselm & [Corbin, Juliet](#) (1996 [1990]). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Stroh, Wolfgang Martin (1985). Umgang mit Musik im Erfahrungsbezogenen Unterricht. In Hans Günther Bastian (Hrsg.), *Umgang mit Musik* (=Musikpädagogische Forschung Bd. 6) (S.145-160). Laaber: Laaber.

Zacharias, Wolfgang (2012). Kapiteleinführung: Mensch und Künste. In Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S.166-167). München: kopaed..

Zill, Elias (2015). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte* (=Empirische Forschung zur Musikpädagogik). Berlin: LIT.

Zum Autor

Elias ZILL forschte nach Studien der Schulmusik, Gesangspädagogik, Germanistik und Erziehungswissenschaft am Institut für Musikpädagogik der Universität Leipzig. 2014 wurde er mit der Arbeit "Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte" an der Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig promoviert. Zurzeit arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium und ist als Lehrbeauftragter in der Lehrerbildung tätig.

Interessenschwerpunkte: Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung und Bildung, systemisch-konstruktivistische Musikpädagogik, qualitative Forschung, Produktionsdidaktik, schulspezifisches Musizieren mit Stimme.

Kontakt:

Dr. Elias Zill

Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Institut für Musikpädagogik
Dittrichring 21, 04105 Leipzig

E-Mail: elias.zill@hmt-leipzig.de

Zitation

Zill, Elias (2015). Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung [42 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), Art. 25, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503252>.