

# Biografische Arbeit als ästhetischer Erfahrungsprozess in der Lehrer/innen(aus)bildung

Von dem Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der Universität Hannover  
zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Philosophie  
(Dr. phil.)

genehmigte Dissertation  
von

**Friedrich Seydel**

geboren am 26.12.1954, in Hannover

2004

Referentin: Frau Prof. Dr. Eva Koethen  
Korreferent: Herr Prof. Dr. Manfred Bönsch  
Korreferentin: Frau Prof. Dr. Maria Peters

Tag der Promotion: 20.07.2004

„... denn du bist gehalten, die Fakten zu verwirren,  
um den Tatsachen näherzukommen.“

(Christa Wolf, Kindheitsmuster, Darmstadt 1979, S. 57)

## **Zusammenfassung**

### Biografische Arbeit als ästhetischer Erfahrungsprozess in der Lehrer/innen(aus)bildung

Theoretisch begründet und in einem qualitativen Forschungsprojekt untersucht werden Möglichkeiten, über ästhetische Verfahren in der Lehrerinnenbildung bio-grafisch zu arbeiten. Dabei wird davon ausgegangen, dass in die erste Phase der Lehrerinnenausbildung bereits vielfältige Muster zum Lehrerinnenverhalten eingehen. Diese (Vor-)Bilder bleiben in der Ausbildungszeit weitgehend unbearbeitet und mischen sich später unkalkuliert in die Entwürfe zum Lehrerinnen-Selbstbild, in Handlungsmuster für komplexe Situationen im Lehrerinnenalltag ein.

Untersucht werden darum die Voraussetzungen für eine Praxis biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenbildung. Eine Befragung unter Auszubildenden an niedersächsischen Hochschulen und Studienseminaren zeigt: Ein großer Teil von Auszubildenden sieht die Bedeutung biografischer Bezugnahmen für die Lehrerinnenbildung, nur ein kleiner Teil bezieht sie in die Praxis der Ausbildung ein.

Teilnehmend beobachtet werden deshalb Möglichkeiten biografischer Bezugnahmen im Verlauf von zwei Lehrveranstaltungen (Universität Bremen und Hannover). In diesen Veranstaltungen wird die Auseinandersetzung mit dem (Lehrerinnen-)Selbstbild über **ästhetisch-biografische Arbeit** initiiert. – Die ästhetischen Zugänge der Lehramtsstudierenden dieser Seminare zu biografischen Entwürfen werden in dichter Beschreibung erörtert. Im Ergebnis wird ästhetisch-biografische Arbeit abgegrenzt von therapeutischer Arbeit, von künstlerischer Tätigkeit und von alltäglicher Biografie. Beschrieben werden Anforderungen an die Qualifikation der Auszubildenden für ästhetisch-biografische Arbeit. Entworfen wird eine ästhetische Seminarstruktur zur biografischen Arbeit, diskutiert eine strukturelle Einbindung der biografischen Bezugnahmen in den gesamten Ausbildungszusammenhang.

## **Abstract**

### Biographical work as a process of aesthetic experience in teachers' training and education.

Possibilities of working biographically on aesthetic processes in teachers' training are established in theory and explored in a qualitative research project. In this we can proceed from the assumption that multiple patterns of a teacher's behaviour already leave their marks in the early phases of teacher's training. These biographically accumulated pictures remain largely not assimilated during the period of training. Later they mix randomly with the teacher's self-perception into patterns of behaviour for complex situations in the teacher's every day routine. Thus preconditions for the application of biographical references in teachers' training are explored. A survey among lecturers at universities and teachers' training colleges in Lower Saxony / Germany shows that a great number of them are aware of the importance of biographical references in teachers' training but only few of them incorporate biographical references in the practice of training.

For this reason during the course of two seminars at the universities of Bremen and Hannover possibilities of biographical references are participantly observed. In these seminars the pursuit of the teacher's self-perception is initiated by aesthetic - biographical work. – The aesthetic linkages of students in these teacher training seminars with biographic elements are discussed in thick description.

In the conclusion aesthetic biographical work is presented separately from therapeutic work, from artistic occupation and from everyday biography. Descriptions are given of the demands on lecturers' qualifications in aesthetic biographical work. An aesthetic structure of seminars on biographical work is developed and a structural integration of biographical references into the whole framework of teachers' training is discussed.

**Schlagworte:** Ästhetik – Biografie – Lehrerbildung  
key words: aesthetics – biography – teachers' training

## **Hinweis auf Buchveröffentlichung:**

Fritz Seydel: Biografische Entwürfe – Ästhetische Zugänge in der Lehrer/innenbildung  
(erscheint in der Reihe: Diskussionsbeiträge zur Ästhetischen Bildung. Herausgegeben von Manfred Blohm.  
Salon-Verlag Köln 2004)

# Gliederung

<b>0</b>	<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1</b>	<b>Grundlegungen</b>	
<b>1.1</b>	<b>Einleitung zur Entwicklung des Themenfeldes</b> .....	11
1.1.1	Beschreibung des Weges zur Themenfindung.....	11
1.1.2	Beschreibung des Themenfeldes.....	17
1.1.3	Beschreibung der Untersuchungsfelder.....	18
1.1.4	Erläuterung der Struktur des Textes der Dissertationsschrift.....	22
<b>1.2</b>	<b>Wissenschaftstheoretische Bezüge zum Forschungsansatz</b> .....	23
1.2.1	Problemtisierung wissenschaftstheoretischer Bezugssysteme im Rahmen einer fächerverbindenden Untersuchung.....	23
1.2.2	Exkurs zur Darstellung aktueller Sichtweisen in der Biografie- und Ästhetikforschung.....	26
1.2.3	Begründung des qualitativ empirischen Forschungsansatzes.....	34
<b>1.3</b>	<b>Forschungsmethodische Grundlagen der eigenen Untersuchungen</b> .....	39
1.3.1	„Dichte Beschreibung“ im Ergebnis teilnehmender Beobachtung.....	40
1.3.2	Weitere Verfahren in den Untersuchungen.....	50
1.3.3	„Forschungsmuster“ für die Untersuchungspraxis – Relevanz der Ergebnisse.....	53
1.3.4	Forschungsmethodischer Grundriss zu den eigenen Untersuchungen.....	57
1.3.5	Zur Kritik des eigenen Forschungsansatzes.....	59
<b>1.4</b>	<b>Bündelung in der Untersuchung von Ansätzen zu ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung</b> .....	61
<b>2</b>	<b>(Re-)Konstruktion von Lehrerinnenbiografie in der Lehrerinnenbildung</b>	
<b>2.1</b>	<b>Einleitung</b> .....	63
<b>2.2</b>	<b>Zum Zusammenhang von Lehrerinnenpersönlichkeit und individueller Biografie</b> .....	66
2.2.1	Biografie – Begriff und Struktur.....	66
2.2.2	Lehrerinnenbiografie – Begriff und Struktur.....	78

<b>2.3</b>	<b>Phasen der Lehrerinnenbildung aus biografieorientierter Sicht.....</b>	<b>91</b>
2.3.1	Phase der Vorbildung.....	91
2.3.2	Phase der Ausbildung.....	101
2.3.3	Phase der Berufspraxis.....	103
<b>2.4</b>	<b>Zur Wirkung von Lehrerinnenbiografie auf Situationen des Lehrerinnenhandelns.....</b>	<b>105</b>
<b>2.5</b>	<b>Varianten biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....</b>	<b>110</b>
2.5.1	Zu den Quellen biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....	110
2.5.2	Einstellungen von Auszubildenden zu biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....	115
2.5.3	Varianten biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....	126
<b>2.6</b>	<b>Zusammenfassung: Zur Begründung biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....</b>	<b>141</b>
<b>3</b>	<b>Ästhetische Arbeit in der (Re-)Konstruktion von Biografie</b>	
<b>3.0</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>144</b>
<b>3.1</b>	<b>Zur Struktur ästhetischer (Erfahrungs-)Prozesse.....</b>	<b>147</b>
3.1.1	Ästhetik.....	147
3.1.2	Ästhetische Erfahrung.....	154
3.1.3	Äußerungen im ästhetischen Erfahrungsprozess.....	162
3.1.4	Symbolbildung im Prozess ästhetischer Erfahrung.....	169
3.1.5	Zum Doppelcharakter der Sprache im ästhetischen Erfahrungsprozess.....	171
<b>3.2</b>	<b>Zum Zusammenhang von biografischer und ästhetischer Arbeit.....</b>	<b>173</b>
3.2.1	Ästhetische Momente in der biografischen Arbeit.....	173
3.2.2	Biografische Momente in der ästhetischen Äußerung.....	177
3.2.3	Exkurs: Künstlerische Verfahren in der biografischen Arbeit.....	179
3.2.4	„Ästhetische Forschung“ als Verfahren biografischer Arbeit.....	186
3.2.5	Ästhetisch-biografische Arbeit im Spannungsfeld zwischen individuellen und Gruppen-Prozessen.....	193
<b>3.3</b>	<b>Ästhetische Verfahren zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....</b>	<b>197</b>
3.3.1	Anknüpfungspunkte für eine ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....	197

3.3.2	„Biografien im Netz“ – Ästhetisch-biografische Arbeit in medialer Vernetzung.....	203
3.3.3	„Lehrerbilder hinterfragen“ – Ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnen-Selbstbild.....	208
<b>4</b>	<b>Beschreibung und Diskussion der untersuchten Ansätze ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung</b>	
<b>4.1</b>	<b>Einleitung zur Beschreibung und Diskussion der untersuchten Ansätze.....</b>	<b>210</b>
<b>4.2</b>	<b>Darstellung und Beschreibung der näher untersuchten Varianten ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....</b>	<b>215</b>
4.2.1	Zusammenfassende Beschreibung der Verläufe der Veranstaltungen „Biografien im Netz“ in Bremen und „Lehrerbilder hinterfragen“ in Hannover.....	215
4.2.2	Dichte Beschreibung in Rekonstruktion eines ästhetisch-biografischen Forschungsprozesses im Seminar „Biografien im Netz“.....	226
4.2.3	Dichte Beschreibung in Rekonstruktion eines ästhetisch-biografischen Forschungsprozesses zum Lehrerinnen(selbst)bild im Seminar „Lehrerbilder hinterfragen“.....	254
4.2.4	Beschreibung ausgewählter Elemente der Gruppenprozesse in Rekonstruktion des Verlaufs der Veranstaltung „Biografien im Netz“.....	269
4.2.5	Beschreibung ausgewählter Elemente der Gruppenprozesse in Rekonstruktion des Verlaufs der Veranstaltung „Lehrerbilder hinterfragen“.....	291
4.2.6	Zusammenfassende Beschreibung zu weiteren Präsentationen in den ästhetisch-biografischen Forschungsprozessen der beiden Seminare.....	313
<b>4.3</b>	<b>Diskussion besonderer Aspekte im Ergebnis der Untersuchungen zu den Veranstaltungen „Biografien im Netz“ und „Lehrerbilder hinterfragen“.....</b>	<b>342</b>
<b>5</b>	<b>Schlussfolgerungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung</b>	
<b>5.1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>360</b>
<b>5.2</b>	<b>Stärkere Gewichtung biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung .....</b>	<b>361</b>
<b>5.3</b>	<b>Eignung ästhetischer Verfahren zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....</b>	<b>365</b>

<b>5.4</b>	<b>Anforderungen an eine Praxis ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.....</b>	<b>370</b>
<b>5.5</b>	<b>Konsequenzen für die Lehrerinnenausbildung zur stärkeren Gewichtung ästhetisch-biografischer Arbeit.....</b>	<b>382</b>
<b>5.6</b>	<b>Ansatzpunkt für eine weitere Forschung zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung.....</b>	<b>390</b>
<b>6</b>	<b>Nachbemerkung.....</b>	<b>391</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>393</b>
<b>8</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>409</b>



## Vorwort

„Lehrer Borchers sah alles, hörte alles, ahndete alles. In einem Ton, den man ‚schneidend‘ nennen muß, rief Nellys Namen auf, befahl ihr, der ein unbändiger Schrecken in die Glieder fuhr, vorzutreten.“

Jede/r hat zu diesem Zitat aus Christa Wolfs „Kindheitsmuster“ (1979, S. 145) das Bild eines Lehrers vor Augen. Leicht lässt es sich beiseite schieben: Schulzeit in den Dreißigerjahren des 20. Jahrhunderts. Ein Lehrerbild der Vergangenheit? Es ist verblüffend, wie hartnäckig sich alte, längst als überkommen geltende Lehrerbilder in ihrer Grundstruktur bis heute unverändert halten – allen Ausbildungsbemühungen zum Trotz. Und: Erstaunlich ist, wie viele *neue* Lehrerbilder oft eher ein fragwürdiger *Reflex* auf diese *alten* sind als wirklich etwas Neues.

Die hier vorgelegten Untersuchungen gehen der Frage nach der Verwicklung von Lehrerinnen(selbst)bildern und Biografie nach. Sie versuchen Wege aufzuzeigen, diesen Zusammenhang in der jeweils eigenen Lehrerinnenbiografie zu entdecken und zu bearbeiten. Untersucht werden Möglichkeiten, insbesondere das ästhetische Moment in der biografischen Arbeit dafür aufzugreifen. Es werden Ansätze für eine ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnen(aus)bildung entwickelt. Im Mittelpunkt steht dabei zunächst die Phase der Lehrerinnenausbildung an der Hochschule, auch wenn im Ergebnis der Untersuchungen die Notwendigkeit lebenslanger, biografisch verankerter Bildung für Lehrerinnen betont wird.

Ziel des Projektes ist es, einen Beitrag zur Qualifizierung der *alltäglichen* Lehrerinnenarbeit zu leisten, Lehrerinnen in ihrer Arbeit zu *stärken* und damit Grundlagen für „guten Unterricht“ zu legen. Raum für Innovatives entsteht nur, wenn die Lehrerin im Schulalltag mit sich selbst klar kommt. Um einen „guten Unterricht“ machen zu können, muss sie diejenige in sich einigermaßen kennen, die diesen „guten Unterricht“ machen soll.

Mit dem vorläufigen Abschluss des Projektes glaubt der Autor nicht, *den* Schlüssel zur notwendigen Veränderung von Lehrerinnenbildung gefunden zu haben. Er ist letztlich nur auf *Schlüsselstücke* gestoßen. Die scheinen aus heutiger Sicht wertvoll. Sinn des Dissertations-textes ist, diesen Wert begründet zu vermitteln.

Die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse und konzeptionellen Überlegungen für eine ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnen(selbst)bild beziehen sich auf verschiedene Gedankengebäude, sind in unterschiedliche Fachdiskurse einzubinden. Das erfordert eine Gratwanderung (vgl. Teil I). Hinzu kommt: Der Autor ist – auch während der Untersuchungen – als Lehrer tätig und so selbst in den Untersuchungsgegenstand verwickelt.

Tatsächlich bilden eigene Erfahrungen den Ausgangspunkt des Forschungsprojektes. Umso mehr ist für den Neubau (Teile IV und V) ein solides theoretisches Fundament (Teile II und III) und ein gut abgesichertes, forschungsmethodisches Gerüst (Teil I) erforderlich. – Über dem gesamten Text steht ein Zitat von Christa Wolf, das sich als „erste Skizze“ für den Bauplan lesen lässt: Um den Tatsachen näher zu kommen, sind die Fakten nicht nur fein säuberlich aus dem Zusammenhang heraus zu trennen, zu ordnen und zu bezeichnen – sie sind vor allem in ihrer Verwirrtheit zu erfassen. Es mag paradox klingen: Gerade um der *Verwirrung*

ansatzweise auf die Spur zu kommen, ist eine möglichst *klare Strukturierung* der Untersuchungen und der Beschreibungen dazu erforderlich. Sie wird im Teil I eingeführt.

Vorweg ist noch eine sprachliche Regelung zu klären: Wie soll mit dem „grammatischen Geschlecht“ umgegangen werden? Im Text wird für Gruppen von Männern und Frauen zusammenfassend die weibliche Form benutzt (Lehrerinnen, Studentinnen, Teilnehmerinnen). In zwei der Untersuchungsräume sind Probandinnen weiblichen Geschlechts eindeutig in der Überzahl: An den untersuchten Lehrveranstaltungen in Hannover und Bremen hat jeweils nur ein männlicher Student teilgenommen, in den ausführlichen Interviews zum Lehrerinnenbild wurden ausschließlich (Grundschul-)Lehrerinnen befragt. Lediglich unter den befragten Auszubildenden ist bezeichnenderweise der männliche Anteil größer.

Schreibweisen wie „LehrerInnen“ oder „Lehrer/innen“ sind zwar in vielen Texten heute üblich, wirken sich aber immer noch ungünstig auf den Lesefluss aus, hemmen die Aufnahme der Bedeutungen des Textes. Abweichend von der vorherrschenden Rechtschreibung wird auch in zusammengesetzten Nomen die „innen-Form“ beibehalten: Lehrerinnenbildung, Teilnehmerinnenentwürfe, Studentinnenbiografien. So wird ein störendes Nachdenken in der Textrezeption über ein Hin und Her zwischen den Formen der Geschlechterbezeichnung verhindert.

Zur Qualifizierung der hier begründeten Überlegungen und vorgestellten Untersuchungsergebnisse haben viele Menschen beigetragen. Stellvertretend für alle bedanke ich mich bei den Seminarteilnehmerinnen in Bremen und Hannover, bei den interviewten Lehrerinnen, bei allen, die den Fragebogen zur biografischen Bezugnahme in ihrer Ausbildungstätigkeit ausgefüllt haben. Ich danke vor allem den zwei Betreuerinnen und dem Betreuer des Dissertationsprojektes. Der Dank gilt jenen, die mir in Diskussionen zur Überprüfung meiner Sichtweisen und Gedankengänge verholfen haben: im Colloquium des Instituts für Ästhetische Bildung an der Universität Hannover, in Diskussionen nach Vorträgen und in anderen Zusammenhängen. Ich danke den weiter unten in der Arbeit genannten Beraterinnen zu möglichen „Forschungsmustern“ (vgl. Abschnitt 1.3.3) und jenen, die bei der technischen Realisierung des Projektes und der Textfassung unermüdlich geholfen haben. Zu danken ist dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover für die finanzielle Unterstützung des Forschungsprojektes. Mein Dank gilt nicht zuletzt denen, ohne die das ganze Projekt gescheitert wäre, den Kolleginnen in der Schule, die meine Schwerpunktsetzung auf das Projekt für zwei Jahre mitgetragen haben, meiner Familie und vor allem meiner Frau.

Schließlich: Für den biografisch orientierten Inhalt des Projektes, für das Nachdenken über ästhetische Verarbeitung von Biografie *und* für das methodische Vorgehen hat ein Roman den Anstoß gegeben: Christa Wolf: *Kindheitsmuster* (1979)<sup>1</sup>

*„Überlegend, sich erinnernd, beschreibend Schneisen durch den Dschungel schlagen (und dabei Rechenschaft geben wollen nicht nur über den Befund, auch über das Befinden) – dazu bedarf es einer bestimmten, leicht störbaren Balance von Ernsthaftigkeit und Leichtfertigkeit. Ein Notbehelf bleibt es. Und ein Kunstgriff, der andere Kunstgriffe nach sich zieht.*

*Immer ist der Entwurf um so vieles schöner als die Ausführung.“* (ebenda, S. 91)

---

<sup>1</sup> Alle vor der Rechtschreibreform *veröffentlichten* Texte werden in alter Rechtschreibung wiedergegeben. Ansonsten ist der gesamte Text in neuer Rechtschreibung verfasst, beziehungsweise in neue Rechtschreibung transponiert.

# 1 Grundlegungen

## 1.1 Einleitung zur Entwicklung des Themenfeldes

„ (...(...)... denn das Straßennetz der Kindheitsstadt ist dir, wie jedem, ein für allemal eingedrückt, als Muster für die naturgewollte Anlage von Marktplätzen, Kirchen, Straßen und Flüssen. Hier kann es, weil zu verräterisch, weil Spurenweisend, die doch verwischt werden müssen, nur teilweise, nur verändert, vertauscht, verwendet werden; denn du bist gehalten, die Fakten zu verwirren, um den Tatsachen näherzukommen): (...)“ (Christa Wolf 1979: *Kindheitsmuster*, S. 57)

### 1.1.1 Beschreibung des Weges zur Themenfindung

„Der Eingangsbereich der Schule ziemlich düster. Am Lehrerzimmer klopfen, weil ich noch keinen Schlüssel habe. Dann erstes Gespräch mit Frau M. (...): Wenn ich gewusst hätte, was mich erwartet, hätte ich das nicht gemacht. Sagt sie. Das zweite Schuljahr hier ist noch schlimmer als das erste. Jetzt habe ich eine Siebte übernommen. Schule bewegt hier gar nichts. Wirklich keinen Millimeter. Für Unterricht sind hier keinerlei Grundvoraussetzungen da. Sagt sie und schaut auf den Tisch.“

So beginnt die Tagebucheintragung des Autors am 6.11.1989 zum ersten Schultag in der zweiten Ausbildungsphase an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt.<sup>2</sup> In der ersten Woche wird Schule in den Tagebucheintragungen mit Blick auf einzelne Schülerschicksale beschrieben. Betroffenheit im Einzelfall und das Ringen um die Achtung einzelner Schülerinnen und Schüler bestimmen die Notizen. „Am Ende der Stunde gestern sieht er noch bei mir ins Buch. Er hat keins. Leise helfe ich ihm. Am Schluss der Stunde, als ich selbst neu, ein bisschen unsicher und unbeachtet rausgehe, sieht er mich an und sagt: ‚Auf Wiedersehen‘.“ (Tagebucheintrag 8.11.1989) Die zitierte Haltung der Lehrerin wird weit von sich gewiesen.

Von der ersten selbst unterrichteten Stunde an dreht sich nach einer Woche der Blickwinkel unvermittelt: In den Eintragungen ist die *Machtfrage* Thema.<sup>3</sup> „Über die vergeigte Deutschstunde habe ich die schöne Kunststunde in der Nachbarklasse fast vergessen. (...) Pädagogische Arbeit scheint grausam zu sein. Sie basiert auf dem ‚am längeren Hebel sitzen‘. Symbole der Macht: Schulschlüssel, Zensuren, das Lehrerzimmer ... (...) Im Machtgefüge

---

<sup>2</sup> Quelle: unveröffentlichte, private Tagebucheintragungen. Der Autor beginnt seine zweite Ausbildungsphase in einem Abstand von zehn Jahren vom ersten Staatsexamen für das Lehramt und in der Vorstellung, nach dieser Zeit mit einem gewissen Abstand in die Schule als Lehrer zu gehen. Die erste Tagebucheintragung im Lehrerberuf verweist bereits auf eine Fragestellung des hier erörterten Forschungsvorhabens: Die Lehrerin Frau M. scheint ziemlich genaue Vorstellungen von Schule und Unterricht zu haben, die mit denen, die sie an ihrer Schule vorfindet, nicht übereinzustimmen scheinen. *Woher hat sie eigentlich diese (festen?) Vorstellungen von Schule, wo hat sich ihr Lehrerinnenselbstbild eigentlich entwickelt?*

<sup>3</sup> Hier kann nicht untersucht werden, ob dies eine typisch männliche Einstiegsfrage in den Lehrerberuf ist. In jedem Fall ist es bezeichnend, dass im Kontrast zum zwar auf Autorität eingerichteten, aber doch partnerschaftlich orientierten Lehrerselbstbild, das der Autor aus der Ausbildung mitgebracht hatte, sich diese Frage am Anfang seiner Lehrertätigkeit *in dieser Form* stellte.

*meiner Lehrerfunktion kann ich den Schülern tatsächlich Zeit rauben. Das ist besonders grausam. (...) Keine Macht haben ‚wir LehrerInnen‘ in der Pausenhalle. In der großen, unübersichtlichen Gruppe der SchülerInnen verliert sich die LehrerInnenmacht ruck, zuck. (...) Es ist schwer, schriftlich zu vermitteln, der Ton macht es aus. Gestern ruft E. aus der 7c mir beim Hochgehen zu ‚Na, du Süßer‘.“ (Tagebucheintragung vom 27.11.1989 unter der Überschrift „Schulalltag“)*

Mit positiven Einzelerlebnissen wird versucht die Kette der Irritationen und Enttäuschungen zu durchbrechen, zu überschreiben, zu übertönen. Doch schon nach drei Wochen heißt es mit einer gewissen Selbstironie: *„Ich fange an, so richtig Lehrer zu werden. Hauptsache ich bin von meiner Idee überzeugt. Die Schüler haben sowieso Pech.“* (ebenda)

Exkurs:

### Nachdenken über den autobiografischen Einstieg im wissenschaftlichen Text

Autobiografisch in eine wissenschaftliche Arbeit einsteigen? Auf den ersten Blick scheint das den Ansprüchen der Wissenschaft an die *Neutralität* oder gar *„Objektivität“* nicht zu genügen. „Die Untersuchungen werden so angelegt, dass die Einflüsse, die vom Untersucher (...) ausgehen, soweit wie möglich ausgeschlossen werden können“, beschreibt Uwe Flick diese Ansprüche (1999, S. 11). Er gibt kritisch das noch immer verbreitete Verständnis von einem Forscher wieder, dessen Ziel es ist: „Aussagen (...) möglichst allgemein und unabhängig von den konkret untersuchten Fällen“ zu treffen und möglichst allgemein gültig „beobachtete Phänomene in ihrer Häufigkeit und Verteilung“ zu bestimmen (ebenda). Das Bild dieses Forschers, der sich angeblich aus allem raushält, beginnt jedoch zu bröckeln.

„Die Bilanz der Forschung, die mit diesen Zielsetzungen durchgeführt wurde, fällt insgesamt eher negativ aus. Die genannten Ideale sind weitgehend ‚entzaubert‘<sup>4</sup>.“ (ebenda) Mit den Methoden quantitativer Empirie werde das komplizierte Geflecht unterschiedlicher, individueller Entwicklungen schnell verallgemeinernd verkleistert. *Um den Tatsachen jedoch näher zu kommen*, um die *Verwirrung der Fakten* zu erfassen, sind andere Forschungswege zu gehen. Das *Entwirren* der Fakten macht zwar die Fakten handhabbar – entfernt sie jedoch letztlich von den verwickelten, *verwirrten* Tatsachen (vgl. Titelzitat Christa Wolf 1979). Der Anspruch qualitativer Forschungsansätze ist, es bei der Verwirrung der Fakten zu belassen, sich gewissermaßen *in den Tatsachen* mit den Fakten auseinander zu setzen. „Gegenstände werden nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht.“ (Flick 1999, S. 14)

Mit diesem Herangehen in der Forschung verändert sich auch das Selbstverständnis des Forschers. „Anders als bei quantitativer Forschung wird bei qualitativen Methoden die Kommunikation des Forschers mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis, statt sie als Störvariable soweit wie möglich ausschließen zu wollen. Die Subjektivität von Untersuchten *und* Untersuchern wird zum Bestandteil des Forschungsprozesses. Die Reflexionen des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen im Feld, seine Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. werden zu Daten, die in die Interpretationen einfließen und in Forschungstagebüchern oder

---

<sup>4</sup> Flick spielt hier auf den Anspruch Max Webers an, der die „Entzauberung der Welt“ (1919) mit den Mitteln der quantitativen Empirie zur Aufgabe der Wissenschaft erklärt hatte. Heute sei dagegen zunehmend die Entzauberung der Wissenschaft, ihrer Methoden und Erkenntnisse festzustellen (vgl. Flick 1999, S. 11).

Kontextprotokollen dokumentiert werden.“ (ebenda S. 15f.) Damit ist ein Grundgedanke des hier vertretenden Forschungsansatzes formuliert.<sup>5</sup>

So ist der Einstieg über eine autobiografische Äußerung zur Beschreibung der Entwicklung der Themenfindung für das Forschungsprojekt nicht als unpassend oder gar peinlich privat zu bezeichnen – sondern im Gegenteil: Der Einstieg über die eigene Lehrerbiografie in ein Forschungsprojekt zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung ist nahe liegend. Die *eigenen* Erfahrungen mit Lehrerbiografie bilden *eine* Basis aller weiteren Überlegungen.<sup>6</sup>

Die eigene Person des Forschers gleich am Anfang hereinzuholen, sozusagen einen Forschungsbericht in der Ich-Form zu beginnen, soll gleichzeitig als Mahnung verstanden werden: Das Verwickeltsein des Forschers im Feld erfordert ein *besonderes* Nachdenken über forschungsmethodische Möglichkeiten der *Distanznahme*, um nicht in der Unübersichtlichkeit der Daten, in ihrer Komplexität zu ersticken. Anspruch der qualitativen Forschung ist, die *Unterschiedlichkeit* der subjektiven Perspektiven im untersuchten Prozess zu berücksichtigen. Auf der Seite des Forschers erfordert dies immer wieder den Versuch eines *Perspektivenwechsels*.

Es soll von Anfang an darauf verwiesen werden, dass auch in der qualitativen Forschung die Subjektivität des Forschers nicht nur eine neue Chance, sondern immer auch eine *Barriere für die Erkenntnis* bleibt (vgl. Diekmann 2000, S. 451ff.).

Über die *Person* im Beschreiben des Vergangenen denkt auch Christa Wolf im eingangs zitierten autobiografischen Roman „Kindheitsmuster“ nach.<sup>7</sup> Sie verweist auf das personale Durcheinander in der Äußerung jeder Beobachterin (jeder Forscherin). „(...): *sprachlos bleiben oder in der dritten Person leben, das scheint zur Wahl zu stehen. (...) Im Kreuzverhör mit dir selbst zeigt sich der wirkliche Grund für die Sprachstörung: Zwischen dem Selbstgespräch und der Anrede findet eine bestürzende Lautverschiebung statt, eine fatale Veränderung der grammatischen Bezüge. Ich, du, sie, in Gedanken ineinanderschwimmend, sollen im ausgesprochenen Satz einander entfremdet werden.*“

Die Aufzeichnungen vom Schulanfang im eigenen Lehrerleben heute nach fünfzehn Jahren wieder zu lesen, wirkt ernüchternd. Das Selbstbild vom Anfang im eigenen Lehrerberuf ist rückblickend ein anderes gewesen. Der *erinnerte* Lehrer war gleich von Anfang an souveräner, als es die Tagebucheintragungen zum Ausdruck bringen.<sup>8</sup> Das verweist auf das

<sup>5</sup> Er wird in den Abschnitten 1.2 und 1.3 näher erläutert. Thematisiert wird hier auch die Problematik der „Gültigkeit“ der Ergebnisse qualitativer Forschung. Vgl. zum *Verwickeltsein* des Forschers im Feld auch 1.3.5.

<sup>6</sup> Gemeint sind *die eigenen Erfahrungen* in Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit, die Erfahrungen in der Zusammenarbeit und Konfrontation mit Lehrerinnen: im eigenen Lehrerstudium (1974–1978; 1991–1993), in der Tätigkeit als Elternvertreter (1984–1994), in der eigenen Ausbildung (zweite Phase 1989–1991), mit der Tätigkeit als Lehrer seit 1991 zunächst an einer Grundschule, zurzeit an einer Integrierten Gesamtschule, mit der Tätigkeit in der ersten und zweiten Phase der Lehrer/innenausbildung seit 1997 als Fachseminarleiter Kunst, dann an der Universität. Dazu kommen im Hintergrund eigene Tagebuchaufzeichnungen zu Lehrerinnen und Lehrern seit dem 10. Lebensjahr. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass es sich dabei nicht um einmalige Erfahrungen handelt (vgl. Teil II, v.a. Kapitel 2.4).

<sup>7</sup> Der Roman „Kindheitsmuster“ stellt literarisch gesehen eine Art *Leitmotiv* für das Dissertationsprojekt dar. Christa Wolfs Herangehensweise an die Aufarbeitung der „Tatsachen“ stellt eine der nichtwissenschaftlichen Vorlagen für den – insgesamt vom Anspruch her wissenschaftlich fundierten – Text zum Forschungsprojekt dar.

<sup>8</sup> Heute stehen für den Autor drei einfache Maximen über der Lehrerausbildung: die Schüler und Schülerinnen achten, auf der Achtung der eigenen Person vor diesem Hintergrund bestehen und auf dieser Basis Situationen zu

Fiktive in der (auto-)biografischen Erzählung (vgl. dazu Abschnitt 2.2.1). Aber darum soll es hier noch nicht gehen. Der Blick richtet sich zunächst auf den niedergeschriebenen Satz: „**Ich fange an, so richtig Lehrer zu werden.**“

Wann fängt man eigentlich an, *so richtig Lehrer zu werden* ? Offensichtlich nicht in der Ausbildungssituation, sondern in einer wie auch immer gearteten *Unterrichtspraxis*.<sup>9</sup> Aber woher weiß man in dieser Situation, was ein *richtiger Lehrer* ist? **Woher hat man dieses „richtige“ Lehrerinnenbild?** Das scheint ja ein anderes zu sein, als das in der Ausbildung erworbene „perfekte“ Lehrerinnenbild. – Damit bahnt sich die Ausgangsfrage zu den hier vorliegenden Überlegungen und Untersuchungen zur Lehrerinnenbildung an.

Die Ursachen für das Auseinanderfallen von theoretisch erworbenem und in der Praxis übernommenem Lehrerinnenbild wurden mit Blick auf das Dissertationsprojekt zunächst in der *(Er-)Lebensferne* der Praxis der Lehrerinnenausbildung gesucht (vgl. erste Präsentation zur Dissertationsidee im Januar 2000 im Anhang Nr. 5.2). Es wird der *Mangel an ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten* im Ausbildungsalltag beschrieben.<sup>10</sup>

„*Welche ästhetische Erfahrung nimmt eine Studentin mit, die in einem überfüllten Seminar, anonym, bei schlechter Luft und Neonbeleuchtung, verschwitzt und schlecht gelaunt einen monoton und mit Fremdwörtern gespickten Vortrag über ästhetische Erfahrung hört? Sie wird ein Muster (Symbol) für Öde entwickeln, für gähnende Lehre. Im günstigen Fall wird sie den Begriff der ästhetischen Erfahrung nicht mit diesem Muster verknüpfen. Im ungünstigen Fall beginnt der Zugang zu diesem Aspekt professioneller Lehrerinnentätigkeit abzusterben.*“ (ebenda)

Die ersten **Ausgangsüberlegungen** für das Dissertationsprojekt beziehen sich deshalb zunächst isoliert auf *methodische* Fragen zur Lehrerinnenausbildung. Wie kann das Moment der **ästhetischen Erfahrung**<sup>11</sup> einen größeren Stellenwert im Ausbildungsprozess bekommen? Dazu werden eine Reihe von Versuchen in erfahrungsorientierten Seminarzusammenhängen (erste und zweite Ausbildungsphase) zur Formulierung eigener didaktischer Position der Teilnehmer/innen durchgeführt, die zunächst als „kreative Visualisierung“ beschrieben werden (vgl. Seydel 2001, Seydel 2002b).

Je mehr diese Seminarphasen sich tatsächlich als kreative, d.h. offene Prozesse realisieren, je mehr sie die subjektive Position der Teilnehmerinnen tatsächlich berühren, je mehr sie sich tatsächlich als ästhetische Erfahrungssituationen beschreiben lassen – desto offensichtlicher wird der **biografische Bezug** dieser ästhetischen Erfahrungsprozesse. Dieser Bezug rückt in den Mittelpunkt des Projektes. Die Blickrichtung verändert sich nun vom biografischen Moment in der ästhetischen Erfahrungssituation auf das Ästhetische im biografischen Prozess.

---

initiierten, die den Schülerinnen und Schülern helfen, in Lernprozesse hineinzufinden. In seinem Selbstbild war er sich sicher, dass dies von Anfang so war. Die *Daten* aus dem eigenen Tagebuch verweisen auf einen etwas widersprüchlicheren Start in den Beruf. Sie geben ein anderes Bild wieder, als das später biografisch Konstruierte.

<sup>9</sup> Was hier autobiografisch eingeführt wird, kann mit den vorliegenden Veröffentlichungen zum Berufseinstieg als *typisch* gesehen werden. Vgl. zum Lehrerinnenselbstbild im Berufseinstieg Daschner/Drews 1997; über die „schlimmste Zeit meines Lebens“ schreibt Katzenbach 1999; die Untersuchungen von Flaake (1989, insbesondere S. 61ff.) und Schönknecht (1997, u.a. S. 104ff.) bestätigen diese Einzelberichte; vgl. auch die älteren Untersuchungen zum „Praxisdruck“ bis zum „Praxischock“ (Scholz/Becker 1977; Holling/Bammé 1976).

<sup>10</sup> Vgl. zur Verbreitung dieses Mangels auch Meyer 2003 und Schönknecht 1997, S. 103.

<sup>11</sup> Der Begriff der ästhetischen Erfahrung wird ausführlich im Abschnitt 3.1 eingeführt und diskutiert.

Dabei wird in den Ausgangsüberlegungen der **Zusammenhang von Ästhetischem und Biografischem** noch diffus beschrieben: Das *Ästhetische in der Biografie* (in der biografischen (Re-)Konstruktion) und das *Biografische in der Ästhetik* (in der ästhetischen Erfahrung, der ästhetischen Wahrnehmung und ästhetischen Äußerung) sind in dieser frühen Phase des Gesamtprojektes in ihrem Verhältnis zueinander noch nicht näher bestimmt. Erst im Verlauf des Projektes kommt es zu einer begrifflichen Fassung, die erlaubt, die Verknüpfungen, Verwachsungen und das Ineinanderfließen von Ästhetik und Biografie zu beschreiben.

## Nachdenken über das *Wie* der biografischen Bezugnahme in der Ausbildung

**Ausgangspunkt** für die jetzt vorliegenden Untersuchungen zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung sind Beobachtungen und eigene Erfahrungen in der Unterrichtspraxis (vgl. Anmerkung 5). Lehrerinnen, zunächst Praktikantinnen und Referendarinnen<sup>12</sup> müssen sich in Unterrichtssituationen oder im Schulleben häufig sehr komplexen Anforderungen stellen: sachbezogen, beziehungsbezogen, institutionell begrenzt zugleich. In der konkreten Situation kann nicht nach pädagogischen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, psychologischen, soziologischen Aspekten getrennt entschieden werden. An einer Stelle, an der die Reflexion komplexer Herausforderungen gefragt ist, bleibt oft nur die Möglichkeit zur intuitiv begründeten Handlung. In den unmittelbaren Situationen sind Lehrerinnen deshalb häufig gezwungen, auf entsprechend komplexe Muster zurückzugreifen.

Die sich mit dem Projekt entwickelnde **Ausgangsthese** der vorliegenden Untersuchungen ist nun: Diese Muster werden weitgehend nicht in der Ausbildungszeit entwickelt, sie werden in den Phasen der ersten und zweiten Ausbildung kaum hinterfragt oder bearbeitet. Sie entstehen in erster Linie außerhalb von Ausbildungszusammenhängen. Jede Lehrerin kann auf eine mindestens 13-jährige „Vor-Bildung“ zum Lehrerinnenberuf zurückgreifen. Lehrerbilder werden in verschiedenen kulturellen Zusammenhängen ergänzt: in Büchern, Filmen, Bildern, Schulerzählungen (vgl. Kapitel 2.3; auch Steitz-Kallenbach 2002).

Die Kandidatinnen für den Lehrerberuf kommen bereits mit einem **Koffer voller Muster zum Lehrerinnenhandeln** an die Hochschule.<sup>13</sup> Dieser Koffer jedoch bleibt während des Studiums weitgehend ungeöffnet. In den ersten komplexen, unterrichtspraktischen Anforderungssituationen wird er aufgerissen, Muster werden unbesehen, unbearbeitet herausgezerrt und als Strukturierungshilfe für das eigene Handeln verwendet. Das wird in einer größeren Zahl lehrerbiografischer Untersuchungen bestätigt. Auch eigene Untersuchungen im Rahmen des Dissertationsprojektes unterstützen diese Ausgangsthese (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3).<sup>14</sup>

Daraus resultiert als Anforderung an Lehrerinnenbildung, an die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen, dass sie auf die **Lehrerinnenbilder** Bezug nehmen muss, die in der einzelnen Lehrerinnenbiografie angelegt sind. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Die Notwendigkeit biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung wurde bereits verschiedentlich

---

<sup>12</sup> Hier wird die in den meisten Bundesländern auch für die Anwärterinnen auf das Grund-, Haupt- und Realschullehramt übliche Bezeichnung verwendet, auch wenn die dienstliche Bezeichnung in Niedersachsen abgrenzend zur gymnasialen Referendarin *Anwärtin* lautet.

<sup>13</sup> Ausführlich erörtert werden in den folgenden Teilen die hier verwendeten Begriffe zum „Lehrerbild“ (Kapitel 2.2) und zu den „Mustern“ für Lehrerinnenhandeln (ebenda und Abschnitt 3.1.4).

<sup>14</sup> Vgl. auch Kaiser 1999, u.a. S. 14 ; Heinritz, in: Friebertshäuser 1997, S. 348).

begründet (vgl. Kapitel 2.5).<sup>15</sup> Dennoch hat sie sich in der Ausbildungspraxis bis heute kaum durchgesetzt.<sup>16</sup> Zu untersuchen war, woran dies liegen könnte. Sichtbar wurden Hemmnisse, die in der Struktur der biografischen Arbeit begründet liegen. Ist mehr oder weniger unumstritten, dass biografische Bezugnahmen in der Ausbildung erforderlich sind, bleibt die Frage, wie sie zu initiieren seien, weitgehend unbeantwortet.

Das führt zur **Ausgangsfrage** des Forschungsprojektes: Mit welchen Methoden, *mit welchen Verfahren kann in der Lehrerinnenausbildung biografisch gearbeitet werden?* Welche Anforderungen muss die Lehrerinnenausbildung erfüllen, damit sie den erforderlichen Raum dafür bieten kann?

Auf der Grundlage eigener Erfahrungen in der Praxis der Lehrerinnenausbildung (erste und zweite Phase) wird nun von der Annahme ausgegangen, dass *ästhetische Verfahren* besonders geeignet zu sein scheinen, die biografisch Bezug nehmende Auseinandersetzung mit den Mustern im Koffer zu eröffnen und so die Fähigkeit zur intensiven Selbstreflexion, zur erforderlichen Distanznahme zum Selbst in der pädagogischen Situation in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Der hier näher untersuchte und weiterentwickelte Ansatz *biografischer Arbeit in der Lehrerausbildung* baut dabei grundlegend auf dem ästhetischen Moment jeder biografischen Konstruktion auf.<sup>17</sup> Ziel des Forschungsprojektes ist es zu überprüfen, *inwieweit sich insbesondere ästhetische Verfahren* in der ersten und zweiten Ausbildungsphase eignen, um verinnerlichte Lehrerbilder zu entdecken, zu beschreiben, zu hinterfragen und auch vorsichtig zu bearbeiten. Vorsichtig meint dabei *behutsam*, aber auch im eigentlichen Wortsinne vor-sichtig, *vorausschauend, pro-visorisch*.<sup>18</sup> Es dreht sich darum, *rückblickend, re-visorisch* Spuren des individuellen Lehrerinnenbildes zu sichern, die in der späteren Praxis möglicherweise überdeckt, verwischt, verdrängt werden oder sich verlieren und damit jeder weiteren Bearbeitung entzogen wären. In bewusster Konstruktion werden verschüttete, erstarrte Erfahrungen ins Fließen gebracht.

Bildlich gesprochen geht es mit diesem Forschungsprojekt darum, *wie* der Koffer mit den Lehrerinnenbildern, den Mustern zum Lehrerinnenhandeln bereits in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung geöffnet werden kann. Erörtert werden Möglichkeiten, die insbesondere ästhetische Herangehensweisen bieten, um sich die Muster im Koffer bereits während der Ausbildung in Ruhe anzusehen und sie vor dem Hintergrund erster unterrichts-praktischer Erfahrungen im Kontext von Theorien mit Bezug auf die eigene Biografie zu reflektieren.

Im Zuge der eigenen Überlegungen und Untersuchungen wird diese Tätigkeit begrifflich als „**ästhetisch-biografische Arbeit**“ gefasst. Dieser Begriff, genauer gesagt: dieses Begriffsfeld wird schrittweise mit den Teilen II und III umschrieben und in der Praxis dargestellt (Teil IV). Dennoch wird er bereits in diesem ersten Teil in der Erörterung des Themenfeldes, des Untersuchungsgegenstandes und der Forschungsmethodik verwendet. Das Problem des Nacheinanders in der Entwicklung der Begrifflichkeit in einem wissenschaftlichen Text stellt

---

<sup>15</sup> Vgl. auch Gudjons u.a., 1999a/1986; Kaiser 1999; zum Stellenwert des *Bildes* in der biografisch Bezug nehmenden *Bildung* vgl. auch Schulze 1990; insbesondere auch Fröhlich 1997, S. 176.

<sup>16</sup> Das zeigen nicht zuletzt die eigenen Untersuchungen zur biografischen Bezugnahme in der Lehrerinnenausbildung (Abschnitt 2.5.2).

<sup>17</sup> Der Begriff der „biografischen Konstruktion“ wird im Abschnitt 2.2.1 eingeführt, das „ästhetische Moment“ im biografischen Prozess in Kapitel 3.2 diskutiert.

<sup>18</sup> Dass auch im *Pro-Visorischen* und im *Provisorischen* (im Sinne von *Vorläufigem*) unterschiedliche Bedeutungen mitschwingen, ist hier durchaus mitzudenken (vgl. Koethen 1991, S. 45).



sich grundsätzlich. Deshalb sei auch hier angemerkt, dass alle begrifflichen und inhaltlichen Ebenen des Textes sich letztlich nur in ihrem Gesamtzusammenhang erschließen lassen.

Unter den heutigen Bedingungen geht es in der ersten Phase der Lehrerausbildung noch nicht so sehr darum, diese Muster in ästhetisch-biografischer Arbeit auch zu *verändern*. Das wird sicherlich erst in einer reflektierten Praxis möglich sein, die mit der zweiten Ausbildungsphase beginnt. Dennoch wäre es ein Gewinn für alle weitere, lebenslange Arbeit am eigenen Lehrerinnenbild, wenn die Entdeckung dieser Muster nicht erst nach dem „Praxisschock“ realisiert wird oder gar ganz ausbleibt. Dabei deutet sich an, dass der „Praxisschock“ nicht so sehr, wie oft behauptet, in der Differenz zwischen Theorie und Praxis entsteht, sondern vielmehr im Aufeinanderprallen von wissenschaftlich fundiert erarbeiteten Ansprüchen an das eigene Lehrerhandeln und biografisch begründeten Handlungsmustern in der Praxissituation. (Vgl. Teil V; vgl. zum „Praxisschock“ Anmerkung 8.)

### 1.1.2

#### Beschreibung des Themenfeldes

So können das Themenfeld und die Problemstellung des Dissertationsprojektes noch einmal strukturiert und zusammenfassend beschrieben werden:

a) Thematisiert wird zunächst eine Begründung **biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung**. Lehrerinnenbildung wird dabei als ein zusammenhängender, lebenslanger Prozess gedacht. Gleichzeitig wird das Themenfeld dieses Projektes untersuchungsbedingt auf die Phase der *Ausbildung* im engeren Sinne beschränkt. Lehrerinnenbiografische Arbeit bezieht sich dabei

- auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Vorbildung. In diese Vorbildung gehen elementare Beziehungserfahrungen der Kindheit ein, Schülerrollenerfahrungen. Während der 13-jährigen Schulzeit werden verschiedenste Lehrerbilder verinnerlicht, zu Mustern des Lehr- und Lernverhaltens verdichtet. Hinzu kommen bereits in dieser Lebensphase kulturell vermittelte Lehrerbilder: in Büchern, im Film, im Spiel usw.
- auf die Auseinandersetzung mit der eigenen aktuellen Ausbildungserfahrung. In welcher „Zeit“ „werde“ „ich“ eigentlich Lehrerin? Es geht um biografische Verortungen.
- auf die Auseinandersetzung mit den Quellen der Vorbilder. Auf welche Gesellschaftsbilder, welche pädagogischen Entwürfe, welche didaktischen Konzepte lassen sich die *Vorbilder* beziehen?
- auf die Auseinandersetzung mit in der Gegenwart kulturell vermittelten Lehrerinnenbildern und Lehrerinnenbiografien, mit Biografien allgemein.
- auf Entwürfe für ein Lehrerinnenseלבstbild. Es geht um die Frage: Was für eine Lehrerin will ich eigentlich werden? Wie will ich mein *berufliches Selbstkonzept* gestalten?<sup>19</sup>

*Lehrerinnenbiografie* wird dabei unablässig als Teil einer „Gesamt-Biografie“ gesehen. In die Lehrerinnenbiografie gehen nicht nur Lehrerinnenbilder ein. Und auch die sind zum Teil bereits Projektionsflächen für grundlegendere Bilder zu Beziehungspersonen (Eltern, Geschwister). Gefragt wird, ob es sinnvoll ist, biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung dennoch bei den *Lehrerinnenbildern* zu beginnen.

---

<sup>19</sup> Der anspruchsvolle Begriff des *beruflichen Selbstkonzeptes* ist der niedersächsischen PVOLehrII entnommen.

b) Thematisiert werden im zweiten Schritt **geeignete Verfahren für biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung**. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Verfahren, in denen biografische Arbeit in ästhetischen (Erfahrungs-)Prozessen initiiert wird. Es wird erörtert, ob ästhetische Verfahren besondere Chancen für biografisch orientierte Arbeit an Lehrerinnen- (vor)bildern bieten. Ästhetische Verfahren zur biografischen Arbeit haben sich in den letzten Jahren insbesondere in der Theorie und Praxis der Kunstlehrerinnenausbildung weiterentwickelt (vgl. Abschnitt 3.3.1). Sie beziehen sich häufig auf Verfahren der *Spurensicherung*, in Anlehnung an künstlerische Arbeitsweisen (vgl. Kapitel 3.2). In diesem Zusammenhang ist auch der Ansatz der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen entstanden (vgl. ebenda). Unerforscht ist bis heute weitgehend, wie diese biografisch Bezug nehmenden ästhetischen Forschungsprojekte aus der Sicht der Betroffenen „tatsächlich“<sup>20</sup> verlaufen.

Deshalb steht im Zentrum des Projektes die Betrachtung **individueller ästhetisch-biografischer Prozesse** in zwei kunstpädagogischen Lehrveranstaltungen, die an Kämpf-Jansens Verfahren zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Ausbildungspraxis anknüpfen (vgl. Kapitel 3.3 und Teil IV). Untersucht wird darüber hinaus, ob sich auch in anderen Bereichen von Lehrerinnenausbildung Ansätze ästhetisch-biografischer Arbeit finden, welche Strukturen sie gegebenenfalls aufweisen (vgl. Abschnitt 2.5.3).

c) Mit den hier vorgestellten Untersuchungen und Überlegungen soll eine ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung **konzeptionell** fundiert und **methodisch** weiterentwickelt werden. Es werden vor dem Hintergrund der Möglichkeiten ästhetisch-biografischer Arbeit Konsequenzen für die Struktur von Lehrerinnenausbildung und Lehrerinnenbildung insgesamt diskutiert (vgl. Teil V).

Hinsichtlich der Thematisierung des biografischen Zusammenhanges zwischen *Vorbildung* und *Lehrerinnenhandeln* kann von einer **erziehungswissenschaftlichen** Fragestellung gesprochen werden. Die Thematisierung der *ästhetischen Verfahren in der biografischen Arbeit* lässt sich dem Feld **kunstpädagogischer** Fragestellungen zuordnen. Die Untersuchung *ästhetischer Verfahren in der biografischen Verankerung von Lehrerinnenausbildung* rückt eine im Kern **hochschuldidaktische** Fragestellung in den Mittelpunkt des Projektes.

### **1.1.3** **Beschreibung der Untersuchungsfelder**

Neben der Auswertung einer Auswahl relevant erscheinender Literatur bilden eigene Untersuchungen auf drei Feldern die Grundlage für die Bearbeitung des Themenfeldes.

**Erstens:** Eine Untersuchung zum Stellenwert der Arbeit am Lehrerinnenbild in der Ausbildungspraxis auf der Grundlage einer **Befragung** an ausgewählten Einrichtungen der Lehrer/innenausbildung in Niedersachsen unter den Lehrenden zu deren Einstellung und Praxis biografischer Arbeit im Rahmen ihrer Tätigkeit an den Universitäten Hannover,

---

<sup>20</sup> Schon hier soll angedeutet werden, dass mit dem in Kapitel 1.2 erörterten Wirklichkeitsverständnis nicht darstellbar ist, wie die ästhetisch-biografischen Prozesse *tatsächlich* ablaufen, sondern nur, wie der Ablauf sich *in der Sichtweise der Betroffenen darstellt*. Am Erkenntnisinteresse dieses Forschungsprojektes gemessen, ist allerdings gerade diese Sichtweise der Betroffenen wesentlich.

Hildesheim und Oldenburg sowie Studienseminaren für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt in Hannover und Hildesheim. (Untersuchung A)

Diese Befragung zeigt Einstellungen zu biografisch orientierten Momenten in der Lehrerausbildung auf, lässt hinsichtlich der ausgewählten Standorte Aussagen über den Stellenwert biografischer Arbeit in der Ausbildungspraxis zu und verweist ansatzweise auf mögliche Probleme in der Realisierung biografisch orientierter Arbeit. Vor allem mit den Nachinterviews werden eine Reihe von Varianten biografisch orientierter Lehrerausbildungspraxis sichtbar gemacht. Im Abschnitt 2.5.2 wird die Auswahl der Untersuchungsorte begründet, werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt und diskutiert.

**Zweitens:** Eine Untersuchung von ästhetischen Verfahren zur biografischen Arbeit am Selbstbild auf der Basis **teilnehmender Beobachtungen** in universitären Veranstaltungen der Lehrer/innenbildung, in einer Lehrveranstaltung von Maria Peters an der Universität Bremen und im Bereich der eigenen Tätigkeit an der Universität Hannover (Untersuchung B). Es werden Sichtweisen zu den Prozessverläufen dieser Veranstaltungen rekonstruiert. Die Wirkung verschiedener Impulse auf die Prozesse, die Entwicklung von Einstellungen der Teilnehmerinnen im Prozessverlauf und die Arbeitsergebnisse der Teilnehmerinnen werden untersucht und verglichen. Herausgearbeitet werden jeweils die Möglichkeiten und Grenzen ästhetisch-biografischer Arbeit, die in diesen beiden Veranstaltungen sichtbar werden. Für beide Seminare kann die Arbeit am Selbstbild beschrieben werden, in Hannover ergänzt um den spezifischen Aspekt des *Lehrerinnenselbstbildes*.

Die Basis für das Forschungsvorhaben bildet dabei bewusst nicht die Untersuchung der eigenen Veranstaltung, auch wenn sie mit der ausdrücklichen Bezugnahme auf das Lehrerinnenbild dem Anliegen der Arbeit näher liegt. Der Blick auf die *Struktur der individuellen Prozesse ästhetisch-biografischer Arbeit* wird zunächst in der distanzierteren, teilnehmenden Beobachterperspektive entwickelt. Der dafür auszuwählende Ort sollte mit Blick auf die wöchentlich teilnehmende Beobachtung über ein Semester gut erreichbar sein. Die Veranstaltung sollte in einem ähnlichen konzeptionellen und institutionellen Kontext stattfinden wie die eigene. Diese Bedingungen erfüllte zum Zeitpunkt der Untersuchung ausschließlich das Veranstaltungsangebot von Maria Peters in Bremen.

Als Datenmaterial liegen aus diesen Untersuchungen vor: Mitschriften, Protokolle, Forschungstagebuchnotizen, Fotografien, ausführliche Fragebögen an die Teilnehmerinnen zum Beginn und zur Auswertung – mit vorwiegend offenen Fragestellungen –, schriftliche Entwürfe der Teilnehmer zu ihren eigenen Forschungsbeiträgen zu Biografien/Lehrerbildern, Dokumentation der Präsentationen der Teilnehmerinnen, ergänzende ausführliche Interviews zum Seminarverlauf in Bremen, ausführliche Projektberichte von Teilnehmerinnen in Hannover, ausführliche Interviews mit der Leiterin der Bremer Veranstaltung und zwei 90-Minuten-Interviews mit jeweils einer Studentin in Auswertung der Seminarprozesse in subjektiver Sicht in Hannover und Bremen. Dieses Material bildet die Grundlage für die Beschreibungen im Teil IV.

**Drittens:** Als Einstieg in das lehrerinnenbiografische Themenfeld acht **narrativ episodische Interviews** mit Lehrerinnen verschiedener Berufsgenerationen – darunter dreimal Mutter und Tochter – zur Beschreibung von *Vorbildern* für die Lehrerinnenarbeit. Dazu kommen schriftlich-narrative Interviews mit Studentinnen zu gleichen Fragestellungen. Auch den

ausführlich interviewten Hochschullehrerinnen, Maria Peters und Helga Kämpf-Jansen, wurden dieselben Fragen zur Vor-Bildung gestellt (Untersuchung C).

Die ausgewählten acht Lehrerinnen sind alle – der Schwerpunktsetzung der gesamten Untersuchungen entsprechend – im Grundschulbereich tätig. Sie gehören verschiedenen Generationen an (in der Ausbildung, am Berufsanfang, berufserfahren und am Ende des Berufslebens). Die Auswahl der Interviewpersonen ist insgesamt jedoch pragmatisch begründet.<sup>21</sup> Angesichts des relativ geringen, eher *illustrierenden* Stellenwerts der Interviewergebnisse im Rahmen des gesamten Untersuchungsgefüges ist das als unproblematisch zu betrachten.

Mit dieser Untersuchung wird für die einzelnen Fälle der Nachweis der (Re-)Konstruktionen von „Vor“-Bildern für die Lehrerinnentätigkeit möglich.<sup>22</sup> Es lassen sich Strukturen für Lehrerinnenbilder aufzeigen. Ein Zusammenhang zwischen den „Vor“-Bildern und den jeweils aktuell formulierten Vorstellungen zum Lehrer/innenverhalten kann in den untersuchten Fällen sichtbar gemacht werden. Das wird in Kapitel 2.4 in Auswertung der Interviews dargestellt.

**Weitere Hinweise:** Es sollte mit den Untersuchungen zu ästhetisch-biografischer Arbeit am Lehrerinnenbild zunächst insbesondere um die Ausbildung von Grundschullehrerinnen gehen. Das ließ sich in der Hauptuntersuchung (A und B) nicht realisieren, da die Ausbildung von Grundschullehrerinnen in die Ausbildung für andere Lehrämter integriert ist.<sup>23</sup> Für andere Untersuchungsteile (C) macht gerade die Beschränkung auf Probandinnen aus dem Grundschulbereich spezifische Aussagen zur biografischen Arbeit in diesem Bereich kaum möglich. Im Gesamtergebnis der Untersuchungen wird dem schulstufenspezifischen Aspekt deshalb nicht näher nachgegangen.<sup>24</sup>

Die Reihenfolge, in der die drei Untersuchungsbereiche hier vorgestellt werden, entspricht ihrer Reihung in der ursprünglichen Konzeption des Projektes. Tatsächlich wird in der Durchführung der Untersuchungen der dritte Bereich C (die Interviews mit den Grundschullehrerinnen) zum Einstiegstor in das Feld, bekommt der erste Bereich A (die Befragung zur biografisch orientierten Ausbildungspraxis) einen eher flankierenden Stellenwert und rückt die Untersuchung B (Untersuchung zu den individuellen ästhetisch-biografischen Prozessen in zwei Seminaren) ins Zentrum (vgl. Kapitel 1.4). Diese Gewichtung wird auch auf dem Schaubild zum *zeitlichen Verlauf* der Untersuchungen auf der nächsten Seite deutlich.

---

<sup>21</sup> Zu berücksichtigen war ein sinnvolles Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu den interviewten Personen. Sie mussten bereit sein, sich vertrauensvoll im Gespräch gegenüber dem Interviewer zu äußern – gleichzeitig sollten sie nicht in einem aktuellen Arbeits- oder Ausbildungszusammenhang mit dem Untersuchenden stehen.

<sup>22</sup> Dieser Zusammenhang wird mit der geringen Zahl der Interviews sicher nicht allgemein gültig belegt, kann mit dem Verweis auf verschiedene Untersuchungen in den letzten 20 Jahren aber als relevant gelten. Auch das wird im Kapitel 2.4 erörtert.

<sup>23</sup> In Hannover in einen Ausbildungsgang mit der Haupt-, Real- und teilweise auch Sonderschullehreramt-ausbildung, in Bremen zum Teil in eine integrierte Ausbildung für alle Lehrämter.

<sup>24</sup> Es wäre ein lohnendes weiteres Forschungsprojekt, vergleichende Untersuchungen zur biografischen Bezugnahme in der Ausbildung zum Grund-,Haupt-,Realschullehramt, zum Sonderschullehramt und zum gymnasialen Lehramt durchzuführen.

## Übersicht zum zeitlichen Verlauf der Untersuchungen

	<i>Untersuchungs- bereich A</i>	<i>Untersuchungsbereich B</i>	<i>Untersuchungs- bereich C</i>
Zeitraum	Befragung zur biografisch orientierten Arbeit in der Lehrerinnen-ausbildung	Untersuchung der Verläufe von zwei biografisch orientierten Veranstaltungen in der (Kunst-)Lehrerinnenausbildung	Ausführliche Interviews zum Lehrerinnenbild mit 7 Lehrerinnen / 3 Studentinnen / 2 Hochschullehrerinnen
<b>01/01 bis 02/03</b>	Erarbeitung der forschungsmethodischen Grundlagen / Beschreibung der Untersuchungsanforderungen aus dem jeweils derzeitigen Vorhaben / Entwurf der Untersuchungsinstrumente / Diskussion der Entwürfe mit Experten / Überarbeitung der Entwürfe		
bis Ende 01/02	Erster Entwurf des Fragebogens	Anbahnung der Teilnehmenden Beobachtung in Bremen „Biografien im Netz“  Konzeption und Planung des eigenen „Lehrerbilder-Seminars“	Probeinterviews und Leitfadententwicklung
02/02			
03/02	Erster Entwurf an Experten (12)		
04/02			
05/02	Auswertung und Neufassung für Probelauf	<b>Vorbereitungen für die Untersuchung:</b> Feld abstecken, Untersuchungsinstrumente einstimmen, organisatorische Voraussetzungen für die Durchführung der Untersuchung schaffen, Beginn Forschungstagebuch	<b>Durchführung der Interviews</b>
06/02	Probelauf		
07/02	Probelauf (20)		
08/02			
09/02	Überarbeitung für die Hauptuntersuchung/ Organisation der HU	Vorbereitende Interviews (Peters, Kämpf-Jansen)	
10/02			
11/02		<b>Teilnehmende Beobachtung / Teilnehmerinterviews in Bremen (Seminar Peters) und Hannover (eigenes Seminar)</b>	Transkription der Interviewaufnahmen
12/02	<b>Durchführung der Befragung (Rücklauf: 129)</b>		Ergänzende Interviews im Rahmen von Untersuchung B mit 8 Studentinnen (Bremen)
01/03			
02/03			
03/03		Ausführliche Nachinterviews (Peters, 2 Studentinnen)	ausführl. Nachinterview mit 1 Studentin in Hannover
04/03	Relativ ausführliche Nachinterviews (12)	Aufbereitung und Auswertung des Untersuchungsmaterials	Aufbereitung und Auswertung des Interviewmaterials
05/03	Auswertung der Befragung		
06/03			

#### 1.1.4

### Erläuterung der Struktur des Textes der Dissertationsschrift

Was sich in den Untersuchungen und Überlegungen ineinander vermengt, muss für den Text der Dissertationsschrift in eine lineare Struktur gebracht werden. Dass das nicht nur zur Klarheit beiträgt, sondern seinerseits zu einer Verwirrung der Aussagen führt, ist zu berücksichtigen. Vielleicht wäre eine Hypertextstruktur angemessen, um die Verknüpfungen innerhalb des Textes aktivieren zu können. Im Rahmen dieser Druckfassung ist sie allerdings nicht zu realisieren.

Deshalb sollen schrittweise zunächst die *wissenschaftstheoretischen Bezüge* des Forschungsansatzes aufgezeigt (Kapitel 1.2), die *forschungsmethodischen Überlegungen* zum Untersuchungs-konzept vorgestellt werden (1.3).

Eingeführt wird in den *Biografiebegriff*, die *Struktur von Lehrerinnenbiografie* wird herausgearbeitet (2.2 / 2.3). Diskutiert wird der *Zusammenhang von Lehrerinnenbiografie und Lehrerinnenhandeln* (2.4). Dargestellt werden *Varianten biografischer Arbeit* in der Lehrerinnenausbildung in historischer und aktueller Perspektive und in Auswertung der eigenen Befragung (Untersuchung A) (2.5). Damit soll biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung begründet sein (2.6).

Es folgt eine Erörterung zur *Struktur ästhetischer Erfahrungsprozesse* (3.1), der *Zusammenhang zwischen biografischer und ästhetischer Arbeit* wird dargestellt, das Konzept der „Ästhetischen Forschung“ wird erläutert. Hier fließt ein Exkurs zu künstlerischen Verfahren in der biografischen Arbeit ein. Besonders betrachtet wird das Spannungsverhältnis zwischen individuellen, ästhetisch biografischen Prozessen und Gruppenprozessen im Seminar-zusammenhang (3.2). Erörtert werden die *Konzeptionen der näher untersuchten Veranstaltungen in Bremen und Hannover*. Anknüpfungspunkte für eine ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung werden benannt (3.3).

Der umfangreichste Teil des Textes widmet sich der *dichten Beschreibung*<sup>25</sup> *individueller und Gruppenprozesse in der ästhetisch-biografischen Arbeit* im Zusammenhang der beiden näher untersuchten Veranstaltungen (4.2). Besondere Aspekte dieser Prozesse werden diskutiert (4.3). Am Schluss sollen *Möglichkeiten und Bedingungen für ästhetisch-biografisches Arbeiten* in der Lehrerinnenausbildung erörtert werden (5).

### Nachgedacht

Dabei wird, auf die Gegenwart der Handlung einer Lehrerin bezogen, deutlich werden: „*Das Vergangene ist nicht tot; es ist nicht einmal vergangen.*“ Mit diesem Satz *beginnt* Christa Wolf den Roman „*Kindheitsmuster*“ (1979, S. 9) und beschreibt später, dass die eigene Vergangenheit in der Gegenwart nicht im Selbstlauf zu haben ist. Eine aktive biografische Tätigkeit der Person ist erforderlich. „*Gedächtnis. Im heutigen Sinn: Bewahren des früher Erfahrenen und die Fähigkeit dazu. Kein Organ also, sondern eine Tätigkeit und die Voraussetzung, sie auszuüben, in einem Wort.*“ (ebenda S. 15) – Anliegen des Forschungsprojektes ist es, Wege aufzuzeigen, auf denen *Gedächtnis* zum Lehrerinnenbild sich entwickeln kann, nicht verloren geht, um dem *Vergangenen* in der Gegenwart des Handelns im Lehrerinnenberuf gegenüber nicht blind zu sein, um nicht sagen zu müssen: „*Wir trennen es von uns ab und stellen uns fremd.*“ (ebenda S. 9; zweiter Satz des Romans)

---

<sup>25</sup> Vgl. zur Erläuterung des Begriffes „dichte Beschreibung“ den Abschnitt 1.3.1.

## 1.2

### Wissenschaftstheoretische Bezüge zum Forschungsansatz

„In die Erinnerung drängt sich die Gegenwart ein und der heutige Tag ist schon der letzte Tag der Vergangenheit. So würden wir uns unaufhaltsam fremd werden ohne unser Gedächtnis an das, was wir getan haben, an das, was uns zugestoßen ist. Ohne unser Gedächtnis an uns selbst.“ (Wolf 1979, S. 9)

#### 1.2.1

### Problematisierung wissenschaftstheoretischer Bezugssysteme im Rahmen einer fächerverbindenden Untersuchung

Um die eigenen Überlegungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit nachvollziehbar entwickeln und die eigenen Untersuchungen nachvollziehbar begründen zu können, ist das Gedankengebäude<sup>26</sup> zu benennen, in dem die Überlegungen angestellt und die Begründungen formuliert werden sollen. Im Zusammenhang eines fächerübergreifenden – besser: fächerverbindenden<sup>27</sup> – Forschungsprojektes, wie in diesem Fall, ist das nicht ganz einfach.

Bereits innerhalb der *erziehungswissenschaftlichen biografischen Forschung* wird von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen aus gearbeitet<sup>28</sup>, erst recht innerhalb der *kunstpädagogischen* und *kunstpädagogischen* Forschung zur ästhetischen Arbeit<sup>29</sup>. Auch den *Praxisansätzen zur ästhetisch-biografischen Arbeit*, die im Ergebnis der Untersuchungen thematisiert werden, liegen unterschiedliche, in sich bereits zusammengesetzte, heterogene wissenschaftstheoretische Ansätze zugrunde.<sup>30</sup> Die *Hochschuldidaktik* ist zum Glück eine so kleine Wissenschaft, dass es sich nicht lohnt, über ihre Theorien nachzublättern.

So lässt sich nicht *ein* Gedankengebäude beschreiben, nicht nur *eine* theoretische Adresse für die eigenen Überlegungen und Begründungen zum methodischen Vorgehen im Forschungsprojekt benennen. Es ist erforderlich, sich zwischen verschiedenen Gedankengebäuden hin

---

<sup>26</sup> Bewusst wird hier der im Wissenschaftsdiskurs m.E. nicht belegte Begriff des „Gedankengebäudes“ verwendet, denn von „Theoriegebäude“ zu sprechen, wäre bereits wieder verwirrend (vgl. zu den unterschiedlichen Theoriebegriffen Kron 1999, S. 72ff.). Was hier als *Gedankengebäude* bezeichnet wird, entspricht höchstens dem bei Kron als *allgemeiner Theoriebegriff* Bezeichneten: Theorie als Durchschau, als *menschliche Erkenntnis grundsätzlich* (vgl. ebenda S. 72).

<sup>27</sup> Diese begriffliche Präzisierung geht auf einen Hinweis von Konrad Jentzsch (HBK Braunschweig) zurück.

<sup>28</sup> Grundlegend zum Pluralismus in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vgl. Eberhard 1999; Kron 1999; Danner 1989, S. 14f. – ganz abgesehen davon, dass Kron 1999, S. 65ff. schon allein fünf verschiedene Begriffe von „Wissenschaftstheorie“ selbst einführt. Folgt man Krons Kategorisierung zum Wissenschaftstheoriebegriff, dann wird hier von dem von ihm als vierten charakterisierten ausgegangen: *Wissenschaftstheorie* wird weitgehend synonym zum Begriff *Forschungs-Methodologie* gebraucht (ebenda S. 70). Als Beispiel für unterschiedliche Bezüge in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung vgl. den eher geisteswissenschaftlich ausgerichteten und psychoanalytisch beeinflussten Ansatz bei Baacke/Schulze 1985 und 1993/1979 auf der einen Seite, den eher quantitativ empirisch ausgerichteten Ansatz in der biografisch orientierten Professionsforschung bei Terhart 1994, 2001 – näher erläutert im Kapitel 2.2.

<sup>29</sup> Zur Pluralität in der kunstpädagogischen Forschung vgl. Peez 2000; Bauer u.a. 2000. Innerhalb des kunstpädagogischen Diskurses kommt noch hinzu, dass dieser nicht nur auf wissenschaftlich strukturierten Bezugssystemen baut, nicht nur auf der Kunstwissenschaft oder Erziehungswissenschaft, sondern auch auf der *Kunst*, als einer im Wesentlichen nichtwissenschaftlichen Zugriffsweise zur Welt (vgl. Peez 2002, S. 124). Hinsichtlich der Kunstwissenschaften sei in den grundlegenden Überlegungen zu den eigenen Untersuchungen auf die Kontroverse im Ästhetikdiskurs verwiesen (vgl. Abschnitt 3.1 und Welsch 1993a; Seel 2000; Böhme 1995).

<sup>30</sup> Vgl. Abschnitt 2.5.2 und Kapitel 3.3.

und her zu bewegen. Das bringt sicherlich Probleme mit sich, weil die unterschiedlichen Gedankengebäude in ihrer Struktur nicht unbedingt miteinander kompatibel sind. So hat man insbesondere in den *Räumen zwischen* den verschiedenen Gedankengebäuden das Gefühl, ungeschützt zu denken. Auf der anderen Seite kann es auch nützlich sein, den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Gedankengebäuden heraus, aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, ihn mit verschiedenen Methoden zu erforschen.

Hier ist weitgehend Helmut Danner zu folgen (1989): „Die Methodenfrage würde jedoch zu einseitig gesehen werden, wenn man meinte, man müsse sich für eine einzige Methode entscheiden. *Wissenschaftliche* Forschung geschieht immer durch das Zusammenwirken *mehrerer Methoden*. Der wissenschaftstheoretische oder weltanschauliche Streit um die ‚richtigen‘ Methoden spielt sich darum auch zwischen Gruppen von Methoden ab, im Wesentlichen zwischen den geisteswissenschaftlichen und den empirischen. Unter geisteswissenschaftlichen werden ziemlich übereinstimmend folgende verstanden: Hermeneutik (als verstehende und historische Methode), Phänomenologie und Dialektik. Für die empirischen Methoden ist eine Aufzählung nicht so eindeutig; am häufigsten werden dazu aufgeführt: Beobachtung, Befragung, Experiment, Test und Statistik. Aber auch jede Polarisierung zwischen empirischen und geisteswissenschaftlichen Methoden müsste nicht so extrem und ausschließlich sein, wenn diese jeweils *sinnvoll* eingesetzt und ergänzend aufeinander bezogen würden.“<sup>31</sup> (ebenda S. 15)

Das bedeutet gleichzeitig nicht eine Beliebigkeit in der Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien, in der Wahl wissenschaftlicher Methoden. „Nun sind aber Forschungsmethoden im pädagogischen Zusammenhang nicht einfach jeweils verschiedene *Instrumente*, die man nach Gutdünken einsetzen kann. Sie unterscheiden sich nicht nur formal, sondern auch *inhaltlich*. Die Häufigkeit eines erzieherischen Verhaltens *abzuzählen* oder dieses *verstehen* zu wollen, sind zwei *grundverschiedene Dinge*.“ (ebenda) Es geht darum, die jeweils „angemessene“ Methode zu finden. Was allerdings als „angemessen zu gelten hat, daran scheiden sich die Geister“ (ebenda).<sup>32</sup>

Welche das im Hinblick auf das eigene Forschungsprojekt sein könnten, soll nicht so sehr aus der Theorie heraus entwickelt werden, sondern – dem qualitativen Forschungsansatz folgend – zunächst aus den Anforderungen der notwendigen Forschungs*praxis* heraus entschieden werden. Die wiederum ist dann theoretisch zu fundieren.

*Theoretische Fundierung* könnte im Idealfall heißen alle jene Gedankengebäude im Grundriss darzustellen, auf die sich jeweils irgendein in den folgenden Kapiteln entwickelter Gedanke oder zitierter Text bezieht. Das allerdings ist nicht nur unmöglich, es ist auch nicht sinnvoll.

Im Zuge einer wissenschaftstheoretischen Einbindung soll deshalb in einem Exkurs zunächst nur auf zwei Gedankengebäude *verwiesen* werden. Diese Gedankengebäude bilden einen Hintergrund für viele Überlegungen und Quellen, sowohl im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Biografieforschung als auch in der Beschreibung ästhetischer Prozesse und – was das erste der beiden Gebäude betrifft – in der Ästhetiktheorie. Dabei

---

<sup>31</sup> Und auch hier wieder muss 15 Jahre nach dem Erscheinen von Danners Einführung in die „Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ betont werden, dass seine als „übereinstimmend“ bewertete Aufzählung nicht zeitlos ist. Ein „konstruktivistischer Blick“ auf pädagogische Phänomene, wie im aktuellen Diskurs häufig zu finden, wird bei ihm nicht thematisiert (vgl. Reich 2000; Siebert 1999).

<sup>32</sup> Letztlich – so Danner 1989, S. 15 – sei es eine Frage des Menschen- und Weltbildes, wie die Frage nach dem „angemessenen“ methodischen Vorgehen in einem wissenschaftlich begründeten Forschungsprojekt beantwortet wird.



sollen nicht einmal diese Gebäude in ihrem *Grundriss* dargestellt werden. Es soll lediglich auf in der Literatur *vorhandene Grundrisszeichnungen* hingewiesen werden. Auf dem Türschild des einen Gebäudes steht „Konstruktivismusdebatte“ (vgl. in diesem Kontext v.a. Reich 2000; Siebert 1999), auf dem des zweiten „Psychoanalytische Bezugnahmen“ (Baacke 1983; Ziehe 1991; Leuzinger-Bohleber 1993). Damit legt der Autor kein Glaubensbekenntnis zu einem „Menschen- oder Weltbild“ ab. Er benennt nur zwei der Gebäude, die als Basis für die mit den eigenen Untersuchungen thematisierten ästhetisch-biografischen Phänomene im aktuellen Diskurs besonders relevant sind. Schon jetzt sei darauf verwiesen, dass es gerade in der letzten Zeit zum Ausbau einer Verbindungsbrücke zwischen diesen beiden Gebäuden gekommen ist (vgl. Bruder 2003).

Gründlicher wird dann das gedankliche *Hauptgebäude* als forschungstheoretische Basis für die eigenen Überlegungen und Untersuchungen beschrieben. Innerhalb der von Danner vorgenommenen Gegenüberstellung von empirischer und geisteswissenschaftlicher Pädagogik ist es eher auf der geisteswissenschaftlichen Seite zu suchen<sup>33</sup> – und doch wieder nicht, weil es ein empirisch fundierendes Gebäude ist<sup>34</sup>. Es muss den Raum geben für ein begründetes qualitativ-empirisches Forschungsprojekt. Anders als die o.g. Gebäude ist es eher als *Funktionsbau* zu bezeichnen. Dieses Gebäude soll vor allem *pragmatisch* eingerichtet sein auf einem soliden theoretischen Fundament. Der Maßstab für die Zweckmäßigkeit seiner Einrichtung ist, ob es gelingen kann, aus ihm heraus im Ergebnis des Projektes zu Aussagen zu kommen, die *auf Erfahrungswissen basierend* Schritte zum *Verständnis* der untersuchten Phänomene ermöglichen.

Auf dem Türschild stehen schlicht zwei Namen: „Feldforschung“ und „Rekonstruktive Sozialforschung“. Im Fundament finden sich die theoretischen Bezüge dieser methodischen Konzepte. Im Gebäude selbst ist die *teilnehmende Beobachtung*, ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz der *Feldforschung* beschrieben (Abschnitt 1.3.1; vgl. Friebertshäuser 1997, S. 503ff.; Legewie 1995) und die *dokumentarische Methode*, ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz der *rekonstruktiven Sozialforschung* (Abschnitt 1.3.1; vgl. Bohnsack 1999 und 2001). Diese Ansätze werden auf die Anforderungen des Forschungsprojektes zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung hin konkretisiert, stellenweise modifiziert (Abschnitt 1.3.1).<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. zu den geisteswissenschaftlichen Quellen des qualitativen Denkens in der Forschung Mayring 1996, S. 4f. Mayring bezieht sich auf Dilthey, der sich gegen eine strenge Alternative zwischen naturwissenschaftlichem (empirischem) und geisteswissenschaftlichen Denken gewendet habe (vgl. ebenda S. 5). Auch Abel/Möller/Treumann verweisen auf die geisteswissenschaftliche Tradition der qualitativen Forschung (1998, S. 10). Auch Kron spricht von den Quellen der qualitativen Forschung in den „klassischen Denktraditionen“ der geisteswissenschaftlichen Forschung (1999, S. 185).

<sup>34</sup> Eine im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs anzutreffende Begriffsverwirrung hängt an dieser Stelle damit zusammen, dass der Begriff „Empirie“ häufig synonym für „*quantitativ empirisch ausgerichtete Forschung*“ verwendet wird, dem zunächst der *qualitative Forschungsansatz* entgegengesetzt wurde. Heute wird jedoch vonseiten qualitativer Forscher bewusst vom „*qualitativ empirischen*“ Forschungsansatz gesprochen (vgl. Peez 2000; Bohnsack 2001), um deutlich zu machen, dass das Verstehen der Phänomene auf der Basis qualitativer Forschung ebenfalls auf dem „Erfahrungswissen“ (sprich der Empirie) beruht, und nicht „nur“ ein Produkt des Geistes ist.

<sup>35</sup> Zur Verbindung zwischen diesem Hauptgebäude und den davor erwähnten Gebäuden im theoretischen Hintergrund vgl. hinsichtlich der *konstruktivistischen Sichtweise* im Ansatz der rekonstruktiven Sozialforschung vgl. Bohnsack 2001, S. 12f.; vgl. darin v.a. zum Stichwort „Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode“ den Aufsatz von Eva Breitenbach „Sozialisation und Konstruktion (ebenda S. 165ff.); vgl. schließlich Flick 1999, der die These von der „Konstruktion von Wirklichkeit“ als eine der theoretischen Prämissen der qualitativen Sozialforschung beschreibt (S. 41). – Hinsichtlich der *psychoanalytischen Bezugnahme* in der qualitativen Sozialforschung in: Flick u.a. 1995: Treppenbauer, Andreas, zur Psychoanalyse als eine der disziplinären Perspektiven qualitativer Sozialforschung, S. 40ff. sowie im gleichen Titel: Graumann, Carl F., u.a. S. 73f.; vgl. auch Flick 1999, der auf psychoanalytische Positionen als eine der drei Quellen des qualitativen

## Zwischenbemerkt

*Trotz aller Bemühungen um eine systematische Darstellung der wissenschaftstheoretischen Einbindung des forschungsmethodischen Vorgehens soll eingestanden werden, dass sich der Autor manchmal doch eher in der Gesellschaft der Herren Bouvard und Pécuchet wieder zu finden glaubt, die Gustave Flaubert in seinem letzten, unvollendeten Roman erfunden hat, um die Hilflosigkeit und den Dilettantismus der Forscher angesichts der Widersprüchlichkeit und Unübersichtlichkeit, der bis ins Absurde gesteigerten Vielfalt der Denkmodelle im Zugriff auf die Welt ironisch zu kritisieren (Flaubert 1979, franz.: 1880). Die Konsequenz daraus ist, sich hinsichtlich der theoretischen Verankerung des Forschungsprojektes auf eine Begründung des qualitativ-empirischen Kernbereiches des Vorhabens zu konzentrieren, und weitere, zwar interessante, aber nicht unbedingt erforderliche theoretische Exkurse zu vermeiden.*

*Man mag über den Autor denken, was man will. Aber es scheint ihm immer noch die wissenschaftlichere Haltung zu sein, sich die Beschränktheit seiner Kenntnisse stets einzugestehen, als sie – wie häufig in der Fachliteratur zu beobachten<sup>36</sup> – zu überspielen. Sicherlich wäre es falsch, vom begründeten Forschungsanliegen Abstand zu nehmen, nur weil die Komplexität der berührten Bezugssysteme für einen einzelnen Forscher unermesslich ist. Diese Unermesslichkeit ist jedoch stets mitzudenken. Sie fordert eine besondere Genauigkeit im forschungsmethodischen Vorgehen, eine Konzentration in den theoretischen Begründungen und eine ständige Relativierung der formulierten Erkenntnisse als vorläufige.*

### 1.2.2

## Exkurs zur Darstellung aktueller Sichtweisen in der Biografie- und Ästhetikforschung

Im ersten Gedankengebäude, das auf dem Weg zur theoretischen Fundierung des Forschungsprojektes zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung aufgesucht wird, ist man in erster Linie mit dem *Selbstverständnis des Denkens*, mit erkenntnistheoretischen Fragen und den Konsequenzen aus deren Beantwortung befasst.

---

Forschungsansatzes verweist. – Nicht verschwiegen werden soll, dass Ralf Bohnsack selbst gegenüber einer psychoanalytischen Perspektive innerhalb der Auswertung des Datenmaterials in einer qualitativ-empirischen Studie sich eher zurückhaltend zeigt – so in der Diskussion seiner Arbeitsgruppe im Rahmen des 6. bundesweiten Workshops der ZBBS (Zentrum für Qualitative Bildungs- und Sozialforschung) am 17./18.1.2003 auf Nachfrage des Autors. Das ändert allerdings nichts an der *Möglichkeit*, neben der Auswertung des Datenmaterials etwa zur Hauptuntersuchung im Teil IV nach der *dokumentarischen Methode* auch *psychoanalytisch orientierte* Blicke auf das gleiche Material zu werfen (vgl. den oben mit Danner beschriebenen Sinn der Mehrperspektivität in der wissenschaftlichen Arbeit).

<sup>36</sup> Als Beispiel sei hier die Auseinandersetzung zwischen dem Farbentheoretiker Harald Küppers und dem Autor genannt, der gegenüber der vom Autor geforderten kontextbezogenen Pluralität im Umgang mit den verbreiteten Farbenlehren in einem öffentlichen Briefwechsel auf der Alleingültigkeit seiner Auffassung besteht: „Nun zurück zu Ihrer Frage mit einer klaren Antwort: Ebenso wie es nach Pythagoras in Bezug auf die Verhältnisse der Winkel und Seiten im Dreieck zueinander keine weitere Diskussion mehr gibt, wird es, davon bin ich überzeugt, was die Farbenlehre betrifft, keine sinnvolle Weiterentwicklung mehr geben. Denn, was die Farbenlehre betrifft, haben wir ‚das Ende der Fahnenstange‘ erreicht.“ (Küppers, in: Fritz Seydel – Harald Küppers: Briefwechsel. In: BDK-Mitteilungen 3/2002, S. 39)

## Konstruktivismusdebatte

Es geht um die erkenntnistheoretische Grundfrage: Können wir die Welt so erkennen, *wie sie ist*, oder bleibt es immer *unsere Vorstellung* von der Welt? Für eine Orientierung im Alltag muss diese Frage nicht beantwortet werden, da kommen wir mit einem „naiven Realismus“ ganz gut zurecht (vgl. Siebert 1999, S. 1).<sup>37</sup> Für eine Betrachtung der Welt mit wissenschaftlichem Anspruch sieht das schon anders aus, auch wenn es in vieler Hinsicht im Ergebnis für den „Nutzer“ einer wissenschaftlichen Erkenntnis gleich ist, ob das Erkannte *tatsächlich so ist* oder nur *so als tatsächlich erscheint*.

Wenn die konstruktivistische Sicht des Erkenntnisprozesses hier dennoch eingebracht wird, dann deshalb, weil sie die in dieser Arbeit zugrunde gelegten Texte zu Begriff und Struktur von Ästhetik und Biografie durchzieht.<sup>38</sup> Beide Diskurse liegen in dieser Hinsicht „im Trend“ (...) „einer Zeit, in der traditionelle Gewissheiten, Sicherheiten, Wahrheiten brüchig und fragwürdig werden“ (ebenda S. 5).<sup>39</sup>

Kerngedanke der konstruktivistischen Sichtweise ist, dass wir letztlich die *Wirklichkeit* nicht erkennen können, sondern uns immer nur ein, *unser* Bild davon machen können, das wir dann auf die – je nach Beobachterperspektive unterschiedlichen<sup>40</sup> – Bilder *anderer* beziehen können, die sich ebenfalls *ihr* Bild von „der Wirklichkeit“ gemacht haben. Radikal zugespitzt gibt es den Stuhl, auf dem die Leserin gerade sitzt, nicht. Für die lesend Sitzende existiert nur das, was ihr Hirn aus den Impulsen der sinnlichen Wahrnehmungen des Hinterns von der Sitzfläche und des Rückens von der Rückenlehne konstruiert. Schaut sie am Stuhl hinunter oder gräbt sie in ihren Erinnerungen, kann sich die Leserin auch *ihr* Bild vom Stuhl machen. Aber es bleibt ihr *inneres Bild* und es handelt sich dabei *nicht einmal um ein Abbild* des Stuhles. Wirklichkeit ist demnach eine Konstruktion.

Diese radikale Sichtweise scheint als Gedankenspiel eher lustig. Vom Alltagsdenken her sind wir gewohnt zu sagen: „Aber der Stuhl, auf dem ich sitze, ist doch da. Ich kann ihn anfassen, sehen und, wenn ich ihn nicht mehr brauche, wegstellen.“ Was den Stuhl betrifft, ist es auch egal, ob *wir ihn für wirklich halten* oder ob *er wirklich ist*. Dem Stuhl selbst ist es sowieso

---

<sup>37</sup> Hinsichtlich der Darstellung der konstruktivistischen Sichtweise soll es im Rahmen dieses Textes genügen, sich im Wesentlichen auf eine anerkannte, aktuelle Darstellung dieser Sichtweise im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu beschränken (Siebert 1999; vgl. auch Siebert 1998). Das ist zu vertreten, da sich das Forschungsprojekt vorrangig in diesem Kontext entwickelt hat. Hinzu kommt wieder autobiografisch: Über die Gespräche mit Prof. Dr. Horst Siebert am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover über das Forschungsprojekt ist sein Verständnis der Konstruktivismusdebatte ohnehin in den Text eingeflossen. Sie wird so transparent gemacht. Grundlage für ein konstruktivistisches Verständnis bilden für den Autor darüber hinaus aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext die wieder untereinander unterschiedlichen Ansätze bei Reich 2000; Kösel 1997. Zur Kritik am pädagogischen Konstruktivismus wurde berücksichtigt: Terhart 1999, für den das konstruktivistische Denken in der *Praxis* zu nichts anderem führt, als alten Wein in neue Schläuchen zu füllen (vgl. ebenda S. 57ff.). Zur Kritik ist ebenfalls zu berücksichtigen der von Siebert 1999 herausgegebene Band mit Äußerungen von Kolleginnen und Kollegen des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Hannover zur Konstruktivismusdebatte. Die Auseinandersetzung mit einer – hier nicht geteilten – radikaleren konstruktivistischen Sicht erfolgte über Foerster/Glaserfeld/Heijl/Schmidt/Watzlawick 1998 (1.: 1985); grundlegend zum Themenfeld Erkenntnis/Konstruktivismus/Systemtheorie vgl. Jensen 1999; zur Systemtheorie darüber hinaus: Gripp-Hagelstange 1997.

<sup>38</sup> Zur konstruktivistischen Sicht in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung vgl. Winfried Marotzki, in: Krüger/Marotzki 1999, S. 57ff.; zum Konstruktivismus im Ästhetikdiskurs vgl. Welsch 1996, S. 21.

<sup>39</sup> Dabei ist gleich zu betonen, dass es sich bei der konstruktivistischen Sichtweise nicht um eine „Denkschule“ handelt, der man entweder angehört oder nicht. Die konstruktivistische Sichtweise fließt in die unterschiedlichsten Denkrichtungen mit einem unterschiedlichen Gewicht ein (vgl. Siebert 1999, S. 8).

<sup>40</sup> Vgl. zum Stellenwert der Beobachterperspektive in der Wirklichkeitskonstruktion Reich 2000 (u.a. S. 19).

gleichgültig.<sup>41</sup> Hinsichtlich des Selbstverständnisses unseres Denkens allerdings ist es doch von Belang: Es verweist auf die *Subjektivität* und *Relativität* jeder Erkenntnis.

Darauf kann man allerdings auch ohne den konstruktivistischen Blick verweisen: „*Wir sind mit unserer Wissenschaft an die Grenzen des Erkennbaren gestoßen. Wir wissen einige genau erfassbare Gesetze, einige Grundbeziehungen zwischen unbegreiflichen Erscheinungen, das ist alles, der gewaltige Rest bleibt Geheimnis, dem Verstande unzugänglich*“, lässt Friedrich Dürrenmatt den Wissenschaftler Möbius in der Komödie „Die Physiker“ sagen (1959, S. 324).

In konstruktivistischer Sicht sind niemals allgemein gültige Aussagen über Wirklichkeit zu treffen, sondern immer nur Aussagen über das, was der Beobachter – in der Vernetzung seiner Beobachtungen mit den Beobachtungen anderer – für gegenwärtig wirklich hält. In der Konsequenz kann dies zu einem besonders verantwortlichen Umgang mit dem Erfahrungswissen (der Empirie) führen.<sup>42</sup> Abgesehen von gedankenspielerischen Übertreibungen ist also durchaus nachvollziehbar, dass diese – keineswegs neue – Denktradition (vgl. Siebert 1999, S. 5) heute in vielen wissenschaftlichen Diskursen wieder stärker aufgegriffen wird.

Was ist die **Kernthese des Konstruktivismus**? Nach Siebert lautet die Kernthese:

„Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem ‚struktur determiniert‘, das heißt auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte ‚Systeme‘ können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, das heißt, ‚gestört‘ und angeregt werden.“ (ebenda S. 5f.)

Neben dem *Autopoietischen* (Selbsthervorbringenden) und der *Beobachterabhängigkeit* der Wirklichkeitskonstruktion wird an dritter Stelle die *Viabilität*<sup>43</sup> in der Wirklichkeits-

---

<sup>41</sup> Mit einer anderen *Person* ist das schon anders. Die Frau, die ich liebe, wehrt sich heftig dagegen, wenn ich ihr erkläre, sie sei nicht wirklich da, sondern existiere für mich nur als eine Konstruktion meiner Gehirnaktivitäten. Mit diesem Beispiel soll die Absurdität (wobei auch absurde Sichtweisen sehr nützlich sein können) eines radikal-konstruktivistischen Blickwinkels angedeutet werden. Mit einem ähnlichen Beispiel wird sie auch bei Jensen kritisiert, wenn er zur „Existenz des Buches, das der Leser in den Händen hält“ in einer Fußnote schreibt: „Dass dieser Text entstand, hat eine enorme Vielzahl von Ursachen zur Voraussetzung, die sich nicht auf die ‚Realität jetzt feuern der Neuronen‘ reduzieren lassen – es sei denn, du lieber Leser, wärst das einzige real existierende Wesen und erzeugtest alles, was ist, einschließlich genau dieser Zeilen vor deinen Augen, just in diesem Moment. Dann hättest du dir freilich Gescheiteres einfallen lassen können.“ (Jensen 1999, S. 176/Fn285) Auch Siebert stellt die Kritik an den radikaleren Varianten konstruktivistischer Sichtweisen dar (1999, S. 9).

<sup>42</sup> Damit sei keineswegs unterstellt, dass nichtkonstruktivistisch denkende Wissenschaftlerinnen sich nicht ebenso der Relativität und Begrenztheit ihrer Erkenntnisse – und damit ihrer Verantwortung – bewusst verhalten. Eine konstruktivistische Sicht schränkt nur die hier und da verbreitete Selbstgewissheit in der Erforschung der Welt grundsätzlich ein (vgl. Anmerkung 11).

<sup>43</sup> Viabilität hieße direkt übersetzt die „Gangbarkeit“ der Wirklichkeitskonstruktion, freier formuliert geht es mit diesem dritten Moment darum, dass die Wirklichkeitskonstruktion im Verhältnis zu den Beobachtungen anderer und zur Materialität etwa des erwähnten Stuhls in einem vernünftigen Verhältnis stehen muss. Die Wirklichkeitskonstruktion muss etwas taugen. Über Autopoietische allein wäre dies nicht zu gewährleisten. Theoretisch bringt die Autopoiesie eine Beliebigkeit in der Wirklichkeitskonstruktion mit sich. Was bringt es mir, zu erklären, worauf ich sitze, sei kein Stuhl, sondern ein Hund. Vermutlich nichts außer Unannehmlichkeiten mit meiner Umwelt. Im (kindlichen) Spiel allerdings kommt diese Autonomie in der Autopoiesie der Wirklichkeitskonstruktion „sinnvoll“ zum Tragen. Da kann der Stuhl zum Motorrad, zum Leuchtturm oder meinetwegen auch zum Hund werden.

konstruktion betont. Damit kommt über das Moment der Viabilität in nichtkonstruktivistischer Sicht am Ende in die Wirklichkeitskonstruktion doch wieder das hinein, was als „vorhandene Wirklichkeit“ gesehen wird.<sup>44</sup>

Welche **Konsequenzen** ergeben sich in konstruktivistischer Sicht **für die Wissenschaftstheorie**? Siebert beschreibt vor dem Hintergrund der Konstruktivismusdebatte „Wissenschaft als Beobachtung zweiter Ordnung“ (ebenda S. 177). „Unsere sinnlichen Wahrnehmungen sind auf eine – zeitlich und räumlich überschaubare – Erlebniswelt ausgerichtet. Unsere Erfahrungswirklichkeit ist der *Mesokosmos*, Menschen als erkennende Lebewesen sind vor allem ‚Nahbereichswesen‘. Wissenschaft erforscht darüber hinaus den Mikrokosmos und den Makrokosmos, also Welten, die unserem Alltagswissen überwiegend verborgen bleiben.“ (ebenda) – „Dennoch ist das *anthropologische Prinzip der Konstruktivität* auch in der modernen experimentellen Wissenschaft nicht außer Kraft gesetzt. Auch Wissenschaften sind selbstreferenzielle, zum Teil operational geschlossene System, auch sie ‚interagieren mit ihren eigenen Zuständen‘, auch sie sprechen ihre spezifische Sprache und verfügen über eigene Logiken und Relevanzkriterien. Die Wissenschaften lösen die Probleme, die sie definieren und die für sie lösbar sind. Und sie lösen sie so, wie es ihrer Rationalität entspricht. Auch sie erfinden ihre Modelle der Wirklichkeit, sie entdecken nicht *die* Wirklichkeit.“ (ebenda)

Dabei gilt auch – und insbesondere – für die Wissenschaft das Prinzip der Viabilität. „Wissenschaft liefert Konstrukte (anstatt ewiger Wahrheiten), die aber alles andere als ‚beliebig sind‘. Wissenschaft verwendet eine Pluralität von Methoden, aber jede Methode präjudiziert die möglichen Ergebnisse. Wissenschaftliche Forschung ist beobachtungsabhängig, aber hinter den Beobachtungsstandpunkten verbergen sich gesellschaftliche Interessen. Wissenschaften benötigen eigene Sprachen, aber die ‚Sprachspiele‘ sind zugleich ‚Welterzeugungen‘ und ‚Weltverschleierungen‘. Die Frage, *wie* eine Wissenschaft Wirklichkeit beobachtet, ist ebenso wichtig wie die Frage, *was* sie beobachtet.“ (ebenda S. 178)

Siegfried J. Schmidt<sup>45</sup>, auf dessen Wissenschaftsauffassung sich auch Siebert bezieht, spricht von der Wissenschaft nicht nur als ein Konstrukt, er verweist – in Anlehnung an Welsch<sup>46</sup> – darauf, dass sie sich als *ästhetisches Konstrukt* beschreiben lässt (vgl. Schmidt 1993, S. 288). Dabei betont er gleichzeitig „Wissenschaft ist keine Form der Kunst“ (ebenda S. 298). „In einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der Wissenschaft, Kunst und Politik noch als funktionsbestimmte Sozialsysteme bestehen, hebt man Systemgrenzen per fiat oder durch Stilistik auf. Eine Vielzahl (nach Regeln und Prinzipien) miteinander konkurrierender Theorien macht aus historischer Kontingenz noch keine aktuelle Beliebigkeit.“ (ebenda)

---

<sup>44</sup> Das ist auch einer der Ansatzpunkte für die Kritik am Sinn des konstruktivistischen Denkens. Aus konstruktivistischer Sicht wird hier argumentiert, dass es ja gar nicht um eine Theorie von „Wirklichkeit“ im Konstruktivismus geht, sondern lediglich um eine Theorie darüber, *wie* wir (als Menschen) Wirklichkeit (für) *wahr* nehmen. „Der Konstruktivismus ist ein Schema, mit (oder in) dem der Zusammenhang zwischen *Wissen* und *Wirklichkeit* erklärt werden soll. Gemeint ist der Zusammenhang zwischen Wissen und *der* Wirklichkeit, die in diesem Wissen erscheint oder darin vorausgesetzt ist.“ (Jensen 1999, S. 324)

<sup>45</sup> Schmidt selbst bezeichnet sich als radikaler Konstruktivist (vgl. Schmidt 1993, S. 289), was in diesem Zusammenhang jedoch keine Rolle spielt.

<sup>46</sup> Welschs Positionen zur Ästhetik werden im Kapitel 3.1 ausführlich referiert. Welsch vertritt innerhalb des *Ästhetik-Diskurses* eine dezidiert konstruktivistische Position (1990, 1993b). Er verweist darauf, dass – wenn Wirklichkeit ein Resultat unserer Konstruktion sei – in die Konstruktion von Wirklichkeit auch immer *Fiktionales* eingehe. Am Ende sei unsere Wirklichkeitskonstruktion ein ästhetisch strukturiertes Gemenge (vgl. Schmidt 1993, S. 289 – in: Welsch 1993). Eva Koethen betont, dass der Hinweis auf das Ästhetische (sprich hier Gestaltende) in der wissenschaftlichen Konstruktion schon bei Jakob Burckhardt zu finden ist, wenn der etwa von der „Willkür in der Auswahl der Gegenstände“ wissenschaftlicher Forschung spricht. (Burckhardt, Jakob: Griechische Kulturgeschichte Bd.1. Berlin 1930, S. 4. Zitiert nach Koethen 1981, S. 189)

Zur **Lehr-Lern-Forschung**, der die eigenen Untersuchungen im Kernbereich zuzuordnen sind, führt Horst Siebert schließlich in konstruktivistischer Sichtweise ein: „Die empirische Lehr-Lern-Forschung bemüht sich um die Rekonstruktion von Lehr-Lern-Situationen der Bildungspraxis, insbesondere mit Hilfe der ‚teilnehmenden Beobachtungen‘, (...) (bei) Protokollen und Befragungen.“ (Siebert 1999, S. 179) Seine Anforderungen an Untersuchungen dieser Art sollen hier voll und ganz übernommen und für das eigene Projekt zum Maßstab gemacht werden: „Es werden Fremdbeobachtungen durchgeführt, die auf Aspekte der pädagogischen Wirklichkeit aufmerksam machen, die der Selbstbeobachtung der Beteiligten (also vor allem der Lehrenden und Teilnehmer/innen) meist verborgen bleiben, die aber für professionelles pädagogisches Handeln ‚praktisch folgenreich‘ sein können. Solche Untersuchungen haben nicht den Anspruch festzustellen, wie die pädagogische Wirklichkeit ‚wirklich‘ ist, sondern erweitern die Perspektivenvielfalt und damit die Handlungsmöglichkeiten. Diese Aufgabe erfüllen solche Projekte aber nur dann, wenn die Ergebnisse von den Pädagog/innen zur Kenntnis genommen werden, verständlich formuliert sind, anregend, aber auch nachvollziehbar und relevant sind. Solche Projektberichte sollten zurückhaltend sein mit allgemeinen Handlungsempfehlungen und mit Behauptungen über guten und schlechten Unterricht“ – beziehungsweise hier: über gute und schlechte Seminare – „über richtige und falsche Methoden.“ (S. 180)

In diesem Zusammenhang verweist Siebert auch auf die Beschränktheit sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Forschungsmethoden in ihrer *Beobachterabhängigkeit* und dem *konstruktivem Moment*, das jedem Beobachtungsverfahren inhärent ist (vgl. S. 181). Aus der konstruktivistischen Sicht schließlich begründet sich für Siebert der Stellenwert der „pädagogischen Erzählkultur“ für die Lehr-Lern-Forschung (vgl. S. 182). „Zur Selbstaufklärung der Bildungspraxis über die Vielschichtigkeit des Lehrens und Lernens ist es hilfreich, pädagogische Geschichten zu erzählen.“ Auch das führt zu einem Kerngedanken der eigenen Überlegungen und Untersuchungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.

Insbesondere diese auf die Forschungspraxis hin formulierten Ansprüche lassen sich in mindest ebensolcher Deutlichkeit auch ohne eine konstruktivistische Perspektive formulieren.<sup>47</sup> In dieser Hinsicht haben die Kritiker der konstruktivistischen Mode durchaus Recht. So soll abschließend, beim Hinausgehen aus dem ersten besuchten Gedankengebäude, noch einmal auf den einleitenden Hinweis zurückgekommen werden. Der Autor hat nicht die Absicht, sich in diesem Gebäude häuslich einzurichten. Wohl aber berücksichtigt er, dass in diesem Gebäude viele der Autorinnen mehr oder weniger häufig anzutreffen sind, die in den grundlegenden Teilen zum Forschungsprojekt zitiert werden.

### Psychoanalytische Bezugnahmen

Ein zweites Gedankengebäude, in dem sich der Autor im Nachdenken über biografische und Lernprozesse immer wieder aufgehalten hat und in dem er auch auf eine Reihe von zitierten Autoren trifft, die hier ebenfalls Anleihen für ihre Gedankengänge aufnehmen, ist das Haus der „Psychoanalytischen Bezugnahmen“. *Psychoanalytisch* meint dabei nicht eine Bezugnahme auf die Psychoanalyse Sigmund Freuds im engeren Sinne. Es geht nicht um ein Anknüpfen an der originalen Freud'schen Lehre (vgl. Klaus Horn, in: Wulf 1989, S. 474f.) und schon gar nicht um die therapeutische Methode der klassischen Psychoanalyse.

---

<sup>47</sup> Vgl. die Beiträge von Manfred Bönsch oder Thomas Ziehe, in: Siebert 1999, S. 64 und S. 67.

Gemeint ist hier mehr „die Quintessenz psychoanalytischer Wissenschaft“ (ebenda, S. 475), „der Umgang mit dem unbewusst gewordenen, mit jenen in aller Regel von den Betroffenen als heteronom empfundenen Verhaltensanteilen (den Symptomen), die dem Abgewehrten entspringen“<sup>48</sup> (ebenda). Gemeint ist weniger die umstrittene dualistische Triebtheorie (vgl. ebenda, S. 474), gemeint sind Freuds Grundimpulse zu einer an den Reifungsprozessen der Sexualität orientierten Entwicklungspsychologie<sup>49</sup> sowie seine Theorie der psychischen Struktur (Es, Ich und Über-Ich)<sup>50</sup> (vgl. ebenda). Im Zusammenhang mit dem eigenen Forschungsprojekt ist v.a. das Phänomen der *Übertragung* (Projektion), das Freud herausgearbeitet hat, relevant: sowohl hinsichtlich des Moments der Übertragung in der biografischen Konstruktion als auch auf der forschungsmethodischen Ebene, wenn es um die Verfälschung der Beobachtungsergebnisse durch Übertragungsmechanismen geht (vgl. Bruder 2003, S. 13ff.).

Ist von „psychoanalytischer Bezugnahme“ die Rede, dann werden damit auch die differenzierten Weiterentwicklungen im psychoanalytischen Denken einbezogen, die sich zunächst in den verschiedenen Schulen der *Tiefenpsychologie* verzweigt haben (vgl. Nolting/Paulus 1985, S. 149ff.), letztlich aber auf die Psychologie insgesamt Einfluss nehmen. Auch Ansätze, wie die *Humanistische Psychologie*<sup>51</sup>, die sich zunächst in der Kontroverse zu einer dogmatischen Auslegung der Freud'schen Ideen entwickelt haben, beziehen letztlich Kerngedanken der Psychoanalyse ein und verstehen sich später nicht mehr im Widerspruch zur Psychoanalyse. So betont der Vertreter der Humanistischen Psychologie Carl R. Rogers in der Darstellung der Entwicklung seines Ansatzes der non-direktiven oder klient-bezogenen Beratung<sup>52</sup>: „Ihre Entwicklung wäre nicht möglich gewesen ohne das Verständnis für die unbewußten Bestrebungen des Menschen und seine komplizierte emotionelle Natur, das ist Freuds Beitrag zu unserer Kultur gewesen.“ (Rogers 1972, S. 21f.) Zwar habe sich sein Ansatz in anderen Bahnen entwickelt, „aber trotzdem bestehen viele Verbindungen zu (...) modernen Formulierungen psychoanalytischen Denkens“ (ebenda).

Ist also im Weiteren von *psychoanalytischem Denken* die Rede, dann ist die *Berücksichtigung einer auf Sigmund Freud zurückgehenden Grundhaltung* zur Einschätzung der Persönlichkeitsstruktur und Persönlichkeitsentwicklung gemeint. Diese Grundhaltungen sind zum Teil längst in unser Alltagsdenken eingegangen. Kein Mensch betont mehr, wenn er von „Pubertät“ spricht oder sagt, er habe etwas „so im Unterbewussten“, dass er sich auf Sigmund Freud bezieht. Wiederholt werden soll andererseits an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich, dass es dem Autor hier *nicht* um eine Orientierung auf die *Psychoanalyse* als therapeutisches Verfahren in der biografisch orientierten Ausbildungstätigkeit geht.<sup>53</sup>

---

<sup>48</sup> „In prekären Situationen werden als gefährlich empfundene Anteile ‚verdrängt‘, sie werden ‚unbewusst‘. Das Abgewehrte kehrt jedoch wieder in Form (...) anderer Symptome (...)“ (Horn, in: Wulf 1989, S. 475)

<sup>49</sup> Die der eigenen Untersuchung zugrunde liegende Charakterisierung der Jugendzeit als *Adoleszenz* geht darauf zurück.

<sup>50</sup> Auch für das Verständnis der im Abschnitt 2.2.1 nach Schulze entwickelten Struktur der Biografie stellt dieses Strukturmodell eine Grundlage dar.

<sup>51</sup> Damit stehen Namen in Verbindung wie Charlotte Bühler oder Carl R. Rogers 1972/1951; vgl. zur Humanistischen Psychologie auch Nolting/Paulus, S. 160f.; Weinberger 1992.

<sup>52</sup> Die Bezugnahme auf diesen Ansatz wird weiter unten thematisiert.

<sup>53</sup> Diese Abgrenzung wird auch deshalb betont, weil sie hinsichtlich der Auswertung der Ergebnisse aus der Hauptuntersuchung noch einmal sehr relevant wird (vgl. Zur Grenzziehung zwischen ästhetisch-biografischer Arbeit im Ausbildungszusammenhang und psychoanalytisch orientierter Therapie v.a. Kapitel 5.4).

In diesem Sinne kann von psychoanalytischen Bezugnahmen im Zusammenhang mit der Fundierung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung in drei Bereichen gesprochen werden:

- Psychoanalytische Bezugnahmen und Sichtweisen sind im Bereich der **erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung** verbreitet, an die der Autor in seinen Gedankengängen durchgehend anknüpft: etwa auf Sigmund Freud allgemein oder speziell auf den psychoanalytisch orientierten Pädagogen *Siegfried Bernfeld* und v.a. den „Neopsychanalytiker“<sup>54</sup> *Erik H. Erikson* bei *Dieter Baacke* (Baacke 1983, S. 176ff.; Baacke, in: Baacke/Schulze 1993, S. 79) oder *Theodor Schulze* (Schulze, in: Baacke/Schulze 1993, S. 20). Auch in Heinz-Hermann Krügers grundlegenden Ausführungen zu den Entwicklungslinien erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung heißt es: „Wichtige Anstöße für eine biografisch orientierte Jugendforschung gingen auch von dem österreichischen Pädagogen und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld aus, der das Tagbuch als Quelle kultureller Selbstdarstellungen Jugendlicher interpretierte (...)“ (in: Krüger/Marotzki 1999, S. 15)<sup>55</sup> *Gerd E. Schäfer* betont, dass „die Psychoanalyse ein wesentlicher Teil jener Denkströmungen geworden (ist), die Wirklichkeit nicht als ein fertig vor uns liegendes Produkt betrachten, das nur noch objektiv in uns repräsentiert werden müßte, sondern die ihr Augenmerk auf die Wirklichkeitserfahrungen richten. Diese werden dann als Ergebnis der subjektiven Lebenserfahrungen interpretiert.“ (Schäfer 1997, S. 188)
- Psychoanalytisch im engeren Sinne orientiert ist der Ansatz von *Marianne Leuzinger-Bohleber*, *Eugen Mahler* und anderen (1993), die aus ihrer Perspektive als Wissenschaftlerin und Psychoanalytikerin die Spätadoleszenz beschreiben. „Wir denken, daß das psychoanalytische Forschungsinstrumentarium sich dazu eignet, den unbewußten Mikrokosmos bei einzelnen Individuen minutiös zu studieren.“ (ebenda S. 15) Ihre Erkenntnisse basieren sogar weitgehend auf den Ergebnissen von Psychoanalysen im therapeutischen Gespräch. Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen liegen im Forschungsprojekt der **Beschreibung der Persönlichkeitsentwicklung im Studierendentalter** zugrunde (Abschnitt 2.2.1), sie werden in die Überlegungen zum ästhetischen Verhalten in dieser Lebensphase einbezogen (Abschnitt 3.1.3). Auch Baackes berücksichtigte Ausführungen zur „Identitätsbildung“ basieren – wie oben erwähnt – zum Teil auf psychoanalytischem Denken.
- Eine psychoanalytische Bezugnahme findet sich in der Diskussion um die **Struktur jener Gruppenprozesse**, die den individuellen ästhetisch-biografischen Äußerungen den Raum geben, sich aufeinander zu beziehen. Hier wird auf Carl R. Rogers Erfahrungen in der Strukturierung von teilnehmerinnenorientierten, non-direkten Gesprächsformen Bezug genommen. Von diesem Ansatz gehen sowohl Gudjons/Pieper/Wagener in der Strukturierung der Prozesse biografischer Arbeit mit Studierenden aus (Abschnitt 2.5.3) als auch der Autor selbst in seinem Ansatz zur ästhetisch-biografischen Arbeit (vgl. Abschnitt 3.2.5, Kapitel 4.3 und 5.4).

---

<sup>54</sup> Baacke wählt die Bezeichnung „Neo“ im Zusammenhang mit Eriksons Theorien, weil er stärker als Freud soziale und kulturelle Faktoren in der menschlichen Entwicklung berücksichtigt (vgl. Baacke 1994, S. 189).

<sup>55</sup> Die Hinweise zu psychoanalytischen Bezugnahmen können hier nur exemplarisch zu wenigen „grundlegenden“ Texten der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung aufgezeigt werden. Diese Bezugnahme zieht sich durch die Literaturhinweise aller Autorinnen, die im Diskurs der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung im engeren Sinne stehen, wie er in den Abschnitten 2.2.1 und 2.5.1 ausführlich dargestellt wird (vgl. auch Ecarius 1998, S. 129).



## Zur Kompatibilität von konstruktivistischem und psychoanalytischem Denken

Sigmund Freud hat nicht konstruktivistisch gedacht. Er sah sich mit seinen Forschungsergebnissen zur menschlichen Psyche der Erkenntnis der tatsächlichen Wirklichkeit ein Stück näher gekommen.<sup>56</sup> Viele konstruktivistisch denkende Wissenschaftler heute haben umgekehrt mit der Psychoanalyse nichts im Sinn (vgl. Anmerkung 10).

Man könnte es sich einfach machen und mit Danner (siehe oben) argumentieren, dass die Betrachtung der untersuchten Phänomene aus verschiedenen, durchaus auch widersprüchlichen Perspektiven nützlich sein kann. Doch es kann darauf verwiesen werden, dass in weiten Teilen des Diskurses zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung Schnittmengen zwischen den beiden Denkansätzen zu finden sind. Insbesondere in der neueren psychoanalytisch orientierten Fachliteratur zur Biografieforschung finden sich Hinweise zu Verbindungen zwischen den beiden Gedankengebäuden – weniger im Fundament, oder gar dass von zwei Doppelhaushälften gesprochen werden kann, aber doch in Form einer Brücke zwischen beiden Gebäuden.

Im Sammelband zu „Psychoanalyse und Biografieforschung“ (Bruder 2003) thematisiert eine Reihe von Autorinnen den Zusammenhang zwischen psychischer Entwicklung und biografischer Konstruktion in psychoanalytischer Sicht unter der Rubrik „Psychoanalyse und Konstruktivismus“ (ebenda S. 39). Klaus-Jürgen Bruder verweist darauf, dass schon Sigmund Freud formuliert hat: „Die biografische Wahrheit ist nicht zu haben.“ (Freud 1936<sup>57</sup>) Sie ist nicht zu haben, weil zum einen in die biografische Konstruktion auch immer Unbewusstes, Verdrängtes einfließt – und weil zum anderen gerade das Aufkommen des Unbewussten immer wieder zum Verschweigen, Verleugnen, zur Selbsttäuschung und Lüge, zu *Erfindungen* in der biografischen Konstruktion führe (vgl. Bruder 2003, S. 10).

Dem psychoanalytischen Blick in der Untersuchung biografischer Konstruktionen ist auch in einem weiteren wesentlichen Punkt zu folgen. Er betrifft die – übrigens auch bei Ralf Bohnsack<sup>58</sup> anzutreffende – Illusion, mit forschungsmethodischer Genauigkeit ließe sich in der Reflexion der Daten die psychische Verwicklung des Forschers im sozialen Feld schrittweise aufheben. „Im Unterschied etwa zu phänomenologischen Ansätzen wird hier nicht mehr damit gerechnet, dass die notwendige Standortgebundenheit von Erfahrung durch ‚Reflexion‘ gänzlich zu überwinden sei, z.B. insofern, als durch Reflexion ein gleichsam ‚unbeteiligter Zuschauer‘ hergestellt wird. Unabhängig von Beobachtern gibt es kein methodisches Verfahren; zwar ist weitgehende Ähnlichkeit der Verfahrensweisen und Ansichten möglich, aber streng genommen keine vollkommene ‚Intersubjektivität‘.“ (Scheffer 2003, S. 106)

---

<sup>56</sup> Erwähnt werden soll an dieser Stelle zusätzlich, dass es in der Psychoanalyse bei Freud darüber hinaus Widersprüche in der wissenschaftstheoretischen Orientierung gab. Freud selbst hatte ein naturwissenschaftliches Selbstverständnis, die Praxis der Psychoanalyse jedoch ist eher als geisteswissenschaftlich (hermeneutisch) zu beschreiben. Widersprüchlich blieb auch Freuds Verhältnis zu den Sozialwissenschaften. Eine psychoanalytisch orientierte Sozialpsychologie hat sich erst in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelt (Alexander Mitscherlich, u.a.) (vgl. Klaus Horn, in: Wulf 1989, S. 476f.).

<sup>57</sup> Sigmund Freud in einem Brief an Arnold Zweig, zitiert nach Bruder 2003, S. 9. – Bruder stellt mit einer gewissen Ironie fest: Freud „wusste wovon er sprach: er hat selbst seine Biografie manipuliert, Dokumente vernichtet, er hat selbst durch seine Darstellungen der Entwicklungsschritte der Psychoanalyse und der Auseinandersetzungen mit abweichenden Meinungen, durch seine Bemühungen, seinen Kreis der Getreuen auf seine Darstellung zu verpflichten, seine Biografie beim Schreiben ‚überwacht‘“. (Bruder 2003, S. 9)

<sup>58</sup> Auf seinen Ansatz wird sich im Weiteren forschungsmethodisch bezogen (vgl. Abschnitt 1.3.1). Der Hinweis zu den Grenzen der Distanz des Forschers zum sozialen Phänomen wird dabei – in Abgrenzung zu Bohnsack – übernommen.

In psychoanalytischer *und* konstruktivistischer Sichtweise fasst Bernd Scheffer deshalb zusammen: Egal ob Autobiograf oder Biografieforscher ..., „in jedem Fall wird mit ‚Erfindungen‘ gearbeitet; sie mögen von Fall zu Fall nützlich sein, aber sie rechtfertigen keinerlei Erkenntnisoptimismus. – Hier sind Wissenschaftler in der gleichen Lage wie die Verfasser einer Autobiografie: Sie können gar nicht hinreichend verlässlich Auskunft geben, warum sie eine bestimmte Sache so und nicht anders verstanden haben.“ (ebenda S. 107)

Auch Scheffers Konsequenz ist zu folgen. Sie deckt sich mit dem, was bereits im ersten Gebäude zur Konstruktivismusdebatte formuliert wurde: „Was die Wissenschaftlichkeit von Wissenschaft sichern kann, ist ihre Akzeptabilität hinsichtlich ihrer Nachvollziehbarkeit: Wenn andere beim gleichen Anlass die gleichen Regeln anwenden wie der Kollege oder die Kollegin, müssten sie zu vergleichbaren Ergebnissen kommen.“

### 1.2.3

#### Begründung des qualitativ empirischen Forschungsansatzes

Nach dem Ausflug in zwei zum Verständnis der theoretischen Hintergründe relevante Gedankengebäude soll nun das Hauptgebäude der Gedankengänge zur Fundierung des eigenen Forschungsprojektes zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnen- ausbildung betreten werden. Zunächst sehen wir uns im Eingangsbereich um: beim Ansatz der *qualitativ-empirischen Forschung*<sup>59</sup>.

Der Ansatz der *qualitativ-empirischen* Forschung hat sich in der Kritik der Grenzen der quantitativen Empirie entwickelt, die mit Verfahren des Messens, Tabellierens und Klassifizierens auf der Basis statistischer Methoden versucht, Phänomene und ihre Zusammenhänge zu *erklären* (vgl. Abel 1998, S. 10). Dabei dringe sie jedoch nicht wirklich zum *Verstehen* der in sich widersprüchlichen, einzelnen Phänomene vor. Insbesondere komplexe soziale Phänomene seien mit ihren Methoden nicht zu erfassen (vgl. Flick 1999, S. 10ff.).<sup>60</sup> Und so plädieren die Herausgeber des *Handbuches Qualitative Sozialforschung* dafür, über die Umkehrung der üblichen Hierarchisierung von quantitativer und qualitativer Forschung nachzudenken (vgl. Flick u.a. 1995). Im Kontext der Lehr-Lern-Forschung formulieren Gertrud Beck und Gerold Scholz: „Wo das Verstehen einzelner Prozesse genauso wichtig ist wie die Aufarbeitung von Daten für bildungspolitische Konsequenzen, werden qualitative Vorgehensweisen den quantitativen ebenbürtig.“ (1997, S. 678) Die forschungsmethodischen Überlegungen zu den eigenen Untersuchungen folgen dieser Umkehrung: Sie sind von einem *qualitativen Ansatz* her gedacht und binden – in gewisser Hinsicht hilfsweise – an verschiedenen Stellen *quantitative Verfahren* ein.

---

<sup>59</sup> Im Ansatz der *qualitativen Forschung* bezieht sich der Autor einleitend auf Mayring 1999; in der Forschungsmethode folgt er weitgehend Flick 1999, übernimmt eine ganze Reihe von Hinweisen verschiedener Autoren aus dem *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (Flick/Kardorff/Keupp/Roswenstiel/Wolff 1995 – die neueste, Ende 2003 erschienene Auflage musste unberücksichtigt bleiben). Hinsichtlich der Methoden-Triangulation quantitativ und qualitativ-empirischer Verfahren wurde über die genannten Quellen hinaus einbezogen: Abel/Möller/Trautmann 1998, insbesondere S. 154ff. Zur kritischen Sicht der qualitativen Sozialforschung ist berücksichtigt: Diekmann 2000, insbesondere S. 443ff. Zur noch jungen qualitativen Forschung in der Kunstpädagogik knüpfen die forschungsmethodischen Grundlegungen an Peez an (2000 und 2002, dort S. 138ff.).

<sup>60</sup> Vgl. zum Verhältnis von quantitativer und qualitativer Sozialforschung auch Kardorff, in: Flick u.a. 1995, S. 3f.

Auch wenn qualitativ empirische Forschungsansätze insbesondere in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften eine lange Tradition haben, wird erst seit den Achtzigerjahren des 20. Jahrhunderts einvernehmlich von *qualitativer Forschung* gesprochen.<sup>61</sup>

Als grundlegende Kennzeichen qualitativer Forschung beschreibt Uwe Flick „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (1999, S. 13). Mit Toulmin<sup>62</sup> beschreibt Flick vier Tendenzen, die sich auf die eigenen Überlegungen und Untersuchungen beziehen lassen:

- „Die Rückkehr zum Mündlichen, die sich im Interesse von Philosophie, Sprach-, Literatur- und Sozialwissenschaften an Erzählungen, an Sprache und Kommunikation manifestiert;
- die Rückkehr zum Besonderen, die sich bei der Formulierung von Theorien und der Durchführung von empirischen Untersuchungen in der Tendenz manifestiert, „sich nicht ausschließlich auf abstrakte und universale Fragen zu konzentrieren, sondern auch wieder besondere, konkrete Probleme zu behandeln, die nicht allgemein, sondern in bestimmten Arten von Situationen entstehen“ (Toulmin bei Flick 1999, S. 24);
- die Rückkehr zum Lokalen, die darin zum Ausdruck kommt, dass Wissenssysteme, Handlungs- und Erfahrungsweisen wieder im Kontext der (lokalen) Traditionen und Lebensformen untersucht werden, in denen sie eingebettet sind, statt ihre universale Gültigkeit anzunehmen und überprüfen zu wollen;
- die Rückkehr zum Zeitgebundenen, die sich darin ausdrückt, dass zu untersuchende Probleme und zu entwickelnde Lösungen in ihren jeweiligen zeitlichen, bzw. historischen Kontext einzuordnen und darin zu beschreiben bzw. daraus zu erklären sind.“ (Flick 1999, S. 24; Unterstreichungen d.A.)

Diese vier Tendenzen erfüllen sich nach Flicks Auffassung in den qualitativen Forschungsansätzen. Bei aller Unterschiedlichkeit der qualitativen Forschungskonzepte im Einzelnen ließen sich einige Aspekte für alle gleichermaßen beschreiben (vgl. ebenda S. 40): das **Verstehen** der Sicht der Subjekte oder des Ablaufs sozialer Situationen als Erkenntnisprinzip, die **Fallrekonstruktion** als Ansatzpunkt, die **Konstruktion von Wirklichkeit** als Grundlage – in den rekonstruierten Fällen seien jeweils *unterschiedliche* Konstruktionen von Wirklichkeit enthalten (vgl. ebenda S. 41) – und der **Text**, der das wichtigste empirische Material bilde (v.a. Erzählungen in transkribierten Interviews, Beobachtungsprotokolle und Beschreibungen)<sup>63</sup>. Mit einem Blick auf die Anlage der Hauptuntersuchung (Teil IV) dieses Projektes kann man sich überzeugen, dass diese vier Aspekte qualitativer Forschung zum Tragen kommen.

---

<sup>61</sup> Auf die Geschichte und die theoretischen Quellen des qualitativen Forschungsansatzes soll hier nicht näher eingegangen werden. Auf die geisteswissenschaftlichen Verknüpfungen wurde bereits verwiesen. Mehr dazu bei Gerhard Kleining, in: Flick u.a. 1995, S. 11ff.; vgl. auch Flick 1999, S. 28ff.; vgl. insbesondere Mayring 1999, S. 1ff., der die „Wurzeln qualitativen Denkens“ zusammenfassend darstellt (S. 3ff.), angefangen bei Aristoteles bis hin zu den Entwicklungslinien im 20. Jahrhundert; vgl. auch Peez 2002, S. 190.

<sup>62</sup> Flick bezieht sich hier auf Toulmin, S.: Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. Frankfurt am Main 1994 (Flick 1999, S. 24).

<sup>63</sup> Vgl. zur Konstruktion und zum Verstehen von Texten Flick 1999, S. 43ff.; die Aufsätze zu den „Analyseverfahren erhobener Daten“ in: Flick, u.a. 1995 S. 209ff., S. 213ff., S. 219ff. (Modelle psychoanalytischer Textinterpretation).

Philipp Mayring beschreibt 13 Säulen im Eingangsbereich des qualitativen Denkens, die sich ebenfalls in der Anlage des Forschungskonzeptes und im Aufbau des vorliegenden Textes zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung widerspiegeln sollen (1999, S. 13ff.):

- die **Einzelfallbezogenheit**, mit der die zu frühe Verallgemeinerung einer Aussage zu verhindern sei (vgl. *Teil IV, insbesondere die Abschnitte 4.2.2 und 4.2.3, aber auch 4.2.6 und Kapitel 2.4*);
- die **Offenheit** gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, die auch den Verzicht auf Eingangshypothesen bedeute, die Entwicklung der Forschungsfragen im Feld und im Forschungsprozess erfordere (vgl. *Kapitel 1.1 und zur Entwicklung der Kernfrage zur Hauptuntersuchung im Forschungsprozess Abschnitt 3.2.1*);
- dabei gleichzeitig die **Methodenkontrolle** – gerade die Offenheit im Forschungsprozess erfordere eine um so genauere Beschreibung des methodischen Vorgehens – (vgl. *dieses und das folgende Kapitel, vgl. auch Beschreibung des methodischen Vorgehens in der dokumentarischen Analyse des Datenmaterials am Anfang des Teils IV*);
- die Berücksichtigung und Weiterentwicklung des **Vorverständnisses**, das der Forscher in den Prozess einbringe (vgl. *Teile I, II und III*);
- die **Introspektion**, das heißt die Zulassung der Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns (*etwa der Rückgriff auf Forschungstagebucheintragen im Teil IV – insgesamt allerdings, der unten erläuterten dokumentarischen Methode folgend, eher zurückhaltend einbezogen*);
- die **Forscher-Gegenstands-Interaktion** sei zu berücksichtigen; es sei davon auszugehen, dass sich Gegenstand und Forscher im Verlauf des Forschungsprozesses verändern (vgl. *u.a. die Thematisierung der Interaktion zwischen der Bremer Veranstalterin und dem Autor hinsichtlich der Entwicklung der untersuchten Seminarverläufe im Abschnitt 3.3.2 und 3.3.3; vgl. auch die Beschreibung der Veränderung der Haltung des Autors hinsichtlich des Einsatzes neuer Medien in ästhetisch-biografischen Prozessen im Verlauf der Bremer Veranstaltung in Abschnitt 4.2.4*);
- die Berücksichtigung der **Ganzheitlichkeit** in der Betrachtung der untersuchten Phänomene (vgl. *Teil IV*);
- die **Historizität** des untersuchten Phänomens und des Forschungsprozesses (vgl. *historische Exkurse in den Abschnitten 2.5.1, 2.5.3 und 3.3.1*);
- die **Problemorientierung**, die die Trennung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung tendenziell aufheben soll;
- hinsichtlich der Gültigkeit der Aussagen über den unmittelbar untersuchten Bereich hinaus die **argumentative Verallgemeinerung**, rechnerische Varianten für eine Verallgemeinerung könne es nicht geben (*Hier ist anzumerken, dass die von Mayring entwickelten sechs Gütekriterien qualitativer Forschung (ebenda S. 119ff.) in der Hauptuntersuchung m.E. erfüllt werden.*<sup>64</sup>);
- die **Induktion**, im Unterschied zur Falsifikation, wie sie vom Kritischen Rationalismus gefordert werde, in der Forschungspraxis quantitativ empirischer Forschung aber häufig gar nicht realisiert werde (vgl. *ebenda S. 23*) – im Prozess der induktiven, qualitativen Forschung setzen sich aus ersten Beobachtungen die ersten Zusammenhangsvermutungen zusammen, die dann durch weitere Beobachtungen untersucht werden (vgl. *noch einmal Kapitel 1.1 und 4.3*);

---

<sup>64</sup> Gütekriterien für einen qualitativen Forschungsprozess sind nach Mayring im Einzelnen: die Verfahrensdokumentation, die argumentative Interpretationsabsicherung, die Regelgeleitetheit der Untersuchungsverläufe, die Gegenstandsnahe, die kommunikative Validierung und die begründete Triangulation.

- die situativ, in soziohistorischen Kontexten gebundenen **Regeln**, die sich im Ergebnistendenziell formulieren ließen, ohne dass von Gesetzmäßigkeiten gesprochen werden könne (*Kapitel 4.3*);
- die **Quantifizierbarkeit** von Teilergebnissen der Forschung (*im Kleinen etwa in der Gruppenbildung im Abschnitt 4.2.6*).

Die aufgezeigten Verknüpfungen der „Säulen qualitativer Forschung“ mit jeweils einzelnen, darauf ruhenden Teilen des Forschungsprojektes belegen die Einbindung der eigenen Überlegungen und Untersuchungen in einen qualitativen Forschungsansatz. Gleichzeitig ist damit die Anforderung formuliert, den Gegenstand eben *nicht* von den Forschungsmethoden her einzugrenzen, auf die forschungsmethodischen Möglichkeiten zuzuschneiden. Mit der bisher geleisteten Auflistung könnte dieser Eindruck entstehen.

Gegenstand sind im Kern der Hauptuntersuchungen zunächst *individuelle* Arbeitsprozesse, in denen es zu (auto-)biografischen Bezugnahmen kommt und in denen das *ästhetische* Moment in besonderer Weise betont wird. Es geht also um hochgradig *subjektive* Prozesse.<sup>65</sup> Gegenstand ist die *Bezugnahme der individuellen Prozesse aufeinander*, die Wirkung verschiedener von Veranstalterseite eingebrachter *Impulse zu diesen Prozessen*. Rekonstruiert werden sollen die *Sichtweisen (subjektive Wirklichkeitskonstruktionen) der Beteiligten* in den individuellen Prozessen und am Gruppenprozess. Daraus sollen Aussagen zur Struktur dieser Prozesse in der Tendenz getroffen, v.a. aber *Problembereiche in der Entwicklung dieser Prozesse* beschrieben werden – um am Ende den Verlauf, das *Wie* dieser Prozesse ansatzweise zu *verstehen* und Anregungen, bzw. Einschränkungen für eine denkbare Praxis ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung, bzw. Lehrerinnenbildung überhaupt aus diesem Erfahrungswissen heraus formulieren zu können. Mit dieser Beschreibung liegt das Aufgreifen qualitativer Forschungsmethoden auf der Hand. Es ist begründet, das gesamte Forschungskonzept von einem qualitativen Ansatz her zu durchdenken und andere (quantitative) Verfahren dem unterzuordnen. Damit folgt *dieses konkrete Projekt* der oben vorgeschlagenen Umkehrung in der Hierarchisierung von qualitativen und quantitativen Verfahren.

Es scheint in diesem Fall günstig, dass der Forscher seine forschungsmethodische Kompetenz im Wesentlichen erst mit dem Forschungsprojekt entwickeln konnte. So ist er relativ unvoreingenommen in die Suche nach geeigneten Untersuchungsinstrumenten eingetreten.<sup>66</sup> Er ist keinesfalls von vornherein auf qualitative Forschungsverfahren, oder gar bestimmte qualitative Verfahren, festgelegt gewesen und ist davon überzeugt, dass ein gewisses Geschrei zwischen der quantitativen und qualitativen Forschung unter den Geburtswehen der neueren qualitativen Forschungstradition nachvollziehbar war – aber aus heutiger Sicht unnötig ist. Im Zuge der eigenen Untersuchungen hat es Teilbereiche gegeben, die sich effektiver mit quantitativen Methoden erfassen ließen (Befragungsaktion in der Untersuchung A). Auch hier ist der Autor davon überzeugt, zu sinnvollen Ergebnissen gekommen zu sein, die sich in der Interpretation sehr wohl mit qualitativ erhobenen Daten im Zusammenhang diskutieren ließen. In dieser Hinsicht folgt er auf der Grundlage erster bescheidener Forschungserfahrungen Danner (wie zitiert 1989, S. 15) oder Abel u.a., wenn sie formulieren: „Obwohl es auf theoretisch-methodologischer Ebene heftige Auseinandersetzungen zwischen den

<sup>65</sup> Differenzierter wird dies im Teil III und im Teil IV untersucht.

<sup>66</sup> In seinen Überlegungen zur „Didaktik der qualitativen Forschung“ führt Flick 1999, S. 288ff. sogar aus, dass es gar keine andere Möglichkeit für den Erwerb qualitativer *Forschungskompetenz* als durch qualitative *Forschungspraxis* gebe, gerade weil qualitative Forschung nicht mit Lehrbuchwissen, sondern nur unter Einsatz einer engagierten, sich mit Neugier und Offenheit auf das Feld und die Gegenstände einlassenden Forscherpersönlichkeit möglich sei.

beiden Positionen gegeben hat, ergänzen sich beide Ansätze im Forschungsprozess gegenseitig (...).“ (1998, S. 11)<sup>67</sup>

Damit soll auch vor einer Überschätzung der Möglichkeiten qualitativer Methoden gewarnt werden. Gerade weil sie in der Kritik der quantitativen Verfahren formuliert wurden, kann der Eindruck entstehen, sie bewegten sich auf einem höheren Niveau. Davon wird heute – auch im Methodendiskurs qualitativer Forschung – nicht mehr ausgegangen. Qualitative Verfahren stoßen zum Teil auf die gleichen Grenzen im Erfassen von Phänomen (oder in der validen Wirklichkeitskonstruktion) wie quantitative Verfahren (vgl. Diekmann 2000, S. 451). Hinsichtlich der Involviertheit des Forschers im Feld bieten sie nicht nur neue Möglichkeiten, die sich aus der Nähe zum Gegenstand ergeben, sie bergen auch die Gefahr des Sich-im-Feld-Verlierens, die Gefahr des Aufgehens in *einer* subjektiven, im Feld vertretenen Sichtweise (vgl. ebenda). Die notwendige forschungsmethodische Offenheit, die notwendige Offenheit in der Formulierung der Forschungsfrage kann sich ebenfalls als Nachteil in einem sehr unübersichtlichen Feld erweisen. Das wird auch bei Mayring (1999, S. 123f.) so gesehen, wenn er die „Fallstricke qualitativer Forschung“ beschreibt. Mayring betont, dass insbesondere forschungsethische Fragen nicht über die Wahl der Verfahren zu beantworten seien. Auch qualitativ erhobene Daten ließen sich missbrauchen. *Gerade* qualitative Verfahren erforderten eine besondere Vertrauensgarantie, angesichts der Nähe zwischen dem Forscher und den Personen im Feld (vgl. S. 123).

In der Herausarbeitung der Fragestellungen im Verlauf und in der Strukturierung des Forschungsprojektes selbst orientiert sich der Autor an den von Uwe Flick beschriebenen „Stationen des qualitativen Forschungsprozesses“ (Flick u.a. 1995, S. 148ff.). Sie betreffen

- die Formulierung theoretischer Vorannahmen und ihre ständige Modifizierung im Verlauf des Forschungsprozesses,
- die Anforderungen an die Annäherung an das Forschungsfeld,
- die methodischen Entscheidungen zur Datensammlung,
- das Sammeln (Fixieren) der Daten und
- ihre schrittweise Interpretation sowie
- die Einbeziehung von „Fremdmeinungen“ in diese Interpretation,
- eine vorsichtige Verallgemeinerung, eine Formulierung von Tendenzen in Auswertung der Daten und
- die Dokumentation der Forschungsergebnisse (mit diesem Text).

Soweit dazu spezifische Hinweise erforderlich sind, sollen die im nächsten Kapitel gegeben werden.

---

<sup>67</sup> Zu den praktischen Möglichkeiten der Verzahnung von quantitativer und qualitativer Forschung vgl. Flick 1999, S. 280ff.

## 1.3

### Forschungsmethodische Grundlagen der eigenen Untersuchungen

Nach der Erläuterung des qualitativen Forschungsansatzes als grundlegend im Eingangsbereich des Hauptgebäudes zum eigenen Forschungskonzept, kann jetzt in den Etagen des Gebäudes der forschungsmethodische Hauptstrang der Untersuchungen erörtert werden. Dabei geht es zunächst ausschließlich um die Forschungsmethoden, die in der Hauptuntersuchung zum Einsatz kommen – in der Untersuchung *der individuellen ästhetisch-biografischen Prozesse im Gruppenzusammenhang* der beiden ästhetisch-biografisch orientierten *Lehrveranstaltungen in Bremen und Hannover* (Untersuchungsbereich B). Hier kann zusammenfassend

- von einer Art „*dichter Beschreibung*“ gesprochen werden (Geertz 1983),
- auf der Grundlage des aus *teilnehmender Beobachtung* im Feld gewonnenen *Datenmaterials* (weitgehend *Textmaterial*) (Friebertshäuser 1997),
- ausgewertet in Anlehnung an die *dokumentarische Methode* in der biografisch orientierten, rekonstruktiven Sozialforschung (Ralf Bohnsack 2000, 2001).

Ein schneller Blick in den Keller gilt den forschungstheoretischen Bezügen der *teilnehmenden Beobachtung* – hier auf die Ethnologie und beobachtungsgestützte Sozialforschung bei König (1956) – und der *dokumentarischen Methode* – dort auf die Phänomenologie und Mannheims Wissenssoziologie (1952, 1964). (Abschnitt 1.3.1)

In den obersten Etagen werden weitere Verfahren kurz eingeführt, die im Rahmen der Triangulation, bzw. in den weiteren Untersuchungsbereichen zum Zuge kommen: hermeneutische Aspekte in der Arbeit mit Texten, empirisch-analytisch orientierte Verfahren. Dort werden auch Probleme der Methoden-Triangulation diskutiert. Forschungsmethodisch verankert werden die beiden weiteren Untersuchungsbereiche: die Befragung und die narrativ-episodischen Interviews. (Abschnitt 1.3.2)

Im Treppenhaus des Gebäudes sollen weitere Fragen angesprochen werden. Hingewiesen wird auf „*Forschungsmuster*“ aus der aktuellen Biografieforschung und aus der aktuellen kunstdidaktischen Forschung, auf die sich der Autor bezieht. Diskutiert wird, inwieweit sich Forschung als *ästhetischer Prozess* realisiert. Hingewiesen wird auf die Einbeziehung von *Fremdwahrnehmungen* in den Forschungsprozess. (Abschnitt 1.3.3)

In der Darstellung des Gebäudegrundrisses (Schaubild) werden die forschungsmethodischen Bezüge noch einmal für alle Untersuchungsteile vollständig ausgewiesen. (Abschnitt 1.3.4)

Thematisiert werden im Hinausgehen aus dem forschungsmethodischen Gedankengebäude die besonderen Problembereiche, die sich in der Realisierung des Forschungsprojektes gezeigt haben. (Abschnitt 1.3.5)

### 1.3.1

#### „Dichte Beschreibung“ im Ergebnis teilnehmender Beobachtung

Die Konkretisierung der forschungsmethodischen Überlegungen zum eigenen Projekt richtet sich, wie gesagt, zunächst auf den Kernbereich der eigenen Untersuchungen. Das geschieht zum einen, weil sie im Umfang den weitaus größten Teil des gesamten Untersuchungsaufwandes ausmachen – zum anderen, weil von diesem forschungsmethodisch qualitativen Kern die gesamten Untersuchungen her gedacht werden und die weiteren Untersuchungsteile nur als untergeordnete, bzw. ergänzende betrachtet werden sollen. Deren Ergebnisse sind auch entsprechend reduziert in den jetzt vorliegenden Text eingegangen.

#### Feldforschung und teilnehmende Beobachtung

„Feldforschung gehört zu den abenteuerlichen und spannenden Forschungsvorhaben“<sup>68</sup>, beginnt Barbara Friebertshäuser ihren Handbuchartikel unter der Überschrift „Feldforschung und teilnehmende Beobachtung“ (1997, S. 503).<sup>69</sup> „Man begibt sich in ein fremdes kulturelles Feld (...) oder eröffnet sich einen neuen Blick auf ein bereits vertrautes Feld (...). Feldforschende nehmen am alltäglichen Leben teil und praktizieren insbesondere teilnehmende Beobachtung, die Kernmethode ethnografischer Feldforschung.“<sup>70</sup> (ebenda) Dabei meint *alltägliches Leben* in diesem Fall das „alltägliche Leben“ des Seminars in Bremen, in zweiter Linie das des Seminars in Hannover. Da sich die Beobachterperspektiven des Forschers in den beiden Veranstaltungen wesentlich unterscheiden, soll hier im Weiteren zunächst nur von der Bremer Veranstaltung die Rede sein, auf die notwendigen methodischen Modifizierungen der teilnehmenden Beobachtung in Hannover wird dann im zweiten Schritt eingegangen.

*Alltägliches Leben* des untersuchten Seminars umfasst dabei nicht das Privatleben der Seminarteilnehmerinnen – das wäre unrealistisch und hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes auch nicht erforderlich. Hier ist die vollständige Teilnahme an den *Seminarterminen* gemeint, von den Vorgesprächen in der Cafeteria, über den Verlauf im Seminarraum, über Pausen- und Nachgespräche und die Präsenz auf der virtuellen Plattform des Bremer Seminars. Zu den Seminarteilnehmerinnen entwickeln sich veranstaltungsbezogene Beziehungen (Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe, Teamarbeit mit Nachbarin am PC) und Beziehungen, die sich mit dem „Kommilitonenverhältnis“ beschreiben lassen.<sup>71</sup>

„Feldforschung oder ‚field study‘ bezeichnet ein ursprünglich in der Kulturanthropologie entwickeltes Verfahren, das verschiedene methodische Zugänge kombiniert einsetzt, um Einblicke in die sozialen Welten der Erforschten zu gewinnen und deren Weltsicht zu erschließen. Der Begriff ‚Feldforschung‘ bezeichnet nicht nur die Phase der Datenerhebung im Feld (Feldphase), sondern umfasst alle Etappen von den Vorbereitungen bis zu den

---

<sup>68</sup> Das kann der Autor voll und ganz unterschreiben!

<sup>69</sup> Außer dem genannten Aufsatz bilden Grundlage für das methodische Vorgehen bei der teilnehmenden Beobachtung darüber hinaus: Legewie 1995; Kluckhohn 1956. Berücksichtigt wurden zur „Fallstudie in der Erziehungswissenschaft“ Fatke, in: Friebertshäuser 1997. Die im Zuge der teilnehmenden Beobachtung durchgeführten kürzeren Interviews basieren in ihrer Struktur auf Friebertshäuser 1997, S. 371ff.; zu den ausführlichen Interviews vgl. u.a. Hopf und Mayring, in: Flick 1995.

<sup>70</sup> Als Beispiel für eine solche „klassische“ ethnografische Studie – die im Herangehen an das „Fremde im Vertrauten“ (vgl. Blohm 2002b) dem Autor als Vorlage diente – sei hier auf die Darstellung der teilnehmenden Beobachtung von Florence Kluckhohn in einem Dorf in Neu-Mexiko verwiesen (1956).

<sup>71</sup> Dazu gehören auch private Gespräche über die Rahmenbedingungen des Seminars, über das Studium allgemein und über Reibungen zwischen Studium und Privatleben.



späteren Auswertungen.“<sup>72</sup> (...) „ Sie leben von der Mischung aus Beschreibung und wissenschaftlicher Reflexion und Analyse.“ (ebenda) Eben diese Mischung ließ sich für den Untersuchenden mit der Einbeziehung der Verfahren der dokumentarischen Methode am effektivsten realisieren (siehe unten).

Methodisch setzt die Feldforschung auf die Triangulation – die Kombination verschiedener Datenquellen im Feld. Ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung können in der Feldforschung nach Friebertshäuser „weitere methodische Zugänge eingesetzt werden: Interviews, Expertengespräche, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Sammlung alltagskulturellen Materials, Fotografie und Videoaufzeichnung“ (ebenda).<sup>73</sup> Damit ist das methodische Repertoire für die eigenen Untersuchungen annähernd beschrieben. Mit Blick auf die Absicht, auf Grundlage des Datenmaterials individuelle und Gruppenprozesse in „dichter Beschreibung“ zu erfassen (siehe unten), war dem Untersuchenden in erster Linie daran gelegen, solches Material zu sammeln, das sich mehr oder weniger in Textform erfassen lässt. Es liegen im Ergebnis der Bremer Feldforschung (und auf der Materialebene entsprechend aus Hannover) für die dokumentarische Analyse in Textform vor (vollständig im Kapitel 4.1 aufgelistet):

- Texte zum Entwurf der Veranstaltung,
- Verlaufsprotokolle (selbst verfasste, von der Veranstalterin verfasste, von Teilnehmerinnen verfasste),
- Arbeitsgruppenergebnisse, Protokolle zu Diskussionsverläufen aus Arbeitsgruppen,
- (ausschließlich aus Bremen) Chatprotokolle, Mail-Wechsel, Textdokumentationen auf der virtuellen Seminarplattform,
- transkribierte ausführliche Interviews mit Teilnehmerinnen und der Veranstalterin,
- Beschreibungen des Bildmaterials (Fotos, Filme) aus der Präsentationsphase,
- schriftliche Befragungsergebnisse (v.a. zu offenen Fragestellungen),
- persönlich reflektierende Aussagen von Teilnehmerinnen,
- ergänzend: Eintragungen im persönlichen Forschungstagebuch<sup>74</sup>.

Friebertshäuser betont, dass es in der Feldforschung „eine lange Tradition der Kombination von *qualitativen* mit *quantitativen* Verfahren“ gibt (ebenda S. 505). So ist von diesem Ansatz her auch die Einbeziehung quantitativ gewonnener Daten (Einstiegsfragebogen, Teile des Auswertungsfragebogens) zulässig.

Auch die Strukturierung des Projektverlaufes lehnt sich eng an Friebertshäusers Vorschläge an. Die Hauptuntersuchung berücksichtigt vier ineinander verwobene *Momente*<sup>75</sup>:

- Die Problembenennung, bzw. Themenformulierung (*jeweils beschrieben in Abschnitt 1.1*); die Bezeichnung des Gegenstandes wird erarbeitet (Abschnitt 1.1, Teile II und III, v.a. 4.1), methodische und theoretische Vorüberlegungen werden angestellt – die sich mit dem Projekt allerdings stets weiterentwickeln.
- Vorarbeiten werden geleistet, Kontakte aufgenommen, Bedingungen geklärt, die Finanzierung gesichert.<sup>76</sup> Es kommt zu einer ersten Orientierung im Feld.

---

<sup>72</sup> Vgl. zur Geschichte der Feldforschung Friebertshäuser 1997, S. 506ff., ebenso zu ihrer Verankerung in der Erziehungswissenschaft S. 508ff.

<sup>73</sup> Vgl. ausführlicher zu den einzelnen Methoden in der qualitativen Forschung Friebertshäuser 1997, S. 515ff.

<sup>74</sup> Zum Tagebuch als Forschungsinstrument vgl. Dietlind Fischer, in: Friebertshäuser 1997, S. 693ff.

<sup>75</sup> Im Sinne Friebertshäusers wird hier bewusst nicht von „Phasen“ im Sinne von Atteslander gesprochen (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 511).

<sup>76</sup> Erwähnt werden soll mit Dank an dieser Stelle noch einmal die finanzielle Unterstützung des Forschungsprojektes durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.

- Im Mittelpunkt steht dann die „explorative Phase“ (ebenda S. 513): die Durchführung des Projektes mittels vorwiegend qualitativer empirischer Forschungsmethoden. Es kommt zu einer Bündelung in den Fragestellungen, ein spezifisches Problem wird untersucht (hier: die Frage nach dem *Wie* in der ästhetisch-biografischen Arbeit). An beiden Forschungsorten kommt es zu *fallstudienartigen Verdichtungen*<sup>77</sup>.
- Daran schließt sich viertens die Auswertung und Veröffentlichung an (vgl. ebenda S. 511f.).

Eine „klare Abgrenzung von aufeinander aufbauender Forschungsphasen“<sup>78</sup> existiert dabei in der ethnografischen Feldforschung nicht. Charakteristisch ist hier die Gleichzeitigkeit der Sammlung und Analyse von Daten, d.h. ein permanenter Wechsel zwischen Erhebungsphase (intensive Feldarbeit) und Auswertungsphase (sowohl Verschriftlichung und Dokumentation von Feldforschungsmaterialien als auch theoretisch analytische Arbeit.“ (ebenda)<sup>79</sup> Für den Einstieg in das Feld sei dabei zweitrangig, mit welcher konkreten Vorstellungen der Forscher einsteige, entscheidend sei, dass er sich am Anfang und im weiteren Verlauf immer wieder mit den Fragen *auseinander setzt*, die sich aus dem Feld heraus *neu* stellen (vgl. ebenda S. 512).

Das Anliegen des Forschers ist es „zunächst einmal den Sinn und die Bedeutung von Handlungen aus der Perspektive der Erforschten zu erfassen“ (ebenda S. 521). Sein Anliegen ist – so auch im Fall des eigenen Vorhabens –, das „Geschehen nicht auf der Basis der Deutungsmuster des Forschenden zu erfassen und zu beschreiben, sondern zunächst den Blick eines ‚Akteurs‘ kennen zu lernen“ (ebenda). In der Realisierung eines Feldforschungsprojektes gibt es jedoch eine ganze Reihe von Problemen, die sich mit der sehr offenen Forschungssituation, vor allem aber auch mit der Verwicklung des Forschers im Feld ergeben.

Es beginnt damit, dass seine Teilnahme das Geschehen beeinflusst – dass er eigene Emotionen und Sichtweisen auf das Feld überträgt –<sup>80</sup>, dass seine besondere Rolle andere Personen im Feld misstrauisch machen kann<sup>81</sup>. Es geht damit weiter, dass der Forscher in seinem Denken vom Feld beeinflusst wird, dass dabei viele Prozesse „nicht nur unbewusst, sondern auch ungewusst ablaufen, und zwar sowohl auf der Ebene der Erforschten, wie auch aufseiten des Forschenden“ (ebenda).<sup>82</sup> Diese Probleme sind in der hannoverschen Veranstaltung noch größer als in Bremen. Hier hat der Autor nicht nur eine besondere Rolle

---

<sup>77</sup> Vgl. zur „Fallstudie in der Lehrerbildung“ Beck/Scholz 1997; vgl. zur „Fallrekonstruktiven Forschung“ auch Bruno Hildenbrand in: Flick u.a. 1995, S. 256ff. Der Begriff „Fallstudie“ wird hier nicht direkt eingeführt – es wird nur von fallstudienartigen Verdichtungen gesprochen –, weil dieser Begriff in verschiedenen forschungsmethodischen Diskursen unterschiedlich besetzt ist, z.T. mit den hier aufeinander abgestimmten Forschungsinstrumenten nicht recht kompatibel (vgl. zum hermeneutischen Verständnis der Fallstudie Beck/Scholz 1997). *Fallstudienartig* hier im Sinne von Fatke in: Friebertshäuser 1997 die Bündelung in einer Untersuchung auf „auffällige“ Einzelfälle, auffälliges Geschehen. Zur Problematik der Beschränkung einer Studie auf den einzelnen „Fall“ vgl. ebenda S. 62. In jedem Fall kann und soll bei den hier untersuchten Fällen nicht von *exemplarischen Fällen* gesprochen werden. Es handelt sich vielmehr im Sinn des qualitativen Forschungsansatzes um *besondere Fälle*, aus denen sich besonders viele Hinweise zur Struktur des Untersuchungsgegenstandes als Tendenzen ableiten lassen.

<sup>78</sup> ... wie am Ende die lineare Textstruktur der Dissertationsschrift suggeriert ...

<sup>79</sup> Zu den methodischen Analogien in der Feldforschung als künstlerisches Verfahren vgl. Abschnitt 3.2.3.

<sup>80</sup> ... wie im konkreten Fall etwa hinsichtlich seiner im Unterschied zur Bremer Veranstalterin anfangs nicht zu verbergenden Abneigung gegenüber den „kalten Medien“ in der ästhetisch-biografischen Arbeit.

<sup>81</sup> Das kann mit Blick auf das Bremer Seminar als sehr gering geschätzt werden.

<sup>82</sup> Hinzu kommen die Gefahren, die sich aus der Offenheit ergeben. Sie wurden bereits im Zuge der Diskussion um qualitative Forschungsansätze im letzten Kapitel diskutiert. Auf weitere Probleme – etwa forschungsethische – wird unten eingegangen.

als teilnehmender Beobachter, hier ist er zugleich in der Sonderrolle des Leiters der Veranstaltung. Ansonsten können die Wirkungen der *Sonderstellung* in der Gruppe für beide Seminare als ambivalent bezeichnet werden. Die Tatsache, dass der Autor im Unterschied zu fast allen Teilnehmerinnen doppelt so alt und männlichen Geschlechts ist, bedeutet zwar einerseits eine geringere Nähe zu den in die Untersuchung Einbezogenen im Feld – andererseits verhindert es auch, dass er zu sehr in gruppendynamische Prozesse der beiden Seminare hineingezogen wird.

Zunächst ist festzuhalten: Diese Probleme in der Feldforschung lassen sich nicht beseitigen. Wer behauptet, das zu können, kommt am Ende nur zu sehr subjektiven Ansichten – nicht aber zu qualitativen Forschungsergebnissen. Die Probleme lassen sich nur *eingrenzen*, bzw. stets bewusst *in die Reflexion einbeziehen*. Im konkreten Fall kann von einem für ein Feldforschungsprojekt *relativ überschaubarem Feld* gesprochen werden. Es geht nicht um das ganze Leben in einem Dorf – sondern nur um das ausschnittshafte Leben in einem Seminar, für etwa 6 bis 10 Stunden in der Woche, insgesamt etwa jeweils 120 bis 140 Stunden. Mit der *parallelen Untersuchung* der in der Grundstruktur ähnlichen – aber in der Spezifik gerade unterschiedlichen – Veranstaltung ist zugleich eine Perspektivenerweiterung in den Beobachtungen in beiden Veranstaltungen möglich. Die Rolle des *teilnehmenden Beobachters* als Forscher ist in universitärem Zusammenhang wesentlich leichter zu legitimieren und auch transparent zu machen als in einem Dorf in Neu-Mexiko (vgl. Kluckhohn 1956). Da sich fast alle Teilnehmerinnen auf ein persönliches (ästhetisches) Forschungsprojekt eingelassen haben, war das *forschende Verhalten* des Beobachters (auch des Leiters in Hannover) nicht ungewöhnlich. In beiden Seminaren konnte er zurückhaltend *offen seine Aufzeichnungen* machen. Angesichts des *im Verwertungsinteresse der Teilnehmerinnen liegenden Untersuchungsgegenstandes* („Qualifizierung der Ausbildungsbedingungen“) war auch eine sehr *hohe Bereitschaft zur Beantwortung zusätzlicher Fragen* – schriftlich und im Interview – gegeben.

Diese relativ günstigen Bedingungen für das Feldforschungsprojekt verweisen andererseits auf ein Problem, das sich nicht allein in der explorativen Phase einengen ließ: Der Forscher ist selbst – zumindest biografisch! – mit dem Forschungsgegenstand und dem Feld verwoben. Es sind also besondere Schritte zur Gewährleistungen der Distanznahme zum Forschungsgegenstand und zum Forschungsmaterial erforderlich. Neben der weiter unten beschriebenen Absicherung durch *fremde Blicke* auf das Material wurde versucht, auf diese Anforderung v.a. mit der Wahl des Auswertungsverfahrens einzugehen, das nun vorgestellt werden soll.

### Suche nach einem geeigneten Auswertungsverfahren

„Wichtig wird bei der Erstellung von Berichten die Trennung zwischen einer Beschreibung des tatsächlich Beobachteten und den Interpretationen, Gedanken und Klassifikationen des Beobachters“, fasst Barbara Friebertshäuser die Anforderungen an das Auswertungsverfahren zusammen (1997, S. 524). Zunächst wurden dafür zwei verschiedene Wege angedacht.

Als erste Möglichkeit wurde die Anwendung der *Objektiven Hermeneutik* in Erwägung gezogen, die auf eine *vollständige Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstrukturen* in einem aufwändigen schrittweisen Interpretationsverfahren aus ist (vgl. Jo Reichertz, in: Flick u.a. 1995, S. 223ff.). Sie beruht auf dem von Oevermann Ende der Sechzigerjahre des 20. Jahrhunderts entwickelten „Strukturkonzept“ (ebenda S. 224). In eine ähnliche Richtung geht auch das von Fritz Schütze auf dieser Basis entwickelte Verfahren zur Auswertung narrativer

Interviews im Rahmen von Biografie-forschung (Schütze 1983).<sup>83</sup> In fünf Schritten wird von jeder einzelnen transkribierten Äußerung (vom Schweigen bis zum Stottern, vom einzelnen Wort bis zum Erzählfluss) der Text *komplett* interpretiert. Abgesehen von der Sympathie für die Gründlichkeit dieses Verfahrens gibt es forschungstheoretische Bedenken<sup>84</sup>. Vor allem aber ist es eine pragmatische Entscheidung, von der Anwendung dieser Verfahren in der Auswertung Abstand zu nehmen: Der für den einzelnen Text notwendige Aufwand von der „vollständigen“ Transkription bis zur „vollständigen“ Interpretation hätte die Auswahl des einzubeziehenden Textmaterials unangemessen eingeschränkt.<sup>85</sup> Hinzu kommt, dass das Forschungsvorhaben kein unspezifisches zur Biografie-forschung allgemein ist, sondern die Texte bereits unter der genannten Problemorientierung (Wie gestaltet sich Lehrerinnen-biografie? Wie gestalten sich ästhetisch-biografische Prozesse?) entstehen und ausgewertet werden.

Ein zweiter nahe liegender Weg führte über Modelle *psychoanalytischer Textinterpretation* (vgl. Rolf Haubl in: Flick u.a. 1995, S. 219). Nahe liegend insofern, als der psychoanalytische Blick im Rahmen der Erarbeitung von Möglichkeiten ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung ohnehin an anderen Stellen erforderlich ist (vgl. Abschnitt 1.2.2). Hauptproblem ist hier, dass psychoanalytisch orientierte Verfahren eine erhebliche *analytische* Erfahrung erfordern, etwa auf Basis der eigenen Analyse. Die bringt der Autor nicht mit und kann sie sich im Rahmen des Forschungsprojektes auch nicht aneignen. Rolf Haubl schlägt angesichts der erforderlichen Erfahrungen für eine psychoanalytisch ausgerichtete Textinterpretation („Tiefenhermeneutik“) vor, „den Einzelleser durch eine psychoanalytisch moderierte Lektüregruppe abzulösen“. (ebenda S. 223) Hinzu kommt, dass die psychoanalytisch orientierte Auswertung von qualitativ empirisch erhobenem Textmaterial in der Praxis sehr wenig entwickelt ist und sich ursprünglich ausschließlich auf die Interpretation rein fiktionaler Texte bezog.<sup>86</sup> So soll es bei einem psychoanalytisch orientierten *Seitenblick* in der Schlussphase der Interpretation des Materials im oben beschriebenen Sinne bleiben (vgl. Abschnitt 1.2.2).

### „Dichte Beschreibung“ in Anlehnung an die dokumentarische Methode

Im forschungstheoretischen Hauptgebäude wird nun ein Verfahren favorisiert, das sowohl den oben formulierten Anspruch auf **klare Trennung zwischen Beschreibung und Interpretation** erfüllt und zugleich eine **möglichst „dichte Beschreibung“** zulässt. Dabei ist gemeint: eine Darstellung *möglichst dicht an den Sichtweisen (Wirklichkeitskonstruktionen)*

---

<sup>83</sup> Innerhalb der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Biografie-forschung haben diese Verfahren viele Anhänger. In der Einleitung zum Handbuch für die erziehungswissenschaftliche Biografie-forschung plädiert Marotzki dafür, „das narrationsstrukturelle Verfahren von Schütze (1983) und Riemann (...) und das Konzept der objektiven Hermeneutik von Oevermann (...) zukünftig stärker in der erziehungswissenschaftlichen Biografie-forschung aufzugreifen.“ (Krüger, in: Krüger/Marotzki 1999, S. 26)

<sup>84</sup> Vgl. zur forschungstheoretischen Kritik vgl. ebenfalls Jo Reichertz, in: Flick u.a. 1995, S. 227f. Dabei geht es v.a. um den Anspruch der Objektiven Hermeneutik, eine „Kunstlehre“ der Interpretation zu sein, was die Diskursivität der Interpretationen im hier vertretenen forschungstheoretischen Zusammenhang auf dünnen Boden stellt.

<sup>85</sup> Von Vollständigkeit kann hier nicht tatsächlich gesprochen werden. Bereits bei der Aufnahme, später bei der Transkription und insbesondere bei der Interpretation gehen immer wieder Daten der Ausgangssituation verloren.

<sup>86</sup> Zur Kritik an der „orthodoxen“ psychoanalytischen Textanalyse vgl. den genannten Beitrag von Haubl im Handbuch Qualitative Sozialforschung (Flick u.a., S. 219).

der Studentinnen im ästhetisch-biografischen Prozess und gleichzeitig eine *sprachlich dichte Beschreibung*, die vor allem für die Leser des Forschungsberichtes als Voraussetzung für eine Teilhabe am Verständnis der beschriebenen Prozesse erforderlich ist.

Der Begriff der „dichten Beschreibung“ wurde von Clifford Geertz (im Anschluss an Gilbert Ryle)<sup>87</sup> eingeführt. Am Beispiel der „dichten Beschreibung“ eines Augenzwinkerns durch Ryle vermittelt Geertz, was er damit meint. *Dieselbe Geste*, also das eine Zwinkern des Auges, *kann ganz unterschiedlich gemeint sein* – einer anderen Person zugewandt, eine Situation ironisierend, ein Zeichen von Müdigkeit, es kann eine echte oder gespielte Geste sein –, die *vom Angezwinkerten wiederum völlig unterschiedlich aufgenommen* werden kann (Geertz 1983, S. 10ff.). Um eine solche Genauigkeit soll es hier nicht gehen, wenn von „dichter Beschreibung“ die Rede ist. Angeknüpft wird mehr an das von Geertz beschriebene *Prinzip*: „Die Allgemeinheit (...) verdankt sich der Genauigkeit ihrer Einzelbeschreibungen, nicht dem Höhenflug ihrer Abstraktionen.“ Angeknüpft werden soll – mit aller Bescheidenheit – auch in der sprachlichen Fassung des eigenen Textes an dem von Geertz geforderten Prinzip der *sprachlichen Dichte*. „Die Gewohnheitssünde vieler deutender Ansätze – sei es zur Untersuchung von Literatur, von Träumen, von Symptomen oder Kulturen – besteht darin, daß es an begrifflicher Präzision fehlt, wodurch sie sich allen systematischen Bewertungsversuchen entzieht.“ (ebenda S. 34)

Für die Auswertung des aus der Hauptuntersuchung vorliegenden Materials – aber auch für die Auswertung der narrativ episodischen Interviews mit Grundschullehrerinnen (Untersuchungsbereich B) – lehnt sich das Vorgehen an die von Ralf Bohnsack entwickelte *dokumentarische Methode* an. Bohnsack versucht über ein verhältnismäßig striktes methodisches Vorgehen die auch von Friebertshäuser formulierte Anforderung einzulösen.<sup>88</sup> Sein Vorgehen ermöglicht zugleich eine „dichte Beschreibung“ zum Verständnis der individuellen ästhetisch-biografischen Prozesse und ihrem Zusammenspiel im Gruppenprozess. (Siehe Teil IV)

Sein Theorieverständnis entwickelt Ralf Bohnsack aus der *Phänomenologischen Soziologie* (vgl. 2000, S. 23).<sup>89</sup> „Phänomenologisch verfahren heißt (...), in *unvoreingenommener* und *vorbehaltloser* Weise die *Phänomene* beschreibend zur *Selbstdarstellung* zu bringen.“ (Röhrs nach Danner 1989, S. 147)<sup>90</sup> Sache des Forschers ist es, sich dabei zu enthalten. Hier ist Danner einschränkend und ernüchternd zu folgen: „Der Sinn der geforderten Enthaltung scheint klar zu sein, und dennoch gelingt es uns nicht, sie bis zu einer *absoluten* Vorurteilslosigkeit zu Ende zu denken. Der Sinn einer methodischen Enthaltung kann also nur darin

---

<sup>87</sup> Vgl. zum Stellenwert der „dichten Beschreibung“ zum Verständnis pädagogischer Handlungen auch Beck/Scholz 1997, S. 679. Der *Begriff* wird dabei von Clifford Geertz entlehnt, ohne wiederum ein weiteres Gedankengebäude eröffnen zu wollen. Er ist auch ohne die von Geertz entwickelte „*Theorie der Kultur*“ (Geertz 1983, S. 7ff.) und ohne sein *ethnografisches Konzept* im Zusammenhang des eigenen Vorgehens sehr geeignet, um die Tätigkeit des Untersuchenden im Umgang mit dem in der teilnehmenden Beobachtung erhobenen Material zu fassen.

<sup>88</sup> Außer dem Ansatz von Ralf Bohnsack fließen in die Konzeption zur Erhebung schriftlicher Daten und zu ihrer Analyse ein: Fuchs-Heinritz 2000; Mayring 1990, S. 48ff.; Flick 1999, S. 94ff. und S. 186ff. Vgl. zur Begründung der Wahl phänomenologischer Forschungsverfahren insbesondere in kunstpädagogischen Zusammenhängen Peez 2000, S. 160ff. und S. 306f.

<sup>89</sup> Hier bezieht er sich v.a. auf den „Begründer“ der Phänomenologischen Soziologie, Alfred Schütz.

<sup>90</sup> Hier zitiert Danner H. Röhrs; *Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 1967, S. 94, kursiv gesetzt von Danner.

liegen, zu einer *möglichst* vorurteilsfreien Einstellung zu gelangen und nicht zu einer absolut objektiven.“ (ebenda S. 148)<sup>91</sup> „Das wird besonders bei der Vorgegebenheit der Sprache deutlich.“ (S. 159)<sup>92</sup>

Auf der Grundlage der möglichst vorurteilsfreien Voreinstellung baut dann im phänomenologischen Vorgehen die *Beschreibung* des Phänomens auf, der in jedem Falle eine Wesenserschaffung folgen müsse, weil „eine möglichst vorurteilsfreie Beschreibung *allein* zu nichts führt“ (S. 154).<sup>93</sup>

Außer auf die Phänomenologie bezieht Bohnsack sich insbesondere auf die Mannheim'sche Wissenssoziologie. Danach – und aus seiner phänomenologischen Grundhaltung begründet – geht es ihm mit seinem methodischen Vorgehen nicht darum, aus dem Vorwissen des Forschers Theorien zum Beobachteten zu entwickeln, sondern die *im Beobachteten sichtbar werdenden (subjektiven) Theorien zu rekonstruieren*, um dann *darin* in der wissenschaftlichen Theoriebildung anzuknüpfen. Das erfordere auch, jede Theorieentwicklung mit Blick auf die *eigenen*, nicht nur auf die der Beobachtung im untersuchten Prozess zu entnehmenden Alltagstheorien hin zu reflektieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 34ff.).<sup>94</sup>

Bohnsack beschreibt die Bedingungen für die teilnehmende Beobachtung und vor allem für das ausführliche Interview (im Einzel- oder Gruppengespräch), die erfüllt sein müssen, damit eine dokumentarische Analyse des über die Transkription gewonnenen Text-Materials möglich ist. Seine Anforderungen entsprechen dem, was oben zur Feldforschung ausgeführt ist. Besonders unterstreicht er: „Die Fragestellung soll“ (im Interview, im Gespräch, in der Situation) „möglichst offen sein, so dass die Befragten die Kommunikation weitgehend selbst strukturieren und damit auch die Möglichkeit haben, zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt – man sagt auch: ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt.“ Den Befragten müsse die Gelegenheit gegeben werden, „das Thema in ihrer eigenen Sprache zu entfalten“ (ebenda S. 20f.). In der Situation der teilnehmenden Beobachtung ist das – nach meiner Erfahrung – oft unkomplizierter als im direkten Gespräch oder im Interview. Für die Interviewsituation bedeutet diese Anforderung, möglichst viel Anlass zur Erzählung, zur Narration zu geben – etwa im narrativen Interview.

---

<sup>91</sup> Danner verweist hier auf Edmund Husserl selbst, der am Ende selbst zugegeben hätte, dass der Traum der absoluten Vorteilsfreiheit des Forschers ausgeträumt sei (vgl. Danner 1989, S. 148).

<sup>92</sup> Vgl. hierzu auch Flick 1999, S. 48.

<sup>93</sup> In der Vision einer stärkeren Vernetzung wissenschaftlichen Arbeitens allerdings kann schon in der gründlichen Beschreibung für die Weiterbearbeitung durch andere Wissenschaftler ein größerer Wert liegen, als in der vorschnellen Überschussfolgerung aus etwas flüchtig Beschriebenem.

<sup>94</sup> Zur Quelle der Mannheim'schen Wissenssoziologie vgl. Maasen 1999; darin v.a. den Abschnitt zur Auffassung Karl Mannheims von der „Seinsverbundenheit des Wissens“. Das Theoriegebäude Karl Mannheims erschließt sich in seiner Gesamtentwicklung über die Originaltexte in Mannheim (1964 herausgegeben und kommentiert von Kurt H. Wolff: Wissenssoziologie) bis hin zu seinem „Spätwerk“ zur „Diagnose unserer Zeit“ (1952). Insbesondere in seinen späteren Schriften engagiert er sich – im englischen Exil – mit radikal-liberalen Auffassungen für Bildung und Schule. So ist die Rezeption von Karl Mannheim noch von einer anderen Seite für den Autor im Kontext lehrerbiografischer Überlegungen lohnenswert gewesen. Gleichzeitig sei auf die Kritik an Mannheims Ansatz verwiesen. Es fehle ihm eine zusammenhängende Theorie, sein Konzept „gesellschaftlicher Totalität“ sei letztlich „idealistische Metaphysik“ (Maasen 1999, S. 20). Deshalb soll auch an dieser Stelle wieder betont werden: Im Anlehen an die von Bohnsack entwickelte dokumentarische Methode werden nicht sämtliche theoretischen Gedankengebäude mit übernommen. Die Methode ist m.E. allerdings schon aus der Phänomenologie heraus zu begründen. – Bohnsack verweist als weitere Quelle seines Theorieverständnis auf die in Habermann'scher Weise weiterentwickelte Hermeneutik und die Forschungstradition der Chicagoer Schule (vgl. Bohnsack 2000, S. 23).

Im methodischen Vorgehen unterscheidet Bohnsack vier Stufen der Rekonstruktion oder Interpretation auf der Basis des transkribierten Textes (vgl. ebenda S. 36 und S. 143ff.):

- Die **formulierende Interpretation**: Bei ihr geht es darum, „welche Themen und Unterthemen überhaupt angesprochen werden im gesamten Diskursverlauf und dann – in einer detaillierten Betrachtung dieser thematischen Gliederung – (welche) innerhalb jeder Passagen, die auf Grund ihrer generellen Thematik für uns besonders relevant sind“ (S. 36). Dieser Schritt ermöglicht, den vorliegenden Text nicht durch eine Leitfaden-Brille hindurchschauend zu strukturieren<sup>95</sup>, sondern die Struktur in Sichtweise der Textproduzentinnen zu rekonstruieren.
- Die **reflektierende Interpretation** im Rahmen einer ersten Diskussion der rekonstruierten Sichtweisen, bei der spezifische Weichen- und Problemstellungen bei der Behandlung des Themas und damit der *Rahmen* des Themas sichtbar gemacht werden (vgl. ebenda). Die formulierenden und reflektierenden Interpretationsschritte werden nicht im Rahmen des Dissertationstextes dokumentiert. Für eine ganze Reihe von Texten sind sie im Anhang (auf CD) exemplarisch in der vollständigen Fassung wiedergegeben.
- Auf der Grundlage der so dicht an der Sichtweise der Teilnehmerinnen/Interviewten rekonstruierten Aussagen kann dann die **Fall-** beziehungsweise **Diskursbeschreibung** geleistet werden. Dabei geht es nicht nur „um die Darstellung der zentralen Orientierungen oder Rahmenkomponenten, sondern auch um die Beschreibung der dramaturgischen Entwicklung“ (ebenda S. 155). „In die Diskursbeschreibung werden Zitate ausgewählter Textsequenzen aus den bearbeiteten Passagen mit einbezogen.“ (S. 156) Diese Diskurs- oder Fallbeschreibungen werden ausführlich im Teil IV der Arbeit, insbesondere in den Kapiteln 4.2 und 4.3 geleistet.
- Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kann der von Bohnsack entwickelte letzte Schritt der **Typenbildung** – wie im Teil IV noch einmal erörtert – nicht realisiert werden. Dazu ist die Datenbasis zu gering. Eine Beschreibung *typischer Verläufe ästhetisch-biografischer Arbeit* müsste sich im Bereich der Spekulationen bewegen. Im Ergebnis der dokumentarischen Analyse, in Auswertung der rekonstruierten Sichtweisen der Beteiligten, lassen sich am Ende jedoch relativ klare **Aussagen zu den konkret untersuchten Fällen** treffen. Hier können auch eine Reihe von Parallelen aufgezeigt werden, aus denen sich **Tendenzen in der Bewertung** formulieren lassen, ohne dabei zu einer Verallgemeinerung über die untersuchten Verläufe hinaus kommen zu können. Gleichzeitig werden in den untersuchten individuellen und Gruppenprozessen eine ganze Reihe von für den Untersuchenden **neuen Fragen** sichtbar, die in die Überlegungen zur Weiterentwicklung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung einbezogen werden können.

Schließlich folgt das eigene Untersuchungskonzept auch hinsichtlich der Bewertung der Relevanz der Untersuchungsergebnisse Ralf Bohnsack, der die „Aspekthaftigkeit jeder Interpretation“ betont und auf die „Standortgebundenheit“ oder – im Sinne der Mannheim’schen Wissenssoziologie – auf die „Seinsgebundenheit“ des Forschers verweist (vgl. Bohnsack 2000, S. 190).

---

<sup>95</sup> Vgl. zu den Vor-, aber eben auch Nachteilen der leitfadengestützten Interviewauswertung Schmidt, in: Friebertshäuser 1997, S. 556.

## Analyse von Bildmaterial

Ein spezifisches Problem stellt die Analyse von Bildmaterial<sup>96</sup>, insbesondere von Filmmaterial im Rahmen der Hauptuntersuchung dar. Bilder und vor allem Bildfolgen bleiben um ein Mehrfaches vieldeutiger im Kontext einer sprachlichen Analyse als die *unmittelbare* sprachliche Äußerung selbst. Hier ist zunächst zu unterstreichen, dass der weitaus größte Teil des ausgewerteten Datenmaterials (siehe Auflistung oben) bereits als sprachliche Äußerung schriftlich oder ins Schriftliche transkribiert vorliegt. Eine Analyse von Bildmaterial ist nur zur Schlussphase (Präsentation) in den ästhetisch-biografischen Forschungsprozessen erforderlich und auch zu diesem Bildmaterial können verschiedene sprachliche Kommentierungen und Bewertungen der Produzentinnen ins Verhältnis gesetzt werden.

Trotzdem ist eine „Übersetzung“ von Bild in Sprache erforderlich, um Bildmaterial in die notwendigerweise immer textgestützten Interpretationen einbeziehen zu können. Ist die Übersetzung erfolgt, kann der entstandene sprachlich gefasste Text wieder mit der oben beschriebenen dokumentarischen Methode bearbeitet werden. Doch zunächst ist das methodische Vorgehen für jene „Übersetzung“ zu klären. Die Vorgehensweisen dafür werden im aktuellen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert. Es ist kein Zufall, dass ausdrücklich diese Kontroverse zum Thema der Jahrestagung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE im September 2004 zum Schwerpunkt gemacht wird.<sup>97</sup> In der Einladung zu dieser Tagung wird betont, dass in der wissenschaftlichen Analyse „Bild und Text eng miteinander verwoben“ bleiben, „da die Entschlüsselung der visuellen Botschaften auf die Transformation in Sprache angewiesen ist“.<sup>98</sup> „... offene Fragen rund um die spannungsreiche Beziehung zwischen Bild und Text“ stehen auf der Tagesordnung (ebenda).

Auf dieser Tagung wird auch Ralf Bohnsack, dessen Ansatz zur *Textinterpretation* in die Auswertung der Untersuchungsergebnisse eingeht (s.o.), sein *rekonstruktives* Herangehen an *Bildmaterial* zur Diskussion stellen. In einem Aufsatz fasst er seine Vorschläge zu „Qualitativen Methoden in der Bildinterpretation“ (2003) zusammen. Er geht in der (Re-)Konstruktion eines Bildinhaltes von der denotativen oder vor-ikonografischen Ebene aus, d.h. von der möglichst vorurteilsfreien Benennung und Beschreibung dessen, was zu sehen ist (vgl. Bohnsack 2003, Vorabdruck S. 9)<sup>99</sup>. *Ein Beispiel*<sup>100</sup> soll dies deutlich machen: *Nach einer Beschreibung der Farbflächen und formalen Struktur eines Bildes werden ohne weitere Hinweise dessen Bildgegenstände genannt: „Ich sehe auf dem Bild eine männliche Person mit einem Messer in der Hand, an dem rote Spuren zu sehen sind.“* Um den „stumpfen Sinn“ (ebenda S. 8) des Bildes zu erfassen, wird dabei ausgeklammert, was aus dem Wissen heraus entwerfend auf der konnotativen, ikonografischen Ebene gesehen werden kann (vgl. ebenda). *Zum Beispiel zurück: „Ich sehe einen Mörder nach dem Mord, mit der Mordwaffe in der Hand. Vielleicht erkenne ich ihn sogar als ‚Jack the Ripper‘.“*

---

<sup>96</sup> „Bild“ bezeichnet hier nicht nur das flächige, gar rechteckig gerahmte, sondern im Sinne des aktuellen *weiten Bildbegriffes* jedes im Sehen konstruierbare Bild, vom sichtbaren Alltagsgegenstand über die räumliche Installation bis hin zum „originalen“ Landschafts-„Bild“ (vgl. dazu Grünewald 2003).

<sup>97</sup> Zum Stellenwert der Arbeit dieser Kommission vgl. Abschnitt 2.5.1.

<sup>98</sup> Zitiert nach Einladung zur Jahrestagung der Kommission der DGfE über die „Mailing-Liste Biografieforschung“ (biografieforschung@uni-magdeburg.de) am 19.1.2004.

<sup>99</sup> Das neueste Buch von Ralf Bohnsack u.a. zur Bild- und Filmanalyse in der rekonstruktiven Sozialforschung konnte nicht mehr berücksichtigt werden.

<sup>100</sup> Das Beispiel wird vom Autor selbst zur Veranschaulichung der Vorgehensweise Bohnsacks eingeführt.



Dabei setzt Bohnsack voraus, dass es möglich sei, bei der Betrachtung eines Bildes „sprachvermitteltes ikonografisches Vorwissen“ so weit wie möglich einzuklammern, ja sogar zu „suspendieren“. Bohnsack setzt auf die Möglichkeit einer reinen „Rekonstruktion der Eigensinnigkeit des Bildes über dessen Formalstruktur“ (ebenda S. 1).<sup>101</sup>

Ob eine solche „reine“, von jeder Konnotation weitgehend befreite Betrachtung eines Bildes überhaupt möglich ist, ist umstritten.<sup>102</sup> Indem Bilder gerade „nicht ‚sagen‘, sondern ‚zeigen‘, bringen sie das Vermittelte nicht auf den Begriff, sondern bleiben offen, vieldeutig, missdeutbar, interpretierbar wie überinterpretierbar“ (Grünewald 2003, S. 60). Auf den aktuellen bildwissenschaftlichen Diskurs Bezug nehmend betont Dietrich Grünewald, dass Bilder „stets ‚offen‘ – nicht beliebig interpretierbar, aber auch nie ‚eindeutig‘ sind“ (ebenda).<sup>103</sup> Er verweist auf Gunter Ottos begriffliche Fassung der „Percepte“, die in jede Bildbetrachtung – gerade auch in die erste, unmittelbare Bildwahrnehmung eingehen (vgl. Otto/Otto 1987, S. 5 fff.).<sup>104</sup>

Ganz gleich, wie die Möglichkeit einer „reinen“, vor-ikonografischen, von der formalen Struktur ausgehenden Bildbetrachtung bewertet wird – für die hier vorgestellten eigenen Untersuchungen wäre es vermessen, von einem solchen *reinen Blick* des *Forschers* auszugehen. Dafür ist er selbst als teilnehmender Beobachter zu sehr in die Entstehungsgeschichten des präsentierten Bildmaterials verwickelt gewesen. Was nach dem Ansatz der rekonstruktiven Sozialforschung in der Interpretation des originären Textmaterials noch möglich ist, stößt bei der Interpretation von Texten an Grenzen, die aus einer *beeinflussten Übersetzung* des vielfach vieldeutigen Bildmaterials gewonnen wurden.

Es wird also davon ausgegangen, dass in die Betrachtung des Bildmaterials im Zuge der Untersuchungen die *Percepte* des Forschers mit eingehen. Er kann sich bemühen, die *Percepte* möglichst bewusst zu reflektieren, ganz ausschalten kann er sie in der Betrachtung nicht. Um die geforderte *möglichst* unvoreingenommene Haltung am Ende einnehmen zu können, ist in diesem Projekt ein mehrschrittiges Vorgehen erforderlich:

- Es beginnt mit einer sprachlichen Fassung in möglichst denotativer Benennung der Bildgegenstände und mit einer Beschreibung der formalen Struktur (vgl. exemplarisch: 4.2.2c/erster Absatz; 4.2.3b/erster Absatz).

---

<sup>101</sup> Dabei bezieht er sich im methodischen Vorgehen vor allem auf die Ikonologie Panofskys und deren Weiterentwicklung bei Max Imdahl (vgl. Bohnsack 2003).

<sup>102</sup> Vgl. dazu auch W.J.T. Mitchell (Stumme Dichtung und blinde Malerei. In: Harrison, Charles/Wood, Paul: Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Deutschsprachige Ausgabe, Ostfildern-Ruit 1998, Band 2, S. 1379ff.). „Diese Art ‚reiner‘ visueller Wahrnehmung, die von jedem Bezug zu Funktion, Verwendung und Etikettierung befreit ist, ist vielleicht die ausgeklügeltste Form des Sehens, das wir kennen; sie ist durchaus nicht Ergebnis der ‚natürlichen‘ Tätigkeit des Auges (was immer das sein mag). Das ‚unschuldige Auge‘ ist eine Metapher für eine äußerst erfahrene und kultivierte Sehweise.“ (ebenda S. 1381) Und wenn von dieser Möglichkeit des „reinen Sehens“ mit „unschuldigem Auge“ überhaupt ausgegangen werden könne, „dann werden wir stets zur Wiederentdeckung einer der wenigen Maximen geführt, auf die sich Gombrich und Nelson Goodman einigen können: ‚Das unschuldige Auge ist blind.‘“ (ebenda)

<sup>103</sup> „Offen“ und nicht „eindeutig“ zitiert Grünewald hier bei Umberto Eco: Das offene Kunstwerk, Frankfurt a.M. 1977 (1962), S. 11. Zur weiteren vielschichtigen Bezugnahme der Begründung von Grünewalds Position vgl. ders. 2003, S. 60.

<sup>104</sup> Vgl. hierzu Otto 1998d und 1987. Im letztgenannten Titel wird auf S. 51ff. der „Percepte“-Begriff eingeführt. Festzuhalten bleibt, dass der bei Otto und Otto zugrunde liegende Bildbegriff, der sich unter anderem auf Ernst H. Gombrich bezieht (vgl. ebenda, S. 55), in vieler Hinsicht nicht mit dem der Ikonologie Panofskys oder Imdahls kompatibel ist. Werden beide Herangehensweisen in der Verarbeitung des Bildmaterials im Rahmen der Untersuchungen dennoch miteinander kombiniert, kann dies mit Methoden-Triangulation begründet werden (siehe unten).

- Diese Beschreibungen werden zu den eigenen produktionsbegleitenden Aussagen der Bild-Produzentinnen ins Verhältnis gesetzt (z.T. schriftlich formulierte, sonst transkribierte Texte). Hier werden bereits Differenzen sichtbar, die einen ersten Raum für Interpretationen schaffen (v.a. bei 4.2.2 möglich).
- Beschrieben werden Sichtweisen der anderen Teilnehmerinnen bei der Präsentation (4.2.2c; 4.2.3c).
- Dokumentarisch ausgewertet werden die nachträglichen Interviewaussagen der Produzentinnen zu ihren Produkten (in 4.2.2 einen Monat, in 4.2.3 ein halbes Jahr nach der Präsentation).
- Hinzugezogen werden die – auch wieder zunächst möglichst denotativen – Beschreibungen und dann jedoch konnotativen Perceptformulierungen Außenstehender (fünf bis acht Personen). Insbesondere hier werden erhebliche Differenzen zur Sichtweise der Beteiligten deutlich (4.2.2c/letzter Absatz; 4.2.3e). Auch hier liegen qualifizierte Interpretationsmöglichkeiten in dem Raum, den die Differenzen schaffen.

Dies soll insgesamt zu einer möglichst „wirklichkeitsnahen“ (viablen) (Re-)Konstruktion der Bildinhalte in der Übersetzung führen.

### 1.3.2

#### Weitere Verfahren in den Untersuchungen

Im Zuge der gesamten Untersuchung kommen zu den für die Feldforschungsprojekte und für das Auswertungsverfahren beschriebenen Forschungsmethoden noch weitere Verfahren hilfsweise zum Einsatz.

#### Narrativ episodische Interviews

In drei Untersuchungsbereichen wurden ausführliche, ein- bis dreistündige Interviews durchgeführt:

- in Ergänzung zur teilnehmenden Beobachtung mit Teilnehmerinnen und Veranstalterin in Bremen und Hannover,
- mit den biografischen Interviews mit den Grundschullehrerinnen im Zuge der Untersuchung C,
- in den Nachinterviews zur schriftlichen Befragung in Oldenburg, Hannover und Hildesheim (Untersuchung A).

Für alle diese ausführlichen Interviews lässt sich die Konzeption für die Durchführung als *narrativ episodisch* bezeichnen<sup>105</sup>: *narrativ* insofern, als die Interviews darauf angelegt waren, über die Offenheit der Fragen und über die Offenheit im Verlauf möglichst viele Sequenzen mit freien Erzählungen der Interviewten zu initiieren; *episodisch* insofern, als die Interviews nicht mit der Intention einer *völlig* freien biografischen Erzählung<sup>106</sup> geführt werden, sondern auf z.B. *lehrerbiografische Episoden* oder *seminarverlaufsbezogenen Episoden* hin

<sup>105</sup> Dieser Ansatz basiert auf dem von Uwe Flick als *episodisches Interview* (1999, S. 124ff.) beschriebenen methodischen Vorgehen, das entspricht im Wesentlichen dem, was Philipp Mayring als *problemzentriertes Interview* einführt (1999, S. 48ff.).

<sup>106</sup> Vgl. zum *biografischen, narrativen Interview* Fuchs-Heinritz 2000, S. 206ff. oder Fritz Schütze 1983.

ausgerichtet sind. Die Durchführung wird dabei jeweils auf Leitfäden *gestützt*, im Verlauf jedoch nicht am Leitfaden orientiert.<sup>107</sup>

Am Anfang jedes Interviews stellt der Interviewer die Regeln vor, an die er sich zu halten versuchen will (aus dem Leitfaden zitiert):

- *Gespräch nicht dominieren:*
  - Keine Interpretationen vorgeben
  - Suggestive Fragen vermeiden
  - Aussagen nicht bewerten
  - Eigene biografische Assoziationen zu den Erzählungen vermeiden
- *Eingehende Zurückhaltung üben:*
  - Interesse an Erzählungen emotional vermitteln
  - Zuhören, Geduld bei längeren Erzählungen
- *Nicht am Leitfaden kleben:*
  - Vor allem dem tatsächlichen Gesprächsverlauf folgen
  - Leitfaden nur als „Netz“ verwenden
  - Frage-Antwort-Situationen vermeiden
  - Stattdessen: Situationen (auch Emotionen) beschreiben lassen

## Schriftliche Befragungen

Es wird hier lediglich das methodische Vorgehen zur *schriftlichen Befragung* im Rahmen der Untersuchung A zur Verankerung biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenausbildung an ausgewählten Standorten in Niedersachsen vorgestellt. Die *inhaltliche* Beschreibung dieser Befragungsaktion – einschließlich der Begründung der Auswahl der Untersuchungsorte – erfolgt im Abschnitt 2.5.2. Die kleineren schriftlichen Befragungen im Rahmen der Feldforschungsprojekte basieren auf demselben methodischen Konzept und brauchen nicht im Einzelnen vorgestellt zu werden.<sup>108</sup>

Der Ablauf der Befragungsaktion orientiert sich an der von Andreas Diekmann vorgeschlagenen Phaseneinteilung (2000, S. 16ff.). Nach der Beschreibung des Forschungsproblems wurde der erste Entwurf zum Fragenkatalog zunächst acht Expertinnen vorgelegt und mit ihnen diskutiert (*Vorlauf*). Mit dem dann erheblich überarbeiteten Entwurf wurde eine *Probefragung* unter 25 Personen im Bereich der Zielgruppe durchgeführt. Die Befragten machten häufig von der Möglichkeit Gebrauch, das Instrument selbst zu kommentieren. So konnte der Fragebogen erneut überarbeitet und in der Zielgruppe insgesamt verbreitet werden. Auch in der Struktur, im Aufbau der Fragen und in der Berücksichtigung möglicher Fehlerquellen in der Anlage eines solchen Fragebogens stellen die Hinweise von Diekmann die Grundlage dar.<sup>109</sup> Aus dem schriftlichen Konzept des Fragebogens (vollständig im Anhang auf der CD, dort Nr. 3.4) werden hier einige Punkte hervorgehoben:

---

<sup>107</sup> Damit wird der Problematik der Leitfadenorientierung in Interviews begegnet, die auf *Narrationen* angelegt sein sollen (vgl. Schmidt, in: Friebertshäuser 1997, S. 556). Einzelne Leitfäden sind exemplarisch im Anhang auf der CD nachzuvollziehen.

<sup>108</sup> Der Fragebogen zur Untersuchung A selbst befindet sich als Text im Anhang auf der CD (Nr. 3.2). Methodisch ist das Vorgehen eng angelehnt an Andreas Diekmann 2000, hier v.a. S. 37ff. Ergänzend wird berücksichtigt Abel/Möller/Treumann 1998.

<sup>109</sup> Vgl. zu den Problemen in der quantitativ empirischen Forschung Diekmann 2000, S. 40ff.; zur Stichprobenfindung ebenda S. 325ff.; zum Aufbau des Fragebogens und der Fragestellungen im Einzelnen S. 37ff.

- Im Ergebnis der Befragung sollen vor allem singuläre Sätze formuliert werden (vgl. Diekmann 2000, S. 130). Die Untersuchung bleibt in weiten Teilen deskriptiv. Wenn überhaupt hypothetische Sätze formuliert werden, handelt es sich um einfache Verknüpfungen. Es werden im Ergebnis Tendenzen beschrieben. Es sind keine Verallgemeinerungen vorgesehen. Alle Aussagen sollen ausschließlich auf die befragte Personengruppe bezogen werden (vgl. ebenda S. 131).
- Es handelt sich um eine einfache, einmalige Querschnittserhebung (vgl. ebenda, S. 267ff.; sowie Abel 1998, S. 34). Das Problem der Probandenauswahl stellt sich nicht, da an den begründet ausgewählten Orten eine Vollerhebung durchgeführt wird.
- Hinsichtlich der Frageformulierung (vgl. Diekmann 2000, S. 439ff.) wirkt sich vereinfachend aus, dass alle Befragten einen hohen Bildungsstand haben und mit dem Instrument „Fragebogen“ nicht unvertraut sind. Allerdings kann es in der Probandengruppe Ängste geben (v.a. im Zusammenhang mit der aktuellen Evaluationsflut) bei einer selbsteingeschätzten „schlechten Ausbildungspraxis“ „erwischt“ zu werden. Das kann zu schönfärberischem Ausfüllen der Fragebögen führen oder zu einer Abneigung gegenüber der Befragung generell. („Keiner soll wissen, dass ich nur Referate verteile.“ / „Ich verstehe peinlicherweise nichts von neutechnischer Visualisierung.“ / „Angst vor Kontrolle.“ (alle Zitate aus dem Vorlauf))  
Hier ist durch das Begleitschreiben soweit möglich vorzubauen.
- Zu allen Blöcken enthält der Fragebogen die Rubrik „offene Nennung“. Auch wenn dies quantitativ empirisch schwer auszuwerten ist, können hier Hinweise für weiterführende Untersuchungen entnommen werden.

## Informationsentnahmen aus Texten

In den eigenen Untersuchungen gehen in den Blick auf die Ergebnisse bei der Auswertung zahlreiche *Informationen* ein, die aus Texten entnommen werden, die wiederum *nicht* im Rahmen der eigenen Untersuchungen entstanden sind. Es ist die gesamte Literatur gemeint, die in der Liste am Schluss verzeichnet ist. Das Auswerten dieser Texte im Rahmen des Forschungsprojektes ist als *hermeneutisches Verfahren* zu bezeichnen. Das soll im Zusammenhang mit der eher phänomenologisch ausgerichteten Konzeption im Kernbereich des Forschungsprojektes nicht verschwiegen werden.<sup>110</sup>

## Probleme der Methoden-Triangulation

Schon innerhalb des Kerns des Forschungsvorhabens kommen Forschungsmethoden aus unterschiedlichen forschungsmethodischen Zusammenhängen zum Einsatz. Erst recht gilt aber für das gesamte Forschungsprojekt, dass es zum Zusammenwirken verschiedener Methoden kommen soll. Die Vorteile, die sich für die Auswertung aus den unterschiedlichen Perspektiven aus dem Forschungsgegenstand über die unterschiedlichen methodischen Zugriffe ergeben, wurden erörtert (vgl. Abschnitt 1.2.1). Aber es liegt auf der Hand, dass eine solche *Methoden-Vermengung*, die in der Forschungstheorie als **Triangulation**<sup>111</sup> bezeichnet

<sup>110</sup> Zur Hermeneutik in der Auslegung von Texten vgl. Danner 1989, S. 93ff.

<sup>111</sup> Triangulation meint die „Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen (...)“ (Flick 1999, S. 249). Zu den verschiedenen Typen der Triangulation vgl. ebenda und Abel u.a. 1998, S. 154ff.

wird, auch eine Reihe von Problemen mit sich bringt. Auf die Probleme, die sich schon allein in der Vermischung geisteswissenschaftlicher Methoden ergeben, verweist Helmut Danner, stellt aber den Zusammenhang in der Forschungspraxis vor allem als Vorteil heraus: Ein Wissenschaftler käme nie „mit einer Methode allein aus, immer verflochten sich vielerlei Erkenntnisvorgänge in- und miteinander“. Und er fügt hinzu: „Dabei wirken nicht nur Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik zusammen, sondern es kommen noch weitere Faktoren der Erkenntnis hinzu: Wir erwähnen lediglich die empirischen Verfahren, die logische Reflexion sowie normative Setzungen.“ (Danner 1989, S. 213)<sup>112</sup>

Im aktuellen forschungstheoretischen Diskurs wird sowohl vom quantitativen Ansatz aus (vgl. Abbel/Möller/Treumann 1998, S. 154) als auch aus qualitativer Sicht (vgl. Flick 1999, S. 249ff.; Mayring 1996, S. 121f.) vor allem auf die Vorteile der Methoden-Triangulation verwiesen. Damit diese Vorzüge allerdings zur Wirkung kommen, wird übereinstimmend eine umso gründlichere Beschreibung des methodischen Vorgehens eingefordert. Kommt es zur Methoden-Triangulation, bleibt es sinnvoll sich innerhalb der *einzelnen* Forschungsbereiche auf jeweils *einen* forschungsmethodischen Ansatz zu konzentrieren, bzw. einen forschungsmethodischen Ansatz zum *Leitansatz* zu machen und andere hilfsweise einzusetzen.<sup>113</sup> So wird im Weiteren verfahren (vgl. Übersicht 1.3.4).

### 1.3.3

#### „Forschungsmuster“ für die Untersuchungspraxis – Relevanz der Ergebnisse

Wenn an anderem Ort in der Arbeit die *Komplexität von Handlungssituationen* für die Lehrertätigkeit beschrieben wird, dann gilt das auch für die Tätigkeit des Forschers. Insbesondere in der teilnehmenden Beobachtung, aber auch im offenen Interview, ist sein Handeln hochgradig komplex. In der konkreten Forschungssituation ist er gezwungen schnell Entscheidungen zu treffen, um in einem Gespräch/Interview den richtigen Ton zu finden, eine bestimmte Frage zu stellen oder gerade wegzulassen. Sein gesamtes Verhalten, seine für die Teilnehmerinnen der untersuchten Veranstaltungen sichtbare Haltung entscheidet darüber, ob er weitere Daten erheben kann oder sich Zugänge verbaut. Auf der Basis seines forschungstheoretischen Fundaments und vor dem Hintergrund einer gründlichen Vorbereitung jedes Termins erfordert dies *in der Situation im Feld* häufig ein intuitives Vorgehen. Ohne *Intuition*, das heißt m.E. ohne den Rückgriff auf komplexere forschungsmethodische Muster, und *Kreativität* ist die Forschungssituation oft nicht zu bewältigen. Das gilt für Christiane Schmidt ebenso bei der Auswertung des Datenmaterials. „Es handelt sich um einen kreativen Prozeß, in dessen Verlauf auch die theoretischen Vorannahmen in Frage gestellt werden können. In diesen Prozeß bringen die Forscher und Forscherinnen vor allem Neugier, Intuition, Erfahrung und Sensibilität ein.“ (In: Friebertshäuser 1997, S. 549)

#### Aktuelle Forschungsmuster

Für komplexe Forschungsvorhaben ist es deshalb sinnvoll, nicht nur einzelne Forschungsmethoden aufzugreifen, sondern sich an *forschungsmethodischen Verknüpfungen* auf

---

<sup>112</sup> Gemeint sind hier wieder die *quantitativ* empirischen Verfahren.

<sup>113</sup> Vgl. Abel/Möller u.a. 1998; Friebertshäuser 1997, S. 505; Macha/Klinkhammer, in: dieselbe S. 569; hier auch: Ergebnisse des Magdeburger Workshops zur rekonstruktiven Arbeit an Interviewtexten, ZBBS Januar 2003.

vergleichbaren Forschungsfeldern zu orientieren. Für diese Arbeit lassen sich viele Muster der qualitativ-empirischen **Biografieforschung** (kritisch) übernehmen. Als *Muster* im eigenen Vorgehen ist die „Einführung in Praxis und Methoden der Biografieforschung“ von Werner Fuchs-Heinritz zu nennen (2000, S. 205ff.). In die lehrerinnenbiografisch orientierten Aspekte der Untersuchungen fließen insbesondere ein: Gudrun Schönknechts Vorgehen bei der Untersuchung der beruflichen Entwicklung und des Berufsalltags von Lehrerinnen (1997, S. 58ff. zur Forschungstheorie, S. 83ff. zum Forschungsprozess) und die von Una Dirks und Wilfried Hansmann beschriebenen Fallstudien in der Lehrerinnenausbildung (1999). Eine Berücksichtigung findet die – hinsichtlich der Forschungsmethodik leider nicht im Einzelnen beschriebene – Untersuchung von biografischen Bezugnahmen in Lehrveranstaltungen in der Lehrerinnenausbildung durch Alexandra Obolenski (2001, S. 193ff.) sowie die Beschreibung der Untersuchungsschritte in den auf „ästhetische Erfahrungen“ orientierten Lehrveranstaltungen bei Claudia Meyer (2003). Schließlich fließen die von Barbara Friebertshäuser vorgestellten Erfahrungen aus der Studentinnenforschung ein (zusammengefasst: 1999).

Da die Untersuchung ästhetischer Verfahren im Kontext von Lehrveranstaltungen im Kern des Projektes steht, ist es sinnvoll, sich auch auf das Forschungs-Design jüngerer **kunstdidaktischer Untersuchungen** zu beziehen und sie (kritisch) aufzugreifen. Hier fließen die von den anderen Teilnehmerinnen im Doktorandinnen-Colloquium bei Eva Koethen seit 2000 eingebrachten Forschungserfahrungen in ästhetischen und künstlerischen Prozessen ein.<sup>114</sup> Dazu kommen die gründlich beschriebenen Muster zum qualitativ angelegten forschungsmethodischen Vorgehen in der kunstpädagogischen Forschung bei Georg Peez (2000). Seine Forschungen verstehen sich ja sowohl als Untersuchungen zu ästhetischen Erfahrungsprozessen in kunstpädagogisch initiierten Situationen als auch als Beitrag zur Begründung qualitativer Forschungsmethoden in der Kunstpädagogik. Peez verweist auf zwei neuere Untersuchungen im kunstpädagogischen Forschungs-Diskurs, die den Anforderungen an qualitativ-empirische Forschungsprojekte genügen. „Will sich die Kunstpädagogik (...) nicht nur auf in den Fachzeitschriften veröffentlichte Erfahrungsberichte über Unterrichtsverläufe von Kunstlehrenden stützen, dann muss sie sich mit der qualitativ-empirischen Analyse konkreter Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, etwa in der Beschäftigung von Heranwachsenden mit moderner Plastik (Peters 1996) oder der Begegnung und Erfahrung von Grundschulkindern mit zeitgenössischer Kunst (Kirchner 1999) beschäftigen, wie Maria Peters und Constanze Kirchner dies in qualitativen Untersuchungen leisteten.“<sup>115</sup> Nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund eines direkten Austausches mit den Autorinnen dieser Projekte über das forschungsmethodische Vorgehen bieten beide Untersuchungen für den Autor ebenfalls in besonderer Weise forschungsmethodische Muster. Das gilt gerade auch deshalb, weil beide Untersuchungen qualitativ-empirisch strukturiert, hinsichtlich ihrer geisteswissenschaftlichen Bezugnahme aber unterschiedlich orientiert sind: eher phänomenologisch bei Peters, eher hermeneutisch bei Kirchner.

---

<sup>114</sup> Eva Koethen betont eine „kritische Haltung“ der Fachdidaktik (Koethen 2001, S. 6). Sie geht davon aus, die Kunstdidaktik könne „zu praktischen Experimenten auffordern, ohne sie theoretisch (vor-)abzusichern, da sie als Standbein bereits gewonnene Erfahrungen reflexiv bearbeitet bereitstellt, und kann im selben Zug das angeeignete bewusste Können durch die Ungewissheiten der experimentellen Übungsprozesse dekonstruieren.“ (ebenda)

<sup>115</sup> Die Zahl der qualitativ-empirisch angelegten kunstpädagogischen Untersuchungen nimmt gerade in der letzten Zeit zu. Erwähnt werden sollen hier nur die Dissertationsschriften von Bettina Uhlig (2003) und Andreas Brenne (2003) (Veröffentlichungen in Buchform voraussichtlich 2005). Kirchner 1999 meint hier Kirchner 1999a.

## Forschung als ästhetischer Prozess

Es liegt nahe, dass speziell im kunstpädagogischen Forschungsdiskurs thematisiert wird, in welcher Hinsicht *Forschungsprozesse als ästhetische Prozesse* zu bezeichnen sind. Das ergibt sich – wie auch im Fall des eigenen Projektes – mit der *Untersuchung ästhetischer Prozesse*.<sup>116</sup> Es ist aber auch viel grundsätzlicher zu sehen: Gerade in eine qualitativ empirische Untersuchung gehen *ästhetische Wahrnehmungen* des Untersuchenden ein, kann von einem ästhetischen Prozess in der *Gestaltsuche im Phänomen* gesprochen werden, bis hin zur *ästhetischen Gestaltgebung in der Bearbeitung, Auswertung und Interpretation* des Materials.<sup>117</sup> Schließlich soll auch der Forschungsbericht selbst ästhetisch strukturiert sein – hier als *dichte Beschreibung*. Es kann davon gesprochen werden, dass *jedem* Forschungsprozess ein ästhetisches Moment inhärent ist. In der neueren naturwissenschaftlichen Forschung wird häufiger darauf verwiesen (vgl. Pöppel 1993). Es wird davon ausgegangen, dass in das forschungsmethodische Vorgehen im Rahmen der eigenen Untersuchungen ästhetische Momente einfließen.

Umso wichtiger ist es an dieser Stelle, dennoch zwischen explizit *künstlerischen* und *wissenschaftlichen* Verfahren in der Annäherung an ein Phänomen zu unterscheiden. In dieser Hinsicht folgt das eigene Forschungsprojekt Georg Peez. „Künstlerische Verfahren und qualitativ-empirische Erhebungsverfahren unterscheiden sich trotz ihrer teils ersichtlichen Nähe grundsätzlich.“ (Peez 2000, S. 302)<sup>118</sup> Der entscheidende Unterschied ergebe sich mit dem Anspruch einer wissenschaftlichen Äußerung auf Diskursivität. Bei einer künstlerischen Äußerung sei die nicht gegeben. „Wissenschaftliche Forschungsmethoden sind – gleich um welche spezifischen Verfahren es sich handelt – Instrumentarien bzw. Regelsysteme, mit denen Aussagen nach in der Wissenschaft vereinbarten Kriterien und Richtlinien gewonnen werden sollen. Auch qualitative Erhebungsverfahren sind diesem Ziel unterzuordnen. Eine rationale intersubjektive Verständigungsebene im wissenschaftlichen Diskurs ist notwendig und deshalb herzustellen.“ (ebenda)<sup>119</sup> „Künstlerische Verfahren dienen dem Zweck, einer künstlerischen Intention bzw. Aussage Ausdruck zu verleihen. Im wissenschaftlichen Kontext können sie höchstens Anregungsqualitäten für experimentelle und ungewöhnliche Erhebungsverfahren bieten.“ (ebenda) In diesem Zusammenhang erörtert und begründet Peez auch den Stellenwert des *sprachlichen Textes* für qualitative Forschung in der Kunstpädagogik (Peez 2000, S. 142ff. und S. 303). Seine Begründungen werden hier übernommen.

## Korrekturen im Forschungsprozess durch Einbeziehung anderer Perspektiven

Auf die Vorteile forschungsmethodischer Unbefangenheit wurde bereits verwiesen. Dennoch bleibt es ein Problem, dass die notwendigen forschungsmethodischen Erfahrungen, die bereits zur Auswahl geeigneter Methoden und dann für deren qualifizierte Anwendung erforderlich sind, im Wesentlichen erst mit dem Projekt gesammelt werden konnten. Es gehört deshalb zum forschungsmethodischen Selbstverständnis des Autors, dass er an entscheidenden Stellen in der Entwicklung des Projektes immer wieder Fremdperspektiven einbezogen hat: zur Entwicklung und Bündelung der Fragstellungen, in der Entwicklung der Forschungs-

---

<sup>116</sup> Die Struktur ästhetischer Prozesse wird in Kapitel 3.1 beschrieben.

<sup>117</sup> Vgl. Kapitel 3.1.

<sup>118</sup> Diese „Nähe“ wird von Georg Peez ausführlich untersucht (2000, S. 296ff.) und beschrieben.

<sup>119</sup> Peez führt deshalb aus, dass nicht die Ungewöhnlichkeit oder Ausgefallenheit einer Forschungsmethode im kunstpädagogischen Kontext eine Aussage hinsichtlich ihrer Qualität zuließe, sondern dass letztlich die Diskursivität der Verfahren entscheidend für die Brauchbarkeit der Forschungsergebnisse sei (vgl. Peez 2000, S. 301).

instrumente und in der Auswertung des Daten-Materials. Es wurden dafür bewusst Vertreterinnen unterschiedlicher Perspektiven gewählt. Das beginnt zunächst und an erster Stelle mit den unterschiedlichen Perspektiven des Betreuers und der Betreuerinnen des Projektes: die künstlerisch-wissenschaftliche Perspektive von Eva Koethen, die erziehungswissenschaftliche von Manfred Bönsch und die kunstpädagogische/ kunstwissenschaftliche von Maria Peters. Hinzu kommen Horst Siebert und Hartmut Griese in forschungstheoretischer und forschungspraktischer Perspektive, Günter Tegtmeier und Otto Seydel in (aus)bildungspraktischer Sicht, Constanze Kirchner, Manfred Blohm, Andrea Sabisch und Konrad Jentzsch im kunstpädagogischen Diskurs, in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht Thomas Ziehe.

Darüber hinaus wurde versucht, in den Blick auf das Material weitere Fremdwahrnehmungen einzubeziehen, etwa wechselseitig von Vertreterinnen der verschiedenen Ausbildungsphasen auf Material aus der jeweils anderen Phase. Die Einbeziehung von Percepten unbeteiligter Betrachterinnen in die Interpretation der Präsentationsergebnisse aus den ästhetischen Forschungsprojekten wurde bereits angesprochen (vgl. Abschnitt 1.3.1).

## Zur Relevanz der Ergebnisse

**Zusammenfassend** kann festgehalten werden: Zur Relevanz und Validität der Forschungsergebnisse sollen vor allem beitragen

- das Anknüpfen an forschungstheoretisch fundierte Untersuchungsmethoden, die sich in der qualitativ-empirischen Forschungspraxis in vergleichbaren Situationen – auch in ihrer Verknüpfung – bewährt haben;
- die Konzentration auf einzelne, begründete Methoden in der Anwendung in den jeweiligen Untersuchungsbereichen (etwa die teilnehmende Beobachtung, das episodisch narrative Interview);
- die Bevorzugung sprachlicher Texte als empirisches Material;
- die Anwendung eines Auswertungsverfahrens für die gesamte Hauptuntersuchung, das auf die Rekonstruktion der Sichtweisen der Beteiligten an den untersuchten Prozessen hin angelegt ist;
- die Einbeziehung von Fremdperspektiven in die forschungsmethodischen Überlegungen und in die Auswertung des Materials.

Die Validität qualitativer Forschungsergebnisse steht im Fokus der Kritik aus quantitativ-empirischer Sicht. Hier kann mit Blick auf das erörterte Forschungskonzept übernommen werden, was Uwe Flick formuliert: Die Frage der Validität von qualitativer Forschung wird „zu einer Frage, inwieweit die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen derjenigen, die er untersucht hat, begründet sind (...) und inwieweit für andere diese Begründetheit nachvollziehbar wird. (...) Damit wird das Zustandekommen der Daten ein Ansatzpunkt für die Bestimmung der Validität (...), ein anderer die Darstellung der Phänomene und (der) daraus abgeleiteten Schlüsse.“ (Flick 1999, S. 244)

Dabei gilt auch, was zur Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Ergebnisse qualitativer Forschung generell festgestellt wird: Es sollen ja gerade *spezifische* Aussagen zu *einem* konkreten Phänomen oder *wenigen* konkreten Phänomenen getroffen werden (vgl. ebenda S. 240ff.). So kann nur eine „prozedurale Reliabilität“ angestrebt werden (S. 241). Die Zuverlässigkeit einer Aussage sei nicht auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin, sondern v.a. in Relation zum untersuchten Phänomen zu erreichen.



Im nächsten Abschnitt soll die Einhaltung der diskutierten Anforderungen an ein qualitatives Forschungsprojekt noch einmal im Überblick zusammengefasst werden.

### 1.3.4

#### Forschungsmethodischer Grundriss zu den eigenen Untersuchungen

Untersuchungsbereiche und Ziel der Untersuchungen	Untersuchungs-instrumente	Datenmaterial zur Auswertung (ausgewertet in Abschnitt ...)	Literaturhinweise zu Untersuchungs-instrumenten
<p><b>Bereich A</b></p> <p><i>Herausarbeitung von Anknüpfungspunkten für eine stärkere Verankerung biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenausbildung</i></p> <p><b>A.a</b> Schriftliche Befragung an ausgewählten Orten der Lehrerinnenausbildung in Niedersachsen (Oldenburg, Hannover, Hildesheim) erste und zweite Phase</p> <p><i>Beschreibung von Einstellungen zu biografischen Bezugnahmen in der Lehrerinnenausbildung an ausgewählten Orten</i></p> <p><b>A.b</b> Ausführliche Interviews mit Lehrerinnen-Ausbildenden in der ersten Phase (Oldenburg) und zweiten Phase (Hannover)</p> <p><i>Beschreibung von Beispielen einer weitergehenden biografischen Bezugnahme in der Lehrerinnenausbildung an ausgewählten Orten</i></p>	<p>Schriftliche Befragung (quantitativ-empirische Untersuchung)</p> <p>Narrativ-episodische Interviews (ein bis drei Stunden)</p>	<p>129 ausgefüllte Fragebögen (35% der ausgegebenen) PC-gestützt ausgewertet (2.5.2)</p> <p>12 Interviewmitschriften erste Phase: 7 zweite Phase: 5 (2.5.3)</p>	<p>Diekmann 2000; Abel u.a. 1998</p> <p>Flick 1999; Mayring 1999</p>
<p><b>Bereich C</b></p> <p><i>Hinweise zum Zusammenhang von Lehrerinnenbiografie und Lehrerinnenhandeln – ergänzend zu bereits vorliegenden Untersuchungen</i> (Flaake 1989; Schönknecht 1997; Dirks/Hansmann 1999; Reh/Schelle 1999,;Steitz-Kallenbach 2003)</p> <p>Ausführliche Interviews mit Grundschullehrerinnen</p>	<p>Narrativ-episodische Interviews (zwei bis drei Stunden)</p>	<p>8 nach Tonbandaufnahme vollständig transkribierte Interviews 1 vor/in Ausbildung 3 Berufsanfängerinnen 2 Berufserfahrene 2 am Ende der Berufszeit</p> <p>darunter: dreimal Mutter/Tochter (2.3 und 2.4)</p>	<p>Flick 1999; Mayring 1999; Fuchs-Heinritz 2000; Schütze 1983; Flick u.a.1995; Friebertshäuser 1997 darin v.a. Schmidt</p>

Untersuchungsbereiche und Ziel der Untersuchung	Untersuchungsinstrumente	Datenmaterial zur Auswertung (ausgewertet in Abschnitt ...)	Literaturhinweise zu den Untersuchungsinstrumenten
<p><b>Bereich B</b></p> <p><i>Beschreibung individueller ästhetisch-biografischer Prozesse im Gruppensammenhang in Lehrveranstaltungen in der (Kunst-)Lehrerinnenausbildung (erste Phase)</i></p> <p>Zwei parallele (punktuell verknüpfte) Feldforschungsprojekte jeweils in einer Lehrveranstaltung zur ästhetisch-biografischen Arbeit</p> <p>a) im medialen Kontext (Maria Peters, Uni Bremen)</p> <p>b) mit Blick auf das Lehrerinnen(selbst)bild (Fritz Seydel, Uni Hannover)</p> <p>Die <u>Basis für die Auswertung</u> bildet zunächst das in Bremen gewonnene Datenmaterial.</p> <p><i>Im Ergebnis: Benennung von Faktoren, die in einer möglichen Praxis ästhetisch-biografischer Arbeit zum Lehrerinnen(selbst)bild zu berücksichtigen sind</i></p>	<p>Teilnehmende Beobachtung</p> <p>verbunden mit</p> <p>narrativ-episodischen Interviews (und schriftlichen Befragungen)</p> <p><u>Auswertung</u> des Materials nach der dokumentarischen Methode ...</p> <p>... in dichter Beschreibung</p>	<p>aus den zwei Veranstaltungen mit jeweils 18/19 Teilnehmerinnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Entwurfstexte</li> <li>○ Verlaufsprotokolle</li> <li>○ Arbeitsergebnisse (ausschließlich in Bremen)</li> <li>○ Chatprotokolle, Mail-Wechsel, Textdokumentationen auf der virtuellen Seminarplattform</li> <li>○ transkribierte ausführliche Interviews</li> <li>○ Beschreibungen von Bildmaterial</li> <li>○ schriftliche Befragungsergebnisse (v.a. zu offenen Fragestellungen)</li> <li>○ schriftliche, reflektierende Aussagen von Teilnehmerinnen</li> <li>○ Eintragungen im persönlichen Forschungstagebuch</li> </ul> <p>dabei intensiv zu zwei Einzelfällen (4.2.2; 4.2.3) zu den weiteren Fällen (4.2.6) zu den Gruppenprozessen (4.2.4, 4.2.5)</p>	<p>Friebertshäuser 1997, S. 503ff. und S. 371ff.; Legewie 1995; Kluckhohn 1956; Fatke 1997; Hopf und Mayring in: Flick, u.a. 1995; Beck/Scholz 1997;</p> <p>Peez 2000</p> <p>Bohnsack 2000, 2001, 2003 und alle zu den Untersuchungen A und C genannten Titel</p> <p>Geertz 1983; Beck/Scholz 1997</p>

### 1.3.5

#### Zur Kritik des eigenen Forschungsansatzes

Soweit es im Rahmen dieses Textes möglich ist, sind die wichtigsten Bereiche im Hauptgebäude des eigenen Forschungskonzeptes in forschungsmethodischer Hinsicht vorgestellt und begründet. Nun soll das Gebäude nicht durch die Hintertür, sondern durch den Haupteingang wieder verlassen werden: Denn dort lungern einige Probleme herum, die nicht umgangen werden sollen.

#### Forschung als subjektiver Prozess

Immer wieder wurde bereits darauf verwiesen: So sehr sich der Forscher auch bemüht, *möglichst* unvoreingenommen ein Phänomen zu betrachten, vollständig gelingen wird ihm dies nie. Besonders gilt dies für Forschungsvorhaben, die als *Selbstevaluation* zu bezeichnen sind.<sup>120</sup> Aber auch mit Blick auf die *teilnehmende Beobachtung* in nicht selbst initiierten Gruppenprozessen wurde die Problematik der **Verwicklung des Forschers im Feld** thematisiert (vgl. Abschnitt 1.3.1). Diskutiert wurde, dass die Subjektivität des Forschers im qualitativ-empirischen Forschungsansatz mitgedacht wird. Und – trotz aller einbezogenen Fremdperspektiven – bleibt festzuhalten, dass das Forschungsprojekt insgesamt als „Alleingang“ zu bezeichnen ist.

Diese Subjektivität soll deshalb nicht verdrängt werden, sie soll so weit wie möglich nachvollziehbar gemacht werden. Deshalb wurde mit den ersten Kapiteln des Textes dargestellt, dass die Themenfindung, die Feldentdeckung und Feldbegrenzung, die Formulierung von Fragestellungen und Arbeitsthesen, dass alle *Suchbewegungen* nicht im Vorfeld stattfanden, sondern als Teil des Forschungsprozesses zu verstehen sind. Es wird – auch in der dichten Beschreibung zur Hauptuntersuchung im Teil IV – immer wieder deutlich, dass der Forschende sich mit der Arbeit im Feld entwickelt – „verwandelt“ wie Eva Koethen betont (2001b). Anders ausgedrückt: Der Forscher forscht nicht *erst* und wertet *dann* aus und lernt am Ende etwas, sondern *lernt bereits im Forschen*. Insbesondere im Bremer Seminar bringt es die Zielbestimmung des Forschungsfeldes selbst als *Lehrveranstaltung* mit sich, dass die Rolle des beobachtenden Teilnehmers mit der Rolle des Lernenden (Studierenden) verbunden ist – bis hin zu einem eigenen kleinen ästhetischen Forschungsprojekt des Autors.<sup>121</sup> Im Teil V wird versucht, diese *Lernprozesse* des Forschers mit Rückblick auf das Gesamtprojekt noch einmal ausdrücklich zu benennen.

#### Forschungsethische Probleme

Dazu kommt ein Grunddilemma in der qualitativen Forschung: Je dichter der Forschungsprozess – wie erwünscht – an die persönlichen Eigenheiten der Proband/innen im Feld herankommt, umso mehr wird die Intimität berührt, stellt sich – neben der Frage nach der subjektiven Involviertheit des Forschers – die Frage nach dem Schutz der persönlichen Daten. „Kaum ein anderes Forschungsverfahren führt uns als Forschende so ‚hautnah‘ an die Erforschten heran und lässt über einen längeren Zeitraum einen derart intensiven

---

<sup>120</sup> Vgl. zu den Problemen qualitativer Evaluationsforschung und Selbstevaluation Peez 2000, S. 130ff.

<sup>121</sup> Dieses eigene ästhetische Forschungsprojekt wurde in die Auswertungen nicht mit einbezogen. Es thematisiert private „Eingänge“ als Übergangsräume in der biografischen Konstruktion.

Forschungskontakt entstehen“, führt Barbara Friebertshäuser zur teilnehmenden Beobachtung in der Feldforschung aus (Friebertshäuser 1997, S. 525f.). Die von ihr vorgeschlagenen Lösungsansätze werden im eigenen Vorgehen berücksichtigt. Das beginnt mit der **Anonymisierung aller personenbezogenen Daten**. Eine Rekonstruktion der Zuordnung zu bestimmten Personen bleibt nur noch – oder *dennoch* muss man sagen – jeweils den Teilnehmerinnen der beiden Veranstaltungen in Bremen und Hannover möglich.

Dazu zählt weiter, die „Erforschten“ **über die Forschungsabsichten aufzuklären**. Das ist im konkreten Fall dieses Forschungsprojektes gut möglich gewesen. Es war möglich und auch für den Forschungsverlauf ohne Erkenntnisverluste sinnvoll, Kernanliegen des Forschungsprojektes in den beiden Seminaren und bei allen narrativen Interviews vorzustellen. Es konnte grundsätzlich das **Einverständnis der „Erforschten“** mit Blick auf die Verwertung des Datenmaterials im Rahmen des Forschungsprojektes zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung eingeholt werden. Stellenweise war es sogar möglich, das Untersuchungsergebnis den Betroffenen direkt noch einmal vorzulegen. Wo solche **Autorisierungen** angebracht und realisierbar waren, wird dies in der Darstellung des Forschungsprojektes erwähnt.

### Forschung als Ausriss

Ein drittes Problem ist die **Grenzenlosigkeit des Forschungsgegenstandes**. Letztlich stellt sie sich in jedem Forschungsvorhaben. Das trifft auch für die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes auf ein einzelnes Fliegenbein zu. Grundsätzlich gilt: Je weiter der Forscher ins Feld dringt, desto mehr werden ihm die unübersehbaren Ausmaße des Gegenstandes deutlich. Was er am Anfang noch als ein klar zu begrenztes Feld beschreiben zu können glaubt, wird in der Unermesslichkeit seiner Dimensionen erst im Forschungsprozess deutlich. So entsteht – trotz aller vorherigen Überlegungen zur Eindämmung – in der Dynamik des Forschungsflusses zwischenzeitlich immer wieder neu eine Unübersichtlichkeit des Feldes, es schwillt die Datenflut bedrohlich an.

Deshalb ist es nicht mit einer einmaligen „klaren“ Eingrenzung des Forschungsfeldes und der Forschungsgegenstände im Vorhinein getan. Die schrittweise, immer weitere Bündelung in den Fragstellungen, eine fortlaufende Beschränkung des Forschungsvorhabens ist vor allem bei qualitativer Forschung erforderlich. Das wird mit der Entwicklung des Projektes zur Kernfrage hin deutlich, die dann in der Konzentration auf zwei Einzelfälle im Zentrum der Auswertung noch einmal zugespitzt wird.

Dabei muss im Rückblick nüchtern bilanziert werden, dass sich die „klare Eingrenzung des Feldes“ eher zunehmend als ein *Ausschnitt* oder noch genauer als ein *Ausriss* darstellt, dessen Ränder im Forschungsfeld zum Teil zwar gezielt gesetzt, z.T. aber auch dabei im Prozess *zufällig* entstanden sind. An den Rändern werden zwangsläufig Zusammenhänge zu komplexeren Verknüpfungen unübersichtlich abgerissen. Auch das bleibt eine Schwachstelle im Forschungsverlauf, die bei der Bewertung der Qualität der Ergebnisse realistisch zu berücksichtigen ist.

In diesem Zusammenhang soll betont werden, dass das Forschungsprojekt nicht mit dem Anspruch durchgeführt wird, zu einem „Abschluss“ zu kommen. Im Ergebnis sollen lediglich *Tendenzen* zu einer möglichen ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung beschrieben werden. Zum *Ergebnis* des Forschungsprojektes zählen vor allem auch neue (Forschungs-)Fragen.

## 1.4

### Bündelung in der Untersuchung von Ansätzen zu ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Mit dem qualitativen Forschungsansatz ist begründet, warum zunächst die Forschung auf verschiedenen Feldern begonnen wird, ohne die Relevanz der jeweiligen Felder für das Forschungsanliegen abschließend bewerten zu können. Im Ergebnis aller Untersuchungen werden die Forschungsbereiche A (Ausbildenden-Umfrage) und C (Lehrerinneninterviews) in ihrem Gewicht deutlich zurückgenommen. Damit sollen die Ergebnisse dieser Untersuchungsbereiche nicht abgewertet werden – denn sie tragen zur Grundlegung der Hauptuntersuchung (B) bei.

Mit den biografischen Interviews mit Grundschullehrerinnen wird der Stellenwert der Vorbildung in der Lehrerausbildung sehr deutlich sichtbar (Untersuchung C). Im Verlauf des Projektes stellt sich jedoch mehr und mehr heraus, dass dieser Zusammenhang im Diskurs erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung bereits als belegt gilt (vgl. Teil III). So werden Auszüge aus den Interviews zwar noch „illustrierend“ verwertet – insgesamt liegt ihr Stellenwert letztlich im Beitrag zur Entwicklung eines *lehrerbiografischen Blickes* beim Forscher selbst.

Die schriftliche Befragung (A) bringt interessante Hinweise zu den Ausgangsbedingungen ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung, schafft vor allem Kontakte zu Gesprächspartnerinnen für die Nachinterviews zur Konkretisierung von Sichtweisen aus der Praxis biografisch orientierter Lehrerinnenausbildung.

Als *Hauptproblem* stellt sich aber gerade auch mit *dieser* Untersuchung die Frage nach dem „*Wie*“ biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenausbildung. *Wie* können Ausbildungssituationen dazu beitragen, dass sich Studierende in dieser Lebensphase selbstreflexiven Prozessen öffnen? *Wie* entwickeln sich selbstreflexive, biografische Prozesse in dieser Lebensphase? *Welche Möglichkeiten* bieten ästhetische Zugänge im biografischen Prozess in dieser Lebensphase? Daraus folgt im Zuge der Untersuchungen die Bündelung auf die mit der Untersuchung B zu den individuellen Prozessen und Seminarverläufen in Bremen und Hannover gewonnenen Daten. Dieser Untersuchungsbereich wird zur *Hauptuntersuchung*.

Es handelt sich bei beiden Lehrveranstaltungen um den (noch seltenen) Fall, dass das *ästhetische Moment* für die Anlage biografisch orientierter Arbeit in Lehrerbildungszusammenhängen *konstituierend* ist. Die theoretische Begründung, warum dies so „wichtig“ ist, wird im Teil III gegeben. Aus der Ähnlichkeit – aber auch aus den Unterschieden der Veranstaltungskonzepte – ergeben sich Vergleichbarkeiten, ergeben sich Möglichkeiten zum Erkenntnisgewinn in der Differenz (vgl. Teil IV). Dazu kommt als forschungspragmatischer Gesichtspunkt die Erreichbarkeit für die wöchentlich eintägige teilnehmende Beobachtung (vgl. Abschnitt 1.1.3). Als weitere pragmatische Voraussetzung ist zu nennen, dass Maria Peters als Leiterin der Bremer Veranstaltung bereit war, sich vom Forscher „in die Karten schauen“ – und ihn dann auch noch „mitspielen“ zu lassen.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Eine so intensive Evaluation einer Lehrveranstaltung ist in unserer in weiten Teilen auf isolierte Lehre ausgerichteten Universitätskultur heute noch alles andere als selbstverständlich.

## Zurückblickend

Am Ausgang des ersten Teils des Berichtes zum Forschungsprojekt zu ästhetisch-biografischer Arbeit am Lehrerinnen(selbst)bild soll zum Einstiegszitat von Christa Wolf zurückgekehrt werden.

Ein verkürzter Ausschnitt aus diesem Zitat wird der Arbeit vorangestellt. Es betrifft die Notwendigkeit, die Fakten zu verwirren, um den Tatsachen näher zu kommen. Ein kurzer Ausschnitt steht über dem ersten Kapitel.

Wird der ganze Absatz zitiert, führt dies zu Christa Wolfs Dilemma in der Be-Schreibung (dichten Beschreibung!) ihrer Er-Innerungen an „die“ Kindheit, an die Wege (und Straßen) ihrer Kindheit: Die Straßen ihrer Kindheit tragen Namen, die in der kollektiven Erinnerung – zumindest vermittelt noch in der Generation des Autors – schockierende Assoziationen auslösen. Christa Wolf eröffnet mit diesen Sätzen den Zugang zu einer individuellen Biografie in einer im Großen entsetzlich menschenfeindlichen Geschichte, mit Blick auf die eigene Biografie aber eben – irgendwo in diese Geschichte verwickelte – doch individuelle Kindheit. Sie öffnet den Blick für *biografisches Denken*.

Um einen letzten Forschungsanspruch zu beschreiben – die gesellschaftliche Verantwortung des Forschers –, wird am Schluss das „vollständige Zitat“ aus dem Wolf-Text gebracht<sup>123</sup> – als mahnendes Beispiel für das verzerrte Bild, das mit der Einführung *jedes* (verkürzenden) Zitates beim Leser entsteht, und als Verweis auf die Parteinahme, die auch in der wissenschaftlichen Arbeit erforderlich sein kann.<sup>124</sup>

Das vollständige Zitat weist aus literarischer Sicht auch auf die Qualität prosaischer (oder gar poetischer) Annäherung an „Wirklichkeit“ – meinetwegen in „Wirklichkeitskonstruktionen“. – Es lässt sich lesen als Hinweis auf die konstruktiven Momente in der Biografie. – Es lässt sich als Grundstein für qualitatives Forschungsdenken einsetzen.

*„Wenn aber nun schon seit vielen Jahren auch nicht ein einziges Mal die Straßen deiner Heimatstadt im Traum vor dir erschienen sind (wie es doch vorher häufig geschehen war, verbunden immer mit der Aufforderung sie zu benennen, was dir nicht möglich war im Traum; im Erwachen dann konntest du alle Namen am Schnürchen hersagen, die du schlafend verweigern mußt: Adolf-Hitler-Straße und Bismarckstraße und Schlageterplatz und Moltkeplatz und Hermann-Göring-Schule und Walter-Flex-Kaserne und SA-Siedlung; denn das Straßennetz der Kindheitsstadt ist dir, wie jedem, ein für allemal eingedrückt, als Muster für die naturgewollte Anlage von Marktplätzen, Kirchen, Straßen und Flüssen. Hier kann es, weil zu verräterisch, weil Spurenweisend, die doch verwischt werden müssen, nur teilweise, nur verändert, vertauscht, verwendet werden; denn du bist gehalten, die Fakten zu verwirren, um den Tatsachen näherzukommen): Daß dieser Traum so lange ausgeblieben ist – welchen überzeugenderen Beweis für Distanz sollte es geben, als diesen? Später soll gefragt werden, wofür dies ein Beweis ist, daß du nach dem Besuch der Stadt wieder angefangen hast, von ihr zu träumen.“ (Wolf 1979, S. 57)*

---

<sup>123</sup> ... dessen Vollständigkeit sich eigentlich nur in der vollständigen Lektüre der „Kindheitsmuster“ (Wolf 1979) erschließt.

<sup>124</sup> ... gemeint ist die Verantwortung jeder Wissenschaftlerin und jedes – am Ende Schrift stellenden – Wissenschaftlers, wissenschaftliche Autorität gegen „Faschismus und Krieg“ in die Waagschale zu werfen. – „Gegen Faschismus und Krieg“ wird hier als Formel zitiert, unter der Wissenschaftler und Künstler, wie Albert Einstein oder Pablo Picasso, im 20. Jahrhundert diese Verantwortung zusammenfassten (vgl. in: Horst Melcher: Albert Einstein wider Vorurteile und Denkgewohnheiten. Berlin 1984, S. 82).

## 2

# (Re-)Konstruktion von Lehrerinnenbiografie in der Lehrerinnenbildung

### 2.1

#### Einleitung

#### Prolog: Orlando – eine Einführung in das biografische Verständnis

Im Roman „Orlando“ nimmt die Erzählerin Virginia Woolf die Haltung der Biografin ein: Sie beschreibt das ungewöhnliche Leben der Orlando, die als Knabe im 16. Jahrhundert aufwächst, als junger Mann in einem Schloss im 17. Jahrhundert mit 365 Schlafzimmern und 52 Treppenhäusern wohnt, sich im 18. Jahrhundert in eine Frau verwandelt und im 19. Jahrhundert mit der Rolle der Frau in der modernen Gesellschaft konfrontiert wird. All dies spielt sich im Verlauf eines einzigen Jahres ab, wie an den Blättern der alten Eiche zu erkennen ist, unter die Orlando sich immer wieder nachdenkend setzt.

Dieser Roman lässt sich als eine Einführung in den Biografiebegriff lesen, er öffnet die Türen zum *biografischen Verständnis*. Orlando lebt und schreibt ihr Leben selbst. „Orlando hatte alles so eingerichtet, daß sie sich in einer ungemein glücklichen Lage befand; sie brauchte weder gegen ihre Zeit anzukämpfen noch sich ihr zu fügen; sie war Teil von ihr. Daher konnte sie jetzt schreiben, und sie schrieb tatsächlich. Sie schrieb. Sie schrieb. Sie schrieb.“ (Woolf 1928/1993, S. 187)

Immer wieder setzt sich die Heldin/der Held/die Autorin in ihrer Erzählung damit auseinander, wie diese Erzählung des eigenen Lebens entsteht, auf welchem verwirrtem Material sie basiert. Virginia Woolf beschreibt die Erinnerung:

*„ (...) die Natur, die sich zusätzlich zur vielleicht ungefügen Länge dieses Satzes für so vieles verantworten muß, hat ihre Aufgabe noch komplizierter und unsere Verwirrung noch größer gemacht, indem sie in unserem Innern nicht nur einen perfekten Flickensack voll von allerlei Krimskrams angelegt hat – ein Fetzen von einer Hose eines Schutzmanns liegt dicht neben dem Hochzeitsschleier von Königin Alexandra –, sondern es auch zuwege gebracht hat, daß das ganze Sammelsurium nur lose von einem einzigen Faden zusammengeheftet sein soll. Die Erinnerung ist die Näherin und eine kapriziöse noch dazu. Die Erinnerung führt ihre Nadel ein und aus, auf und nieder, hierhin und dorthin. Wir wissen nicht, was als nächstes kommt oder was darauf folgt. Und so kann die allgewöhnlichste Bewegung der Welt, wie sich etwa an einen Tisch setzen und das Tintenfaß zu sich heranziehen, tausend fremdartige, zusammenhanglose Bruchstücke durcheinanderwirbeln, einmal hell, einmal dunkel, hängend und baumelnd und wippend und flatternd wie das Unterzeug einer vierzehnköpfigen Familie auf einer Leine im stürmischen Wind.“ (ebenda S. 55)*

Das ist der Stoff, aus dem die Biografie gelebt und geschrieben wird.

## Lehrerinnenbiografie konstruieren

„So denken Sie sich glücklich“ lautet die Überschrift eines Werbeprospektes für „professionelles Mentaltraining und Selbstmanagement“ (Selbstmanager 2003). „Think Big! (...) Wachsen Sie über sich selbst hinaus! – Entscheiden Sie sich heute für eine positive Lebenseinstellung und somit dafür, ein zufriedenes und glückliches Leben aufzubauen.“ Der Prospekt liegt zufällig dem Schulverwaltungsblatt Niedersachsen (Heft 9/2003) bei, als dieses Kapitel begonnen wird.

Das Beispiel macht deutlich: „Biografische Arbeit“ kommt in Mode. Sein Leben selbst in die Hand zu nehmen – in diesem Fall mit welch fragwürdigen Mitteln auch immer – ist Anlass Geschäfte zu machen. Dahinter scheint eine Erkenntnis zu stehen, die sich in der Wissenschaft und im Alltagsdenken mehr und mehr verbreitet: Auch wenn der Lebenslauf noch immer von einer Reihe äußerer Faktoren abhängt, besteht in der modernen Gesellschaft die Möglichkeit, man kann sogar sagen der Zwang, das eigene Leben zu gestalten, weiterzuentwickeln. Biografie wird immer weniger nur am Schluss des Lebens erzählt, sie wird immer mehr *mit* dem Leben, *im* Leben geschrieben.

Das Beispiel verweist darauf, dass es in der Zielgruppe Lehrerinnen einen besonderen Bedarf an Hilfe zum „Selbstmanagement“, zur aktiven Arbeit an der eigenen Biografie zu geben scheint. Die geschäftstüchtigen Anbieter des Selbstwertsteigerungsprogramms gehen davon aus, dass in dieser Berufsgruppe die Differenz zwischen den Anforderungen an das Selbst und an die Selbstverwirklichung besonders groß sein könnte.

Schließlich kann das Beispiel als Mahnung verstanden werden, die Möglichkeiten biografischer Arbeit illusionslos darzustellen. Am Schluss der Überlegungen und Untersuchungen zu den Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerinnenbildung wird nicht auf einer Bestellkarte für die glückliche Variante des Lehrerinnenlebens anzukreuzen sein: „Ja, ich möchte über mich selbst hinauswachsen.“ Und es wird – im Unterschied zum beworbenen Programm – auch keine „Garantie“ geben, schon gar nicht für einen Erfolg „innerhalb von 30 Tagen“ (Selbstmanager 2003).

Vor diesem Hintergrund zur ernsthafteren Seite der Einleitung: zu den theoretischen Überlegungen zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung: Im grundlegenden Teil II soll die Notwendigkeit biografisch orientierter Arbeit für die Lehrerinnenbildung, hier v.a. für die Phasen der Lehrerinnenausbildung, begründet werden. Es werden die Voraussetzungen für eine solche Arbeit beschrieben. Der Teil gibt einen Einblick in aktuelle Varianten biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.

Dafür wird zunächst der Biografiebegriff erörtert, auf den sich die Untersuchungen beziehen. Im Kontext des aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurses wird die Struktur biografischer Prozesse beschrieben, es werden Phasen der biografischen Entwicklung benannt. Näher eingegangen wird auf Biografie in der Lebensphase der Studierenden. Die Begriffsfelder „Lehrerinnenperson und -tätigkeit“ und „Lehrerinnenbiografie“ werden in ihrem Zusammenhang eingeführt. (Kapitel 2.2)

Aus biografie-orientierter Sicht werden die Phasen der Lehrerinnenbildung beschrieben. (Kapitel 2.3) Aufgezeigt wird der Zusammenhang zwischen vor der Ausbildung aufgenommenen Handlungsmustern und den Ansprüchen an das tatsächliche Lehrerinnenhandeln



in der Unterrichtspraxis. Hierzu können, über die Darstellung aktueller Untersuchungsergebnisse hinaus, auch Auszüge aus den eigenen ausführlichen Interviews mit Grundschullehrerinnen ergänzt werden (Untersuchung C). (Kapitel 2.4)

Ein weiteres Kapitel führt in die Entwicklung biografisch orientierter Momente in der Lehrerinnenbildung ein. Es gibt die Einstellungen von Lehrenden in der ersten und zweiten Ausbildungsphase zur biografischen Arbeit wieder, soweit sie sich im Ergebnis der eigenen quantitativ empirischen Untersuchung an ausgewählten Ausbildungsorten in Niedersachsen beschreiben lassen (Untersuchung A). Exemplarisch werden einige Ansätze zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung vorgestellt, dabei vor allem solche, die für den Autor im Ergebnis der eigenen Untersuchungen sichtbar wurden. (Kapitel 2.5)

Am Schluss des Teils lassen sich Fragen zu den Anforderungen an biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung formulieren. (Kapitel 2.6)

## 2.2

### Zum Zusammenhang von Lehrerinnenpersönlichkeit und individueller Biografie

#### 2.2.1

##### Biografie – Begriff und Struktur

„Lebensbeschreibung“ lautet kurz die Übersetzung für „Biografie“ im Rechtschreib-Duden (1996). Nach dem griechischen Ursprung bedeutet „bios“ das „Leben“, „graphein“ zunächst „schreiben, zeichnen“. Alltagssprachlich ist damit immer noch das *nachträgliche* Beschreiben von eigenen oder fremden Lebensverläufen gemeint (vgl. Sabisch/Seydel 2004a). Die Beschreibung kann dabei um die Wiedergabe tatsächlicher Ereignisse bemüht sein (z.B. Lifton 1995; Wolf 1979) oder fiktiv (z.B. Hoffmann 1821/1976; Woolf 1928/1990).

In dieser Arbeit wird von einem erweiterten Biografiebegriff ausgegangen, der sich auf den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs bezieht.<sup>125</sup> Dieser Biografiebegriff wird zunächst auf sieben Merkmale hin strukturiert. In einem zweiten Teil des Abschnittes werden die unterschiedlichen Phasen biografischer Arbeit im Lebenszyklus erläutert.

##### Zur Struktur des Biografiebegriffes

Biografie ist keine nachträgliche Beschreibung, sondern eine **Konstruktion** im Lebensverlauf selbst (vgl. Alheit u.a. 1992, S. 23). So sehr ich mich auch bemühe die Arbeit an einer Biografie, sei es der eigenen oder an der Biografie einer anderen Person, als *Rekonstruktion* anzulegen, es ändert nichts daran, dass am Ende die ausgesprochene Biografie als eine *Konstruktion* zu bezeichnen ist. Konstruieren heißt in diesem Fall keineswegs frei erfinden. Die gedankliche Konstruktion eines Gebäudes etwa taugt auch nur dann, wenn das Gebäude am Ende stehen kann. Der von der biografischen Konstruktion ausgehende Weg muss plausibel und viabel sein.

Biografische Konstruktion ist mit dem Lebenslauf verknüpft. Biografie ist nicht etwas im Nachhinein über das Leben Formuliertes, sie wird im Leben geschrieben, realisiert sich als Lebensentwurf. „Biografie ist nach diesem Verständnis nicht nur etwas über das Leben Formuliertes oder neben dem Leben Stehendes, sondern etwas ständig im Leben Begriffenes, in das Leben Verarbeitetes, mit dem Leben Verwobenes.“ (Sabisch/Seydel 2004a)

Biografie ist mehr als rekonstruierte Dokumentation von Lebensläufen. Autobiografische Reflexion und aktuelle Erfahrung fließen stets in die Biografie ein. Biografie wird zum

---

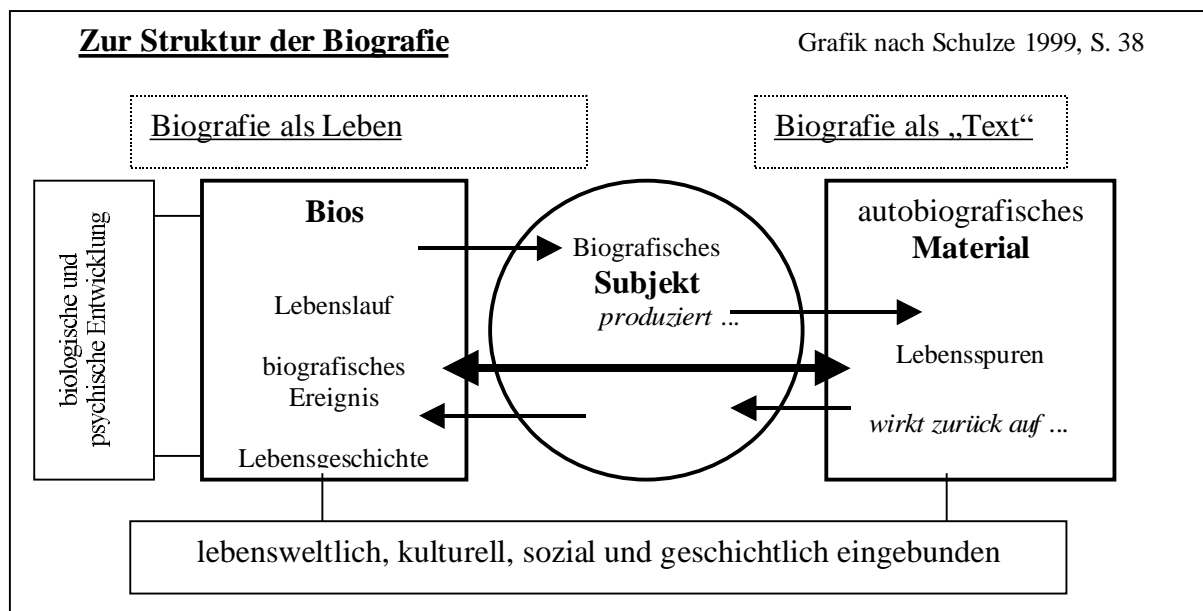
<sup>125</sup> Dabei beziehe ich mich auf einen Biografiebegriff, wie er grundlegend beschrieben wird bei Fuchs-Heinritz 2000; Ecarus 1998. Dieser Biografiebegriff deckt sich weitgehend mit dem in der „Kommission für erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ vorherrschenden (vgl. Tagung der Kommission 22.–24.9.2003 an der Universität Koblenz / Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DgE Erziehungswissenschaft). Umfassend und in verschiedenen Dimensionen erörtert wird er in: Bohnsack/Marotzky 1998; Krüger/Marotzky 1999; Kraul/Marotzky 2002; Behnken/Schulze 1997; Behnken/Zinnecker 1998 und 2001; vgl. auch Friebertshäuser/Prenzel 1997; zur konstitutionellen Bedeutung der biografischen Konstruktion für die Persönlichkeit vgl. auch Schacter 1999. In Sabisch/Seydel 2004a wird der hier verwendete Biografiebegriff zusammenfassend beschrieben. Zur Entwicklung des Biografiebegriffs und zur Geschichte der biografischen Forschung vgl. v.a. Fuchs-Heinritz 2000, S. 83ff.). Schließlich deckt sich der hier vertretene (re-)konstruktive Biografiebegriff auch mit dem Biografiebegriff im während des Dissertationsprojektes neu erschienenen Sammelband zu Psychoanalyse und Biografieforschung (Bruder erschienen September 2003).

Erfahrungsreservoir und Sinnhorizont für neue Erlebnisse und alltägliches Handeln. In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung wird von Biografie als einer prozesshaften, lebenslangen Aufschichtung – und Umschichtung – von (Lebens-)Erfahrungen in einem historischen, kulturellen und familialen Kontext gesprochen. (vgl. Ecarius 1998, S. 137).

Biografie bringt die Sinngestaltung des Lebens zur Sprache: „Leben setzt immer Sinn und Deutung voraus – solange es nicht auf ein Sichverhalten oder Dahinleben reduziert wird. Leben ist Erleben und Handeln, zugleich aber auch Beschreibung und Thematisierung des eigenen Lebens (...).“ (ebenda, S. 130)

Nach Schulze sind drei Aspekte von Biografie zu unterscheiden: das Leben als **Bios**, das biografische **Subjekt**<sup>126</sup> und das autobiografische **Material**. (Vgl. Schulze 1999, S. 38/39; auch ders., in: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 323f.)<sup>127</sup>

Schulze spricht von der „Biografie als Leben“, mit der die äußere Seite des Lebenslaufes gemeint ist (das Bios, die Laufbahn, der Lebenszyklus, von der biologischen und psychischen Entwicklung beeinflusst)<sup>128</sup> und der „Biografie als Text“<sup>129</sup> im autobiografischen Material (Tagebücher, Briefe, Fotos, Lebensspuren) als geäußelter Seite. Zwischen diesen beiden Seiten der Biografie steht im Zentrum und als Ausgangspunkt der biografischen Arbeit – zugleich als Teil des Bios – das „biografische Subjekt“, das Deutungsmuster entwirft, das *lebt* und im Leben *Leben beschreibt*. (Vgl. ebenda und siehe Schaubild.<sup>130</sup>)



<sup>126</sup> „Biografisches Subjekt“ ist an dieser Stelle synonym zum allein stehenden Begriffes „Subjekt“ zu verstehen.

<sup>127</sup> Schulzes Beschreibung von Biografie, die einen Kern des im Weiteren entwickelten Biografiebegriffes darstellt, ist zunächst im geisteswissenschaftlichen Kontext angelegt. Zur Grundlegung der Geisteswissenschaften mit Wilhelm Dilthey vgl. Blankertz 1992, S. 215ff.

<sup>128</sup> Die Entwicklung des Bios lässt sich mit der Metapher des *Wachsens* beschreiben, über das körperliche Wachstum hinaus gemeint. Das Bios bleibt verwurzelt bis hin zu den Quellen des Lebensflusses. Werden diese Wurzeln gekappt oder trocknet der Zufluss aus, hat dies dramatische Folgen für die Biografie. Der Begriff des „Entwurzelten“ ist alltagssprachlich verbreitet.

<sup>129</sup> Text soll dabei – wie im Schaubild – in Anführungszeichen gedacht werden. Deutlicher als bei Schulze wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass biografische Erzählung nicht nur als sprachlich gefasste Erzählung zu verstehen ist, sondern auch als bildhafte oder über andere Sinne vermittelte (Er-)Innerung und Äußerung.

<sup>130</sup> Mehr als in Schulzes Originalfassung des Schaubildes wird in der hier abgebildeten Fassung die unauflöbliche Durchdringung der dennoch verschiedenen Aspekte betont.

Wenn Biografie nichts einfach Vorhandenes ist, wenn sie hergestellt werden muss, dann drängt sich ein weiteres Merkmal geradezu auf: Biografie ist **Erzählung**, fiktiver Text. Biografie realisiert sich erst in der biografischen Kommunikation: beim Biertischgespräch oder bei der Beichte, im Brief an die Mitschülerin oder in der Veröffentlichung der Memoiren, in der Laudatio oder im Urlaubsbericht (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, S. 13ff.).

Biografie verändert sich im jeweiligen Erzählszusammenhang. Der ersten Geliebten wird etwas anderes vom Leben erzählt als dem Enkelkind. Und das Ganze ist auch nicht als ein trockener Bericht oder ein nüchternes Protokoll verfasst. Biografie wird als gestalteter Text erzählt, geschrieben – mit einer formal-ästhetischen Struktur. Damit der Erzählerin eine andere – oder auch sie selbst – bei dieser Erzählung zuhört, muss sie einen sinnvollen Zusammenhang bilden. Den liefert das tatsächliche Leben nicht unbedingt mit. So wird das biografische Subjekt immer wieder bemüht sein, eine schöne Geschichte daraus zu machen – oder eine traurige, je nachdem wonach ihm der Sinn steht. Nach Fuchs-Heinritz ist die Struktur biografischer Äußerungen von den Erzählschemata der Volksüberlieferungen gefärbt, vom Märchen, der Sage oder dem Schwank (vgl. ebenda S. 25).

Die biografische Erzählung wirkt in das Leben zurück. Das biografische Subjekt erzählt das Leben nicht nur so, wie es meint, dass es war, oder möchte, dass es ist, es lebt auch immer wieder so, wie es sich und anderen erzählt hat. „Wir leben alle in Geschichten.“ (Baacke 1979, in: Baacke/Schulze 1993, S. 104)<sup>131</sup>

Konstituiert sich Biografie in Erzählung, dann geschieht dies immer in der **Gegenwart**. Gegenwärtiges mischt sich in die Erzählung ein. Von gegenwärtigen Konflikten bestimmt kann sich die Erzählung zu einer alten Beziehung verändern. Vergangenes wird in der Vergegenwärtigung Gegenwärtiges. Es kann von der Erinnerung als einer Form der Gegenwart gesprochen werden (vgl. Schacter 1999). „In die Erinnerung drängt sich die Gegenwart und der heutige Tag ist schon der letzte Tag der Vergangenheit“, beschreibt Christa Wolf die Problematik des autobiografischen Schreibens einleitend zu ihrem Roman „Kindheitsmuster“ (Wolf 1979, S. 9). „Lebensgeschichte stammt aus dem Heute, handelt aber vom Gestern. Sie ist retrospektiv“, formuliert Fuchs-Heinritz (2000, S. 51).

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die biografische Erzählung sich nicht ohne eine Beziehung zum vergangenen Ereignis entwickelt. Jutta Ecarius weist in Anlehnung an Fritz Schütze darauf hin, „dass die Erzählungen, die in Biografien geschildert werden, direkt zu dem damals Erlebten führen“ (Ecarius 1999, S. 102).

Die Gegenwärtigkeit von Biografie wirkt sich auch auf ihr in die Zukunft gerichtetes Moment aus: Eine Person entwirft sich, bereits auf der Grundlage des Entwurfes handelnd.

Wenn Biografie das ist, was ich aus meinem Leben mache, was ich im Leben begriffen, über mein Leben reflektiere, dann wird sie zur **Alltagshandlung**. Es ist eben keinesfalls nur die *besondere* Erzählung über das Leben. Biografische Äußerung beginnt beim Erzählen der Tagesereignisse abendlich am Familientisch, realisiert sich beim Ansehen der Fotoalben vom letzten Urlaub oder von Weihnachten. Erlebtes wird ständig erinnert und bedeutet. Von biografischer Arbeit kann gesprochen werden, wenn Kinder vor dem Einschlafen der Mutter erzählen, was am Tag geschehen ist, wenn sie der Freundin auf dem Schulweg etwas verraten, dem Teddy ein Geheimnis ins Ohr flüstern, im Morgenkreis in der Schule berichten. Es kann

---

<sup>131</sup> Mit diesem Text begründet Dieter Baacke den Beginn der neueren biografischen Orientierung in der Erziehungswissenschaft.

davon gesprochen werden, wenn Jugendliche ihre Gefühle der besten Freundin am Handy, dem Liebesbrief oder dem Tagebuch anvertrauen, Rollen übernehmen oder versuchen ihr Selbstbild einem Idol nachzugestalten. Biografisches Material ist die alltägliche, banale Spur ebenso wie das Erinnerungsstück an das besondere, mit Bedeutungen überladene Ereignis.

Mit den Lebensphasen verändert sich die Struktur dieser Alltagshandlungen. Die quantitative Zunahme von Erinnerungen an Erfahrungssituationen, die sich zu Erfahrungsmustern verdichten, führt zu einer qualitativen Umstrukturierung biografischer Arbeit.

Diese Feststellung ist keineswegs wertend gemeint. Erwachsene Biografiekonstruktionen sind nicht gehaltvoller als kindliche oder jugendliche. Sie können lediglich auf einen größeren Vorrat biografischer Muster zurückgreifen (vgl. Behnken/Zinnecker 1998, S. 152ff.; auch dieselben 2001, S. 16ff.).

Dabei ist biografische Arbeit heute mehr denn je ein **aktiver Prozess**. Biografie *ist* nicht, sie wird *gemacht*.

„In fortgeschrittenen Gesellschaften haben sich die den Lebenslauf regulierenden Strukturen und Institutionen der Altersgruppen, der Ständeordnungen, der Laufbahnen und Traditionen soweit gelockert oder aufgelöst, haben sich die Angebote an Lebensentwürfen und Entscheidungsmöglichkeiten so sehr vervielfacht, dass Lebensläufe immer unterschiedlicher und immer weniger voraussagbar sind, ... dass die Ansprüche an die biografische Kompetenz an die Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten, ständig zunehmen.“ (Kraul/ Marotzki 2002, S. 25).

Wie schon oben erwähnt, bedeutet dies nicht, dass Biografie unbeeinflusst im Leben zu gestalten sei. Neben biologischen, körperlichen Voraussetzungen kann von einem biografischen Hintergrund gesprochen werden, der mit den elementaren Erfahrungen der ersten Lebensjahre gezeichnet wird (vgl. Köhler 2001, S. 65ff.; vgl. auch Eva Jaeggi, in: Bruder 2003, S. 46<sup>132</sup>). Der lebensgeschichtliche und körperliche Hintergrund lässt sich in der biografischen Konstruktion nie löschen. Die biografische Konstruktion kann innere Bedürfnisse oder Zwänge vielleicht überblenden, aber nicht tatsächlich übergehen. Das biografische Subjekt kann Erinnerungen an Ereignisse sogar so weit verdrängen, dass es sie nicht mehr ohne weiteres in sein Bewusstsein zurückholen kann. „Die biografische Wahrheit ist nicht zu haben.“ (Freud 1936, nach Bruder 2003, S. 9). Abgesehen davon, dass nach Freuds Auffassung das Individuum nicht alles sagt, was es weiß – nicht einmal sich selbst –, „sondern weil es gar nicht alles weiß, was es zu sagen hätte, wollte es die ‚Wahrheit‘ über seine Biografie (...) benennen“ (Bruder 2003, S. 10). Ein Teil des Wissens über das Selbst bleibt im Unterbewussten.

Hinzu kommt die zeitgeschichtliche Einbindung der eigenen biografischen Erzählung, der soziale und kulturelle Zusammenhang, in der sie verfasst wird (vgl. Ecarius 1998). Es soll dennoch nicht von *Festlegungen* gesprochen werden, sondern eben von einem *Hintergrund*, vor dem aktiv biografisch konstruiert werden kann.

Biografie enthält beides, „die Einwirkungen der sozialen Umwelt auf das Subjekt *und* die Einwirkungen des Subjekts auf die soziale Umwelt“ (Ecarius 1998, S. 133). „Die Biografie ist somit autobiografische Reflexion und Konstruktion eigener Erfahrung und umschließt individuelle und kollektive Geschichte zugleich.“ (ebenda) Sie konstituiert Subjekt *und* trägt zur Konstituierung von Kultur in ständiger Wechselwirkung bei.

---

<sup>132</sup> Bemerkenswert ist, dass auch in dem erwähnten Aufsatz von Eva Jaeggi „Wie war das damals: Biografie und Psychotherapie“ aus dem Hinweis auf die frühkindlichen Vorgaben für die individuelle Biografie kein Gegensatz zur Biografie als Konstrukt abgeleitet wird. Verschiedene Aufsätze in dem 2003 erschienenen Band weisen gerade die Kompatibilität von konstruktivem Biografiebegriff und psychoanalytischem Persönlichkeitsbild nach (vgl. Bruder 2003).

Auch wenn jede biografische Konstruktion auf die individuellen und kulturellen Voraussetzungen bezogen bleibt, betont der moderne Biografiebegriff lediglich die *dennoch* vorhandene Gestaltungsmöglichkeit, ja sogar den oben genannten *Zwang* zur aktiven Gestaltung, zur Schreibung der eigenen Biografie.<sup>133</sup>

Realisiert sich Biografie nur in der biografischen Kommunikation als eine aktiv betriebene Erzählung im Alltagszusammenhang, dann lässt sich auch eine **soziale Funktion** beschreiben. „Aus der Lebensgeschichte wird wahrscheinlich immer in Hinblick auf eine jetzt bestehende soziale Situation erzählt, nie aus dem Wunsch nach bloßer Bekanntgabe der vergangenen Ereignisse – immer geht es auch ums Erreichen einer sozialen Wirkung beim Zuhörer, um eine interaktive Leistung in der Erzählsituation.“ (Fuchs-Heinritz 2000, S. 64) Die biografische Erzählung dient der Unterhaltung, der Übermittlung von Lebenserfahrung, der Selbstpräsentation, der Abstimmung von Lebensgeschichten in Beziehungszusammenhängen, dem Nachweis sozialer Basiskompetenzen. Die biografische Äußerung hat ihre Funktion beim Kennenlernen einer anderen Person (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, S. 64ff.).

Nach Auffassung von Klaus-Jürgen Bruder ist deshalb auch die Bezeichnung „Auto“-Biografie überflüssig. In keiner Situation „erzählt das Individuum seine Biografie, für sich allein“ (Bruder 2003, S. 7). Selbst bei der unveröffentlichten Tagebuchnotiz richtet der Autor seine biografische Äußerung an sein Alter-Ego. Es kann zwischen dem Schreiber und Leser – wenn auch in einer Person – unterschieden werden. Für ihn ist das zentrale Motiv von Biografie „festzuschreiben, wie man von anderen gesehen werden will“ (ebenda, S. 9).

An dieser Stelle soll bereits angedeutet werden: Realisiert sich biografische Arbeit in der (inter-)aktiven, Äußerung, in der erinnernden Wahrnehmung, in der gestaltsuchenden und gestaltenden Erzählung oder Bildgebung, in einem sinnlichen und sinngebenden Prozess, dann kann von Biografie als einer **ästhetischen Handlung** gesprochen werden.<sup>134</sup> Interessanterweise findet sich diese These nicht nur im kunstwissenschaftlichen und kunstdidaktischen Diskurs, sie gilt auch in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung heute als unumstritten.<sup>135</sup>

Das Wort „Bio-Graphie“ selbst verweist auf den Zusammenhang von Leben – bios – und gestaltendem *Zeichnen* und Schreiben – *gráphain*. Ohne eine Aufzeichnung und sei es auch nur die innere, existiert keine Biografie. Es muss laut Pazzini das Leben „in irgendeiner Form geschrieben sein, sonst ist es keine Biografie. Ein Leben zu schreiben, zu ritzen, zu zeichnen, darzustellen bedeutet es zu übersetzen und zu transformieren, sich irgendeinem Medium anzuvertrauen. Man kann ja nicht einfach das Leben abschreiben oder abbilden, das Leben drückt sich nicht ab, – ... *und* ein solcher Vorgang ist ästhetisch ...“ (Pazzini 2002, S. 309).

---

<sup>133</sup> Das spiegelt sich auch im Boom populär(wissenschaftlich)er Veröffentlichungen im Untersuchungszeitraum wider, in denen eindringlich die Notwendigkeit beschrieben wird, an der eigenen Identität zu arbeiten. „Identität: Einflüsse erkennen, den eigenen Lebensstil finden“ titelt *Psychologie heute* (10/2003); „Lebenslauforschung: Wann wir welche Fähigkeiten besitzen; wie das Leben den Menschen verändert; welche Macht aus der Erfahrung kommt“ thematisiert auf der Titelseite die Zeitschrift *Geo* (8/2002) und *Focus* springt die Leser, Fakten suggerierend, mit der Frage an „Wer bin ich? Persönlichkeit, Identität, Potentiale“ (10/2002).

<sup>134</sup> Im Teil III des Textes soll darauf näher eingegangen werden, da sich hierauf auch ein für das Anliegen des Forschungsprojektes entscheidender Zusammenhang zwischen biografischer und ästhetischer Arbeit begründet.

<sup>135</sup> Das ästhetische Moment der biografischen Äußerung spricht Baacke bereits in einem der grundlegenden Texte der neueren biografischen Orientierung in der Erziehungswissenschaft an (vgl. im Text von 1984, in: Baacke/ Schulze 1993, S. 61), es wird von vielen Autorinnen umschrieben, wenn die *Gestaltung* der biografischen Äußerung thematisiert wird (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, S. 25f.).

In Ergänzung des erziehungswissenschaftlichen Biografie-Diskurses ist daran anknüpfend zu betonen, dass sich Biografie als ästhetische Handlung nicht nur in der sprachlichen Äußerung realisiert, möglicherweise sogar nicht einmal an erster Stelle. Biografie beginnt mit dem Aufnehmen und Sammeln von Bildern, v.a. auch inneren Bildern, oft im Vorfeld oder auch ersatzweise zur sprachlichen Formulierung. Biografische Kommunikation vollzieht sich bereits im Zeigen von Bildern, im gemeinsamen Wahrnehmen von Gerüchen, Geräuschen, von Klängen und Farben.

Die (Er-)Innerung des Erlebten und deren Äußerung ist mehr als ein „zur Sprache bringen“ des Lebens. Das nichtsprachliche Moment von Biografie ist zu unterstreichen.<sup>136</sup> Biografisches wird – möglicherweise sogar vor allem – in *Symbolen* gefasst.<sup>137</sup> Die verwandeln sich in der Verdrängung zu unbeweglicheren *Klischees*, die sich ihrerseits zu *biografischen Mustern* bündeln und verweben (vgl. Wegenast 1991, S. 13). – Damit ist auch der im Einstiegsbild zum Dissertationsprojekt eingeführte Begriff des „Musterkoffers“ der angehenden Lehrerin begrifflich gefasst.

Biografie lässt sich aus drei verschiedenen Blickwinkeln als **Lernprozess** beschreiben. Auf einer *ersten* Ebene stellt Jutta Ecarius *Biografie in ihrer Gesamtheit als einen Lernprozess* dar: „Lebensgeschichten als Lerngeschichten sind in einen identitäts-konstituierenden Zusammenhang eingebettet. Konkrete Lebensereignisse mit einem nachhaltigen Erfahrungsinhalt werden zu Sinn- und Bedeutungseinheiten.“ Es „entstehen Erfahrungs- und folglich biografische Lernprozesse, durch die sich die Weltsicht und das Selbstkonzept herausbildet“ (Ecarius, in: Krüger/Marotzki 1999, S. 96; vgl. auch Baacke/Schulze 1993).

„Lernen als biografische Erzählung lenkt den Blick auf das Lernen als innere Erfahrung.“ (Ecarius 1998, S. 134) Die Autorin betont, dass es sich dabei um diskontinuierliches Lernen handele, biografische Lernprozesse folgten nicht systematisch aufeinander. „Lebensgeschichtliches Lernen springt gleichsam von Situation zu Situation; es verschmilzt weit zurückliegende Ereignisse mit späteren und gegenwärtigen und es verbindet scheinbar weit auseinanderliegende und verschiedenartige Inhalte zu einem bedeutungsvollen Komplex. Risse in der Tapete werden mit Rissen in der Erde und mit Staatsgrenzen verglichen (...).“ (Schulze 1984, in: Baacke/Schulze 1993, S. 206)

Die Verknüpfung von Lernprozessen und Biografie lässt sich von einer *zweiten* Seite her betrachten: *Lernen als biografischer Prozess*. Hier sei nur auf Deweys Erfahrungs-(Lern-)Begriff verwiesen. Alexandra Obolenski fasst seinen Gedankengang zusammen: Dewey betont, „dass der Mensch nicht lernt, indem er sich losgelöstes Wissen aneignet. Vielmehr müssen die Lernenden einen bedeutungsvollen Bezug zum Lerngegenstand herstellen, damit Erfahrung entstehen kann (...). Lernen wird subjektiv bedeutsam dadurch, dass ein Zusammenhang zu bisher gewonnen Erfahrungen hergestellt wird.“ (Obolenski 2001, S. 193)

Margret Kraul und Winfried Marotzki beschreiben vier biografische Horizonte, auf die Lernen in seiner Wirksamkeit angewiesen ist (vgl. Kraul/Marotzki 2002, S. 30ff.). Das biografische Subjekt entwickelt sich als lernendes Subjekt in einem lebenslangen

---

<sup>136</sup> Vgl. aus dem kunstdidaktischen Diskurs hierzu etwa zur „Spur als biografische Äußerung“ Pazzini, Sabisch, Selle oder Seydel, in: Blohm 2002; vgl. aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs Schulze (zur Bedeutung von Orten in Lebensgeschichten), Kraul (zu Spuren als biografische Zeichen) oder auch Kade (zu Fernsehbildern in Krimis als biografische Äußerung), in: Behnken/Schulze: „Tatort: Biografie“, 1997.

<sup>137</sup> Dieser Zusammenhang wird ausführlich im Abschnitt 3.1.4 dargestellt im Kontext der Erörterung der Symbolbildung im ästhetischen Erfahrungsprozess. Vgl. grundlegend bereits an dieser Stelle zum „Symbol als Brücke des Verstehens“ Oelkers/Wegenast 1991.

Lernprozess. „Biografie ist in gewisser Hinsicht nichts anderes als das, was ein Mensch in seinem Leben erfährt.“ (ebenda S. 30) Im Zentrum dieser biografischen Prozesse (zweiter Horizont) stehen die Lernenden. Marotzki (1990) spricht in seiner Studie zum Zusammenhang von biografischen und Bildungs-Prozessen davon, dass Bildungsprozesse, biografisch gesehen, Wandlungsprozesse seien. Als dritten biografischen Horizont für Lernen benennen Kraul/Marotzki die konkreten Lebenswelten und den sozialen Raum (Kraul/Marotzki, S. 37ff.), als vierten den historischen Wandel (ebenda S. 41ff.).

Aus einem *dritten* Blickwinkel heraus ist *Lernbiografie* zu erfassen. Die Lernbiografie bezeichnet einen Teilaspekt von Biografie: die individuelle Entwicklung der Lernkompetenz. Sie ist etwa im schulpädagogischen Kontext von Interesse. Ihre Beschreibung kann auf eine einzelne Schülerin bezogen zur Erklärung von Defiziten im schulischen Arbeitsverhalten beitragen.

Von **biografischer Arbeit** soll in diesem Zusammenhang gesprochen werden, wenn Biografie relativ *bewusst* gestaltet wird. Der Begriff „Arbeit“ wird sehr unterschiedlich gebraucht und ist nur „kontextuell zu bestimmen“ (Philipp Gonon, in: Benner/Oelkers 2004, S. 58). Im Zusammenhang der Begriffsbildung zur „biografischen Arbeit“ wird unter Arbeit „zweckgerichtetes Handeln“ verstanden (vgl. Alfred Langewand, in: Lenzen 1998, Bd. 2, S. 703). Drei häufig konnotierte Begriffselemente sollen besonders hervorgehoben werden: „Arbeit als etwas Anstrengendes (im Gegensatz zur Erholung)“, „Arbeit als etwas subjektiv bzw. ‚objektiv‘ Sinnvolles“ („objektiv“ dabei vom Autor in relativierende Zeichen gesetzt) und „Arbeit als etwas Ernsthaftes“ (Gerd Neumann, in: Wulf 1989, S. 30). Dabei ist zum dritten Bedeutungselement zu differenzieren: ein abgrenzender „Gegensatz zum Spiel“ (ebenda) wird hier nicht mitgedacht. Sicher sollen „Arbeit“ (zweckgerichtet) und „Spiel“ (selbstzweckmäßig) deutlich unterschieden werden. Im konkreten Prozess der biografischen Arbeit kann es jedoch gerade immer wieder zu einer wechselseitigen Wirkung, zu einem Ineinandergreifen von spielerischem Entwurf und Arbeit an der Biografie kommen. Dieser Zusammenhang wird deutlicher herausgearbeitet, wenn im Abschnitt 3.1.3 „ästhetische Arbeit“ und „ästhetisch-biografische Arbeit“ erörtert werden.

Biografische Arbeit erfordert ein höheres Niveau der *Reflexion* im biografischen Prozess. Die Situationen, in denen sie sich entwickelt, sind dieselben wie oben beschrieben. Es kann von biografischer Erzählung gesprochen werden, wenn das biografische Subjekt in einer Unterhaltung relativ unbefangen und unvorbereitet über sein Leben plaudert. Es kann sich in der gleichen Situation auch gezielt äußern, auf der Grundlage bewusster Recherchen zum eigenen Leben – dann soll dies als biografische „Arbeit“ bezeichnet werden.

Diese Bezeichnung findet sich auch in der aktuellen biografisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Diskussion: „Die Deregulationen des Arbeitslebens (hohe Flexibilitätsanforderungen) in der modernen Gesellschaft (...) schlagen auf das Privatleben durch, so dass Sinnhaftigkeit erst durch erhöhte *biografische Arbeit* erreicht werden kann.“ (Kraul/Marotzki 2002, S. 9)<sup>138</sup>

„Menschen sind im Übergang zur Informationsgesellschaft im hohen Maße auf biografische Arbeit verwiesen. Das (...) hat auch viel damit zu tun, dass beispielsweise Lernen lebenslang

---

<sup>138</sup> Der Begriff „biografische Arbeit“ wird inzwischen auch im erziehungswissenschaftlichen Biografiediskurs verwendet – vgl. die an dieser Stelle genannten Zitate von Kraul/Marotzki. Für die Grundlegung zu den eigenen Untersuchungen wurde er zunächst dem kunstdidaktischen Diskurs entlehnt (vgl. Blohm, in: Blohm 2002, S. 39ff.: „Biografiearbeit, Didaktik und ästhetische Praxis – Reflexionen über ein schwieriges Verhältnis“; auch Seydel, in: ebenda, S. 276).



in Biografie integriert werden muss. (...) In dieser Hinsicht erweist sich also der Begriff der ‚biografischen Arbeit‘ als geeignet (...).“<sup>139</sup> (ebenda, S. 8) Der Begriff „Arbeit“ umschreibt dabei, dass es sich um eine überlebensnotwendige, oft mühselige, manchmal eintönige, ständig erforderliche Tätigkeit handelt, in der das biografische Material in bewusster Handlung entsteht, in der das Selbstbild mit Überlegung geformt wird.<sup>140</sup>

**Zusammenfassend** kann formuliert werden, dass Biografie die im Leben verankerte Konstruktion von Lebenserinnerungen und Lebensentwürfen meint. Biografie wird verstanden als eine das Leben *im* Leben beschreibende Tätigkeit des biografischen Subjektes im Alltag, als soziale Handlung, als ästhetischer Prozess. Biografie ist ein lebensnotwendiger sozialer Verständigungs- und Selbstverständigungsprozess. Die Anforderungen, Biografie aktiv zu gestalten, sind in den letzten Jahrzehnten erheblich gewachsen. Überlegte, gründlich reflektierte biografische Tätigkeit wird als biografische Arbeit bezeichnet.

### Zu den Phasen biografischer Arbeit

Wird Biografie als ein lebenslanges Gestalten und Erzählen der eigenen Lebensgeschichte im Leben selbst verstanden, ist von erheblichen Veränderungen ihrer Struktur im Verlauf der Lebensphasen auszugehen. Dabei geht es nicht nur um die bereits genannte rein quantitative Zunahme des biografischen Materials. Entwicklungsbedingte Veränderungen im Bios und die Entwicklung des biografischen Subjekts sind für diese Veränderungen sogar von größerer Bedeutung.

Heute ist noch umstritten, von welchem Alter ab überhaupt von Biografie und biografischer Arbeit gesprochen werden kann. Dieter Baacke geht noch 1983 davon aus, dass sich biografisches Bewusstsein erst mit dem Jugendalter entwickelt. „Kinder leben noch recht geschichtslos in den Situationen und Augenblicken, die sie jeweils erfahren, während der Jugendliche beginnt, seine biografischen Erinnerungen zum ersten Mal bewußt auszuarbeiten und einen Innenraum in sich zu erkennen, auf den hin er sich entwickeln will.“ (Baacke 1994, S. 203).

Mehr und mehr setzt sich jedoch eine Sichtweise durch, nach der schon viel früher von einem biografischen Strang im Leben gesprochen werden kann.<sup>141</sup> Es wird sogar davon ausgegangen, dass die biografische Aktivität in der **Kindheit** mit der Entwicklung der modernen Gesellschaften erheblich zugenommen hat. Die „Biografisierung“ hat die kindlichen Lebensphasen erfasst (vgl. Behnken/Zinnecker 2001, S. 16f.). Kinder sind heute viel früher gefordert, selbstständig lebensgestaltende Entscheidungen zu treffen (vgl. Rolff/Zimmermann 1997, S. 153f.).

Es ist davon auszugehen, dass sich das „autobiografische Gedächtnis“ (Köhler 2001, S. 79) bereits zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr entwickelt (vgl. ebenda). Es ist der

---

<sup>139</sup> Der Begriff „Informationsgesellschaft“ wird hier nur im Rahmen des Zitates übernommen. Er steht an dieser Stelle allgemeiner für „heutige Gesellschaft“. (Zur begrifflichen Flut in der Bezeichnung der „modernen“ heutigen Gesellschaft vgl. Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. 2 Bände. München 1999)

<sup>140</sup> Auch Gert Selle spricht von der „Ernsthaftigkeit“, die der Tätigkeitsbezeichnung „Arbeit“ inhärent sei, in seinem Aufsatz zur ästhetischen Arbeit (vgl. Selle 1997).

<sup>141</sup> Einen Überblick über „Kindheit und Biografie“ gibt der Aufsatz von Behnken/Zinnecker, 1998. Auf insgesamt 1181 Seiten wird in dem von ihnen herausgegebenen Handbuch „Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte“ aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln die These zur kindlichen Biografie diskutiert und belegt. Ich beziehe mich auch deshalb v.a. auf Behnken/Zinnecker, da sie zu ihren Aussagen auf der Grundlage qualitativer Forschungsmethoden kommen, die auch den eigenen Untersuchungen zugrunde liegen.

Zeitraum, für den später erste biografische Bilder erinnert werden können. Und schon in diesem Alter kann von der „Arbeit“ an Selbstentwürfen gesprochen werden. „Die autobiografische Gedächtnisorganisation setzt nicht nur eine ‚theory of mind‘, sondern eine kognitive ‚theory of self‘ voraus.“ (ebenda, S. 81) Bis dahin ist das Kind „unfähig, sich selbst in verschiedenen Zeiten vorzustellen. Erst im Alter von vier bis fünf Jahren wird es zu einem individuell organisierten Selbst, das sich beobachten und diese Selbstbeobachtung reflektieren und repräsentieren kann. Dazu gehört die Fähigkeit, sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorzustellen, beziehungsweise selbst auf Zeitreise zu gehen.“ (ebenda)<sup>142</sup>

Gleichzeitig kann Baacke nach wie vor Recht gegeben werden, wenn es um die biografische *Arbeit* geht, um die *Ausarbeitung* der biografischen (Er-)Innerung. Von biografischer *Arbeit* kann im Kindheitsalter nur mit Einschränkung die Rede sein. „Die Fähigkeit, Repräsentanzen auch ohne äußeren Auslöser kontextunabhängig frei evozieren und beliebig mit ihnen umgehen zu können, drückt sich vornehmlich im Spiel aus.“ (ebenda, S. 75) Biografisches Tun realisiert sich bis zum Eintritt in die Pubertät v.a. im **biografischen Spiel**, im Symbol-, Rollen und Fiktionsspiel (vgl. ebenda). „*Ich wäre die Mutter und du das Kind.*“ Im Spiel werden Rollen ausprobiert, Symbole entwickelt, Situationen entworfen und biografisch verankert. In der Wahrnehmung des Kindes vermischen sich dabei Realität und Träume zunächst erheblich (vgl. Baacke 1999, S. 175). Auch kann es sich unbeschwerter aus Situationen des biografischen Spiels lösen, als es später beim Jugendlichen in der biografischen Arbeit an seinem Selbstbild der Fall ist. Ruft die tatsächliche Mutter zum Essen, kann die Sechsjährige schlagartig aus der Spielsituation und aus der Mutterrolle herausgehen. Für den Jugendlichen ist biografische Arbeit kein Spiel, sie ist oft bitterernst.

Insofern besteht im biografisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Diskurs bis heute Übereinstimmung darüber, dass mit dem Eintritt in das **Jugendalter** von einem qualitativen Sprung in der biografischen Arbeit gesprochen werden kann.<sup>143</sup> „Gerade Jugendliche machen Erfahrungen mit starken Veränderungen, an ihrem Körper, an ihrem gestischen Ausdruckspotential, im Bereich sozialer Beziehungen, etc. Sie stellen sich darum immer wieder die Frage: Bin ich der, der ich zu sein scheine?“ (Baacke 1994, S. 203)<sup>144</sup> Jugendliche sind in der Lage, „in reflexiver Auseinandersetzung mit dem, was die Gesellschaft an Rollen (...) bereit hält, und der eigenen Biografie eine flexible Ich-Identität zu entwickeln“ (ebenda S. 179). Baacke betont, dass für die Jugendlichen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert diese Ich-Identität nicht mehr allein durch Milieu und soziale Zugehörigkeit beschrieben wird, sondern eine Individualisierungsleistung sei, die die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Regeln, mit der eigenen Entwicklung und selbst gesetzten Zielen erfordert (vgl. ebenda).

---

<sup>142</sup> Für einen kleinen Ausschnitt lassen sich diese Untersuchungsergebnisse der Psychoanalytikerin und Kleinkindforscherin Lotte Köhler auch aus eigener Erfahrung nachvollziehen: Im Zuge eines Unterrichtsversuchs im Anfangsunterricht einer ersten Klasse kam es zu intensiven biografischen Äußerungen der Kinder (vgl. Annika Inkis / Merlind Scholz / Fritz Seydel / Ineke Veddeler: „Ästhetisch-biografische Arbeit im Anfangsunterricht: Da hatte ich noch die rote Hose ...“. In: Kunst + Unterricht, Heft März 2004). Auch bei einer Befragung derselben Kinder anderthalb Jahre nach der Visualisierung ihrer biografischen Bestandsaufnahmen im Rahmen einer Examensarbeit zeigt sich ein erstaunliches Bewusstsein der Kinder für Veränderungen von Sichtweisen zu ihrer damaligen biografischen Äußerung (Annika Inkis, unveröffentlicht).

<sup>143</sup> Sehr anschaulich vermittelt ein Interview mit zwei Geschwistern (9 und 15 Jahre) zu ihren Vorbildern den Unterschied zwischen kindlicher und jugendlicher Biografie (Tagesspiegel 13.4.2003, S. 4: „Ich will Oliver Kahn sein.“)

<sup>144</sup> Auch Baackes Forschungsansatz – noch vor dem Boom qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft entwickelt – ist mit dem in dieser Arbeit verfolgten Ansatz kompatibel: „Lebenswelt eines Jugendlichen erschließt sich im Längsschnitt seiner Biografie und im Querschnitt der verschiedenen ökologischen Zonen und Systeme nur dann, wenn die *Sichtweise des Jugendlichen* als Lebenswelt konstituierende Leitorientierung erschlossen wird.“ (Baacke 1994, S. 91) Es wird hier darauf verzichtet, die Begriffe „Identität“, „Selbst“ und „ich“ näher zu erläutern. Sie werden durchgehend so verwendet, wie sie Baacke definiert (vgl. ebenda S. 176ff.).

Diese Individualisierungsleistung – sie kann auch als *biografische Verortung* bezeichnet werden – setzt eine Ich-Identität voraus, die sich mit der Pubertät in der Lebensphase der Adoleszenz entwickelt. Unter Ich-Identität wird hier mit Baacke verstanden, was Erikson in seinem Aufsatz „Ich-Entwicklung und geschichtlicher Wandel“ 1959 formuliert: „Das bewußte Gefühl, eine *persönliche Identität* zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen. Was wir hier Ich-Identität nennen wollen, meint also mehr als die bloße Tatsache des Existierens, vermittelt durch persönliche Identität; es ist die Ich-Qualität dieser Existenz.“ (Erikson zitiert nach Baacke 1994, S. 220f.) Identitätssuche bedeutet dabei ein Sich-Abgrenzen, Selbstbehaupten auf der einen Seite und gleichzeitig ein Sich-Hingeben und Solidarisieren auf der anderen Seite (vgl. ebenda).

Baacke betont – und das ist für die Auswertung der eigenen Untersuchungen im Teil IV dieser Arbeit von besonderer Bedeutung –, dass in der Phase der Identitätsfindung dieses Gleichgewicht zwischen dem individuellen Selbst und dem sozialen Wesen immer wieder bedroht ist, immer wieder neu hergestellt werden muss. Er unterstreicht, dass sich Identität nicht einfach ergibt, sondern eine Leistung der Jugendlichen sei. Er verweist darauf, „welch ungeheure Leistung Jugendliche heute zu vollbringen haben“ (ebenda, S. 221f.). Es erklärt die zum Teil heftigen Emotionen, die die Arbeit am Selbstbild begleiten.

Mit dieser *Individualisierungsleistung*, mit der *Entdeckung der Ich-Identität*, mit dieser ersten umfassenden biografischen Vorortung verdichtet sich die biografische Handlung zu einer das aktuelle Leben häufig, phasenweise vollständig dominierenden **biografischen Arbeit**. Dabei ist einzuschränken, dass der Jugendliche zwar zunehmend bewusster biografisch arbeitet, aber immer wieder auch umgekehrt er von der Biografie bearbeitet wird, sich in ihr verfängt, mit ihr verstrickt. Biografische Arbeit findet auf einer Baustelle statt, auf der sich der Bauplan erst im Bauprozess herausbildet.

Biografische Arbeit realisiert sich dabei als ein teilweise schmerzhafter Prozess der Lösung aus kindlichen Beziehungsgewissheiten – von Eltern, Geschwistern, Großeltern. Er offenbart die Begrenztheit der Entfaltungsmöglichkeiten, deckt das widersprüchliche Anforderungsgeflecht im eigenen Lebensweg auf. Biografische Arbeit ist in der Adoleszenz von intensiven körperlichen und seelischen Spannungen begleitet. Auf der Suche nach Selbsteinschätzung kommt es immer wieder zur Selbstüberschätzung oder -unterschätzung. Das reißt – im übertragenen Sinne – Wunden auf. Die Verletzlichkeit nimmt zu. Der Prozess lässt sich als ein *Aufbruch* im eigentlichen Wortsinn verstehen: An den Bruchstellen entstehen schmerzliche Risse, es geht nicht alles glatt.

Es wird nach radikalen Lösungen für die Widersprüche im Selbst und in der Welt gesucht. „Das noch schwache adoleszente Ich scheint keine ‚Grautöne‘ zu ertragen: es wird scharf zwischen ‚Gut‘ und ‚Böse‘, ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ unterschieden. Dies verleiht auch der adoleszenten Kritik an gesellschaftlichen Mißständen zwar oft eine hellsichtige, aber in der Regel auch holzschnittartige Qualität.“ (Leuzinger-Bohleber/Mahler 1993, S. 25)

In diesem Entwicklungsprozess spielen Omnipotenzphantasien eine große Rolle. „Der Adoleszente ringt nun um eine eigene persönliche ‚Weltinterpretation‘.“ (ebenda, S. 26) In Tagträumen fühlen sich Adoleszente als die Größten, Klügsten, als Retter der Menschheit. Dabei wird betont, dass Jugendliche für eine positive Persönlichkeitsentwicklung die Möglichkeiten zum Entwickeln solcher Phantasien brauchen. „Besteht wenig innerer oder

äußerer Spielraum zum Entwickeln solcher Omnipotenzphantasien oder erfolgt eine schnelle Desillusionierung (...), fallen die Omnipotenzphantasien abrupt in sich zusammen. Angst, Wut (bis hin zur narzißtischen Wut) und Gewalt können eine mögliche Folge sein.“ (ebenda; vgl. auch Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1993; veranschaulichend auch: die im Teil IV beschriebenen eigenen Untersuchungsergebnisse)

Diese Phase ist im **Studierendenalter** m.E. nicht abgeschlossen. *Jugend* bezeichnet heute keinesfalls nur einen Lebensabschnitt bis zum Eintritt in das gesetzliche Erwachsenenalter mit 18 Jahren. „Meist wird mit Jugend eine bestimmte Altersphase bezeichnet (...) mit unscharfen Rändern, heute in der Regel von 13 bis 25 Jahren.“ (Baacke, in: Lenzen 1989, S. 799) Dabei wird betont, dass sich „Jugend“ angesichts der zunehmenden Fülle von Differenzierungen in den Lebenslagen nur sehr abstrakt als einheitlich beschreiben ließe (ebenda S. 804). Dennoch wäre es mit Blick auf die Auswertung biografischer Äußerungen in der Arbeit am Selbstbild von Studierenden unangemessen, sie pauschal mit den identitäts-suchenden Äußerungen einer Vierzehnjährigen auf eine Stufe zu stellen.

Zur Spezifik der Persönlichkeitsentwicklung im Studierendenalter gibt es kaum aktuelle Untersuchungen.<sup>145</sup> Leuzinger-Bohleber/Mahler stellen fest, dass diese Altergruppe „in der psychoanalytischen Literatur“ und man kann sagen: in der psychologischen Literatur überhaupt „immer noch wie ein Stiefkind behandelt und ihr erstaunlich wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird“ (1993, S. 5). Die Beschreibung der Struktur biografischer Arbeit im Studierendenalter basiert deshalb im Folgenden wesentlich auf ihren Untersuchungen aus den Achtzigerjahren (vgl. v.a. Leuzinger-Bohleber/Mahler, in: dieselben 1993, S. 13ff.).<sup>146</sup>

Die Autorinnen gehen davon aus, dass in unserer Kultur Studierende der *Spätadoleszenz* zugeordnet werden (ebenda S. 23). Sie beschreiben für diese Phase, dass im Unterschied zur oben dargestellten *eigentlichen Adoleszenz*, der „seelische Notstand“ (ebenda) etwas reguliert sei. Es ist die Phase, in der von Jugendlichen – vielleicht passt der Ausdruck „Erwachsenden“ besser – verlangt wird, sich für einen Berufsweg zu entscheiden, sich vertiefend auf eine Liebesbeziehung, auf konstante sexuelle Kontakte einzulassen, und in dem „auch im Bereich des persönlichen Wertraums eine Reihe von Festlegungen zu treffen (sind): politische, ideologische und religiöse Lebenseinstellungen nehmen Kontur an“ (ebenda S. 26). Mehr und mehr wird aus dem „*Wer bin ich?*“ ein „*Das bin ich!*“. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass dieser Prozess krisenanfällig ist, vielschichtig und meist als schmerzlich erlebt wird, „weil er – für die meisten Spätadoleszenten unserer Kultur – mit irreversiblen Entscheidungsprozessen verbunden ist“ (ebenda S. 27).

Es könnte direkt in der Beschreibung der biografischen Äußerungen im Zusammenhang der eigenen Untersuchungen (Teil IV) formuliert sein, wenn Leuzinger/Bohleber/Mahler darauf hinweisen: „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden erstmals reale Größen – ein

---

<sup>145</sup> Über die Ursachen dieses Mangels an Forschungsergebnissen zur Persönlichkeitsentwicklung im Studierendenalter lässt sich nur spekulieren. Möglicherweise geht es mit dem Fehlen einer entwickelten Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum einher. Um Unterrichtsmodelle zu entwerfen, sind Kenntnisse über die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erforderlich. Vermittlungsansätze im Hochschulbereich gelten dabei immer noch als dem natürlichen Talent der Lehrenden vorbehalten. Die Ausbildung von Studierenden basiert immer noch weitgehend auf der privaten Vorstellung der jeweils Lehrenden von der Studierendenpersönlichkeit.

<sup>146</sup> Dass sich ihre Erkenntnisse im Wesentlichen aus dem psychotherapeutischen Kontext entwickelt haben, ist in diesem Zusammenhang m.E. nicht problematisch. Zurückgegriffen wird hier lediglich auf ihre Beschreibungen zur Lebensphase, nicht auf therapeutische Konsequenzen.

Bewußtsein der eigenen Lebenszeit, von Endlichkeit und Sterblichkeit zeichnet sich ab – ein schmerzvoller Prozeß.“ (ebenda)<sup>147</sup> Wesentlich ist an dieser Stelle, dass die Autorinnen auch den normalen Verlauf einer Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz bis in die Spätadoleszenz hinein als in Momenten krisenhaft bezeichnen.

In der Auswertung der eigenen Untersuchungen ist zu betonen, dass eine starre Phasenzuordnung der Studierenden auch vor dem Hintergrund der eben dargestellten Untersuchungen nicht sinnvoll scheint. Im Übergang zwischen der *eigentlichen* und der *späten* Adoleszenz wird es ein Hin und Her geben. Ohne dass dies im Rahmen der eigenen Untersuchungen systematisch überprüft werden soll, wird davon ausgegangen, dass sich die an den beiden beobachteten Seminaren beteiligten Studentinnen (Untersuchung B) in *unterschiedlichen* Lebensphasen befanden, die im Groben dem größeren Bereich der beschriebenen eigentlichen und späten Adoleszenz zugeordnet werden können.

Unter einem anderen – mehr sozialwissenschaftlichen – Blickwinkel warnt die biografisch orientierte Studentinnenforschung vor einer Schubladisierung<sup>148</sup>. Es ist davon auszugehen, „dass die Studentinnen und Studenten bereits vor dem Studium spezifische Dispositionen erworben haben, die ihre Orientierungen im Studium, die Bewältigungsstrategien, den Lebensstil und den gesamten Prozess der Hochschulsozialisation beeinflussen“ (Friebertshäuser 1999, S. 280). Barbara Friebertshäuser kritisiert die Gruppenbildungen quantitativer Untersuchungen, bei denen letztlich unter den Zahlenbergen das konkrete Leben der Einzelnen verschwinde (vgl. ebenda S. 281). Sie verweist auf der Grundlage umfangreicher qualitativer Forschungen darauf, dass die wachsenden Möglichkeiten einer eigenständigen Lebensgestaltung vielfältiger geworden seien. Insbesondere in der Lebensphase der Studierenden sei davon auszugehen, dass persönliche Entscheidungen „auf einem höchst komplexen Bündel von individuell verarbeiteten gesellschaftlichen Gegebenheiten, persönlichen Ressourcen, Dispositionen, Selbstkonzepten und Vorstellungen“ basieren, die mit der jeweiligen Biografie verbunden sind (ebenda S. 294).

**Zusammenfassend** kann davon gesprochen werden, dass sich Studierende wie die Teilnehmerinnen der beiden untersuchten Seminare (Teil IV), in einer relativ **offenen Phase biografischer Arbeit** befinden. Ihr biografisches Handeln ist sicherlich von (spät-)adoleszent grundsätzlichen Anforderungen an die Entwicklung der eigenen Identität, an die Entwicklung eines Selbstbildes geprägt. Es ist in soziale und kulturelle Voraussetzungen eingebunden. Die biografischen Handlungsspielräume sind aber andererseits offen wie in kaum einer anderen Lebensphase. Sie sind offen hinsichtlich der Vielfalt der z.T. in sich widersprüchlichen individuellen Voraussetzungen. Offen sind sie in dieser Lebensphase, da die Studierenden in nach wie vor den meisten Fällen noch nicht so eingebunden sind wie im Erwachsenenalter: Arbeitsort, Wohnort, oft auch Lebenspartner, aber auch Lebensstil können noch wechseln. Offen ist der Prozess, weil die Möglichkeit einer bewussten Gestaltung der Biografie *erkannt* wird. Die „Erwachsenden“ können sich ansatzweise das Werkzeug biografischer Arbeit *bewusst* zunutze machen. So ist es ihnen möglich, vor dem oben beschriebenen Hintergrund und im Rahmen ihrer aktiven Lebenssituation in ihren biografischen Vordergrund selbst gestaltend einzugreifen. Das begründet ein (auto-)biografisches Interesse in dieser Lebensphase. Auch für diese Lebensphase trifft zu, was Theodor Schulze formuliert: „Lebensgeschichtliche Äußerungen entsprechen einem Bedürfnis der Selbstthematisierung.“ (Schulze 2002, S. 27)

---

<sup>147</sup> Das trifft etwa auf die – krisenhafte – Thematisierung der Beziehung zur (sterblichen) Großmutter im untersuchten ästhetischen Forschungsprojekt der Studentin B6 zu (siehe Abschnitt 4.2.2).

<sup>148</sup> Dieser Begriff aus dem Schweizerdeutsch fasst das Moment des festlegend Einordnenden in besonderer Weise und wird deshalb in dieser Arbeit verwendet.

Die Praxis biografischer Arbeit in Ausbildungszusammenhängen (vgl. Abschnitt 2.5.3 und Kapitel 2.6 und im Ergebnis der eigenen Untersuchung Kapitel 4.3) zeigt auf der anderen Seite erhebliche Vorbehalte gegenüber selbstreflexiven Prozessen in der Ausbildungssituation. In Zusammenfassung der Darstellung der Phasen biografischer Entwicklung kann jedoch vermutet werden, dass dies nicht in fehlendem biografischem Interesse begründet liegt. Aus den theoretischen Überlegungen heraus ist eine Ursache in der von den Teilnehmerinnen selbst gefürchteten Krisenhaftigkeit biografischer Prozesse in der Lebensphase der Studierenden zu suchen.

Auf die Struktur biografischer Arbeit im **Erwachsenenalter** wird hier nicht näher eingegangen. Es soll offen bleiben, ob von einer zunehmenden *Abklärung* in den erwachsenen Lebensphasen gesprochen werden kann oder eher von der Fähigkeit gesprochen werden muss, sich in Klarheit wähen zu können. In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung wird die These vertreten, dass sich auch Erwachsenenbiografie in den heutigen Gesellschaften verändert. Die Vorstellung, „Erwachsene seien fertige (reife) Personen und könnten und müssten nicht mehr lernen“, sei überholt (Kade/Seitter 1998, S. 168). „Der traditionelle Erwachsenenbegriff, der durch das Kriterium des *Fertigseins* Lernzumutungen delegitimierte und mit dem Rollenverhalten für unvereinbar erklärte (...), wurde durch einen dynamischen Begriff des Erwachsenseins ersetzt, der in seinem konstruktiven Charakter Platz ließ für vielfältige Lernmöglichkeiten und -notwendigkeiten auch im Erwachsenenalter.“ (ebenda) Mit Blick auf biografische Arbeit in der Lehrerinnenfort- und weiterbildung wäre dies näher zu untersuchen.<sup>149</sup>

Im Zusammenhang mit den vorliegenden Untersuchungen soll allerdings noch darauf hingewiesen werden, dass sich im Regelfall – so in den beiden untersuchten Seminaren – die biografische Arbeit der Leiterin/des Leiters einer biografisch orientierten Veranstaltung wie auch immer anders strukturiert als die der Studierenden. Das verweist auf die Anforderung an die Moderatorinnen biografischer Arbeit im Ausbildungszusammenhang, sich auf einen Perspektivenwechsel einlassen zu können, die Andersartigkeit des biografischen Bezuges bei den Teilnehmerinnen einer solchen Veranstaltung ernst nehmen zu können.

### 2.2.2

#### Lehrerinnenbiografie – Begriff und Struktur

Mit den vorliegenden Untersuchungen wird der Blick insbesondere auf die Biografie von Lehrerinnen gerichtet. Eine solche Blickrichtung wird in den letzten Jahren weit über den Diskurs der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung hinaus in der Pädagogik insgesamt betont. „Schule wird eine gute Schule nur über Personen und die wichtigste Personengruppe sind die Lehrer! Das muß bei aller wissenschaftlichen Abgeklärtheit und Distanz (zur Schule) in der Lehrerausbildung beachtet werden. D.h. die **Person** wird wieder wichtig!“ (gesperrt gedruckt im Originaltext; Bönsch 1996, S. 16)

Zunächst sollen einige Aspekte zur *Lehrerinnenbiografie* näher erörtert werden:

Thematisiert wird die biografische Perspektive in der Forschung zum Lehrerinnenberuf. Es wird versucht, das Begriffsfeld zur Lehrerinnenperson und -tätigkeit zum oben dargestellten Biografiebegriff in Beziehung zu setzen.

---

<sup>149</sup> Kade/Seitter warnen vor der Illusion, es existiere bereits eine „Art pädagogisch-wissenschaftlicher Familienbeziehung“ zwischen der Biografieforschung und der Erwachsenenbildung. Auch diese Familienbeziehung stecke noch in den Kinderschuhen (vgl. Kade/Seitter 1998, S. 167).

Es werden die (Lebens-)Phasen benannt, die mit der Lehrerinnenbiografie in der Fachliteratur erfasst werden und die den eigenen Überlegungen und Untersuchungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung zugrunde gelegt werden sollen. Sie werden im nächsten Kapitel 2.3 ausführlicher zu beschreiben sein.

Thematisiert wird ansatzweise das vorherrschende Lehrerinnenbild. Hierzu werden Ergebnisse aktueller Untersuchungen zitiert und illustrierend Beispiele aus Romanen, Erzählungen und der bildenden Kunst ergänzt.

Vorweggeschickt werden muss zunächst übergreifend: Ist von Lehrerinnenbiografie die Rede, geht es bis in das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts hinein fast ausschließlich um *Lehrer*-biografien. Karin Flaake weist in ihrer Untersuchung zur beruflichen Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern noch Ende der Achtzigerjahre auf die „Unsichtbarkeit des Weiblichen in Untersuchungen zum Lehrerinnenberuf“ hin (Flaake 1989, S. 20ff.).<sup>150</sup> Das hat sich mit neueren Untersuchungen zur Berufsbiografie der Lehrerinnen und Lehrer zum Teil verändert (vgl. ebenda und Terhart u.a. 1994; Schönknecht 1997). Aber auch in Erzählungen und Romanen wird bis zu diesem Zeitraum meist die männliche *Lehrer*biografie thematisiert.<sup>151</sup> Das *Berufsbild* scheint sich langsamer vom Männlichen zu lösen, als es die Zunahme der weiblichen Berufsausübenden nahe legen könnte. Insbesondere in der Grundschule steht

– bereits in den Siebzigerjahren – längst nicht mehr der „Schulmeister“ vorn, sondern geht die Grundschullehrerin durch die Klasse (vgl. Flaake 1989, S. 320). Inzwischen ist in allen Schulstufen zusammengenommen weit mehr als die Hälfte aller Lehrerinnen in der Bundesrepublik Deutschland weiblichen Geschlechts.<sup>152</sup>

### Mit „biografischem Blick“ auf die Lehrerinnenperson und -tätigkeit

Dass die eigenen Überlegungen und Untersuchungen zu ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung sich grundlegend in den Diskurs der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung einbinden lassen, ist bereits ausführlich erläutert (siehe Kapitel 1.3 und den vorausgegangenen Abschnitt 2.2.1). Die Notwendigkeit „eine berufsbiografische Perspektive in der Lehrerforschung“ zu entwickeln ist inzwischen hinreichend begründet (Reh/Schelle, in: Krüger/Marotzki 1999, S. 377).

An dieser Stelle ist zu ergänzen, dass biografische Prozesse in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung nicht in erster Linie auf die Biografie von *Lehrenden* hin untersucht werden. Im Mittelpunkt steht die Erforschung der Biografie als *Lernprozess* und

---

<sup>150</sup> Karin Flaake (1989) untersucht, welche Auswirkungen das Vorherrschen männlicher Lehrerbilder/ Lehrerhandlungsmuster im Lehrerinnenberuf, auch im Frauenberuf Grundschullehrerin hat. Dabei wird deutlich, dass in der Biografie weiblicher Lehrerinnen immer eine Auseinandersetzung mit männlichen Lehrerverhaltensmustern stattfindet (vgl. ebenda, S. 214ff. und S. 225ff.).

<sup>151</sup> Es besteht nicht der Anspruch, einen vollständigen Überblick über die schöngeistige Literatur zur *Lehrer*biografie zu geben. Exemplarisch seien hier nur einige Titel genannt, die in den eigenen Überlegungen und Untersuchungen zum Lehrerinnenbild berücksichtigt wurden: Mann 1905/1991; Elsner 1964/1995; Aitmatov 1989/1990; von der großen Zahl der Erzählungen oder Romane, in denen aus Schüler(innen)perspektive Lehrerinnenbiografie erzählt wird, sind zu nennen: Hesse 1903/1972; Musil 1906/1976; Camus 1995. In der bildenden Kunst sieht es mit dem männlichen Lehrerbild nicht anders aus (Schiffler/Winkler 1991). Mit dem Stellenwert der Frauen in Gesellschaft und Beruf ändert sich dies auch in der Literatur (z.B.: Høeg 1993/1995; Wolf 1979) und bildenden Kunst (z.B. Oskar Schlemmer: „Unterricht“ 1928, in: Schiffler/Winkler 1991, S. 147).

<sup>152</sup> Vgl. Terhart 2001, S. 31; das rechtfertigt – über die im Vorwort erörterte grundsätzliche Entscheidung hinaus – auch in diesem Teil bei der weiblichen Form für Lehrer/Lehrerin im Allgemeinen und im Plural zu bleiben. Vgl. zur besonderen Situation der Frauen im Grundschullehrerinnenberuf auch Astrid Kaisers These zur „Doppelqualifikation auf halber Stelle“ (Kaiser 1997, S. 3 ff.). Vgl. auch Glaser 1999.

damit wird auch die Lehrerinnenbiografie als lebenslanger Lernprozess untersucht. Gerade das aber bietet den entscheidenden Anknüpfungspunkt, diesen Ansatz als Basis der eigenen Überlegungen und Untersuchungen zu ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung zu wählen.<sup>153</sup>

Die Entwicklung einer solchen *berufsbiografischen Perspektive* wird auch im Zusammenhang der Lehrerinnenberufsforschung bei Ewald Terhart u.a (1994, S. 15ff.) erörtert. Die Autorinnengruppe richtet den Blick auf eine Entwicklung seit Mitte der Sechzigerjahre, die sich als Auseinandersetzung mit der *Lehrerinnenrolle*, der *Lehrerinnensozialisation* und schließlich *Lehrerinnenbiografie* überschreiben lassen (ebenda S. 16f.).<sup>154</sup> Als Hintergrund für die berufsbiografische Perspektive wird die Erweiterung der Entwicklungspsychologie auf die Untersuchung der gesamten Lebensspanne des Menschen genannt, nicht mehr nur seiner Kindheit und Jugend. Für moderne Gesellschaften sei „die enge wechselseitige Durchdringung von privatem und beruflichem Lebensstrang“ kennzeichnend (ebenda S. 18).

Es wird von der „life-span“-Orientierung gesprochen: Gegenüber der bisherigen Lehrerinnensozialisationsforschung, die sich auf die Übergangsfelder zwischen Berufswahlentscheidung und Berufseinstieg konzentriert habe, schließe die berufsbiografische Forschung die gesamte Phase des Lehrerinnenlebens ein (vgl. ebenda S. 18). Unterschieden wird zwischen einer eher quantitativ empirischen *Lebenslauf*forschung und der qualitativen *biografischen Forschung* im engeren Sinne (vgl. S. 19f.). Beim Sichten der Literaturverzeichnisse dieser und anderer Veröffentlichungen von Ewald Terhart (Terhart u.a.1994; Terhart 2001) fällt auf, dass sich seine Überlegungen zum Lehrerinnenberuf und zur Lehrerinnenbildung trotz einer gemeinsamen biografischen Perspektive nicht auf den inzwischen immer breiter werdenden Diskurs erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung beziehen. Umgekehrt werden seine Veröffentlichungen in diesem Diskurs allerdings berücksichtigt (vgl. Reh/Schelle, in: Krüger/Marotzki 1999, S. 390).<sup>155</sup>

Soweit einige Hinweise zur Entwicklung einer biografischen Perspektive in den Forschungen zum Lehrerinnenberuf.

Im Kontext biografisch orientierter Professionalisierung von Lehrerinnentätigkeit wird eine Vielzahl von Begriffen in der Zusammensetzung mit dem Wort *Lehrerinnen* verwendet: Lehrerinnenpersönlichkeit, Lehrerinnenrolle, Lehrerinnensozialisation, Lehrerinnenhandeln, Lehrerinnenverhalten, Lehrerinnenbild, usw. Sie sind z.T. in ganz verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Diskursen entstanden, vor unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Horizonten und in unterschiedlichen historischen Phasen/Epochen der Erziehungswissenschaft. Hinzu kommt, dass sie in der Ausbildungsalltagssprache<sup>156</sup> individuell aufgeladen werden, ausfransen und verschwimmen. Es sind Begriffe, die sich im aktuellen

---

<sup>153</sup> Auch wenn der Ansatz in diesem Abschnitt nicht noch einmal ausführlich dargestellt wird, ist zu betonen, dass die eigenen Überlegungen sich vor allem auf diesen biografisch forschenden Diskurs in der Erziehungswissenschaft beziehen. (Zur Literatur vgl. die erste Anmerkung in diesem Kapitel.)

<sup>154</sup> Ausführlicher werden die Theorie- und Forschungsansätze, einschließlich der kritischen Diskussion von Rollentheorie und Sozialisationsforschung dargestellt bei Terhart 2001 (S. 13ff. und S. 40ff.).

<sup>155</sup> Über den Überblick zu Ansätzen und Ergebnissen berufsbiografischer Forschung zum Lehrerinnenberuf bei Terhart, u.a. (1994, S. 15ff.), v.a. aktuell bei Terhart (2001, S. 13ff. und S. 40ff.), beziehe ich mich für meine Ausführungen v.a. auf die Zusammenfassung Schönknechts zur Entwicklung der biografischen Perspektive in der Lehrerinnenausbildung (1997, S. 11ff.; vgl. auch Abschnitt 2.5.1).

<sup>156</sup> Vorsichtig formuliert: Nicht alle in der Ausbildung Lehrenden oder Lernenden sind auf dem aktuellen Stand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über die Lehrerinnenrollentheorie, die Professionsforschung oder über neuropsychologische Lerntheorien. Sie können und müssen es sicherlich auch nicht sein. Aber sie hantieren dennoch mit den Begriffen, die in diesen unterschiedlichen Wissenschaftsdiskursen weiterentwickelt werden.



schulpädagogischen Diskurs finden (vgl. Bönsch 2002a; Gudjons 2002) und die im Verlauf des untersuchten hannoverschen Seminars häufiger gebraucht wurden.

Der Anspruch an diesen Abschnitt kann auf keine Fälle heißen, einen Beitrag zur Entwirrung der Begriffswelt von *Lehrerinnenwörtern* zu leisten. Es wird lediglich der Versuch unternommen, einige zentrale Begriffe des Begriffsfeldes zur Lehrerinnenperson und zur Lehrerinnentätigkeit zu dem oben entwickelten *Biografiebegriff* in Beziehung zu setzen. Dafür ist es hilfreich, immer wieder einen Blick auf die Grafik zur „Struktur der Biografie“ (nach Schulze) am Anfang dieses Kapitels zu werfen, um die Zuordnungen besser nachvollziehen zu können.

**Lehrerinnenpersönlichkeit** soll hier für den Zusammenhang, für die Gesamtheit von biografischem Subjekt, autobiografischem Material und Bios einer individuellen Lehrerin in ihrer gesellschaftlichen Einbindung stehen. Aus konstruktivistischer Sicht wäre dabei das selbstreferenzielle und autopoietische Moment der Lehrerinnenpersönlichkeit zu betonen (vgl. Siebert 1999, S. 5). Der hier gebrauchte Begriff grenzt sich ab von der Vorstellung einer „formbaren“ Persönlichkeit der Lehrerin.<sup>157</sup>

Aus biografisch orientierter Sicht ist die **Lehrerinnenrolle** als biografisches Material zu bezeichnen. Schon der Wortursprung der „übernommenen Rolle“ legt dies nahe: Er geht auf die Papierrolle mit dem Text des Schauspielers zurück (vgl. Duden 7/Etymologie 1989, S. 598). Sie ist austauschbar, materialhaft. *Rolle* wird hier verstanden als handlungsorientierendes biografisches Muster, selbst erarbeitet oder von anderen mehr oder weniger vorgegeben, auf das das biografische Subjekt im biografischen Prozess zurückgreifen kann. Bei Manfred Bönsch wird der Rollenbegriff in diesem Sinne verwendet. In Anlehnung an G.H. Mead unterscheidet er die wechselnde, weitgehend bewusste *Rollenübernahme*, das „Me“ (role-taking), von der spontanen Handlungsinstanz, dem „I“ (Bönsch 2002a, S. 25). Auch wenn die Rollentheorie umstritten ist (vgl. Terhart u.a. 1994, S. 16) – der Rollenbegriff ist bis heute im Ausbildungsalltagsvokabular anzutreffen und kann im beschriebenen Sinne auch im Kontext biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung verwendet werden.<sup>158</sup>

**Lehrerinnensozialisation** beschreibt in unserem Kontext die Verinnerlichung der lebensweltlichen, kulturellen, sozialen und historischen – kurz gefasst gesellschaftlichen – Einbindungen im biografischen Subjekt. „Mit dem Begriff Sozialisation wird die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung zu erfassen versucht.“ (Bönsch 2002a, S. 22) Unterschieden wird dabei z.T. die bewusst geplante Erziehung von der unbewusst aufgenommenen Beeinflussung durch Umwelten (vgl. ebenda). Auf die Grafik zur Struktur bezogen ist damit der *Sockel* der Biografie bezeichnet.<sup>159</sup>

Stets ist das **Lehrerinnenhandeln** mit Biografie verknüpft. Es baut auf die dem Bios inhärente Lebensgeschichte auf und ist gleichzeitig Teil der Lebensgeschichte. Im Lehrerinnenhandeln wird auf biografisches Material zurückgegriffen, biografisches Material wird geschaffen. Lehrerinnenhandeln hinterlässt Spuren im eigenen Leben der Lehrerin – aber auch im Leben aller weiteren am Lernprozess Beteiligten. Lehrerinnenhandeln kann so in gewisser Hinsicht als *biografische Arbeit* gesehen werden.

---

<sup>157</sup> Die Vorstellung von der „formbaren“ Persönlichkeit liegt einigen sozialistischen Erziehungskonzepten zugrunde (vgl. Autorengruppe: Zur Theorie und Methodik der kommunistischen Erziehung und Schule. Berlin 1977).

<sup>158</sup> Vgl. zum Rollenverhalten des Lehrers auch die Untersuchung Hammel 1994.

<sup>159</sup> Zur historischen Komponente in der Biografie vgl. exemplarisch Dick 1988; Meyer 1990.

**Lehrerinnenverhalten** meint zunächst das aktive Moment der Lehrerinnenhandlung, lässt sich sogar synonym zum Begriff des Lehrerinnenhandelns verwenden. Die Quellen des Begriffes liegen in der Psychologie und Verhaltensforschung. In biografischer Sicht lässt sich Lehrerinnenverhalten als vom biografischen Subjekt relativ unbeeinflusst aus dem Bios angelegte Handlung umschreiben. Die insbesondere in der Verhaltensforschung anzutreffende deterministische Sichtweise wird allerdings hier nicht geteilt.

In biografischer Perspektive gibt es Überschneidungen zwischen dem Begriff des **Lehrerinnenbildes** und dem Begriff der Lehrerinnenrolle. Im Unterschied zur Rolle verweist Lehrerinnenbild nicht unmittelbar auf eine Handlung. Als biografisches Material kann es die Gestalt eines einzelnen visuellen Bildes haben, eines sprachlichen Textes, einer mit anderen Sinnen wahrnehmbaren Erscheinung. Je nach seiner Quelle lässt es sich in verschiedene Schubladen sortieren: Es kann in der direkten Erfahrung in einer Beziehung zu einer Lehrerin entstehen, kulturell vermittelt zum Bildvorrat dazustoßen und – im Falle des Lehrerinnenbildes einer Lehrerin – einem Ausbildungsangebot entnommen sein. In der Lehrerinnenbiografie wird der Lehrerinnenbildvorrat in der Wahrnehmung von auszubildenden Lehrerinnen und Kolleginnen ergänzt und in das Selbstbild in biografischer Arbeit (re-)konstruiert.

**Zusammenfassend:** In die Lehrerinnenbiografie gehen Bilder und Rollenvorlagen als biografisches Material (Muster) ein. Lehrerinnenbiografie realisiert sich in der Lehrerinnenpersönlichkeit als Ganzes, Sozialisationseinflüsse integrierend. Lehrerinnenhandeln kann in diesem Zusammenhang immer auch als biografische Arbeit aufgefasst werden. Lehrerinnenbiografie erzählt über Lehrerinnenhandeln, beschreibt Lehrerinnenhandlungsmuster. Lehrerinnenhandeln und Lehrerinnenverhalten realisieren sich im Geflecht des Bios und des biografischen Materials, im Geflecht der biografischen Muster – dabei gleichzeitig biografische Muster anlegend.

Lehrerinnenbiografie ist Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Allgemeinen und der Lehrerinnenberufsforschung im Besonderen. In beiden Bereichen wird sie in den letzten 20 Jahren zunehmend als Forschungsgegenstand betont. Während in der erziehungswissenschaftlichen Biografie mehr auf die ganze Biografie (der Schülerinnen und Lehrerinnen) geschaut wird, beschränkt sich der Blick in der Berufsforschung auf jene biografischen Bezüge, die ihr im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrerinnen-tätigkeit relevant scheinen.

### Zu den Phasen der Lehrerinnenbiografie

Wie bereits angedeutet findet sich in der biografisch orientierten Forschung zur Lehrerinnen-tätigkeit eine unterschiedliche Sichtweise zum Beginn von Lehrerinnenbiografie und eine unterschiedliche Sicht zu ihrer Strukturierung.

Bis in die Neunzigerjahre des 20. Jahrhunderts – und teilweise bis heute – beginnt Lehrerinnenbiografie in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur *mit dem Eintritt in den Beruf*. Eine der umfangreichsten neueren Untersuchungen zu „Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen“ (Terhart u.a. 1994) geht davon aus, dass Lehrerinnenbiografie Berufsbiografie ist und sich deshalb auf die „berufliche Entwicklung“ oder „berufs-biografische Entwicklung“ im engeren Sinne bezieht (ebenda S. 22, vgl. auch Reimers 1996, S. 56ff.). Eine Phaseneinteilung findet in diesen Untersuchungen lediglich hinsichtlich des Grades der Bewältigung der beruflichen Aufgaben nach dem Einstieg in die eigentliche Berufstätigkeit statt: Unterteilt wird in drei Phasen „survival stage, mastery stage, routine stage“ (Fuller/Bown 1975 nach Terhart u.a.1994, S. 23) oder fünf Phasen: Überleben/Entdecken,

Stabilisierung, Experimente/Neubewertung, Gelassenheit/ Konservativismus, Desengagement als Gelassenheit oder Bitterkeit (nach Huberman 1989, in: Terhart u.a.1994, S. 26).

Bis heute beginnt für viele Autoren Lehrerinnenbiografie *mit dem Einstieg in die Ausbildung* zum Lehrerinnenberuf (vgl. Herrmann/Hertramph, in: Carle/Buchen 1999). Die „Lerngeschichte von Lehrerinnen und Lehrern“ entsteht für Ulrich Herrmann und Herbert Hertramph mit der Ausbildung (ebenda S. 147). Sie stellen in Auswertung ihrer Untersuchungen fest: „Der Lernprozess beim Berufseinstieg vollzog sich in entscheidenden Teilen mithin als *Übernahme von Vorbildern*. Die *fachlichen* Kompetenzen der Vorbilder waren grundsätzlich verknüpft mit positiven Eigenschaften auf anderen Gebieten, bzw. im Bereich *außerfachlicher* Kompetenzen („Persönlichkeit“, pädagogische Fähigkeiten).“ (ebenda S. 148) Mit Vorbildern meinen sie dabei ausschließlich die Lehrerinnen, die im Referendariat erlebt werden. In diesen Untersuchungen wird zunächst grob in drei Phasen eingeteilt: die erste und zweite Ausbildungsphase sowie drittens die Phase der Berufspraxis.

Auch Gertrude Hirsch baut ihre typologische Studie zu „Biografie und Identität des Lehrers“ (1990) zwar auf berufsbiografischen Stegreiferzählungen auf und berücksichtigt die soziale Herkunft und die Berufswahlentscheidung, geht aber auf die Vorerfahrungen der Lehrerinnen in der Zeit vor der eigentlichen Berufsausbildung nicht ein. Lehrerinnenbiografie beginnt für diese Untersuchung mit der Weichenstellung im Leben für den Lehrerinnenberuf, mit der Berufswahlentscheidung.

Anders die umfangreiche empirische Untersuchung von Karin Flaake zur „Beruflichen Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern“ (1989). Sie beschreibt als Basis der beruflichen Entwicklung ausführlich die Wege zum Beruf, zeigt biografische Anknüpfungspunkte auf im sozialen und kulturellen Hintergrund für die Berufsentscheidung. Flaake beschreibt die Bindung an Schule, den Zusammenhang zwischen eigener Schulerfahrung und Berufsentscheidung. „Die meisten der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer – über vier Fünftel – haben große Teile ihrer Lebenszeit ohne wesentliche Unterbrechungen in pädagogischen Einrichtungen verbracht. Sie waren als Kinder und Jugendliche in der Schule, anschließend als Studierende an einer Hochschule und schließlich als Berufstätige wieder in der Schule. So sind die Erfahrungen des größten Teils der an der Schule Lehrenden geprägt von Inhalten und Strukturen pädagogischer Institutionen, deren wesentliches Kennzeichen ist, daß sie – freigestellt vom Druck unmittelbarer gesellschaftlicher Anwendung – Qualifikationen zu vermitteln versuchen für einen späteren ‚Ernstfall‘. (...) An Schulen Lehrende bleiben deshalb ihr Leben lang eingebettet in Institutionen für noch nicht Erwachsene (...).“ (ebenda, S. 44)

Gudrun Schönknecht schließlich kommt mit ihrer Untersuchung zur beruflichen Entwicklung und zum Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern (1997) zu einer Phaseneinteilung, an die in der Struktur für die eigenen Untersuchungen angeknüpft werden soll. Schönknecht unterscheidet fünf Phasen des Berufslebens einer Lehrerin (vgl. ebenda S. 101):

1. *die eigenen Schulerfahrungen und die Berufswahl*. – Im Zusammenhang der eigenen Überlegungen und Untersuchungen soll, über die Schulerfahrungen hinaus, auch das im Spiel angelegte und kulturell vermittelte Lehrerinnenbild in dieser ersten Phase der **Vorbildung** gefasst werden.
2. *Das Studium* und
3. *die Vorbereitungszeit*, die für die vorliegenden Untersuchungen bewusst als eine Phase der **Ausbildung** zusammengefasst werden sollen. Auch wenn zurzeit eine einphasige Lehrerinnenbildung nicht in der Diskussion ist, scheint es angebracht, jede Weiterentwicklung von Lehrerinnenbildung – insbesondere im Zusammenhang mit einer stärkeren biografischen Orientierung – zunächst wenigstens für die beiden getrennten Ausbildungsphasen in einem

Zusammenhang zu denken.<sup>160</sup>

4. *Die ersten Berufsjahre*, die konsequenterweise zumindest zum Teil noch der Phase der Ausbildungszeit hinzuzurechnen wären. Dennoch scheint es sinnvoll, sie im Zusammenhang der Überlegungen und Untersuchungen zur biografischen Orientierung in der Lehrerinnenbildung als den Beginn der Phase des **Berufslebens** zu denken.

5. Denn auch im *Berufsaltag* wird mehr und mehr über die heute üblichen Formen einer eher kargen Fort- und Weiterbildung hinaus ein Moment der „Ausbildung“ im Rahmen lebenslanger Lehrerinnenbildung einziehen müssen. Erste Berufsjahre und der dann folgende Berufsaltag bilden eine zusammenhängende Phase, in der die Lehrerin nun tatsächlich in eigener Verantwortung vor der Gesellschaft ihrer Tätigkeit nachgeht.

**Zusammenfassend** wird davon ausgegangen, dass eine biografische Orientierung in der Forschung zum Lehrerinnenberuf, zu Lehrerinnenpersönlichkeit und Lehrerinnenhandeln nicht mit einer Zäsur im Leben beginnen kann. Eine Lebensspannenorientierung („life-span“) reicht nicht aus. *Jede* Biografie beginnt mit der Entwicklung des biografischen Gedächtnisses (im Alter von vier, fünf Jahren), im biografischen Spiel und den Anfängen biografischer Arbeit im Kindheitsalter, entwickelt sich in der Arbeit am Selbstbild mit der Adoleszenz. Eine Beschränkung von „Berufsbiografie“ auf das Berufsleben im engeren Sinne – sei es unter Einbeziehung der Ausbildungszeit oder nicht einmal das – scheint mit Blick auf eine biografisch verankerte, tatsächlich lebenslange Lehrerinnenbildung nicht sinnvoll. Die Gestalt und Struktur dieser ersten Phase der Lehrerinnenbildung, die hier *Vorbildung* genannt wird, wird im Kapitel 2.3 näher beschrieben.

## Zum Lehrerinnenbild

Ausgegangen wird in diesem Abschnitt von einer kurzen Darstellung zum Bild des *typischen Lehrers*. Dagegen wird das erinnerte, *individuelle Lehrerinnenbild* gestellt. Dargestellt wird das in der Ausbildung, insbesondere in den theoretischen Teilen des Studiums *angelesene Lehrerinnenbild*. Auf die *in Ausbildungssituationen wahrgenommenen Lehrerinnenbilder* wird hier nicht näher eingegangen (siehe dazu Abschnitte 4.2.3/4.2.5). Erwähnung findet das *Lehrerinnenselbstbild*, das sich mit der eigenen Berufspraxis entwickelt.<sup>161</sup>

In der umfangreichen Sammlung von Lehrerinnenbildern aus allen Jahrhunderten im Schulmuseum Friedrichshafen spiegelt sich das **typische Lehrerbild** wider.<sup>162</sup> Es sind nur auf fünf Prozent der Bilder weibliche Lehrerinnen zu entdecken. Im Buch zu dieser Sammlung über „Tausend Jahre Schulgeschichte“ finden sich 75 *Lehrerbilder* und 7 *Lehrerinnenbilder*. Zehnmal sind Frauen im Hintergrund als Helferinnen zu erkennen (Schiffler/Winkler 1991). das spiegelt anschaulich die Entwicklung des *Lehrerberufes* wider.<sup>163</sup> Auch die besondere

---

<sup>160</sup> Vgl. zur Diskussion um die aktuellen Anforderungen an eine *zusammenhängende* Lehrerinnenbildung Hinz/Kiper/Mischke 2002; Cloer/Klika/Kuhnert 2000; Hänserl/Huber 1996; Oelkers/Keuffer fordern die „enge Verzahnung“ der beiden Phasen und ein „Höchstmaß an Abstimmung“ (2001, S. 29).

<sup>161</sup> Zum „pädagogischen Wissen in Bildern“ vgl. auch Cloer, in: Kraul/Marotzki 1999, S. 177 und v.a. Theodor Schulze: Das Bild als Motiv im pädagogischen Diskursen, in: Lenzen 1990, S. 97ff. In diesem Aufsatz geht er auf die Bedeutung des *Lehrerinnenbildes* ein.

<sup>162</sup> Der im Weiteren beschriebene „typische Lehrer“ wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur immer wieder beschrieben und ist kein Ergebnis aktueller Sichtweisen (vgl. bereits Müller-Fohrbrodt 1973, S. 24ff. und S. 30).

<sup>163</sup> Dabei beginnt der „steinige Weg der Frauen in den Schuldienst“ bereits 1786 mit der Eröffnung des ersten weltlichen Lehrerinnenseminars in Wien, 1869 wird der erste „Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen“ gegründet. (vgl. Danz 1992, S. 47 und S. 68) Die Hintergründe für die bereits im 19. Jahrhundert zunehmende Zahl von Lehrerinnen und die gleichzeitige Verdrängung ihrer Bedeutung beschreibt Gisela Danz im Bildband:

Häufung von *Lehrerbildern* im 19. Jahrhundert steht für die Aufbruchzeit in die „moderne“ Schule, wie sie mit der preußischen Schulreform 1808 bis 1819 beginnt (vgl. Blankertz 1992, S. 116ff.).

Im näher untersuchten hannoverschen Seminar „Lehrerbilder hinterfragen“ wurde das vorliegende Bildmaterial in einer Auswahl von den Studierenden untersucht und kommentiert (vgl. Schiffler/Winkler 1991, S. 8, 43, 67, 79, 82, 101, 119, 142). In den Sichtweisen der Studentinnen spiegelt sich die Entwicklung des Lehrerinnenbildes wider. Gezeigt wird zunächst nur das Gesicht des jeweiligen Lehrers. Nachdem dazu die Assoziationen notiert waren, ist der abgebildete Lehrer im Kontext der gesamten Abbildung zu behandeln. In der Beschreibung von Gesichtsausdruck und Geste der abgebildeten Lehrer verwenden die Studierenden nur zu einem einzigen Bild durchgehend positive Begriffe wie *„souverän, Autorität ausstrahlend, dem Schüler zugewandt, fair, zum Lehrer berufen, väterlich streng“*. Es ist die Abbildung eines römischen Lehrers mit seinem Schüler, 1800 Jahre alt (Detail vom Relief eines Kindersarges, Paris Louvre, in: ebenda S. 8). Ambivalent sind die Äußerungen zu einem mittelalterlichen Lehrerbild (Illustration in einer Liederhandschrift, 14. Jahrhundert, ebenda S. 43). Das Gesicht des Lehrers wird empfunden als: *„gütig, hilfsbereit, brav, fromm.“* Im Kontext der gesamten Abbildung wird zu diesem Lehrerbild kommentiert: *„sieht Schüler als seine Schäfchen, erhobener Zeigefinger, von den Schülern abgehoben, zu gutmütig.“*

In den ersten und folgenden Assoziationen zum Ausdruck der jeweiligen Lehrer kommt es ansonsten ausschließlich quer durch die Jahrhunderte zu negativen Begriffen: *„hilflos, resigniert, verzweifelt, abgeschlafft, mürrisch – oberlehrerhaft, dozierend – brutal, rücksichtslos, selbstgefällig, herablassend, hält sich für besonders schlau – lächerlich, komisch, peinlich, zerstreut, unsortiert, tüdelig – desinteressiert, abgehoben, versponnen, skeptisch, verrückt“* – um eine Auswahl zu nennen. Insbesondere fällt auf, dass von den Bildern aus der römischen Zeit und wenigen aus dem 20. Jahrhundert abgesehen, auf keinem der Bilder die Insignien der *Lehrermacht* fehlen: der Rohrstock und der erhobene Zeigefinger.<sup>164</sup>

Nach dem biografischen Ansatz dieser Untersuchung ist selbstverständlich davon auszugehen, dass die Bezeichnungen zu den Lehrerbildern viele Projektionen mit einschließen. Die Studierenden haben ihre Percepte<sup>165</sup>, ihre mitgebrachten Lehrerinnenbilder in die Wahrnehmung der gezeigten Lehrerbilder eingebracht. Im hier erörterten Zusammenhang erhärtet dies allerdings die Aussage: In den mitgebrachten Percepten zum typischen Lehrer wie in Assoziationen zu den vorliegenden Bildern aus den letzten fünfhundert Jahren herrscht ein negatives *Lehrerbild* vor.<sup>166</sup>

Blättert man in Romanen und Erzählungen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dann wird dort häufig eine noch drastischere Sprache verwendet, um das Bild vom „schrecklichen“, zugleich „lächerlichen“ Lehrer zu beschreiben.

---

„Auf Kosten der zarten Frauenhände“ (ebenda). *Lehrerinnenbilder* finden sich auch in diesem Band fast ausschließlich in Fotografien aus dem 20. Jahrhundert.

<sup>164</sup> In der Spielfigurenserie „Schlumpfe“ der Firma Schleich (Katalog 2001, Schwäbisch Gmünd) finden sich neben vier Schülerinnenschlumpfen auch zwei Lehrerschlumpfe: Der eine steht mit erhobenem Zeigefinger hinter dem Pult, der andere mit dem Zeigestock – als Rudiment des Rohrstocks – fuchtelnd vor der Tafel.

<sup>165</sup> Vgl. zum Perceptbegriff und zum Prozess der Perceptbildung Gunter Otto 1987.

<sup>166</sup> Alle wörtlichen Studierenden-Aussagen sind den schriftlich vorliegenden Kommentaren der Seminar-Teilnehmerinnen entnommen. Das Datenmaterial ist im Kapitel 4.1 in der Datengruppe He zugeordnet.

Heinrich Manns „Professor Unrat“ ist ein Prototyp dieses Lehrers: „Er schlich, die Hände auf dem Rücken, die Stirn gesenkt und ein giftiges Lächeln in den Mundfalten, um die Lachen in der Vorstadt herum.“ (Mann 1905/1991, S. 25) „Schickte er einen ins ‚Kabuff‘, war ihm dabei zumute wie dem Selbstherrscher, der wieder einmal einen Haufen Umstürzler in die Strafkolonie versendet und, mit Angst und Triumph, zugleich seine vollste Macht und ein unheimliches Wühlen an den Wurzeln fühlt.“ (ebenda S. 17)

Auch in Erzählungen, die mehr die Grausamkeiten der männlichen Schüler im Internat miteinander thematisieren, wird als eine Quelle der schulischen Grauen die demonstrative Machtposition der Lehrer thematisiert. Hermann Hesse beschreibt die Gedanken von „Griebenraths“ Rektor, der ihn auf den Weg zur privilegierten weiterführenden Schule bringen will: „Seine Pflicht und sein ihm vom Staat überantworteter Beruf ist es, in dem jungen Knaben die rohen Kräfte und Begierden der Natur zu bändigen und auszurotten und an ihre Stelle stille, mäßige und staatlich anerkannte Ideale zu pflanzen. (...) Der Mensch, wie ihn die Natur erschafft, ist etwas Unberechenbares, Undurchsichtiges, Gefährliches. Er ist ein von unbekanntem Berg herbrechender Strom und ist ein Urwald ohne Weg und Ordnung. Und wie ein Urwald gelichtet und gereinigt und gewaltsam eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; (...).“ (Hesse 1903/1972, S. 46f.)

Dieser Lehrertyp unterrichtet auch noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe schreibt in Erinnerung an seine eigene Schulzeit in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts: „Ein schreiender Lehrer, damals ein nicht ungewohntes Ereignis. Viele Lehrer müssen unter extremer nervlicher Anspannung gestanden haben, sage ich mir heute. Hochrot, tobend, drohend, fuchtelnd, fistelnd, mit Notizbüchern klatschend – gegen alle zusammen oder gegen einen einzelnen. Dir saust das Blut in die Ohren, bloß die Augen nicht hochschlagen, Atem anhalten und das Ende des Sturms abwarten. Die Ruhe danach ist aber in der Regel noch schlimmer. Wie im Auge des Orkans. Vorn nimmt er jetzt sein gefürchtetes Büchlein und überlegt mit unerträglicher Langsamkeit, wen er jetzt drannimmt. Immer nur nach unten schauen, absolut stillhalten, auch nicht durch Stuhlknarren auffallen.“ (Ziehe 1991, S. 13)

Das in der Kunst und Literatur dargestellte Lehrer(innen)bild ließe sich als überholt abtun, wenn nicht bis heute erste Assoziationen zum *Lehrerbild* sehr ähnlich ausfielen; wohlgemerkt: Assoziationen zu einem *Lehrerbild* im Allgemeinen, vor den konkreten Erinnerungen an eigene Lehrerinnen und Lehrer. Eigene Befragungen von Studentinnen über drei Jahre (insgesamt bei 300 Studentinnen) bestätigen die verbreitete Existenz dieser erschreckenden, spontanen Bilder zu *den* Lehrerinnen bis heute. Das bestätigt auch die umfassende empirische Untersuchung von Karin Flaake (1989) zur beruflichen Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern.

Flaake hat das „Verhältnis zu negativen Bildern vom Beruf“ untersucht (ebenda, S. 143ff.). „Jeder verbindet mit der Berufsgruppe eigene Erfahrungen. Jeder war von der Einschätzung durch Lehrerinnen und Lehrer abhängig, hat durch sie Versagungen, Disziplinierungen, Kränkungen, aber auch Anerkennung und Zuwendung erfahren, hat ihnen gegenüber Angst, Hoffnungen und Enttäuschungen erlebt. Die Affekte, die mit dem Lehrberuf verbunden sind, beziehen ihre Kraft daraus, dass Lehrerinnen und Lehrer für Kinder Bezugspersonen sind, auf die sich Wünsche nach positiven emotionalen Beziehungen – und häufig nach besseren als zu den Eltern – richten, Wünsche, die durch die Funktion von Lehrenden in der Institution Schule jedoch notwendigerweise enttäuscht werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen Gefühlsäußerungen, unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, Spontaneität und Lebendigkeit der

Schülerinnen und Schüler begrenzen, sie müssen Leistungen individuell beurteilen und damit einige zwangsläufig als ‚schlechter‘ bewerten, sie können nur in begrenztem Maße für einzelne da sein. Lehrerinnen und Lehrer repräsentieren die mit schulischer Sozialisation verbundenen Momente von gesellschaftlichem Zwang, Unterdrückung, Disziplinierung und stehen damit für ein Realitätsprinzip, das dem Lustprinzip nur wenig Raum läßt.“ (ebenda S. 143)<sup>167</sup>

Das *negative Bild vom typischen Lehrer* führt nach Flaakes Untersuchung dazu, dass ein Drittel aller Lehrerinnen nicht gern als solche in der Öffentlichkeit erkannt werden möchte. Von denen, die selbst nicht gern zur Schule gegangen waren, sind es sogar fast 50 Prozent (ebenda S. 144). Immerhin die Hälfte aller Befragten fühlte sich in ihrer Tätigkeit vom typischen Lehrer-/Lehrerinnenbild belastet (ebenda S. 145). In den Interviewaussagen zum typischen Lehrer-/Lehrerinnenbild, die von Flaake wiedergegeben werden, lässt sich eine ähnliche Struktur feststellen, wie in den oben beschriebenen Assoziationen zu *Lehrerbildern* in der Kunst: „Ach Gott, was ist das für ein Drachen.“ (S. 148) „Und er hatte am Schluß tatsächlich das Gefühl, daß er der Größte wäre.“ (S. 145)<sup>168</sup>

Mit den abgebildeten Insignien und Abbildungen typischer Gesten auf den *Lehrerbildern* in der bildenden Kunst lässt sich das typische *Lehrerbild* zusammenfassen: Der erhobene Zeigefinger als die Geste des im Wissen sich überlegen Wählenden; der Rohrstock als Zeichen der (genüsslichen) Macht; der Gesichtsausdruck als gleichzeitig gegenläufige Äußerung der Hilflosigkeit, der Enttäuschung.

Dieses typische Lehrerbild findet in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts mit Co Westriks Darstellung vom „Schulmeister mit Kind“ (1961, in: Schiffler/Winkler 1991, S. 142) einen Höhepunkt: Hilflos schaut er den Betrachter an, als fühle er sich ertappt oder als wolle er signalisieren „Wie soll ich es denn anders machen?“, drückt dem Kind mit schwerer Hand sinnbildlich das Wissen in den Kopf, hält es dabei klein, erwürgt es mit der anderen Hand fast. Von den Studentinnen im untersuchten hannoverschen Seminar wird er als „*kalter, unsicherer Fiesling, hinterhältig und abgestumpft*“ beschrieben, als „*Kinderschändertyp*“. Es ist der gleiche Oberlehrer, den Gisela Elsner in der absurden Erzählung über die „Riesenzwerge“ beschreibt (Elsner 1964/1995). Sie lässt – aus der Sicht des Sohnes vom hilflosen Unterlehrer, der vom sadistischen Oberlehrer gefressen wurde, bevor der die Frau des Unterlehrers sich aneignete und den Sohn vom Unterlehrer adoptiert – das Bild einer (macht-)hungrigen, sadistischen, schwitzend unangenehmen Gestalt entstehen.

Sicherlich sind dies Überzeichnungen. Aber in der Überzeichnung lassen sich deutlich Merkmale des verbreiteten *Lehrerbildes* erkennen. Und auch wenn sich das Bild verändert hat, das Lehrerinnen heute abgeben<sup>169</sup>, hält sich viel von diesem ursprünglichen *Lehrerbild* –

---

<sup>167</sup> Es scheint an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass sich auch mit modernen Unterrichtsformen, in der offenen Lernsituation diese Funktionen der Lehrerin kaum verändern. Sie liegen viel tiefer gehend in der Struktur der Institution Schule begründet, nicht in der einzelnen Unterrichtsmethode. Aus eigener Erfahrung kann ich sogar sagen, dass die Gefahr, sich in unübersichtlich scheinenden, offenen Lernsituationen zum „typischen“ Lehrerverhalten hinreißen zu lassen, oft größer ist als in der klar strukturierten frontalen Unterrichtssituation oder in der Einzelarbeitsphase. Sicherlich ist es im Zusammenhang professionalisierter Lehrertätigkeit, die sich in der Verbindung von Lehrerinnenausbildungstätigkeit und eigenem Unterricht entwickeln lässt, leichter, den „typischen Lehrer“ in einem selbst nicht zum Zuge kommen zu lassen.

<sup>168</sup> Vgl. in weitgehender Übereinstimmung damit auch Untersuchungsergebnisse aus den Siebzigerjahren zum Lehrerinnenbild Müller-Fohrbrodts 1973; Gerner 1976; auch Dannhäuser 1989 und Ballauf 1985.

<sup>169</sup> Vgl. zu den Veränderungen in den Berufsbiografien im Zusammenhang mit der Öffnung von Unterricht neben Schönknecht 1997 insbesondere an den Grundschulen Reimers 1996. Das hier ausführlich beschriebene Lehrerinnenbild stellt geradezu das Gegenbild zum „typischen Lehrer“ dar.

auch in den Köpfen derjenigen, die selbst als Lehrerinnen arbeiten, wie Flaakes Untersuchungen zeigen. Wie beständig es in der Öffentlichkeit ist, zeigen die periodisch wiederkehrenden Medienkampagnen zu den Lehrern, die „an allem schuld“ sind.<sup>170</sup>

Die Untersuchungen Flaakes machen deutlich, dass sich mit diesem typischen, männlichen *Lehrerbild* weibliche Lehrerinnen mindestens genauso plagen wie die männlichen Kollegen. Sie stellt fest, dass vor allem Gymnasiallehrerinnen „in besonderem Maße verletzbar durch Bilder von typischen Lehrerinneneigenschaften und -verhaltensweisen“ sind (Flaake 1989, S. 147). Damit soll nicht verkürzt unterstellt werden, dass weibliche Lehrerinnen das typische *Lehrerbild* auf gleiche Weise verinnerlicht haben wie ihre männlichen Kollegen. Die neuere berufsbiografische Forschung stellt hier Unterschiede fest.<sup>171</sup>

Deutlich zu unterscheiden vom „typischen Lehrerbild“ ist das **individuelle Lehrerinnenbild**. Flaake stellt fest: „Für ein Fünftel der von uns Befragten ist der Beruf mit einer Rückkehr in einen ungeliebten Bereich und einer Konfrontation mit überwiegend unerfreulichen Erinnerungen verbunden: Sie sind nicht gerne zur Schule gegangen.“ (ebenda S. 57) Vor dem Hintergrund des „typischen Lehrerbildes“ soll gesagt werden, nur ein Fünftel der Befragten. „Ein knappes Drittel berichtet von gemischten Erfahrungen, etwas über ein Drittel sind gerne zur Schule gegangen.“ (ebenda)

Auch im untersuchten hannoverschen Lehrerinnenbilderseminar fallen die konkreten Erinnerungen an die eigenen Lehrerinnen positiver aus als die z.T. erdrückend negativen Assoziationen zum „typischen Lehrer“. In diesem Seminar kommen bei der ersten Erinnerungsreise an Situationen, in denen Lehrerinnen ihnen nahe waren, bei etwa einem Drittel negative Erinnerungen hoch, bei einem Drittel sind es gemischte Erfahrungen und beim letzten Drittel eher positive Erinnerungen. Abgesehen, dass auch die Fragestellung verschoben ist, kann diese eigene Erfahrung selbstverständlich nicht quantitativ bewertet werden. Bemerkenswert ist nur die Erscheinung, dass auch hier bei den Erinnerungen an die *konkreten* Lehrerinnen mehr *positive* Bilder wachgerufen werden können.

In der qualitativen Studie von Gudrun Schönknecht werden vergleichbar unterschiedliche Gruppen von Schulerfahrungen sichtbar (Schönknecht 1997, S. 102f. und S. 219ff.).

Auf eine Differenzierung der Erinnerungen an die eigenen Lehrerinnen, wie sie sich in Auswertung der eigenen Interviews (Untersuchungsbereich C) in Übereinstimmung mit den Untersuchungsergebnissen von Flaake und Schönknecht beschreiben lassen, soll im nächsten Abschnitt (2.3.1) eingegangen werden.

In der Ausbildungszeit, insbesondere während des Studiums an der Hochschule wird der Lehrerinnenbildvorrat um einen weiteren Bereich ergänzt: die Lehrerbildentwürfe, die in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken vermittelt werden. Sie sollen hier als **angelesenes Lehrerinnenbild** bezeichnet werden. Welchen Stellenwert sie für das Lehrerinnenselbstbild später haben, ist nach wie vor sehr umstritten. Berufstätige Lehrerinnen selbst schätzen nach wie vor die Einflüsse des Studiums „generell eher gering“ ein (Schönknecht 1997, S. 103). Es ist auch fraglich, ob sie tatsächlich bis in den Koffer mit den Lehrerinnen-

---

<sup>170</sup> Erinnert sei nur an die „Faule Säcke“-Debatte der Neunzigerjahre, ausgelöst durch eine Äußerung eines bekannten Politikers.

<sup>171</sup> Vgl. die Untersuchungen zu den geschlechtsspezifischen Differenzen in den Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen bei Terhart u.a. 1994, S. 189ff.; vgl. auch Flaake 1989, S. 233ff. und S. 317ff.



Selbstbildmustern gelangen – oder ob nicht am Ende doch viele von ihnen wieder in den Musterschrank der Hochschule zurückgestellt werden. Das verbreitete Verkaufen aller pädagogischen Fachbücher am Ende des Studiums steht symbolisch dafür.

In der Sicht der Studierenden wird dieses Lehrerinnenbild aus ganz unterschiedlichen, für sie z.T. widersprüchlichen Bruchstücken zusammengesetzt. Für viele entsteht dabei nicht einmal eine Collage, es bleibt bei einem Nebeneinander von dem, was bis heute den traditionellen Angeboten an „Unterrichtsrezepten“ (Grell/Grell 1987) bis hin zu den „Ungewöhnliche(n) Didaktiken“ (Heursen 1996) entnommen werden kann. Die vermittelten Musterbilder für die Lehrerinnentätigkeit reichen vom „Lehrer mit Kopf, Herz und Hand“ (Meyer 1987, S. 13) bis zum Entwurf für ein „professionelles Selbst“ (Bauer/Kopka/Brindt 1999, S. 13), vom Beziehungsarbeiter (vgl. Bönsch 2002 oder auch Miller 1997) bis zum „personen-zentrierten Gesprächsleiter“ (Pallasch, in: Buddrus 1995, S. 153). Individuelle Aspekte, gesellschaftliche, curriculare und kommunikative sind ins Lehrerinnenbild zu integrieren (Bönsch 1998, S. 5f.). „Handlungsorientiert“ (Becker 1998) kann das Lehrerinnenbild sein, schülerorientiert *und* gegenstandsorientiert. Die Studierenden werden mit den Lebensbildern bedeutender Pädagog/innen konfrontiert: von Pestalozzi bis Korczak, von Montessori bis Freinet. Und es wäre zu untersuchen, ob sich in verkürzter Wahrnehmung der erschreckenden Ergebnisse der neueren Studien zum Wissensstand der Schülerinnen in Deutschland (PISA-, OECD-Studie, usw.) für viele Studierende das Lehrerinnenbild nicht wieder in die Richtung „Wissensvermittler“ verschiebt.

Wohlgemerkt: Keiner der angesprochenen Titel soll als nutzlos eingestuft werden. Es sind bewusst solche Titel genannt, die im schulpädagogischen und didaktischen Diskurs hoch im Kurs stehen.<sup>172</sup> Keinesfalls wird an dieser Stelle gegen die Vielfalt didaktischer Konzepte und Lehrerinnenbildentwürfe argumentiert. Es wird nur auf das *Dilemma* verwiesen, dass sie in ihrer Gesamtheit, ihrer Widersprüchlichkeit ohne Praxiserfahrung der Rezipienten – und m.E. ohne eine Bezugnahme auf die biografisch verankerten Lehrerinnenbilder (das typische und das individuelle Lehrerinnenbild) – für die Studierenden leicht durcheinander geraten und wieder verloren gehen.

Auf den vierten Aspekt des Lehrerinnenbildes, auf das **Lehrerinnenselbstbild**, soll hier nicht näher eingegangen werden. Dazu liegen eine Reihe von Untersuchungen vor. Ausführlich geht Gertrude Hirsch (1990) in ihrer typologischen Studie darauf ein. Ihre Beschreibungen können den eigenen Überlegungen und Untersuchungen zugrunde gelegt werden, ohne dass ihre relativ feste Typengruppierung übernommen wird. Sie unterscheidet den Stabilisierungstyp, den Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp (auf Veränderung ausgerichteter Lehrertyp), Problemtyp, Krisentyp und Resignationstyp im Lehrerinnenselbstbild (vgl. ebenda). Auch die mehrfach zitierte Studie von Terhart u.a. 1994 setzt sich mit den Erklärungen der Lehrerinnen für ihr eigenes Handeln auseinander (ebenda, S. 189ff.). Die möglichen Felder für die Selbstbild-Entwicklung werden in Reinhold Millers Beziehungsdidaktik beschrieben. (Miller 1997, S. 85ff.)<sup>173</sup>

**Zusammenfassend:** In der Auseinandersetzung mit dem Lehrerinnenbild ist deutlich zwischen dem vorherrschend negativen Bild vom „typischen Lehrer“ und dem differenzierten individuellen Lehrerinnenbild zu unterscheiden, das auf den eigenen Erfahrungen mit Lehrerinnen beruht. Wesentlich scheint im Zusammenhang mit den eigenen Überlegungen und

---

<sup>172</sup> Es sind bewusst an dieser Stelle solche Titel genannt, auf die der Autor immer wieder in der lehrerinnen-ausbildenden Tätigkeit zurückgreift, die auch er selbst für sehr wertvoll und nützlich hält.

<sup>173</sup> Vgl. auch die Erörterungen zum „Selbstverständnis von Lehrern“ bei Röthlisberger 1989 und Ballauf 1985.

Untersuchungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnen(aus)bildung zu sein, dass beiden Bildquellen Zuflüsse zum späteren Lehrerinnenselbstbild entspringen. Beide Bildsammlungen werden zu biografischem Material. Beide gehen in den Bildvorrat zum eigenen Lehrerinnenbild ein. Im Musterkoffer für das eigene Lehrerinnenbild liegen sie zum Teil nebeneinander, aber auch übereinander und ineinander verknäuelte. Fraglich bleibt der Stellenwert der im Studium angelesenen Lehrerinnenbilder. Zu untersuchen wäre, inwieweit sie – zumindest ausschnitthaft – zum biografischen Material werden können.

## 2.3

### Phasen der Lehrerinnenbildung aus biografieorientierter Sicht

Eine biografische Sicht auf die Lehrerinnenbildung kann nicht erst mit dem Blick auf die Ausbildungsphasen oder gar auf die Phase der Berufspraxis selbst beginnen. Das wurde im letzten Kapitel herausgearbeitet. Mit der Lehrerinnenberufsforschung gibt es inzwischen eine Reihe von Untersuchungen zu den beiden späteren Phasen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Im Zusammenhang der eigenen Überlegungen und Untersuchungen soll deshalb hier ausführlicher auf die eigentlich erste Phase der Lehrerinnenbildung eingegangen werden. Sie wird als **Vorbildung** bezeichnet (vgl. Seydel 2002b, S. 37). Kürzer dargestellt wird die Phase der **Ausbildung**. Hingewiesen wird auf die Phase der **Berufspraxis**.

#### 2.3.1

##### Phase der Vorbildung

Unter Lehrerinnenvorbildung werden alle Momente gefasst, die als biografisches Material vor Beginn der Ausbildung zum Lehrerinnenberuf angesammelt, bzw. hergestellt werden. Sie fließen im Lehrerinnenselbstbild zusammen, ergänzt, verändert, überlagert von biografischem Material aus späteren Phasen der Lehrerinnenbildung. Lehrerinnenvorbildung lässt sich erst im Nachhinein als solche beschreiben.

Das biografische Material ist dabei ein Gemisch aus biografisch erarbeiteten, biografisch entwickelten – erinnerten<sup>174</sup> – Einzelbildern oder Bildfolgen, in denen Gesten, Gesichtsausdrücke, Blicke wiedergegeben, Erinnerungen an Berührungen, Gerüche, usw. festgehalten werden. Sie sind ästhetisch in einem jeweiligen Kontext als Eindruck vermittelt, als Gefühl gespeichert. Die Bilder, Bildfolgen und Gefühle sind mit sprachlich gefassten, erzählten oder beschriebenen Erinnerungen verknüpft, von ihnen durchdrungen. Da dieses Material nach dem im Vorangehenden entwickelten Biografieverständnis bereits gestaltgebend aufgenommen wird, in jedem Fall in der Wiedergabe immer weitergestaltet wird, scheint der Begriff Muster für das entstandene Gewebe sprachlicher, bildhafter oder anders ästhetisch vermittelter Spuren sehr geeignet zu sein. Für das gesamte Gemenge des in der Lehrerinnenvorbildung unterschiedlich sinnlich aufgenommenen und vermittelten Materials wird der Begriff **Lehrerinnenbild-Muster** eingeführt.

Der Begriff Muster fasst auch das Struktursuchende, zum Klischee hin Festlegende des biografischen Materials. Dabei wird der Begriff Klischee in diesem Zusammenhang unter Einschluss seines eigentlichen Wortsinnes verwendet: ein stereotyp vervielfältigter Druckstock (vgl. Duden, Fremdwörterbuch 1990, S. 403). Der Begriff Klischee vermittelt das Eingeprägte und Einprägende, zur vielfältigen, jeweils relativ ähnlichen Wiedergabe Abrufbare des biografisch aufgenommenen Musters. Biografisches Material zum Lehrerinnenvorbild lässt sich in seiner Struktur – wie ein größerer Teil des biografischen Materials überhaupt – als **zum Muster gefügte Klischees** beschreiben (vgl. ausführlich Abschnitt 3.1.4).

---

<sup>174</sup> Ist im Weiteren von „erinnern“ oder „Erinnerung“ die Rede, dann wird darunter die im letzten Kapitel herausgearbeitete *gegenwärtige* Tätigkeit verstanden, die aus der jeweils aktuellen Sicht *Vergangenheit* konstruiert und sich dabei – meistens jedenfalls – selbst als *re*-konstruierend auffasst (vgl. Prolog zu „Orlando“).

Biografisches Material für die Lehrerinnenbildmuster wird in verschiedenen Kontexten aufgenommen. Die lassen sich zeitlich und inhaltlich strukturierend beschreiben.

Geht man aus biografischer Sicht der Lehrerinnenvorbildung auf den Grund, dann wird die Komplexität der Muster sichtbar, die dem situativen Lehrerinnenhandeln im Alltag zugrunde liegt. Um ein Verständnis für die Struktur der (Vor-)Bildquellen zu entwickeln, werden sie zunächst schubladisierend beschrieben, wohl wissend, dass sich im Lebensfluss alles biografische Material untrennbar miteinander vermengt. Zur Differenzierung sollen unterschieden werden:

- a) Kindheitsmuster
- b) Schulzeitmuster
- c) Kulturell vermittelte Lehrerinnenbildmuster
- d) Unterrichtsfachbezogene Muster

### a) Kindheitsmuster<sup>175</sup>

Damit werden zunächst all die Muster bezeichnet, die zum Lehrerinnenbild in der Kindheit vor dem Schulbesuch und später außerhalb des Schulbesuches gestaltend aufgenommen, sprich erinnert, werden. Sie beziehen sich auf den Kern der Lehrerinnentätigkeit: die Erziehung, bzw. die Arbeit in Beziehungen. Insbesondere die elementaren (Er-)Beziehungspersonen nisten sich mit ihren Äußerungen<sup>176</sup> in den Er-/Beziehungsmustern ein; sie machen ein Wesentliches des Lehrerinnenbildes aus. Aus psychoanalytischer Sicht kann sogar behauptet werden, dass insbesondere die frühen, v.a. auch die vorbiografischen Beziehungserfahrungen eine gewisse Vorstrukturierung für die Lehrerinnenbildmuster anlegen, eine Art Grundmuster schaffen, auf das sich alle späteren Elemente des Lehrerinnenbildes beziehen (vgl. Eva Jaeggi, in: Bruder 2003, S. 44ff.; vgl. auch Bohleber/Mahler 1993, S. 23).<sup>177</sup>

Die Thematisierung von Kindheitsmustern in der Lehrerinnenvorbildung geht über die bereits zitierten Untersuchungsansätze von Gudrun Schönknecht 1997<sup>178</sup> oder Karin Flaake 1989 hinaus. Auch der selbstreflexive Ansatz von Una Dirks und Wilfried Hansmann (vgl. 1999, S. 15) ist auf *schul*biografische Momente bezogen. Das hier zugrunde gelegte Verständnis findet sich eher in den wenigen konzeptionell gefassten *Praxis*ansätzen zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung, die in dieser Arbeit berücksichtigt werden (vgl. Abschnitt 2.5.3).

---

<sup>175</sup> Dieser erste zusammenfassende Begriff ist ein Zitat: „Kindheitsmuster“ beschreibt Christa Wolf in ihrem gleichnamigen biografischen Roman (1979). Sie beschreibt darin viele Er-/Beziehungsmuster. Im Zuge der Literaturrecherchen ist der Autor darauf gestoßen, dass Christa Wolfs *Kindheitsmuster* bereits in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Biografieforschung eingeführt sind. Ernst Cloer (in: Krüger/Marotzki 1999, S. 165ff.). Er führt nachvollziehbar nicht nur den Begriff des Kindheitsmusters, sondern Wolfs komplettes biografisches Denken in den Diskurs ein (vgl. ebenda S. 169ff.). Für den Autor selbst ist die Aneignung der Kindheitsmuster als biografische Kategorie ein Stück der eigenen *Lehrerbiografie* (vgl. unveröffentlichtes Referat zu „Christa Wolf: Kindheitsmuster“ im Seminar bei Marie Luise Erhardt September 1992 an der Universität Hannover).

<sup>176</sup> Unter Äußerung wird hier nicht nur verkürzt die sprachliche verstanden, gemeint ist die Gesamtheit aller Äußerungen in der Geste, der Berührung und natürlich *auch* in der sprachlichen Äußerung.

<sup>177</sup> In diesem Zusammenhang ist immer wieder zu betonen, dass in dieser Arbeit nicht von einem deterministischen Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung ausgegangen wird. Auch im aktuellen psychoanalytischen Diskurs wird – bei aller frühkindlichen Anlage von biografischen Mustern – die Konstruierbarkeit von Biografie betont (vgl. Bruder 2003, vgl. zur weiteren Differenzierung auch Abschnitt 2.2.1).

<sup>178</sup> Wie dargestellt kommt Schönknechts Ansatz der Beschreibung von Lehrerinnenbiografie ansonsten dem hier in der Arbeit vertretenen am nächsten.

An erster Stelle steht bei der Herausbildung der Kindheitsmuster die Beziehung zu den Eltern, gefolgt von der zu Geschwistern, Großeltern oder anderen ersten Bezugspersonen. Weitere Personen in der Nachbarschaft, erste Freundschaften mischen sich ein. In der Vorschulzeit kommt die Kindergärtnerin als professionelle Bezugsperson dazu. Muster zur Erziehung werden auch *während* der Schulzeit in der Familie, in der Nachbarschaft und im Freundeskreis außerschulisch weiterentwickelt – bis in die Jugendzeit hinein.

Über die Bildung grundlegender Er-/Beziehungsmuster hinaus kann es in dieser Lebensphase bereits zu einer Ausgestaltung dieser Muster auf eine *Lehrerinnenrolle* hin kommen: nämlich im Spiel. Das ließe sich aus eigener Kindheitserinnerung intensiv beschreiben. Ob mit Puppen, Puppenstubenpuppen oder auch mit der eigenen Person gehörte das Schulespielen zum festen Repertoire der Spiele mit den Geschwistern. In den narrativen Interviews mit Lehrerinnen (Untersuchung C) gibt es eine Reihe von weiteren Beispielen dafür. Auch die Hochschullehrerin Maria Peters erzählt eine solche Erinnerung:

*„MP: ... Mit meinen Puppen. ... Ganz alleine, tagelang. (...) habe ich dann meinen Puppen – ich hatte fünf Puppen – selber so kleine Bücher hergestellt (...) und dann habe ich so mit Krickelkrackel-Schrift ... die voll geschrieben und kleine Bilder da rein gemalt (...) ihnen vorgelegt und (...) gesagt: ‚So, das und das müsst ihr so und so machen.‘ (...)*

*I: In deiner Erinnerung. Was war das für eine Lehrerin? Wie bist du mit deinen Puppen umgegangen?*

*MP: ... Oh Gott, ich kann mich nur an meine Rolle erinnern, als ich dann tatsächlich in der Schule war. Da war ich superstreng. Da habe ich ... da habe ich einen roten Füllhalter mir gemopst (...) und habe dann immer ganz groß alles durchgestrichen, was sie gemacht haben. ‚Das musst du noch mal machen, das musst du jetzt hundert Mal schreiben.‘ Also ich habe im Prinzip eine Lehrerin gespielt, die hochautoritär war, die ich selber nie in der Schule hatte, aber die ich durch Erzählungen (mitbekommen habe) von meiner Großmutter und von meinem Cousin, der zehn Jahre älter ist als ich und der damals öfter da war und der vor allen Dingen auch noch alle Schulhefte hatte. Die lagen bei uns rum, die habe ich mir immer angeguckt. Das war sozusagen die traditionelle Schule, wo er nachsitzen musste, wo er immer hundert Mal schreiben musste: ‚Ich darf nicht stören, ich darf nicht stören und so.‘ Und das habe ich mir alles angeguckt und das war so ganz anders, als meine eigene Schulzeit ...“  
(Auszug aus einem Interview 09/02 mit Maria Peters)*

Das zweite Beispiel beschreibt eine junge Lehrerin (Berufsanfängerin) in Erinnerung an das gemeinsame Schulespiel mit der Schwester. Das Beispiel macht deutlich, wie sich unterschiedliche Persönlichkeiten bereits im Lehrerinnenspiel äußern. Es zeigt, wie sehr das Bild der „typischen Lehrerin“ (vgl. Abschnitt 2.2.2) durchscheint und – obwohl die beiden 1980 Schule spielen – der Stock als Insignie der Lehrerinnenmacht nicht fehlen darf.

*„L7: Ja. Doch ja, wir hatten nämlich mal (lacht), stimmt, wir hatten mal so einen alten Schulstuhl halt zu Hause auch oder zwei Stück oder so und da haben wir das schon gespielt, ja. Aber das war (...) da war ich noch im Kindergarten und Tina war in der ersten Klasse und da war das natürlich (...) Thema (...), weil ich wollte ja wissen, was da passiert und, und Tina war da halt ganz stolz, weil sie es schon wusste und da haben wir ...*

*I: Habt ihr da eine feste Rollenzuteilung gehabt, war sie die Lehrerin und du die Schülerin?*

*L7: (Nein, das) haben wir gewechselt.*

*I: Was war deine Schwester für eine Lehrerin im Spiel?*

*L7: Eine ganz nette, ... aber auch sehr bestimmt, (lacht) also nett und bestimmt, ja.*

*I: Kannst du dich an deine eigene Rolle als Lehrerin erinnern? ... Dann da im Spiel?*

*L7: Ich war streng, ja (lacht).*

*I: Was heißt das konkret?*

L7: *Ja, ich habe immer so, so wie, ja so wie Oberlehrerin irgendwie markiert und hatte dann auch so einen Zeigestock z.B. (lacht) und habe dann da auch, wenn dann irgendwie Tina nicht richtig mitgemacht hat, also auf ihren Tisch gehauen, so: das ist, also das ist doch ... da war ich eher so, dass ich da halt nichts geduldet habe, da musste sie das machen, was ich wollte (lacht).*“ (Interview L7, Zeile 563 bis 588)

Von einer weiteren Variante der Kindheitsmuster in der Lehrerinnenvorbildung kann dann gesprochen werden, wenn eines der Elternteile oder eine andere elementare Bezugsperson im Lehrerinnenberuf arbeitet. Das ist statistisch gesehen recht häufig der Fall.<sup>179</sup> Das Elternbild vermengt sich noch vor der eigenen Schulzeit in ein elementares Lehrerinnenbild. Im Fall der Lehrerin L7 geht auch die Auseinandersetzung mit dem Bild von der eigenen Mutter als Lehrerin mit in das Spiel ein. Im Fall einer jungen Hauptschullehrerin sind sogar beide Eltern im Lehrer/-innenberuf. Ihr Berufsalltag hat ihr Leben strukturiert. Sie betont gleichzeitig, dass sie ihre Eltern nicht als typische Lehrer/-innen in Erinnerung habe, sondern als Eltern. Das verweist darauf, dass es keine einfachen Zuordnungen von Kindheitsmustern zum Lehrerinnenbild geben wird.

„I: *Du hast ja vorhin das Stichwort schon gegeben, Lehrerfamilie. Hat das eine Rolle gespielt bei euch zu Hause?*

L5: *Oh ja, also (lacht) Lehrer, das, das, ... ich wusste gar nicht, dass es noch andere Berufe gibt außer Lehrer. (lacht) Nein, es war schon immer so ...*

I: *Beide Eltern sind Lehrer?*

L5: *Beide Eltern sind Lehrer ja. Und das hat sich, der Tagesrhythmus war auch wirklich angepasst an Schule. Ich frage mich heute, wie die das noch hingekriegt haben, eigentlich nach so viel Zeit (an einer Ganztags-Sonderschule) noch so viel Zeit für uns zur Verfügung zu haben.*“ (Interview L5, Zeile 478 bis 484)

Als typisch lehrerinnenhaft beschreibt eine andere junge Lehrerin in einem liebevollem Ton an ihrer Mutter, die ebenfalls Lehrerin ist: „L6: *Irgendwie, ... naja z.B. (...) ... wenn sie Sachen erklärt, ... sei es jetzt irgendwie Kindern oder Erwachsenen, dann ... erklärt sie es manchmal ... oder eigentlich immer ... so ziemlich ausführlich, wie es z.B. den Erwachsenen gegenüber gar nicht nötig wäre, aber weil sie halt von der Grundschule das so gewöhnt ist, kommt es manchmal wirklich so, als würde sie es halt einem Grundschüler erklären. ...*“ (Interview L6, Zeile 737 bis 743)

Differenziert stellt sie vor dem Beginn ihrer Ausbildung zu ihrer Mutter ein Lehrerinnenbild dar.

„I: *Was meinst du, was deiner Mutter in ihrem Beruf wichtig ist?*

L6: *... Der Umgang mit Menschen. ... Ja, den Kindern einfach was mit auf den Weg zu geben. ... Und was ihr, glaube ich, auch sehr wichtig ist in dem Beruf, ... den Kindern was zu bieten und sie hat, glaube ich, den Anspruch, dass jede Unterrichtsstunde sehr gut sein soll, also dass sie immer wieder ... das für die Kinder ermöglicht oder das möglichst Beste machen will für die Kinder, mit den Kindern und, ja wirklich den Unterricht wirklich für die gut und interessant und lehrreich gestalten will.*

I: *Worauf wird sie deiner Meinung nach in ihrem Verhalten dem einzelnen Kind gegenüber besonderen Wert legen?(...)*

L6: *... Ich denke mal auf Gerechtigkeit dem Kind gegenüber. ... Freundlichkeit, ja.*

I: *Was meinst du, was deine Mutter auf, auf gar keine Fälle will, also in ihrem Verhalten ... Kindern gegenüber im Unterricht oder überhaupt in der Schule?*

---

<sup>179</sup> Unter 300 befragten Studentinnen für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen in eigenen Lehrveranstaltungen in den letzten drei Jahren geben mehr als die Hälfte an, dass unter ihren elementaren Bezugspersonen mindestens eine im Lehrerinnenberuf ist oder war. Das ist keine quantifizierbare Aussage, aber es verweist auf einen Trend.

L6: *Ja, den Kindern Angst machen, ihnen den Spaß am Lernen nehmen ... ..ja oder den Spaß überhaupt am Zur-Schule-Gehen, an den einzelnen Fächern, ja.*“

Das stimmt mit dem Selbstbild ihrer Mutter überein.

„L2: *Mir ist am wichtigsten, dass ich die Kinder ernst nehme.*

I: *Gut. Das will ich vor allem vermeiden, in meinem Verhalten ...*

L2: *Unfair zu sein, ungerecht zu sein. ... Die Kinder zu überfordern oder zu unterfordern.*“<sup>180</sup>

Dass sie ihren Vater als lehrerhaft empfunden habe, beschreibt eine berufserfahrene Lehrerin aus heutiger Sicht. „L1: *Also uns gegenüber würde ich schon so sagen. Uns Kindern gegenüber. Da würde ich es für mich so empfinden ... heute. So die negative Seite davon. Wie du so eben so sagtest, dass es ein Lehrer war, der uns irgendwie so erziehen wollte, als Lehrer. Das habe ich so zu Hause empfunden für mich. Damals habe ich das noch nicht so benennen können und heute würde ich das auch noch so sehen. Wie er in der Schule als Lehrer war, weiß ich gar nicht, das kann ich nicht so einschätzen.*“ (Interview L1, Zeile 549 bis 555)

**Zusammenfassend** kann davon ausgegangen werden, dass bereits vor der eigenen Schulzeit und außerschulisch parallel zur eigenen Schulzeit Grundmuster für das Erziehungs- und Beziehungshandeln der Lehrerin angelegt werden, dass erste Lehrerinnenbildmuster im engeren Sinne dazukommen, v.a. auch dann, wenn elementare Bezugspersonen im Lehrerinnenberuf arbeiten.<sup>181</sup>

## b) Schulzeitmuster

In der insgesamt 13-jährigen Schulzeit werden die Grundmuster zur Erziehung, werden grundlegende Beziehungsmuster mit schulischen Beziehungserfahrungen verknüpft. Dabei studiert die zukünftige Lehrerin Schule zunächst aus der Perspektive der Schülerin. Schulische Handlungsmuster werden in den Koffer mit dem biografischen Material gelegt, wenn intensiv mit Mitschülerinnen oder zu Hause über „Schule“ erzählt wird, wenn über Mitschülerinnen oder Lehrerinnen gelästert wird oder wenn von einer Lehrerin geschwärmt wird.

Gudrun Schönknecht stößt in ihrer Untersuchung zur beruflichen Entwicklung von Lehrerinnen auf einen hohen Stellenwert der Schulerfahrungen für die Entwicklung eines eigenen pädagogischen Konzeptes, obwohl ihre Interviewleitfäden gar nicht darauf angelegt waren (vgl. Schönknecht 1997, S. 219f.). Schönknecht diskutiert die These, dass „die eigenen Schulerfahrungen das Handeln von Lehrerinnen mehr prägen als die formalisierte Lehrerausbildung“ (ebenda). Schönknecht spricht davon, dass sich bereits mit den Schulerfahrungen ein elementares methodisches Bewusstsein herausbildet (ebenda). Sie bezieht sich dabei auch

---

<sup>180</sup> Der Relation des Lehrerinnenbildes von Mutter und Tochter im Grundschullehrerinnenberuf konnte im Rahmen dieser Untersuchungen nicht mehr systematisch nachgegangen werden. Das vorliegende Datenmaterial aus der Untersuchung C (dreimal Interviews mit jeweils der Mutter und der Tochter im Grundschullehrerinnenberuf) kann daraufhin in einer späteren Arbeit noch ausgewertet werden.

<sup>181</sup> Mit dieser Arbeit können Aussagen zur Struktur der Kindheitsmuster im Lehrerinnenselbstbild nur entworfen werden. Lohnend wäre, sie auf einer größeren Datenbasis qualitativ zu untersuchen.

auf amerikanische Untersuchungen von Kenneth M. Zeichner und Robert B. Tabachnik aus den Achtzigerjahren (vgl. im Literaturverzeichnis ebenda S. 254).<sup>182</sup>

In Rekonstruktion der Selbstsicht der befragten Lehrerinnen kommt Schönknecht zu dem Schluss, „daß die eigenen Schulerfahrungen zwar auf das berufliche Handeln einwirken, aber nicht im Sinne von Zeichner als bloße Übernahme selbst erlebter Muster, sozusagen als heimlicher Lehrplan, sondern in reflektierter Form. Die Reflexion der eigenen Schulerfahrungen führt bei einigen befragten Lehrerinnen nicht dazu, daß sie Schule genauso machen, sondern im Gegenteil dazu, daß sie versuchen, bestimmte Dinge, die sie selbst als negativ erlebt haben, ganz anders zu machen (...)“ (ebenda S. 220)

Bereits in der Untersuchung von Karin Flaake wird die Bindung der Lehrerinnentätigkeit an die eigenen Schulerfahrung beschrieben (vgl. Flaake 1989, S. 57ff.). Viele Lehrerinnen stellen ihre eigene pädagogische Grundhaltung in Auseinandersetzung mit den eigenen Schulerfahrungen und Lehrerinnenbildern dar. „... für Schüler Schule ein bißchen weniger schrecklich zu machen.“ „Ich hab’ immer noch von früher eine sehr negative Haltung zur Schule, da hat sich eigentlich nichts geändert.“ (ebenda)

Wie intensiv Bilder zur eigenen Schulzeit und Lehrerinnenbilder von Lehrerinnen biografisch (re-)konstruiert werden, zeigen die eigenen narrativen Interviews mit acht Lehrerinnen in ganz unterschiedlichen Lebens- und Berufsphasen (Untersuchung C). *Alle* acht Befragten gaben vor dem ersten Interviewtermin an, dass der Interviewer nicht viel erwarten könne, da sie sich eigentlich gar nicht mehr richtig an ihre Schulzeit erinnern könnten. *Alle* acht Lehrerinnen waren im Anschluss nach dem bis zu dreistündigen Gespräch erstaunt, wie viele Details ihnen zu bestimmten Situationen mit Lehrerinnen einfallen.<sup>183</sup>

In Auswertung der eigenen Interviews lässt sich in Übereinstimmung mit den Aussagen Schönknechts und Flaakes tendenziell eine Struktur der Schulzeitmuster, der Schul-Erinnerungen beschreiben.<sup>184</sup>

Schulerinnerungen beginnen mit Erinnerungen an sich selbst in der Schule. Vom **Schul-anfang** am ersten Schultag wird v.a. das eigene Gefühl erinnert, Details aus der eigenen Umgebung. Selbst die erste Klassenlehrerin kommt dabei oft nur hinter einer Nebelwand vor. „I: *Kannst du dich an deine Einschulung erinnern?*

L1: *Nein. An die Einschulung nicht. ... Ich kann mich so an – an noch Begleitumstände erinnern, aber nicht mehr an die Einschulung selber.*

I: *Was meinst du mit Begleitumstände?*

L1: *Dass ich von unsern Nachbarn gegenüber noch eine Zuckertüte, eine zweite Zuckertüte*

---

<sup>182</sup> Inwieweit ihnen das am Ende tatsächlich gelingt – oder ob nicht doch alte Muster in unübersichtlichen Situationen sich durchsetzen –, wird bei Schönknecht nicht untersucht. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies zum Mindesten teilweise der Fall ist.

<sup>183</sup> Zur Anlage der leitfadengestützten, episodisch narrativen Interviews mit acht Grundschullehrerinnen – zwei am Ende ihrer Dienstjahre, zwei berufserfahrene Kolleginnen, zwei Berufsanfängerinnen, eine Referendarin und eine vor Beginn ihres Studiums, darunter dreimal die Kombination Mutter/Tochter – vgl. Kapitel 1.3.2. Die Interviews sind nicht vollständig nach der dokumentarischen Methode ausgewertet. In der Auswertung wurden einzelne Textpassagen für eine schrittweise Interpretation herausgezogen. (Vgl. zur Auswertungsmethode ebenda.)

<sup>184</sup> Angesichts der Datenbasis wird an dieser Stelle ausdrücklich nur von Tendenzen besprochen. Sie wären zunächst in einer vollständigen Interpretation der vorliegenden Interviews nach der dokumentarischen Methode und nach weiteren qualitativen und quantitativ empirischen Untersuchungen genauer zu beschreiben und zu präzisieren. Ausgewählt werden solche Tendenzen, die sich durchgängig bei allen Interviewten zeigen.



*geschenkt bekam, zu meiner eigenen. Das war also damals ... (lacht) daran kann ich mich erinnern. Das war unvorstellbar toll! Weil es da so knapp war.“ (Einschulung 1954)<sup>185</sup>*

Die Erinnerungen einer jungen Lehrerin an den ersten Schultag weisen auf die zweite typische Gruppe von Schulerinnerungen hin. Im Mittelpunkt stehen gar nicht so sehr Erinnerungen an Mitschülerinnen oder gar den Unterricht, im Mittelpunkt stehen besondere Erinnerungen an die geliebte, bewunderte, zumindest sehr geachtete, erste Lehrerin oder – bei älteren Kolleginnen – auch an einen ersten Lehrer. Dabei wird das Bild der Lehrerin nur auf Nachbohren in einer Unterrichtssituation rekonstruiert. Als „besondere Erinnerung an die eigene Schulzeit“ (erste Frage des Interviews) wird zur Grundschule durchgängig eine solche Situation erinnert, in der die erste Lehrerin der Erinnernden besonders nah war.

Bei L7 ist diese Erinnerung mit dem ersten Schultag verknüpft. Das ist in den acht Interviews die Ausnahme.

*„L7: (...) dann wollte ich halt so gerne mit meiner Klassenlehrerin fotografiert werden und dann, das ist halt auch so was, da habe ich dieses Foto und da habe ich so, so ein Stück weit von dem Foto her halt die Erinnerung, aber ein Stück weit auch wirklich, dass ich weiß, ich stand neben ihr und war einfach stolz wie Oskar, dass ich da neben ihr stehen durfte und sie nur für mich da mit auf das Foto gegangen ist, weil wir ja vorher das Klassenfoto gemacht hatten und ich fand das einfach so toll, dass ich dann alleine neben ihr stehen durfte (...).“* Dies ist gleichzeitig ein Beispiel für die Vermischung der „tatsächlich“ erinnerten Bild mit dem Bild auf dem Foto zum biografischen Material.

Bei anderen werden Momente erinnert, in denen man für die Lehrerin etwas holen darf, in denen die Lehrerin einem etwas Persönliches überlässt oder in denen man der Lehrerin körperlich nah sein konnte.

*„L1: Ich habe immer an einer Ecke auf sie gewartet und andere Kinder auch und wir sind dann zusammen zur Schule gegangen und ich bin an ihrer Hand zur Schule gegangen.“*

*„L5: Als Erstes ist mir eingefallen, dass meine Grundschullehrerin, an, an deren Namen ich mich nicht erinnern kann, mir zur Konfirmation eine Karte (...) geschrieben hat. Und ... das habe ich früher so hingenommen und ich weiß noch nicht mal, ob ich mich bedankt habe, aber rückblickend (...) jetzt finde ich das faszinierend, dass da so eine Bindung an ihre Schülerinnen war, dass sie Lust hatte, uns (...) zur Konfirmation alles Gute zu wünschen und (...) dass es mir Leid tut, dass ich jetzt nicht weiß, ob ich mich bedankt habe.“*

Erinnert wird, wie die Lehrerin „bei einem Ausflug im Landheim mir ihre eigene Regenjacke geliehen hat“ (L2).

Immer wieder werden als besondere Erinnerungen Momente der Nähe zur ersten Lehrerin solche beschrieben, die sich eher neben dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen entwickeln.

*„L2: Ich erinnere mich genau, wie er da immer am Fenster stand und uns etwas erzählt hat. Ich spüre die Situation förmlich noch. Ich kann dir aber nicht mehr sagen, was er erzählt hat.“*

Das verändert sich mit der beginnenden Pubertät etwa **ab der 6./7. Klasse** grundlegend. Im Mittelpunkt stehen jetzt Erinnerungen an Situationen mit Mitschülerinnen. Gruppendynamische Prozesse werden beschrieben, die Entwicklung von Freundschaften,

---

<sup>185</sup> Auf Quellenangaben kann im weiteren Abschnitt verzichtet werden. Die Bezeichnung der Interviewten mit L plus fortlaufender Nummer verweist jeweils auf die Quelle im unveröffentlichten Datenbereich der Interviews C.

Wir-Gefühl oder Ausgrenzungen wird dargestellt. Auch Lehrerinnen werden zu dieser Lebensphase viel stärker aus der Gruppensicht erinnert. Viel häufiger wird das Wort „wir“ in den Schulerzählungen von den Interviewten verwendet. „L4: *Wir hatten dann bei einem ganz jungen Lehrer Mathematik.*“ „L3: *Die ist mit uns nicht fertig geworden.*“

Situationen, in denen Lehrerinnen Nähe suchen – sei es im „kumpeligen Ton“ oder gar körperlich –, werden in den Erinnerungen zu dieser Phase als zunehmend unangenehm beschrieben.

Je weiter die Schulzeit voranschreitet, v.a. zur der **Oberstufenzeit**, stehen als besonders positiv die Lehrerinnen an erster Stelle, die die Waage zwischen Nähe und Distanz halten können, die Forderungen stellen, eigene Fachkompetenz einbringen und gleichzeitig die Schülerinnen für „voll“ nehmen, die sie in ihrer Persönlichkeit ganzheitlich – nicht nur fachbezogen – achten.

„L1: *Das war seine ganze Art und Ausstrahlung als Persönlichkeit. Das war das eine, zum andern war er selbst so von der Sache gepackt, dass er das rüberbrachte. Das war die andere Seite und zum Dritten hat er Themen gebracht und Stoffe, die für uns auch total interessant waren, das war alles stimmig.*

I: *Und was meinst du mit Persönlichkeit, Ausstrahlung?*

L1: *Also wenn er den Raum betrat, es war einfach, es war stimmig. Er war einfach als Person, als Mensch, so wie ich ihn erlebt habe, einfach toll.*“

„L2: *Nicht so über uns hinweggehen, nicht nur dieses sture Fordern nach Lehrplan, sondern wir waren oft einbezogen, (...) schon teilweise mit einbezogen auch in die Planung des Unterrichts. Oder ich denke, dass er sich sehr bemüht hat, den auf unsere spezielle Klasse (...) den Unterricht abzustimmen.*“

„L4: *Ja, nee, total kompetent. Die hatte ein immenses Wissen, wo wir sie alle drum beneidet haben. Und (...) so (in) Gemeinschaftskunde, das war natürlich auch was Neues, wo sie uns mit packen konnte, aber auch in Erdkunde, da konnte man anticken, wo man wollte, sie hatte das parat. Und das Positive, wenn sie es nicht parat hatte, dann sagte sie: Weiß ich nicht, gucke ich nach, beim nächsten Mal und (...) wurde das geklärt, in der nächsten Stunde. Sie guckte dann auch wirklich nach.*

(...)

I: *Sie war so der kumpelige Typ?*

L4: *Überhaupt nicht, gar nicht, da war immer eine Grenze da, aber die Grenze, die war nicht so, dass man jetzt vor ihr erzitterte oder Angst haben musste oder nur Respekt hatte, sondern das war auch, ja ich (...) hatte das Gefühl, wenn ich privat ein Problem gehabt hätte, hätte ich zu ihr hingehen können. Und das hatte ich eigentlich an dieser Schule sonst bei keinem Lehrer gehabt.*“

„L6: *Dieser (...) Englischlehrer, weil der halt ...ja sich so für die Schüler eingesetzt hat und auch von seiner Freizeit so viel investiert hat und bei ihm hat man wirklich gemerkt, dass es ihm auch Freude macht, (...).*“

„L7: (...) *dann hatte ich das Gefühl, dass er Achtung vor uns hatte, wir natürlich (...) ein bisschen mehr vor ihm, klar, war so irgendwie auch schon eine Respektsperson und trotzdem hat er irgendwie geschafft, diese Distanz zu überwinden. Also er, ich fand das unheimlich so, das war so ein, ja so ein Zwischenspiel, also er hat diesen Drahtseilakt zwischen (...) Respektsperson sein, aber halt auch Mensch und menschlich für die Schüler da sein, das hat er, finde ich, sehr gut hingekriegt. Und deswegen hat man sich bei ihm so wohl gefühlt.*“

**Zusammenfassend** kann die These aufgestellt werden, dass die Erinnerungen zur Schulzeit mit der Wahrnehmung des Selbst in der neuen Umgebung beginnen, dass die Erinnerung an die Nähe zur ersten Lehrerin eine besondere Bedeutung hat. Sie steht vor der Erinnerung an konkrete Unterrichtsinhalte. Mit der Pubertät verändern sich die positiv erinnerten Situationen. Der eigenen Persönlichkeitsentwicklung entsprechend drängen sich die Beziehungen zu den Mitschülerinnen in den Vordergrund. Als gute Lehrerin oder guter Lehrer wird erinnert, wer es versteht, Fachkompetenz mit der Achtung der Schülerinnenpersönlichkeiten zu verbinden.

### c) Kulturell vermittelte Lehrerinnenbilder

„Nun beginnt die erste Stunde, Häschen haben Pflanzenkunde. Eh’ sie eine Antwort geben, müssen sie die Pfötchen heben. Und der Lehrer fragt geschwind, welche Kräuter eßbar sind – Hasenhans, der weiß das wohl: am allerbesten schmeckt der Kohl.“  
(Koch-Gotha 1924, S. 10)

Sieben der acht interviewten Lehrerinnen erinnern sich von sich aus, oft an erster Stelle, an die Lektüre der Hasenschule, wenn es um das Bild des typischen Lehrers geht. Und die achte Lehrerin erinnert sich auf Nachfrage hin „natürlich auch“. Alle können den Inhalt wiedergeben und die Haltung des Lehrers beschreiben. *„Ich habe vor Augen, wie der sich da mit seinem dicken Bauch vorn auf der ersten Reihe abstützt.“* *„(...) wie er dem einen Hasen die Ohren lang zieht.“*

Zum Lehrerinnenbild, v.a. *Lehrerbild*, das in Kinder- und Jugendbüchern, Fernsehserien und Filmen, in Erzählungen und Romanen vermittelt wird, hat das letzte Kapitel bereits einen Überblick gegeben (vgl. Abschnitt 4.2.2).

Auffällig ist, dass in den Erzählungen der acht interviewten Lehrerinnen an erster Stelle die „Klassiker“ zum *Lehrerbild* vorkommen: Neben dem Schulmeister der Hasenschule werden häufig genannt Lehrer Lämpel („brav und bieder“) aus „Max und Moritz“ von Wilhelm Busch und „Paukerfilme“ wie „Die Feuerzangenbowle“ (Käutner-Verfilmung von 1970).

Erwähnt werden Internatsgeschichten wie „Das fliegende Klassenzimmer“ von Erich Kästner oder Enid Blytons „Hanni und Nanni“.

Auch auf den bei Kindern beliebten Hörspielkassetten sind Lehrerinnen vertreten.  
„L7: Ja, (lacht), total blöd, an die Lehrerin bei ‚Biene Maj a‘ kann ich mich noch erinnern (lachend) und, ja da weiß ich auch nicht genau, (...) die war immer ziemlich streng, fand ich, zu der Maja und deswegen fand ich sie eigentlich auch ganz doof, also mochte ich irgendwie nicht.“

Positive *Lehrerbilder* aus Büchern und Filmen tauchen in den Erinnerungen eher selten auf.  
„L7: (...) ganz doll beeindruckt hat mich halt ‚Club der toten Dichter‘, (...) (...) den habe ich auch noch gesehen, als ich noch nicht ... Lehrerin war oder das auch noch gar nicht vorhatte zu werden und da hat es mich schon total beeindruckt, was der gemacht hat.“

I: Was, was hat dich an dem Lehrer (...) beeindruckt?

L7: Das er anders war, als die anderen, so (lacht).

I: *Was war anders an dem?*

L7: *So ja, dass er (...) auch einen ganz anderen Zugang zu den Schülern hatte, halt auch viel persönlicher und nicht nur die Klassenzimmertür zugemacht hat und egal, das war jetzt Klasse xy, (...) da sind die Schüler drin und die muss ich irgendwann benoten, sondern dass er halt schon nach den Menschen geguckt hat.“*

An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass die kulturell vermittelten Lehrerinnenbilder in der Erinnerung eher unscharf bleiben, vage. L7 kann zunächst gar nicht so genau sagen, was sie eigentlich beeindruckend findet. Ein Gesamteindruck, „so ein Gefühl“ ist oft gespeichert, kein differenziertes Bild.

In einigen Fällen kommt ein typisch weibliches Lehrerinnenbild zur Sprache.

„L3: *Ja, ich glaube, die weibliche Lehrerin wird in Filmen gerne oder wurde gerne immer so ein bisschen, ja, meistens allein stehend, etwas verschoben dargestellt.*

I: *Aha (lachend), welche Filme meinst du?*

L3: *(lacht) Das fängt ja schon bei den, bei den Peanuts an, die, die Lehrerin (...) (lacht). Die da immer nur wettet und zetert und so ein Kauderwelsch redet. Ich finde, solche Figuren findet man häufig.“*

Dabei wird deutlich, wie sich kulturell vermittelte Lehrerinnenbilder mit den in anderen Zusammenhängen aufgenommenen vermengen.

„L1: *Und dann diese typische Filmlehrerin irgendwie, so habe ich irgendwie, irgendwie erscheint mir dieses Bild immer von meiner Grundschullehrerin, aber ich glaube, so war sie gar nicht. So mit einem, mit einem braunen Rock bis hier. Ja, ansonsten habe ich diese albernsten Filme aus den Siebzigern im Kopf, die kommen mir jetzt auch.“*

**Zusammenfassend** zeigt sich auch in den eigenen Interviews, dass in das biografische Material zum Lehrerinnenselbstbild nicht nur die eigenen, direkten Erfahrungen mit Lehrerinnen eingehen. Über die Kindheitsmuster hinaus wird auch während der Schulzeit und lebenslang viel Stoff für die Muster zum Lehrerinnenbild kulturell vermittelt.

#### d) Unterrichtsfachbezogene Muster

Gudrun Schönknecht betont, dass mit den Schulerfahrungen – hier kann erweiternd gesagt werden: mit der Vorbildung insgesamt – v.a. methodische und pädagogische Muster aufgenommen werden (vgl. Schönknecht 1997, S. 219). Darüber hinaus kann jedoch davon gesprochen werden, dass auch „fachliche“ Muster bereits vor der eigentlichen Fachlehrerinnen-Ausbildung angelegt werden.

Auch in der Kunstpädagogik wird „Biografie“ thematisiert (vgl. Selle 2002, S. 19). Untersucht werden dabei Verläufe ästhetischer Erfahrungen einschließlich der Entwicklung eines visuellen Bildvorrates. Die Kunstnähe oder -ferne des Elternhauses, die stilistischen Präferenzen der Eltern prägen sich im biografischen Material ein. Der röhrende Hirsch oder der Kandinsky-Kalender bleiben in Erinnerung. Die Förderung des ästhetischen Vermögens spielt eine Rolle: Womit konnte in welcher Lebensphase mit wie viel Raum und Zeit schöpferisch gestaltet werden? Das ästhetische Moment im gesamten Lebensumfeld von der Einrichtung der elterlichen, später eigenen Wohnung, der Gestaltung eines eigenen Gartens bis zum ästhetischen Naturerlebnis oder dem langweiligen Kunstausstellungsbesuch legen die ästhetische Biografie an. Sie bilden die Grundlage des individuellen Geschmacks und

bestimmen die Kriterien für das persönliche ästhetische Urteil. Das erklärt, warum sich zur Kunst längst überholte Vorstellungen m.E. hartnäckig halten.<sup>186</sup>

Der Stellenwert einer solchen fachgegenstandsbezogenen Biografie kann ohne weiteres auf andere Fachzugänge übertragen werden. Die Untersuchungen von Jörg Steitz-Kallenbach (2002) zur Lesebiografie von Deutschlehrerinnen macht dies deutlich. Ebenso kann von einer naturwissenschaftlichen oder mathematischen Biografie gesprochen werden, usw.

**Zusammenfassend:** Neben dem Lehrerinnenbild wird in der Vorbildung auch biografisches Material für den individuellen Zugang zu den Gegenständen der Unterrichtsfächer gesammelt.<sup>187</sup>

### 2.3.2

#### Phase der Ausbildung

Zur Struktur und aktuellen Entwicklung dieser Phase der Lehrerinnenbildung liegen zahlreiche, übersichtliche Untersuchungen und Diskussionsbeiträge vor. Darauf sei hier nur verwiesen.<sup>188</sup> Welche Rolle die Bezugnahme auf das individuelle Lehrerinnen-Vorbild in der Ausbildungspraxis dieser Phase heute spielt, wird im Abschnitt 2.5.2 erörtert (Ergebnisse der eigenen Untersuchung A).

In biografischer Perspektive soll hier lediglich dargestellt werden, in welcher Hinsicht in dieser Lehrerbildungsphase *weiteres* biografisches Material zum Lehrerinnenbild aufgenommen wird. Das geschieht zum einen in der Aufnahme des vielfältigen Lehrerinnenbildes aus der pädagogischen und fachdidaktischen Literatur – zum erlesenen<sup>189</sup> Lehrerinnenbild wurde dies im Abschnitt 2.2.2 erörtert.

Muster für das eigene Lehrerinnenhandeln, für die Lehrerinnenbiografie werden auch aus dem Vorbild von Dozentinnen (meist männlichen *Dozenten*) übernommen.<sup>190</sup> Das wird in

---

<sup>186</sup> Es liegen leider keine aktuellen Untersuchungen dazu vor. Aber regelmäßige Darstellungen zur ästhetischen Biografie von Studentinnen am Ende ihrer kunstpädagogischen Ausbildung, Umfragen auf Lehrerinnenfortbildungen zeigen, dass auch unter „in Kunst“ Ausgebildeten ein Kunstverständnis des 19. Jahrhunderts vorherrschend ist. Neben der in dieser Arbeit untersuchten Lehrerinnenbiografie wird die unreflektierte ästhetische Biografie eine Erklärung für die häufig zu beobachtende Rückständigkeit des Kunstunterrichts in der Grundschulpraxis sein. Es wäre lohnend, diesen Zusammenhang näher zu untersuchen.

<sup>187</sup> Die eigenen Ansätze des Autors zur fachdidaktischen biografischen Positionierungen im Studium werden im Abschnitt 3.3.2 vorgestellt.

<sup>188</sup> Vgl. zum aktuellen Diskurs über die Lehrerinnenbildung Bönsch 1996 und 1998a; Cloer u.a. 2000; Terhart 2000; Daschner u.a. 1997; Glumpler u.a. 1997; Hänsel/Huber 1996; Keuffer/Oelkers 2001; Günther-Arndt u.a. 1995; v.a. auch: Dirks 1999, S. 85f.; Merzyn 2002; Bäuerle 1991; Becker/v. Hentig 1984, aktuell insbesondere auch Hinz u.a. 2002 (Ergebnisse des Oldenburger Kongresses zur Lehrerinnenbildung 2001). Verwiesen sei auf die Überlegungen, mittelfristig so genannte „Hilfslehrer“ mit Bachelor-Abschluss einzustellen (vgl. zu den Plänen des Bundeslandes Berlin die HAZ vom 21.6.2003). Zum internationalen Diskurs vgl. Lemmermöhle/Jahreis 2003.

<sup>189</sup> Das Wort *erlesen* verführt an dieser Stelle auch zu einem gedanklichen Spiel mit der mehrfachen Bedeutung des Wortes. Das ist durchaus intendiert. In Abschnitt 2.2.2 ist noch vom „angelesenen Lehrerinnenbild“ die Rede.

<sup>190</sup> Immerhin ein Drittel der im Rahmen der eigenen Untersuchung befragten Hochschullehrerinnen und Seminarleiterinnen geht davon aus, dass die Vorbildwirkung der Lehrenden in der Ausbildungszeit größer ist als die Vorbildwirkung der Lehrerinnen, die in der eigenen Schulzeit erlebt wurden.

Untersuchungen zur Berufsbiografie von Lehrerinnen aufgezeigt (vgl. Schönknecht 1997, S. 222). Schönknecht thematisiert, wie Lehrerinnen die methodische Eintönigkeit ihrer Ausbildung an der Hochschule beschreiben.

Es kann davon ausgegangen werden, dass vor dem Hintergrund der eigenen Entscheidung für den Lehrberuf das Lehrverhalten von Dozentinnen punktuell bewusster wahrgenommen wird, als das vor-bildlich beobachtete Lehrerinnenhandeln.<sup>191</sup> Das erklärt auch, warum Dozentinnen im Verlauf einer Lehrerinnenbiografie durchaus die Stellung von „Schlüsselpersonen“ einnehmen können (ebenda S. 187). „Als besonders beeindruckend wurden solche Personen (Dozentinnen, d.A.) empfunden, bei denen eine Stimmigkeit von vertretenem pädagogischem Konzept und der persönlichen Ausstrahlung erfahren werden konnte.“ (ebenda) Das ist nach Schönknechts Untersuchungen besonders häufig in handlungs- und praxisorientierten Veranstaltungen, etwa in den Fächern Kunst, Musik und Sport der Fall (vgl. ebenda S. 222). Allerdings: „Im Studium scheint es eher die Ausnahme zu sein, selbst aktiv mitarbeiten zu können.“ (ebenda) Entsprechende Vorbildwirkungen haben Dozentinnen, die für eine Teilnehmerinnen einbeziehende Seminararbeit stehen.

Das wird in gleicher Weise auf Seminarleiterinnen in der zweiten Ausbildungsphase zutreffen.<sup>192</sup>

Als spezifisch für die Aufnahme dieser Lehrhandlungsmuster ist hervorzuheben, dass sie bereits vor dem Hintergrund der Vorbildung erfolgt. Die weiteren Versatzstücke zum Lehrerinnenbild müssen sich im Musterkoffer – bildlich gesprochen – mit den vorliegenden Mustern arrangieren, müssen sich ihnen in gewisser Hinsicht anpassen – ganz gleich, ob dies nun bewusst gelenkt wird oder dem Zufall überlassen bleibt.

Als dritte Quelle zur Erweiterung des biografischen Materials zum Lehrerinnenbild sind für diese Phase die Praktika zu nennen. Unter dem Zwang sich in der gleichen Lerngruppe vorher oder nachher als Lehrerin verhalten zu müssen, werden Lehrerinnen in Praktika besonders gründlich beobachtet, wird deren Verhalten relativ bewusst reflektiert. Ausführlich weist Peter Neumann in einer Untersuchung die „Sozialisierungseffekte schulischer Praktika“ nach (1987). Er weist die Vorbildwirkung der Lehrerinnen in den Praktika nach. Es werden die Chancen der Praktika für die Entwicklung der Lehrerinnenbiografie sichtbar (vgl. ebenda S. 185). Seine Untersuchungsergebnisse machen aber gleichzeitig die Problematik der eben nicht auf die eigene Biografie und den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hin reflektierten Praxisversuche deutlich. Während an der Hochschule deutlich „progressiv-liberale Erziehungseinstellungen bei den Absolventen“ formuliert werden können, wird diese „Pädagogische Innovationsleistung von der Hochschule nicht auf die Schule transferiert“ (ebenda S. 206). Im Gegenteil „erweisen sich gerade Praxiskontakte als Katalysator einer entgegengesetzten Entwicklung; sie tragen dazu bei den überwiegend traditionell-konservativen Bereich zu verstärken“ (ebenda).<sup>193</sup>

Neumanns Untersuchungen sind inzwischen fast 20 Jahre alt. Insofern lassen sich daraus keine empirisch gesicherten Schlussfolgerungen für die heutige Wirkung von Praktika ziehen. Aus der Erfahrung eigener Betreuung von Praktika ist allerdings davon auszugehen, dass sich

---

<sup>191</sup> Auch dazu liegen keine Untersuchungsergebnisse vor.

<sup>192</sup> Hier kann sich der Autor nur auf seine eigene Lehrerbiografie beziehen. Er kann gerade für diese Phase klar drei pädagogische Schlüsselpersonen benennen, von denen er in den bewusst zu steuernden Teil seines Lehrerhandelns viele Muster übernommen hat.

<sup>193</sup> Zur Vorbildwirkung von Dozentinnen und Lehrerinnen in der Ausbildungszeit vgl. auch Günther/Helms 1992; Flaake 1989.

diese Situation nur punktuell verändert hat. Angesichts der Überalterung der Kollegien sind es heute z.T. sogar noch die gleichen Lehrerinnen, wie vor 20 Jahren, auf die die Studentinnen im Praktikum – oder auch die Referendarinnen in der zweiten Phase – stoßen. Die Sprüche zur Begrüßung der Neulinge sind immer noch die gleichen: „Erst mal kannst du alles vergessen, was du an der Hochschule gelernt hast.“ „Stoß du dir erst mal die Hörner ab.“ (vgl. Daschner 1997; Katzenbach 1999; vgl. auch Becker 1977)

Neuere Untersuchungen machen ein weiteres Problem deutlich: Die in der Ausbildungszeit gesammelten Erfahrungen werden kaum oder gar nicht auf die Vorbildung bezogen. Die mitgebrachten Lehrerinnenbilder werden nicht reflektiert (vgl. Dirks 1999 und 2002). Bildlich gesprochen bleibt – wie bereits im Teil I formuliert – der Musterkoffer während der Ausbildungszeit geschlossen. Genauer kann jetzt gesagt werden, er wird nur geöffnet, um neues biografisches Material hineinzulegen, angesehen wird der Inhalt dabei kaum.

**Zusammenfassend:** In der Phase der eigentlichen Lehrerinnenbildung findet eine wesentlich bewusster Arbeit am Lehrerinnenselbstbild statt. Das heißt nicht, dass dies unbedingt im eigentlichen Ausbildungskontext geschieht. Im Abschnitt 2.2.2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die in der Ausbildung erlesenen Lehrerinnenbilder zum Teil nicht einmal als biografisches Material im Musterkoffer für das Lehrerinnenhandeln über die Ausbildungszeit hinaus liegen bleiben. Die Vorbild-Wirkung von Dozentinnen und Ausbildungslehrerinnen ist im Guten wie im Schlechten nicht zu unterschätzen. Die zitierten Untersuchungen zur Sozialisationswirkung von Praktika (Neumann 1987) und zur Vorbildwirkung von Dozentinnen (Schönknecht 1997) weisen darauf hin, dass sich die in der Ausbildungszeit erworbenen, bzw. erarbeiteten biografischen Muster zum Lehrerinnenhandeln allerdings erheblich widersprechen. Würde dies reflektiert, dann müsste auch das kein Problem sein. Genau an dieser Stelle fehlen jedoch immer noch Zusammenhänge in der Lehrerinnenbiografie.

### 2.3.3

#### Phase der Berufspraxis

In der heutigen Berufsforschung wird davon ausgegangen, dass ein erheblicher Teil der Lehrerinnenbildung sich mit der Berufspraxis selbst vollzieht – ganz gleich ob von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen begleitet oder nicht (vgl. Literaturhinweise zur Lehrerinnenberufsforschung im Abschnitt 2.2.2).

Mit Blick auf die Entwicklung einer biografischen Orientierung innerhalb der Lehrerinnenbildung ist insbesondere diese Phase von herausragender Bedeutung. Es gibt bereits eine Reihe von Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen der Berufsbiografieentwicklung in der Praxisphase und der beruflichen Sozialisation beschreiben. Wie dargestellt wird dabei die Vorbildung meist noch ausgeklammert (vgl. ebenda).

Verschiedene Phasen in der Weiterentwicklung der Berufsbiografie lassen sich unterscheiden. Unterschieden wird zwischen der Berufseinstiegsphase mit diversen Anfangsschwierigkeiten und besonderen Entwicklungschancen und der Phase – oder den Phasen – der routinierteren beruflichen Tätigkeit zwischen den Polen der Konstanz und Veränderung, der Zunahme und Abnahme von Belastbarkeit, beruflichen Kompetenz, Selbstwertgefühl und Zufriedenheit (vgl. Terhart u.a. 1994, S. 70ff. und S. 81ff.; vgl. auch Abschnitt 2.2.2).

Die Entwicklung der Lehrerinnenbiografie ist in dieser Phase von einer Vielzahl schulbezogener und äußerer Faktoren abhängig, wie nicht zuletzt die „Burn-out“-Forschung

aufzeigt (vgl. Smolka 2000; auch Barth 1992).<sup>194</sup> Im Frauenberuf Grundschullehrerin wirken weitere spezifische Faktoren (vgl. Flaake 1987; Kaiser 1997).

Sehr widersprüchlich ist die aktuelle Entwicklung der Fort- und Weiterbildung in dieser Phase aktuell. Ihre Notwendigkeit wird unter dem PISA-Schock mehr denn je als notwendig erachtet – angesichts knapper finanzieller Ressourcen allerdings in der Praxis eher weiter abgebaut.

Diese entscheidende Phase der beruflichen und biografischen Entwicklung einer Lehrerin ist jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung und soll deshalb hier nicht weiter dargestellt werden.

An den Schluss der Hinweise zu dieser Phase der Berufspraxis soll – statt einer Zusammenfassung – nur ein Zitat aus den eigenen Interviews mit Grundschullehrerinnen stehen. Es weist darauf hin, dass die beschriebenen Phasen der Lehrerinnenbildung keinesfalls automatisch zu einem düsteren Schluss am Ende eines jeden Lehrerinnenlebens führen müssen. Es soll hier keinesfalls der Eindruck entstehen, dass die umfangreiche Vorbildung und die für die Betroffenen in vieler Hinsicht unübersichtliche Ausbildung in einen Automatismus führt. Auch unter den heutigen Bedingungen ist die Lehrerinnenbiografie nicht auf den *burn out* festgelegt. Das Lehrerinnenselbstbild lässt sich ein Leben lang weitergestalten.

Am Ende ihres Berufslebens äußert eine Grundschullehrerin – die für den Autor in den ersten Berufsjahren immer wieder ein Vorbild war – auf die Frage, ob sie für sich sagen könne, sie habe sich in ihrem Berufsleben immer weiterentwickelt:

*„Ja, also es war eigentlich nie ein Stillstand und der war nicht nur bedingt jetzt durch die äußeren Neuerungen in der Schule und in der Methodik, sondern es war einfach bei mir selber, dass ich, ... ja, dass ich eigentlich ständig irgendwie neue Erfahrungen gemacht habe, die ich wieder einbauen konnte und dass ich auch nie, ... ja, das ist für mich so ein Paradebeispiel, ich könnte nie die Stunden, die ich gehalten habe, noch mal halten. Ich habe das, glaube ich, ein- oder zweimal versucht, einfach, um es mal zu machen, weil andere sagten: Du hast es doch in der Schublade liegen ... oder auch von sich erzählten: Ich hole da meine Schubladen-Stunden raus und gucke.*

*Und die sind so in den Teich gegangen irgendwo. Weil ich wahrscheinlich auch gar nicht mehr dahinter stand, das war gar nicht mehr ich, Schüler ändern sich sowieso auch und eine Klasse ist immer nie in der gleichen Zusammensetzung, da ist immer was anderes. Also es ist im Grunde genommen ein, ein ständiges Vorwärtsgehen, Weiterentwickeln, nie ein Stillstand. Und das habe ich als sehr positiv empfunden, sonst hätte ich es, glaube ich, manchmal auch ganz einfach langweilig gefunden (lachend).“ (Interview L4)*

---

<sup>194</sup> Als *burn-out* wird das im Lehrerinnenberuf statistisch gehen extrem häufige vorzeitige „Ausbrennen“ von der alltäglichen Demotivation bis hin zum vorzeitigen Ausscheiden aus dem Beruf aus gesundheitlichen Gründen bezeichnet.



## 2.4

### Zur Wirkung von Lehrerinnenbiografie auf Situationen des Lehrerinnenhandelns

In den vorausgegangenen Kapiteln wurde die Struktur von Lehrerinnenbiografie und des Lehrerinnenbildes erörtert, die Phasen der Lehrerinnenbildung wurden aus biografieorientierter Sicht dargestellt. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass die Entwicklung des Lehrerinnenselbstbildes lange vor der Berufsentscheidung und vor der eigentlichen Ausbildung beginnt. Für die Begründung einer biografisch orientierten Arbeit in der Lehrerinnenbildung ist nun entscheidend, welche Relevanz das „vor-bildlich“ aufgenommene biografische Material für das Lehrerinnenselbstbild und letztlich für das Lehrerinnenhandeln hat.

Der beschriebenen Struktur von Lehrerinnenperson und -tätigkeit folgend wird hier nicht nur von einer direkten Verknüpfung von *biografischen Mustern* und *Lehrerinnenhandeln* gesprochen. Lehrerinnenhandeln reduziert sich nicht auf eine einfache Eins-zu-eins-Umsetzung biografischer Muster. Die Muster werden im Rahmen des Lehrerinnenselbstbildes gestaltet, als biografisches Material bearbeitet. Hinzu kommt, dass auch aus dem Bios direkt biografische Impulse das Lehrerinnenhandeln beeinflussen. So wird das Lehrerinnenhandeln am Schluss von einem zum Teil widersprüchlichen Gemenge aus der Gesamtheit der Lehrerinnenbiografie bestimmt, vom lebensweltlich eingebundenen Bios und vom biografischen Material (vgl. Schaubild in Abschnitt 2.2.1).

Der Zusammenhang von Lehrerinnenbiografie und Handlungsentwürfen der Lehrerinnen wird bereits bei Karin Flaake (1989) beschrieben. Sie weist die Verknüpfung von eigenen Schulerfahrungen und Berufsentscheidung nach (vgl. ebenda S. 57ff.), zeigt die vor-bildlichen Quellen des Lehrerinnenselbstbildes auf (vgl. ebenda S. 143ff.).

Gudrun Schönknecht kommt im Ergebnis ihrer qualitativ empirischen Untersuchung zu der Feststellung: „LehrerIn werden‘ ist ein komplexer, manchmal krisenhaft verlaufender Entwicklungsprozess. Er erstreckt sich über das gesamte *Berufsleben* und ist eng mit der Person verknüpft wie auch von äußeren Faktoren beeinflusst. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung geben einige Hinweise darauf, wie dieser Prozess (...) verläuft und was aus ihrer Sicht zur Entwicklung ihres pädagogischen Konzeptes beigetragen hat (...).“ (Schönknecht 1997, S. 228) Das Berufsleben beginnt für sie dabei nachweislich mit den eigenen Schulerfahrungen (vgl. ebenda). Mit dieser Untersuchung wird ein Zusammenhang zwischen vor-bildlich aufgenommenen Mustern und aktuellen Mustern zum Lehrerinnenhandeln aufgezeigt.

Vor allem die neuere erziehungswissenschaftliche Biografieforschung liefert zahlreiche Hinweise auf die Korrelation von aktuellem Lehrerinnenselbstbild, von Handlungsentwürfen und Lehrerinnenbiografie. Die „berufliche Sozialisation“ wird als lebenslanger Prozess gesehen (vgl. Reh/Schelle 1999, S. 377). Zu diesem Ergebnis kommen auch Una Dirks und Wilfried Hansmann (1999) zur Biografie von Englischlehrerinnen (Dirks) und Musiklehrerinnen (Hansmann).

„Das Handeln und Denken der PädagogInnen wird maßgeblich von ihrer biografischen Identität beeinflusst. Dabei rekurren sie auf biografische Basispositionen bzw. -dispositionen, die weitestgehend vorberuflich geprägte Handlungs- und Deutungsmuster umfassen. Berufliche und biografische Identität sind somit eng miteinander verwoben (...).

Für LehrerInnen, die weniger flexibel auf situationsspezifische Handlungsanforderungen reagieren und eher in die eigene Schulbiografie rückweisende Passungsverhältnisse eingehen, gilt die folgende Gesetzmäßigkeit: ‚Teachers teach as they were taught, not as they are taught to teach‘<sup>195</sup>.“ (Dirks, in: Dirks/Hansmann 1999, S. 29)

Für die Biografien von Deutschlehrerinnen weist Jörg Steitz-Kallenbach nach, dass es einen dichten Zusammenhang zwischen der Lesebiografie und dem Lektüre-Repertoire gibt. Er thematisiert die „Verstrickungen des Lehrers in die Literatur“ (Steitz-Kallenbach 2003, S. 13).

Die in den genannten Untersuchungen aufgezeigten Zusammenhänge zwischen vor-bildlich aufgenommenen Lehrerinnenbildern und der Formulierung von Werteprioritäten für den eigenen Unterricht lassen sich mit den ausführlichen eigenen Interviews aus dem Untersuchungsbereich C veranschaulichen.<sup>196</sup>

Dafür wurde eine PC-gestützte Begriffssuche in den erzählenden Sequenzen aller acht Interviews durchgeführt. Als Suchbegriffe eingegeben wurden Begriffselemente aus den in den Interviews benannten *positiven und negativen Werten* zum eigenen Lehrerinnenhandeln.

Dies soll an einem Beispiel deutlich gemacht werden. L6 nennt als wichtigsten Wert für ihren Unterricht, den Kindern Spaß und Freude am Lernen zu vermitteln.

„L6: *Ja und einfach, ... ja was ist mir wichtig? ... Ja, ... ihnen Spaß und Freude am Lernen zu vermitteln, ... ja.*“<sup>197</sup>

Die Häufigkeit des Begriffsfeldes Spaß/Freude (unter Berücksichtigung von Synonymen und verwandten Begriffen) wird in allen acht Interviews untersucht. L6 verwendet den Begriff, bzw. synonyme oder verwandte Begriffe in ihren Erzählungen über „gute Lehrerinnen“ siebzehnmals.

„L6: (...) *also er war wirklich lustig, hat mal einen Spaß gemacht, ... also richtig lustig und ... ja war halt eigentlich immer nett. Ich glaube, ich habe den nie irgendwie mal zornig erlebt, wenn, dann hat er so getan, als ob, also, nein war echt ein Klassenlehrer. ...*“

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass L6 auch in der Beschreibung dessen, was die Mutter im eigenen Lehrerinnenberuf als wichtig nennen könnte, davon ausgeht, dass ihre Mutter den Schülern nicht „den Spaß am Lernen nehmen“ nehmen will.

Bei der berufserfahrenen Mutter wird dieser Wert weder in den Erzählungen noch in der Beschreibung dessen, was ihr heute im Unterricht wichtig ist, genannt:

„L2: *S Mir ist am wichtigsten, dass ich die Kinder ernst nehme.*“ Und das will sie vor allem vermeiden: „L2: *Unfair zu sein, ungerecht zu sein. Die Kinder zu überfordern oder zu unterfordern.*“

Auch in den anderen sechs Interviews taucht das Begriffsfeld Spaß/Freude nur untergeordnet, vereinzelt oder gar nicht auf.

---

<sup>195</sup> Zitat Altmann, H.: Training foreign language teachers ... In: Alatis, J. u.a. (Hrsg.): GURT 83. Washington D.C. 1983, S. 20, zitiert nach: Dirks 1999, S. 29.

<sup>196</sup> Für eine systematische Auswertung der Interviews unter dem Aspekt der Korrelation von Erinnerungen und Werteformulierungen zum Lehrerinnenbild ist im Rahmen dieser Arbeit kein Raum. Wie bereits erörtert ist dafür zum einen die Datenbasis sehr dünn, zum anderen hat sich der Kern der Untersuchungen wie begründet, auf die ästhetisch-biografischen Lehrveranstaltungen verlagert (vgl. Teil IV).

<sup>197</sup> Ob dieser Wert gerade für eine jüngere Lehramtsaspirantin typisch ist, d.h. noch sehr aus der SchülerInnenperspektive formuliert wird, ließe sich im konkreten Fall erst in zehn bis 20 Jahren untersuchen. Für die quantitativ empirisch nicht repräsentativen, eigenen Interviews trifft dieser Zusammenhang jedenfalls zu.

Solche Zusammenhänge zwischen den in der Erzählung beschriebenen positiven oder negativen Lehrerinneneigenschaften und der Nennung der Lehrerinneneigenschaften, die für den eigenen Unterricht gewichtet werden, lassen sich für alle Interviews aufzeigen. Bei L1 etwa ist das Begriffsfeld „menschlich“ sowohl in den biografischen Erzählungen als auch in der Wertebeschreibung gewichtig vertreten. Für L6 lässt sich eine solche Korrelation zum Begriff „Überforderung“ aufzeigen, für die Berufsanfängerin L3 zu „Lust“, bei L4 geht es um „Verständnis“.

Bei der Berufsanfängerin L5 wird besonders häufig in beiden Kategorien „Ruhe ausstrahlen“ gewichtet. Auch in diesem Fall wird diese Eigenschaft sowohl bei eigenen Lehrerinnen positiv erinnert, wird der eigenen (Lehrerinnen-)Mutter als für sie wichtig unterstellt und von L5 für sich selbst als wichtigste Lehrerinneneigenschaft genannt.

Die Berufsanfängerin B7 legt einen besonderen Wert bei erinnerten Lehrerinnen, in der Darstellung ihrer Mutter als Lehrerin und in ihren eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht auf die Vermeidung des „Oberlehrerhaften“.

*„L7: (...) ist mir eigentlich am wichtigsten, dass ich so die Kurve zwischen – die Schüler selbst herausfinden lassen und halt aber auch wirklich klar darstellen, um was es geht –, dass man die Waage da irgendwie hinkriegt. (...) Also vermeiden möchte ich das Oberlehrerhafte und Ungerechtigkeit (...).“*

Es bestätigt sich, dass es deutliche Zusammenhänge zwischen der biografischen Erzählung zum Lehrerinnenbild und dem Nennen vorrangiger Werte für die eigene Lehrerinnentätigkeit gibt. Die Biografie mischt sich in den Entwurf für das aktuelle Lehrerinnenhandeln ein. Das bedeutet nicht – wie bereits mehrfach thematisiert –, dass es eine einfache, eindimensionale Koppelung zwischen tatsächlichen Erlebnissen, zwischen biografischen Erfahrungen und Lehrerhandeln gibt. Es wird hier nicht von einer einfachen „Prägung“ ausgegangen. Die Koppelung kann auch unter umgekehrtem Vorzeichen gesehen werden: Weil einer Lehrerin heute die „Freude der Kinder“ so wichtig ist, (re-)konstruiert sie v.a. solche Erinnerungen an den erlebten Unterricht, in denen die Lehrerinnen „Freude am Lernen“ vermitteln konnten.

Es kann durchaus sein, dass die junge Lehrerin die Ablehnung des „Oberlehrerhaften“, des „Belehrenden“ als Muster von der Mutter übernimmt. Doch ist es genauso gut möglich, dass in ihrer biografischen Erzählung dieses Muster aus ihren eigenen Vorstellungen auf die Mutter übertragen wird. Was sie erinnert und was ihr in ihrem Lehrerinnenselbstbild wichtig ist, ergibt sich aus dem verwirrenden Gemenge der Kindheitsmuster, Schulzeitmuster, der kulturell vermittelten Beziehungspersonen- und Lehrerinnenmuster, der unterrichtsfachbezogenen Muster (vgl. Kapitel 2.3).

Und – um es an diesem Beispiel noch einmal durchzuspielen – auch zwischen dem so oder so entstandenen Lehrerinnenselbstbild und dem tatsächlichen Handeln in der Lehrerinnentätigkeit gibt es hier keine Kongruenz. Die beschriebene Lehrerin, die das „Oberlehrerhafte“ biografisch begründet ablehnt, verhält sich im nächsten Augenblick möglicherweise oberlehrerhaft. Im konkreten Fall konnte ja sogar aufgezeigt werden, dass sie dieses Muster bereits im kindlichen Spiel gestaltet hatte (siehe Kapitel 2.3).

**Zusammenfassung:** Es kann von einem wechselseitigen Zusammenhang zwischen der Lehrerinnenbiografie und den Entwürfen für das eigene Lehrerinnenhandeln ausgegangen werden. Das wird in den zitierten Untersuchungen nachgewiesen und lässt sich in Auswertung der eigenen Interviews mit Grundschullehrerinnen veranschaulichen.

Dieser offensichtliche Zusammenhang von Lehrerinnenhandeln und Lehrerinnenbiografie legt eine Hinterfragung dieses Zusammenhanges in der Lehrerinnenbildung nahe. Eine **Begründung für biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung** ist gegeben.<sup>198</sup>

Dabei wird zunächst grundsätzlich davon gesprochen, dass Lehrerinnenbildung heute immer wie jeder Bildungsprozess in gewisser Hinsicht als biografische Arbeit zu verstehen ist. „Diese neue Qualität besteht darin, dass alle elementaren Lebensentscheidungen reflexiv an die Biografie rückgebunden werden und durch soziale Kontexte und Gemeinschaften nur noch bedingt aufgefangen und getragen werden. Steigerung von Reflexivität und Biografizität sind also zwei Kernmerkmale von Bildung“ in der modernen Gesellschaft (Kraul/Marotzki 2002, S. 7f.; vgl. auch Abschnitt 2.2.1).

Auf die Lehrerinnenbiografie speziell bezogen formuliert Una Dirks: „Professionelles Lehrerhandeln kann (...) nur unter der Prämisse einer zukunfts-offenen, ‚berufs-/biografischen Passung‘ gelingen. Diese bedarf einer identitätsnahen Abstimmung beruflicher Anforderungen und Entwicklungswünsche mit den verfügbaren biografischen Ressourcen.“ (Dirks, in: Dirks/Hansmann 1999, S. 29)

Auch die Burn-out-Forschung stößt bei der Suche nach den Ursachen des Auseinanderfallens von überhöhten Ansprüchen und realistischem Selbstbild der Lehrerin auf biografische Zusammenhänge. Es wird betont: „Der Lehrer muss wissen, wer er ist, was er kann und was er will. Nur dadurch kann er Standpunkte und Standfestigkeit als Basis für die Auseinandersetzung mit Ansprüchen anderer gewinnen.“ (Barth 1992, S. 243)<sup>199</sup>

Und so kann am Ende dieses Kapitels Astrid Kaiser fundiert zugestimmt werden, die auf Grundlage ihrer Lebenserfahrung formuliert: „Meine These ist, dass bislang zu viel große Reformworte über die Schule gefallen sind, aber zu wenig in das Alltagshandeln von Lehrkräften wirklich eingedrungen ist, denn die Veränderung der das Handeln steuernden Emotionen ist bislang in der schulpädagogischen Literatur außen vor geblieben.“ (Kaiser 1999, S. 4) Bereits 1982 habe sie auf die Notwendigkeit verwiesen, dass Lehrerinnen sich in biografischer Arbeit mit ihren „unreflektierten Berufsmotiven“ auseinander setzen müssten (ebenda). Ähnliche Überlegungen werden auch den Vorschlägen von Herbert Gudjons u.a. (1999; 1.: 1986) zum „Entdecken der eigenen Lebensgeschichte“ auf dem Weg in den Lehrerinnenberuf zugrunde gelegt. Im nächsten Kapitel soll auf diese Konzepte näher eingegangen werden.

Dabei kann bereits aus den theoretischen Überlegungen abgeleitet werden, dass biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung nicht zu einer Generallösung aller Probleme im Lehrerinnenhandeln führen wird. Es kann vor dem Hintergrund des widersprüchlichen Geflechts aus biografisch entwickelten Handlungsmustern nur um ein bewussteres *Umgehen mit* diesen Mustern gehen, nicht um ein *Umgehen der* Muster.<sup>200</sup> Die mitgebrachten Muster lassen sich in der Bearbeitung nicht auflösen oder gar vollständig durch neue, künstliche ersetzen.

---

<sup>198</sup> Anzumerken ist, dass bereits in Untersuchungen der Siebzigerjahre zum Berufsalltag von Lehrerinnen zumindest im Nebensatz erwähnt wird, dass „die individuelle Erfahrung, die der Lehrer mit bestimmten Handlungsweisen und Verhaltensweisen gemacht hat, für seine Entwicklung eine entscheidende Rolle“ spielt. (Holling/Bammé 1976, S. 61 – übrigens eine der frühen qualitativen Studien zur Lehrerberufstätigkeit) Dabei bleibt jedoch diffus, ob hier Erfahrungen aus der aktuellen Berufspraxis oder Lebenserfahrungen gemeint sind.

<sup>199</sup> Vgl. dazu auch die aktuellere öffentliche Diskussion zur Selbstüberforderung von Lehrerinnen und zum Burn-out: *ZS Erziehung und Wissenschaft* (GEW), Heft 9/2000, S. 6ff.; Smolka 2002; oder auch *ZS Psychologie heute*, Heft 2/2000, S. 9: „Lehrer: Wenn Idealismus krank macht“.

<sup>200</sup> Zur Antinomie (Widersprüchlichkeit) im Lehrerinnenhandeln vgl. auch Werner Helpser: Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul/Marotzki/Schweppe 2002, S. 64ff., insbesondere S. 75ff.

Aber es ist hilfreich, wenn sie sich nach der Bearbeitung deutlicher voneinander abheben, bzw. transparenter werden. Biografische Momente in der Lehrerinnenbildung können theoretisch helfen, im Gewirr der Stränge für die Handlungsentwürfe in der Lehrerinnentätigkeit nicht hängen zu bleiben. Sie können dazu beitragen, dass die Souveränität in den Handlungs-entscheidungen der Lehrerinnenperson zunimmt.

## 2.5

### Varianten biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

#### 2.5.1

##### Zu den Quellen biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Ihre Darstellung zur *Biografieforschung in der Historischen Pädagogik* schließen Edith Glaser und Pia Schmidt (1999) mit dem Satz: „... aber eine Geschichte der Pädagogik als narrativ oder analytisch angelegte Kollektivbiografie von Pädagoginnen und Pädagogen bleibt noch zu schreiben.“ (S. 363) Gleichzeitig arbeiten sie heraus, dass dieses Buch nicht voraussetzungslos zu verfassen ist.<sup>201</sup>

Insbesondere in den letzten 25 Jahren kann eine erhebliche Ausweitung des „biografischen Blicks“ in der Pädagogik registriert werden, dabei auch auf die Person und Tätigkeit der Lehrerin. Wie bereits im Kapitel 2.2 deutlich wurde, beginnt sie mit den Impulsen von Dieter Baacke, Theodor Schulze und anderen in der Arbeitsgruppe „Wissenschaftliche Erschließung autobiografischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1978 (vgl. Heinritz 1997, S. 343). In dem von Baacke/Schulze herausgegebenen Band „Aus Geschichten lernen. Zur Einübung des pädagogischen Verstehens“ werden die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe dokumentiert (Baacke/Schulze 1979). „Hier und in späteren Beiträgen wurden programmatisch neue Ansätze für eine narrative und biografisch orientierte Pädagogik auf der Grundlage von autobiografischen Texten entwickelt und diskutiert.“ (Heinritz 1997, S. 343) Dabei bilden sowohl erste Transkriptionen narrativer Interviews mit Lernenden oder Lehrenden den Ausgangspunkt, wie auch die Interpretation literarisch-fiktiver Texte (Baacke/Schulze 1993).<sup>202</sup>

In den letzten zehn Jahren hat sich diese Orientierung zu einer relevanten Strömung innerhalb der Erziehungswissenschaft – und damit ansatzweise auch in der Lehrerinnenbildung – ausgeweitet.<sup>203</sup> Heute gruppiert sie sich um den Kreis von Erziehungswissenschaftlerinnen, die in der „Kommission für erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ in DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) im Diskurs-Zusammenhang stehen.<sup>204</sup> In den Handbüchern „Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“

---

<sup>201</sup> Vgl. zur Entwicklung des biografischen Momentes in der Pädagogik den genannten Aufsatz von Glaser/Schmid (in: Kraul/Marotzki 1999, S. 347ff.), vgl. auch Cloer im gleichen Handbuch (Kraul/Marotzki 1999, S. 165) zum *pädagogischen Wissen in biografischen Ansätzen*; vgl. Marotzki 1991. Im Weiteren basiert die Zusammenfassung in diesem Kapitel zur Geschichte der biografischen Orientierung in der Erziehungswissenschaft und (mit Einschränkung) in der Lehrerinnenbildung auf dem Aufsatz von Charlotte Heinritz zu *Autobiografien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte* (1997) und auf Theodor Schulzes Aufsatz zur *Biografisch orientierten Pädagogik* (in: Baacke/Schulze 1993, S. 13ff.).

<sup>202</sup> Zum Letzteren hat sicherlich auch Baackes eigene berufliche Biografie beigetragen: Er ist über ein abgeschlossenes Germanistikstudium an der Universität Göttingen zur Pädagogik (bei Hartmut von Hentig) und Jugendforschung/Medienpädagogik (an der Universität Bielefeld) gekommen. (Vgl. auch Baacke, in: Baacke/Schulze 1993, S. 41ff.)

<sup>203</sup> Karl-Walter Beises radikale Kritik an der Begründung einer biografischen Orientierung in der Erziehungswissenschaft im Rahmen einer philosophischen Dissertation gibt interessante Hinweise auf Widersprüchlichkeiten im Detail des Ansatzes, die sich m.E. jedoch in jedem Gedankengebäude finden lassen und die im Weiteren als Einzelmeinung hier vernachlässigt werden können (vgl. Beise 1987).

<sup>204</sup> Vgl. die Hinweise zur Tätigkeit und zu den Veröffentlichungen der genannten Kommission die Anmerkung 1 zum Abschnitt 2.2.1. Vgl. aktuell auch Schaeffer 2003. Mit einer Veröffentlichungen der kompletten Tagungsergebnisse ist 2004 unter dem Titel: „Literalität, Bildung und Biografie“ zu rechnen.

(Friebertshäuser/Pregel 1997) und „Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ (Krüger/Marotzki 1999) sowie dem Sammelband „Biografische Arbeit“ (Kraul/Marotzki 2002) wird das inzwischen breite Spektrum der thematischen Einzelaspekte in der biografisch orientierten Erziehungswissenschaft deutlich.

Wie für die biografische Forschung überhaupt (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, S. 83ff.) ist der Zeitraum einer relevanten biografischen Orientierung in der Erziehungswissenschaft damit als eine neuere Entwicklung überschaubar.

Dennoch beginnt die Geschichte der biografischen Bezugnahme im Grunde bereits mit der modernen Pädagogik, mit Rousseaus biografischen Schriften in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, mit „Emil oder Über die Erziehung“ (1762) und der autobiografischen Schrift „Confessions“ (posthum 1781) (vgl. Heinritz 1997, S. 341; auch Blankertz 1992, S. 69ff.)<sup>205</sup>. „Autobiografische Daten galten – neben der Beobachtung von Kindern – als empirische Grundlagen für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik und praktischen Erziehungslehre.“ (Heinritz 1997, S. 342) Die 1835 von Adolph Diesterweg begonnene „Sammlung von Selbstbiografien jetzt lebender, deutscher Erzieher und Lehrer“ ist ein Beispiel dafür (vgl. auch Glaser/Schmid 1999, S. 350).

Doch wurde diese Traditionslinie moderner Pädagogik zumindest in der vorherrschenden Erziehungswissenschaft unterbrochen. Die Weiterentwicklung dieser Wissenschaft im 19. Jahrhundert war eher von der Bildungsphilosophie und Unterrichtswissenschaft geprägt (vgl. ebenda). Bis in das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts hinein blieben biografische Ansätze in der Erziehungswissenschaft in der Außenseiterposition. Diltheys autobiografische Orientierung setzte sich nicht durch. Bühlers und Bernfelds biografisch orientierte Kinder- und Jugendforschung in den Zwanzigerjahren des 20. Jahrhunderts blieb eine Randerscheinung. Auch Uhligs Studie „Die Autobiografie als erziehungswissenschaftliche Quelle“ von 1936 wurde im Grunde erst mit der neueren Biografieforschung am Ende des 20. Jahrhunderts rezipiert (vgl. ebenda S. 343f).

Viele biografisch orientierte Ansätze sind verschüttet und werden erst in den letzten Jahren „wieder entdeckt“. Ein Beispiel dafür ist die 1890 gegründete „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, die um die Jahrhundertwende mit der umfangreichen Sammlung biografischen Materials aus dem Schülerinnen- und Lehrerinnenleben befasst war und deren Sammlung bis jetzt als „noch unbearbeitete Quelle“ gilt (ebenda S. 351).

Deshalb wird heute daran gearbeitet, im Zuge der Erkennung des Stellenwerts biografischer Zugänge zur pädagogischen Erkenntnis auch die biografischen Bezugnahmen in der Entwicklung der Pädagogik wieder auszugraben. Charlotte Heinritz (1997) ordnet das Material nach den unterschiedlichen Absichten, mit denen „Autobiografien“<sup>206</sup> in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten verwendet werden (ebenda, S. 343, Übersicht bis S. 349):

- Autobiografien als Lehr- und Anschauungstexte für Erzieher
- Erzogene über Erziehung: Autobiografien als Quellen für die Rekonstruktion von Sozialisationsprozessen
- Autobiografien als Quellen für eine Sozialgeschichte der Kindheit und für die historische Sozialisationsforschung

---

<sup>205</sup> Vgl. hierzu auch den Vortrag von Micha Brumlik auf der Jahrestagung der Kommission (siehe Anmerkung 4).

<sup>206</sup> Der Begriff der „Auto“-Biografie wird hier im Zitat übernommen. Im Sinne der begrifflichen Fassung im Abschnitt 2.2.1 ist es richtiger, an dieser Stelle von „biografischem Text“ zu sprechen.

- Autobiografien als Quelle für die Geschichte pädagogischer Institutionen und ihrer Wirkungsweise
- Pädagogenautobiografien als Quellen für die Geschichte der Erziehungswissenschaft

Heinritz kommt dabei zu einem Schluss, der den Stellenwert biografischer Orientierung in der Lehrerinnenbildung im pädagogikgeschichtlichen Kontext bestätigt: „Die Entstehung pädagogischer Theorie und Praxis lässt sich nur mittels der Lebensgeschichten ihrer Vertreter, also der Pädagogen, erschließen und verstehen. Insofern haben Autobiografien für die Pädagogik einen (...) Schlüsselwert, und zwar ganz anders als Autobiografien für andere Berufsgruppen. Die Voraussetzung für diese These ist die Annahme, dass

1. die pädagogische Tätigkeit (...) die ganze Persönlichkeit erfordert; die pädagogischen Haltungen und Theorien des Erziehers haben ihre Wurzeln in seiner Lebensgeschichte.
2. Da das so ist, kann der Pädagoge sein eigenes Handeln und seine pädagogischen Haltungen nur verstehen, wenn er selber autobiografisch aktiv wird (...).
3. Die Pädagogik als Disziplin ist entstanden und wurde weiterentwickelt aus den Kindheits-, Lern- und Bildungserfahrungen ihrer Vertreter, also der Pädagogen. Damit ist die Pädagogik eine bis in den Kern (...) ihrer Gedanken autobiografische Disziplin, die nur zu verstehen ist von der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Vertreter her.“ (ebenda S. 348)

In den letzten 25 Jahren haben sich in der **erziehungswissenschaftlichen Forschung** die Felder biografischer Zugänge differenziert. Glaser/Schmid nennen neben der biografisch orientierten Kindheits- und Jugendforschung die Untersuchungen zur historischen Jugendbewegung und zu den Jugendkulturen im 20. Jahrhundert, die Tagebuchforschung, die Auswertung von Briefsammlungen, das Schreiben von Berufs- und Schulgeschichten, die historische Bildungsforschung und die *Erforschung von Biografien von Pädagoginnen als lebensgeschichtliche Fundierung pädagogischen Denkens*.

Dabei lassen sich meines Erachtens zu diesem letztgenannten Punkt weiter ausdifferenzieren:

- Autobiografien oder autobiografische Texten bedeutender Pädagoginnen; Glaser/Schmid zählen u.a. auf: Wagenschein, Flitner, Oestreich und Klafki. Dabei handelt es sich um traditionell strukturierte biografische Texte. Sie sind nicht *im Leben über* das Leben geschrieben, sondern im Rückblick aus der Altersweitsicht entstanden. (Vgl. auch Bittner/Fröhlich 1997.)
- Biografische Texte zum Leben bedeutender Pädagoginnen in der Außensicht auf der Basis (auto-)biografischen Materials; exemplarisch sollen hier aus einer aktuellen Reihe zur Biografie „berühmter“ Pädagoginnen Korzcak (Waaldijk 2002) und Montessori (Schwegmann 2002) genannt werden.
- Biografische Erzählungen von Lehrerinnen, meist Lehrern (u.a.: Grosse 1968; Meyer 1990; Heimeran 1989; Plehn 1994); auch diese biografischen Erzählungen weniger „berühmter“ Pädagoginnen sind als traditionell strukturierte biografische Texte einzustufen.
- Zu nennen sind Untersuchungen zu Lehrerinnenbiografien in bestimmten historischen Zeitabschnitten auf der Basis von biografischen Erzählungen der Betroffenen – bei den neueren Veröffentlichungen meist auf der Basis narrativer Interviews. Dafür stehen Untersuchungen wie die von Lutz van Dick (1988) „über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern“ in der Opposition 1933 bis 1945; Gisela Danz’ Auswertung der



Berichte von Volksschullehrerinnen, die um die vorletzte Jahrhundertwende geboren wurden (Danz 1990).

- Darstellungen zur Geschichte des Lehrerinnenbildes auf der Grundlage biografischen Materials (z.B.: Danz 1992; Schiffler/Winkeler 1991; Walz 1988; Nohl 1958).
- Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik, in die biografisches Material als Quellentexte integriert sind (z.B. Blankertz 1992; Günther u.a. 1973; Bittner/Fröhlich 1997).

Im Zusammenhang der eigenen Untersuchungen zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung sind besonders zu erwähnen die biografischen Texte, die den Blick auf die Ausbildung der Lehrerinnen richten. Das sind zunächst jeweils Abschnitte in allen oben genannten Texten zu Lehrerinnenbiografien. Darüber hinaus sind anzuführen

- die sehr aufschlussreichen Texte zur „Geschichte der Lehrerbildung in autobiografischer Sicht“ (Wynands 1993),
- in großer Zahl Untersuchungen zur Geschichte der Lehrerinnenbildung auf bestimmte Zeitabschnitte oder Regionen begrenzt. Biografisches Material wird dabei allerdings weniger im Original dokumentiert. Es stellt eine Quelle für die Beschreibungen dar (vgl. Beckmann 1968; Schmid 1985; Sauer 1987; Hinrichs 1987; Berlet 1987; Ehrlich 1994).

Die Zusammenstellung zur Tradition biografischer Bezugnahmen in der Geschichte der Pädagogik legt nahe, dass biografische Texte in der **Lehrerinnenbildung** immer eine Rolle gespielt haben. Unterschiedlich strukturiertes biografisches Material (siehe oben) geht als Quellenmaterial über pädagogische Fachtexte in die Ausbildungsinhalte ein, insbesondere in die Auseinandersetzung mit Konzepten und mit dem Wirken „großer Pädagoginnen“.

Von einer Tradition biografisch orientierter **Lehrerinnensebstbildung** jedoch kann nicht gesprochen werden. In den hier berücksichtigten Veröffentlichungen zur Geschichte der Lehrerinnenbildung der letzten Jahrhunderte (siehe oben) finden sich darauf keine nennenswerten Hinweise. Auch in konzeptionellen Äußerungen zur Reform der Lehrerinnenbildung in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts fehlen sie – etwa in den Materialien des Deutschen Bildungsrates zur Lehrerbildung 1971 (Hanssler 1971). Das hat sich bis heute kaum geändert. Keinen Hinweis auf biografische Bezugnahmen enthält der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zur Entwicklung von „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000). Vergeblich sucht man konkrete Hinweise darauf in den meisten der aktuellen Veröffentlichungen zur Zukunft der Lehrerinnenbildung, obwohl in vielen dieser Entwürfe vom hohen Stellenwert des „Faktors Mensch“ in der Lehrerinnentätigkeit ausgegangen wird.<sup>207</sup>

---

<sup>207</sup> Vgl. Hartmut von Hentig: Menschenbildung und Lehrerbildung, in: Cloer/Klika/Kuhnert 2000, S. 59ff.; vgl. darüber hinaus Hänsel/Huber 1996; Bayer u.a. 2000. Auch professionstheoretisch angelegte Untersuchungen, wie Sigrid Blömeke „Universität und Lehrerbildung“ (2002), verweisen auf einen dritten Pol „Person“ neben den Polen „Wissenschaft“ und „Praxis“, bleiben aber eine Konkretisierung der Einbindung dieses dritten Pols schuldig. Eine Ausnahme bildet m.E. die eher geisteswissenschaftlich orientierte Gruppe von Erziehungswissenschaftlern um Günther Bittner/Volker Fröhlich (1997) – die früher als andere ausdrücklich von der biografischen Bezugnahme in der Lehrerinnenausbildung sprechen (vgl. ebenda S. 165ff.).

Zwar finden sich in den letzten 20 Jahren einzelne Veröffentlichungen für eine biografische Orientierung in der Lehrerinnenselbstbildung (vgl. Abschnitt 2.5.3). In der Praxis der Lehrerinnenbildung haben sie sich im Großen und Ganzen nicht durchgesetzt. Diese Aussage kann in Auswertung all der o.g. biografischen Texte zur Pädagogik und Lehrerinnenbildung getroffen werden. Sie gilt auch für das Bundesland Niedersachsen, für das im nächsten Abschnitt Untersuchungsergebnisse zum aktuellen Stellenwert einer biografischen Orientierung in der Lehrerinnenausbildung vorgestellt werden.<sup>208</sup>

**Zusammenfassend** kann davon gesprochen werden, dass – wenn auch nicht im Hauptstrom der Historischen Pädagogik – der biografische Aspekt in den Erziehungswissenschaften an eine durchgehende Traditionslinie anknüpfen kann. Aus der Art der Tätigkeit der Lehrerin begründet sich ihr besonderer Stellenwert auch für die Historische Pädagogik. In den letzten 25 Jahren wurde dieser Stellenwert zunehmend erkannt. Die biografische Orientierung rückt – zumindest in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – zu einem der zentralen Felder auf. Allerdings spiegelt sich das nur mit Einschränkung auch in der Praxis der Lehrerinnenbildung wider. Hier sind seit etwa 20 Jahren konzeptionelle *Entwürfe* für die Suche nach biografischen Anknüpfungspunkten auf dem Weg in den Lehrerinnenberuf zu finden, in der Praxis gibt es bis zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige Ansätze für ihre Realisierung. Einige dieser Praxisansätze werden im Abschnitt 2.5.3 vorgestellt.

In der Betrachtung der Gegenwart der Geschichte der Lehrerinnenbildung ist allerdings nüchtern zu bilanzieren, dass die Spielräume für eine Verankerung biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenselbstbildung eher wieder kleiner werden. In diesem Sinne soll der Abschnitt zum geschichtlichen Hintergrund der biografischen Orientierung in der Lehrerinnenbildung mit einer Mahnung von Manfred Bönsch abgeschlossen werden: „Die aktuellen Reformpläne für die Lehrerausbildung (Bachelor- und Master-Studiengänge) werden der Komplexität des Lehrerberufs nicht gerecht. So simpel ist es nun einmal nicht! Schule wird dann besser, wenn es gelingt, mit Lehrern ein positives berufliches Selbstkonzept anzubahnen, das 30 bis 40 Dienstjahre trägt.“ (Bönsch 2002b)

Der Ausbau biografischer Bezugnahmen könnte dazu erheblich beitragen.

---

<sup>208</sup> Vgl. Ehrlich 1995; Schmid 1985; aus aktuellerer Sicht die Diskussion der Oldenburger Kongresse zur Lehrerinnenbildung auch Busch/Winter 1981; Vreede/Winter 1994; Günther-Arndt/Raapke 1995; Hinz/Kiper/Mischke 2002. Auch in den aktuellen Berichten zur Evaluation der Lehrerinnenausbildung in Niedersachsen (unveröffentlicht) ist das Stichwort „biografische Orientierung“ nicht zu finden. Auf Ausnahmen und gegenläufige Tendenzen wird im Abschnitt 2.5.3 eingegangen.

## 2.5.2

### Einstellungen von Auszubildenden zu biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Selbst wenn die institutionellen Bedingungen für eine stärkere Berücksichtigung biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenausbildung<sup>209</sup> vorhanden wären, bliebe eine weitere Voraussetzung zu klären: Welche Einstellung haben die Lehrenden in der zweiteiligen Ausbildungsphase zur biografischen Orientierung? Davon hängt entscheidend ab, ob sich der Ausbau biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung realisieren ließe.

Hinzu kommt: Wie im Abschnitt 2.2.1 aufgezeigt und im Ergebnis der eigenen Untersuchungen (Teil IV) bestätigt, bringt biografische Arbeit im Ausbildungszusammenhang für die Studierenden oder Referendarinnen<sup>210</sup> einen hohen Grad an emotionalem Beteiligtsein mit sich. Es ist ein besonderes Vertrauensverhältnis zu den Lehrenden im biografischen Lernprozess erforderlich. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an die Lehrenden, zunächst an ihre Bereitschaft, sich auf die besondere Ausbildungstätigkeit überhaupt einzulassen.

Im Ergebnis der eigenen empirischen Untersuchung der Einstellung von Lehrenden zu biografisch orientierter Arbeit im Ausbildungszusammenhang an exemplarisch ausgewählten Standorten der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnenausbildung in Niedersachsen lässt sich dazu eine Reihe von Aussagen treffen.<sup>211</sup> Aussagen können dabei nur getroffen werden über *Äußerungen von Einstellungen im Kontext der konkreten Befragung*.

Es können keine empirisch gesicherten Aussagen zur *Praxis* biografisch orientierter Arbeit in der Ausbildung von Lehrerinnen in Niedersachsen getroffen werden. Die ließen sich ohnehin nicht auf der Grundlage einer quantitativ empirisch ausgerichteten Untersuchung formulieren. Die im Teil IV dargestellten Untersuchungen zur Praxis biografischer Arbeit in nur zwei Lehrveranstaltungen lassen den Aufwand erahnen, der für eine solche Untersuchung in der Breite erforderlich wäre.

Auf der Basis der vorliegenden Daten kann zusammenfassend nicht einmal *die Einstellung* der Befragten zu biografisch orientierter Ausbildungstätigkeit beschrieben werden. Es kann lediglich die *geäußerte* Einstellung ausgewertet werden und auch das nur im *Kontext des* zu diesem Thema über einen Fragebogen *Befragtwerdens*.<sup>212</sup> Das allerdings ist an dieser Stelle auch vollkommen ausreichend, um einige Tendenzen zur Einstellung der Lehrenden zum untersuchten Anliegen formulieren zu können.

---

<sup>209</sup> In diesem Abschnitt werden ausschließlich Bedingungen biografischer Arbeit in der Ausbildungsphase der Lehrerinnenbiografie diskutiert, deshalb ist hier auch durchgängig von Lehrerinnen*ausbildung* die Rede.

<sup>210</sup> Es wird hier und im Weiteren der in den meisten Bundesländern übliche Begriff „Referendarin“ für die in der zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen Tätige verwendet, auch wenn die amtliche Bezeichnung in Niedersachsen „Anwärterin“ lautet.

<sup>211</sup> Das Untersuchungskonzept für diese ergänzende, zunächst quantitativ empirisch angelegte Befragung wird in der Verknüpfung zum gesamten Untersuchungskonzept in Abschnitt 1.3.2 erörtert. Die Gesamtergebnisse sind im Anhang der Arbeit vollständig dokumentiert (dort Nr. 3).

<sup>212</sup> Aus der qualitativ empirischen Anlage der Hauptuntersuchungen dieser Arbeit begründet sich zusätzlich die zurückhaltende Nutzung der im quantitativ empirischen Verfahren erhobenen Daten (vgl. Abschnitt 1.3.1).

## Basis für die Auswertung der Untersuchung

Für die schriftliche Befragung zur Einstellung von Lehrenden in der Lehrerinnenausbildung zu biografisch orientierter Arbeit wurden sechs Standorte ausgewählt: drei Universitäten und drei Studienseminare. Die jeweiligen Standorte stehen für unterschiedliche Traditionslinien in der niedersächsischen Lehrerinnenausbildung. Die Universität Hildesheim ist eine kleine Universität, in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts aus einer Pädagogischen Hochschule hervorgegangen (vergleichbar mit Lüneburg und Vechta)<sup>213</sup>. In Hannover ist die Lehrerinnenausbildung in einem Fachbereich einer großen, ursprünglich in besonderem Maße technisch/naturwissenschaftlich orientierten Universität angesiedelt (vergleichbar mit Braunschweig). Die *Carl von Ossietzky Universität* Oldenburg steht als eine Hochschule mittlerer Größe, im Wesentlichen wie Hildesheim aus einer Pädagogischen Hochschule hervorgegangen, für die reformorientierte Traditionslinie der Lehrerinnenbildung in Niedersachsen, anfangs mit einphasiger Lehrerinnenausbildung (vergleichbar Osnabrück). Bei der Auswahl der Studienseminare gab es zum einen untersuchungspragmatische Gründe (Nähe zu Hannover), zum anderen bringt die hochgradig formalisierte Einbindung dieser Ausbildungsphase auch keine so unterschiedlichen Profile hervor, wie sie sich aus der Geschichte der Lehrerinnenbildung an den Universitäten vermuten lässt – und im Ergebnis der Untersuchungen auch zeigt.<sup>214</sup>

Basis für die Auswertung dieser Untersuchung stellen 129 ausgefüllte Fragebögen dar. Das bedeutet gegenüber der Gesamtzahl der ausgegebenen Fragebögen (361) einen Rücklauf von durchschnittlich 35 Prozent. Die Verteilung der Fragebögen erfolgte jeweils nach ausführlich in die Untersuchung einweisenden Gesprächen durch einen Hochschullehrer-Kollegen, bzw. einen Seminarleiter über die Postfächer an den drei Hochschulen, sowie an den zwei Ausbildungsseminaren in Hannover und in Hildesheim<sup>215</sup>. Die Kontaktpersonen waren jeweils als Rücklauf-Adresse angegeben, standen für Nachfragen – wie der Autor selbst – zur Verfügung. Davon wurde an allen Befragungsorten auch Gebrauch gemacht.

Mit 35 Prozent Rücklauf ist die Grundlage für eine zurückhaltende Auswertung des Datenmaterials gegeben.<sup>216</sup> Alle Auswertungsaussagen beziehen sich auf die zurückgegebenen Fragebögen. Es werden keine Hochrechnungen vorgenommen. Dafür fehlt die empirische Grundlage. In Einzelfällen wird die Größe einer Aussagegruppe auch auf die Gesamtzahl der ausgegebenen Fragebögen bezogen. Dabei wird vorsichtshalber immer jeweils vom „ungünstigsten Fall“ ausgegangen: Alle nicht beantworteten Fragebögen seien Ausdruck von Ablehnung oder Desinteresse an den Fragestellungen der Untersuchungen, auch wenn davon nicht auszugehen ist.

---

<sup>213</sup> Aus aktuellem Anlass ist zu ergänzen, dass dies auch die Gruppe der besonders geförderten Lehrausbildungsstätten ist, z.T. mit Begründung ihrer katholischen Tradition (HAZ 22.10.2003, Aussage des Nieders. Wissenschaftsministers Stratmann auf S. 1)

<sup>214</sup> Auch wenn keine ortsbezogene Auswertung im Einzelnen erfolgt, so wird doch allein im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Nachinterviews offensichtlich, dass es an der „Reform“-Universität Oldenburg im Unterschied zu Hannover oder Hildesheim bereits eine entwickeltere Tradition biografisch orientierter Ausbildungselemente gibt.

<sup>215</sup> In Hildesheim war lediglich die Befragung der Pädagogikseminarleiterinnen möglich.

<sup>216</sup> Dabei muss allerdings auch darauf verwiesen werden, dass nicht überprüfbar ist, ob auch alle 361 Postfächer im Zeitraum der Untersuchung tatsächlich zu einem möglichen Probanden führen konnten (Kollegen im Forschungssemester, nicht mehr oder zurzeit nicht ständig anwesende Kollegen). Im Rahmen einer Dienstbesprechung mit allen Lehrenden in einem Studienseminar konnten Gründe für ein Nichtabgeben von Fragebögen (mit Einschränkung exemplarisch) erfasst werden: „Nicht zum Ausfüllen gekommen.“, „Prüfungstress!“, „Vergessen, dann war es schon zu spät.“ Nur in Einzelfällen kam als Rückmeldung „fand ich nicht so wichtig“, „habe gar nicht verstanden, worum es überhaupt geht“.

Der Rücklauf aus den Hochschulen fällt etwa gleich aus wie der aus den Studienseminaren. Die Verteilung der Rückläufe jeweils aus den grundwissenschaftlichen Ausbildungsbereichen/beziehungswise Pädagogikseminaren und aus den „Fächern“/beziehungswise Fachseminaren spiegelt deren Anteil an der Ausbildung realistisch wider – ein Drittel<sup>217</sup> aus grundwissenschaftlich/pädagogischen Bereich, zwei Drittel aus den Fächern. Innerhalb der jeweiligen Bereiche ist bei einer Aufteilung nach Fächern eine Streuung festzustellen, die dem Anteil der Fachgebiete in der Ausbildung annähernd entspricht. Dennoch wird davon Abstand genommen, in der Auswertung zu sehr Aussagen im Detail zu treffen, Aussagen zu einzelnen Fächern etwa.<sup>218</sup> Dafür ist die Gesamtgröße der Stichprobe nicht groß genug.

Als hemmend für eine Beteiligung, und dann auch teilweise für den Rücklauf in den *Studienseminaren*, erwies sich die aktuelle Flut von Evaluationsmaßnahmen (verschiedene Fragebogenaktionen parallel). Insbesondere der Rücklauf aus dem Studienseminar Hannover 1 (fast 50 Prozent) gleicht dies aus. Dazu kommt, dass sich in den zusätzlichen, ausführlichen Interviews mit insgesamt fünf Pädagogikseminarleitern/Seminarrektoren aus vier verschiedenen Studienseminaren eine repräsentative Durchschnittlichkeit des Seminars Hannover I im Umgang mit biografisch orientierter Arbeit in der Ausbildungspraxis beschreiben lässt.

Diese fünf Interviews und weitere sieben ausführliche, einstündige bis dreistündige Interviews mit Hochschullehrerkolleginnen – darunter auch Kritiker biografisch orientierter Arbeit – bestätigen sehr umfassend die Fragebogenergebnisse, stützen ihre Relevanz. Die Ergebnisse dieser Interviews gehen in die Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Befragung mit ein. Einige der Interviews werden ausführlicher im nächsten Abschnitt in der Beschreibung von Praxisansätzen ausgewertet.

### Aussagen im Ergebnis der Untersuchung

Auf Grundlage der beschriebenen Basis kann insbesondere dort, wo es zu deutlichen Häufungen von gleichen Angaben kommt, eine Reihe von Aussagen zu den Einstellungen der Lehrenden getroffen werden. Sie betreffen die Akzeptanz biografischer Orientierung in der Ausbildung aufseiten der Lehrenden und spiegeln ihre Einschätzung des Stellenwertes der Vorbildung in der Lehrerinnenbiografie wider. Sichtbar wird ihre geäußerte Meinung zur Notwendigkeit, zur Möglichkeit und Wirksamkeit biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerinnenbildung. Es kann aus dem Blickwinkel der Lehrenden beschrieben werden, wo mögliche Hemmnisse für eine solche Arbeit liegen. Darstellbar sind *ihre Angaben* zur Praxis biografisch orientierter Arbeit.

An vielen Stellen endet die Auswertung der Befragung in der Formulierung weiterer Fragen. Vor dem Hintergrund der begründeten Verschiebung des Untersuchungsschwerpunktes auf die beiden biografisch orientierten Lehrveranstaltungen ist es im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich gewesen, in Nachuntersuchungen diesen Fragen nachzugehen. Ihre Beantwortung ist allerdings für den weiteren Verlauf der Gesamtuntersuchungen auch nicht Voraussetzung gewesen.

---

<sup>217</sup> In der Beschreibung der Auswertungsergebnisse wird weitgehend auf die Nennung von Prozentzahlen verzichtet. Es handelt sich hier nicht um eine Analyse von Wahlergebnissen oder Verkaufszahlen. Interessant sind im Zusammenhang der gesamten Untersuchungen lediglich die deutlichen Trends.

<sup>218</sup> Angemerkt sei hinsichtlich der unterschiedlichen Fächer zumindest, dass im Ergebnis der Untersuchungen keine offensichtlichen Verknüpfungen in der Gewichtung biografischer Orientierung mit einzelnen Fächern sichtbar wurde. Das Vorurteil, eine Deutschdozentin gewichtet biografische Bezugnahmen höher als der Mathematikdozent etwa, lässt sich nicht bestätigen (siehe Anhang Nr. 3.3).

#### a) Zur Akzeptanz biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Im Ergebnis der Untersuchung lässt sich eine **relativ hohe Akzeptanz gegenüber biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerausbildung** in beiden Phasen beschreiben. Die Notwendigkeit einer Arbeit an *persönlichen Entwürfen für den Lehrerberuf allgemein* wird von einem Dreiviertel der Antwortenden gesehen, von etwas weniger *für das eigene Fach* (vgl. Frageblöcke 1 und 2). Auf die Gesamtzahl der ausgegebenen Fragebögen ist dies immerhin noch eine gesicherte positive Aussage zur Notwendigkeit biografischer Bezugnahmen in der Ausbildung von einem Drittel aller in der Ausbildung an den jeweiligen Orten Tätigen. Vor dem Hintergrund des im vorausgegangenen Abschnitt beschriebenen Stellenwertes biografischer Orientierung in der Lehrerinnenbildung ist dies eine beachtliche Tendenz.

Auffällig ist dabei, dass speziell die *Arbeit an der eigenen Lehrerinnenbiografie* und an einer *eigenen didaktischen Position* sowohl für die gesamte Ausbildung als auch für die Fachausbildung sehr viel höher gewichtet wird als die allgemeinere Bezugnahme auf Biografien anderer („berühmter“ Pädagoginnen, Fachvertreterinnen). Einige Hochschullehrende warnen sogar ausdrücklich vor dem Versuch die „Vorbildwirkung“ (im traditionellen Sinne gemeint) in der Ausbildung zu nutzen. Viel weniger wichtig wird von nur einem Drittel der Antwortenden die Auseinandersetzung mit *fiktiven* Biografien genommen.

#### b) Zur Einschätzung des Stellenwerts der Vorbildung für die Lehrerinnenbiografie

Der *Stellenwert der eigenen Schulzeit für die Vor-Bildung* zum Lehrerberuf wird in drei Viertel der Antworten als „**erheblich**“ eingeschätzt (Frage 3.1). Im Verhältnis zur Gesamtzahl der verteilten Fragebögen sind auch das immerhin noch knapp ein Drittel. Angesichts des erwähnten geringen Stellenwertes der Hinterfragung der biografischen Vorgeschichte innerhalb der Ausbildung ist dies eine erstaunliche Größe.

Signifikant ist an dieser Stelle der Unterschied zwischen Seminarleiterinnen und Hochschullehrenden hinsichtlich der Bewertung der biografischen Wirksamkeit der Ausbildung an der *Hochschule*: Während die Hälfte der antwortenden Seminarleiterinnen davon ausgeht, dass *das Vorbild von Lehrerinnen in der eigenen Schulzeit auf die Entwicklung des späteren Lehrerinnenverhaltens einen größeren Einfluss hat als das Studium an der Hochschule*, ist nur ein Viertel der Hochschullehrenden dieser Ansicht (Frage 3.2).

Insgesamt bringt andererseits die Hälfte der Antwortenden zum Ausdruck, dass die *Ausbildung* auf das Lehrerverhalten einen größeren Einfluss habe, als die *Vorbildung* (Frage 3.2). Bemerkenswert ist hier, dass zu den Fragen, die die Wirksamkeit der Ausbildung im Vergleich zur *Vor-Bildung* betreffen, die im gesamten Fragebogen mit Abstand höchste Quote der Nichtbeantwortung zu registrieren ist (Fragen 3.2 bis 3.5). Fast ein Drittel trifft zu diesen Fragen keine Aussage. Eine Reihe von Nichtantworten werden kommentiert mit: „Da habe ich keine Erfahrung.“, „Dazu gibt es keine Untersuchungen.“ Damit gibt immerhin ein Drittel aller Auszubildenden an (in gewisser Weise geben sie *zu*), dass sie eigentlich nicht viel über die tatsächliche, biografische Wirksamkeit ihrer Ausbildungstätigkeit wissen.

Sehr deutlich wird unterschieden zwischen der musterverändernden Wirkung von Lehrerinnen in Praktika, bzw. im Ausbildungsunterricht und der Beispielwirkung von Lehrenden im Seminar oder an der Hochschule.

Hier sind mit einem Drittel die *Nicht*antworten innerhalb der Gesamtbefragung am allerhöchsten (Frage 3.3). Das sind fast ausschließlich Hochschullehrende. Nicht viel weniger als die Hälfte der Hochschullehrenden sagen aus, dass sie nicht beurteilen können, was insbesondere in der zweiten Phase an Einflussmöglichkeiten auf die Vorbildung besteht.

Zusammenfassend kann zu diesem Antwortenbereich tendenziell formuliert werden, dass zwar der Stellenwert der Vorbildung für die Lehrerinnenbiografie gesehen wird, dass gleichzeitig nur begrenzt Kenntnisse über den tatsächlichen Zusammenhang bei den Auszubildenden vorhanden sind.<sup>219</sup>

### c) Zur Einschätzung der Wirksamkeit biografisch orientierter Arbeit in der Ausbildung

86 Prozent der Antwortenden gehen davon aus, dass biografisch orientierte Momente in der Ausbildung dazu beitragen können, *Vorbilder wenigstens bewusst* zu machen (Frage 3.7). 70 Prozent gehen sogar davon aus, dass diese Arbeit *Vorbildung auflösen* könne (Frage 3.6). Das ist eine weitergehende Annahme, als sie dieser Untersuchung zugrunde liegt. Wie in den vorangegangenen Kapiteln (vgl. Kapitel 2.4) diskutiert, kann nicht von der Möglichkeit einer „Auflösung“ der Vorbilder ausgegangen werden. Zu untersuchen wäre, ob dahinter eine Überschätzung der Möglichkeiten der Ausbildung oder eine Unterschätzung der Wirksamkeit der Vorbildung steht.

72 Prozent der Antwortenden halten biografisch orientierte Arbeit in der Lehrerausbildung für **sinnvoll** (Frage 4.1). Auffällig unterschiedlich ist in diesem Fragenbereich das Antwortverhalten von Hochschullehrenden und Seminarleiterinnen. 87 Prozent der in der Seminarbildung Tätigen halten biografisch orientierte Arbeit für sinnvoll. Es sind sogar 100 Prozent der Seminarleiterinnen der Auffassung, dass Ausbildung dazu beitragen könne, Vorbildung bewusst zu machen. Zu den Ursachen dieses Unterschiedes können hier nur Hypothesen aufgestellt werden. Zu untersuchen wäre, ob die häufigere direkte Konfrontation mit der einzelnen Auszubildenden beim Unterrichtsbesuch oder im von der Teilnehmerzahl her kleineren Seminar zu einer stärkeren Personenzentrierung in der Ausbildungssituation führt.

### d) Zur Einschätzung des Stellenwertes biografisch orientierter Arbeit in der eigenen Praxis

Gleichzeitig geben nur ein Drittel der Antwortenden an, dass biografisch orientierte Momente in ihrer Arbeit bereits eine Rolle spielen (Frage 4.2). Es kann eindeutig formuliert werden, dass zwischen der Einschätzung der Notwendigkeit biografisch orientierter Arbeit und ihrer Realisierung in der Praxis eine signifikante Differenz besteht.

Das lässt sich im Kontext der oben beschriebenen Bedingungen biografischer Orientierung in der Lehrerinnenbildung allerdings auch positiv lesen. Es ist **immerhin** ein Drittel der Antwortenden, d.h. ein gutes Zehntel der insgesamt Befragten (auf alle ausgegebenen Fragebögen bezogen), die auf eine **eigene Praxis biografisch orientierter Arbeit** im Kontext dieser Befragung verweisen und sie auch konkret beschreiben (siehe unten) – auch hier mehr Seminarleiterinnen als Hochschullehrende.

---

<sup>219</sup> Es ist davon auszugehen, dass dies in starkem Maße mit dem Fehlen entsprechender Untersuchungen zur Wechselwirkung von Vorbildung und Ausbildung zusammenhängt.

### e) Zu Hemmnissen in der Realisierung biografischer Orientierung

Die Hälfte der Antwortenden gibt auf der anderen Seite an, dass biografisch orientierte Arbeit in der Praxis ihrer Ausbildungstätigkeit keine Rolle spielt, weder über die Auseinandersetzung mit den Biografien anderer noch in der Arbeit der Studierenden an der eigenen Biografie. Dazu kommen noch einmal 15 Prozent, die hier keine Angabe machen. Das sind zusammen zwei Drittel der Antwortenden (**Gruppe N**), *die nicht auf eine eigene Praxis biografischer Bezugnahmen verweisen können*. – Was können die Ursachen dafür sein?

Biografische Arbeit wird bei einem kleineren Teil dieser Gruppe N nicht für sinnvoll gehalten. Das trifft auf rund ein Fünftel der Antwortenden zu (Frage 4.1).<sup>220</sup> Sie arbeiten fast ausschließlich an der Hochschule. Dahinter steht nur bei der Hälfte dieser Teilgruppe von N, also bei nur zehn Auszubildenden, die Einschätzung, dass biografisch orientierte Arbeit in der Ausbildung keine Wirkung zeigt (Frage 3.6). Dahinter steht aber keinesfalls die sichere Annahme, dass die Vorbildung keine „prägende“ Wirkung zeige. Drei Viertel dieser Teilgruppe sehen eine solche Prägung. Diese Aussagen-Kombination – prägende Wirkung der Vorbildung: ja / biografische Orientierung sinnvoll: nein – kann als eine gewisse Resignation interpretiert werden. Auch das wäre allerdings näher zu untersuchen.

Für diese Gruppe N (zwei Drittel aller Antwortenden, die nicht auf eine Praxis biografisch orientierter Arbeit verweisen) wurden die Antworten zum Fragenblock nach den Hemmnissen gesondert ausgewertet (Fragen zu 4.4).<sup>221</sup> Dabei wird zunächst deutlich, dass innerhalb der Gruppe N besonders häufig keine Antworten gegeben werden, wesentlich häufiger als bei denen, die auf eine eigene Praxis biografischer Bezugnahmen verweisen.<sup>222</sup> Wenn es nicht die Müdigkeit beim Fragebogenausfüllen im letzten Abschnitt ist, kann dieser Fakt als Unklarheit über die eigenen Gründe für eine Zurückhaltung gegenüber der biografisch orientierten Arbeit gedeutet werden. Aber auch dies wäre näher zu untersuchen.

Darüber hinaus wird innerhalb der Gruppe N am häufigsten (mit 63 Prozent) die Tatsache genannt, dass es zu viele **andere Ausbildungsinhalte** gibt, diese eher aufwändige Arbeit also nicht zu schaffen sei. Das wird häufig schriftlich kommentierend unterstützt.

Nur ein Drittel der Hochschullehrenden und ein Viertel der Seminarleiterinnen aus der Gruppe N geben an, dass ihre **Qualifikation** nicht ausreiche, um biografisch orientiert zu arbeiten. Fast die Hälfte aller Antwortenden der Gruppe N hält sich für ausreichend qualifiziert. – Im Vergleich zum Gesamtergebnis halten sich damit diejenigen, die nicht auf eine eigene Praxis verweisen, im Schnitt viel häufiger für qualifiziert, als diejenigen, die in der

---

<sup>220</sup> Ein einziger Hochschullehrer formuliert ausdrücklich, dass er biografisch orientierte Arbeit nicht nur für nicht sinnvoll hält, sondern für „schädlich“. Der Anspruch, im Ausbildungszusammenhang an Biografien zu arbeiten, sei „faschistoid“, „menschenfeindlich“ und „verfassungsfeindlich“. Diese extreme Einzelmeinung kann in der Gesamtauswertung vernachlässigt werden. Sie verweist jedoch sicherlich – wenn man sie ohne Emotionen betrachtet – auf eine reale Gefahr nicht nur subjektbezogener Lernprozesse: auf die Gefahr der Manipulierung der Lernenden.

<sup>221</sup> Die zur Beantwortung vorgegebenen Problembereiche für eine biografieorientierte Ausbildungsarbeit wurden im Ergebnis einer offenen Fragstellung im Vorlauf der Untersuchung formuliert und mit einer halboffenen Fragstellung im Probelauf überprüft.

<sup>222</sup> Diejenigen, die auf eine eigene Praxis biografischer Bezugnahmen verweisen, machen sogar durchgängig besonders häufig von der Möglichkeit Gebrauch, im Fragenblock 4.4 auf Hemmnisse für eine biografische Orientierung in der Ausbildung hinzuweisen.



eigenen Praxis zu spüren bekommen, welche Qualifikation insbesondere selbstreflexives Arbeiten mit den Studierenden erfordert.<sup>223</sup>

Innerhalb der Gruppe N wird auffällig gering das Problem der „**Privatheit**“ biografischer Prozesse als Problem für die Studierenden gewichtet. Das entspricht nicht der Sicht der Studierenden selbst, wie an anderer Stelle des Gesamtforschungsprojektes nachgewiesen wird (vgl. ausführliche Interviews mit Studierenden, Fragebögen in den Seminaren in Hannover und Bremen – Teil IV).

Von jeweils etwa einem Viertel *aller* Antwortenden werden institutionelle Hemmnisse genannt: **Zeitstruktur** der Ausbildung oder **Gruppengrößen**. Als Problem wird in einer etwas größeren Gruppe von Antworten genannt, dass biografisch orientierte Arbeit nicht in den **Prüfungs- und Bewertungsraster** der Ausbildung einzupassen sei.

Auf die offene Fragestellung zu den Hemmnissen geben fünf Prozent als weiteres Hemmnis an, dass biografische Arbeit nichts mit ihrem Fach zu tun habe, weitere fünf Prozent nutzen die offene Frage, um ihre grundsätzliche Zweifel am Sinn biografischer Arbeit auszudrücken.

In den ausführlichen, offenen Nachinterviews bestätigen sich die Hemmnisse für eine Realisierung biografisch orientierter Arbeit. Praxiserfahrene in Sachen biografischer Arbeit bündeln den Katalog der Hemmnisse in den Interviews v.a. auf zwei Punkte: auf die mangelnde *Qualifikation* der Auszubildenden und auf den Problemkomplex der *Privatheit* biografischer Arbeit.

Hinsichtlich der Qualifikation wird auf die Grenzbereiche zwischen Ausbildung und Therapie verwiesen, die mit der biografischen Arbeit berührt werden. Gefordert sei eine besondere Empathie und Sensibilität im Umgang mit den Studierenden. Der Oldenburger Hochschullehrende Jörg Steitz-Kallenbach weist im Nachinterview darauf hin, dass die Moderation von Selbsterfahrungsprozessen auch immer Selbsterfahrungen des Moderierenden voraussetze.

Neben der fehlenden Professionalität wird von den Praxiserfahrenen auf die **Probleme der Studierenden** mit biografischer Arbeit hingewiesen: Den Auszubildenden sei der Stellenwert biografischer Arbeit nicht vermittelt. Beschrieben werden Ängste der Auszubildenden. Hier werden die Ängste genannt, die im Teil IV ausführlich aus Teilnehmerinnensicht beschrieben und damit bestätigt werden: Ängste, Verborgenes in sich zu entdecken, sich zu öffnen. So wird eine Referendarin zitiert: „*Ich möchte nicht als offenes Buch herumlaufen.*“

Zusammenfassend kann zu diesem Antwortenbereich festgehalten werden, dass die Problem-bereiche biografisch orientierter Arbeit auffällig unterschiedlich gewichtet werden zwischen denen, die Praxiserfahrungen mitbringen, und denen, die nicht auf eine eigene Praxis verweisen können. Tendenziell kann die Aussage getroffen werden, dass die eigentlichen Schwierigkeiten biografischer Bezugnahmen erst mit der Praxis nachvollziehbar werden. Sie berühren aus der Sicht der Praxiserfahrenen insbesondere die Personen, die an dieser Arbeit beteiligt sind, und betreffen weniger die institutionellen Rahmenbedingungen (Konkurrenz der Ausbildungsinhalte, Zeit, Gruppengrößen, usw.).

Das kann auf einen Satz gebracht werden: Damit die aufgeschlagenen Seiten des biografischen Buches nicht beschädigt werden, damit die am Prozess Beteiligten, die „Biografie-

---

<sup>223</sup> In Auswertung der gesamten Daten kann ergänzt werden: Drei Viertel *aller* Antwortenden, die sich für ausreichend qualifiziert halten, gibt an, keine Praxiserfahrung in der biografischen Arbeit zu haben. Fast alle, die tatsächlich auf eine eigene Praxis biografischer Arbeit verweisen, halten sich dagegen für diese Tätigkeit nicht ausreichend qualifiziert.

renden“ nicht verletzt werden, bzw. mit Verletzungen umgehen lernen, ist eine besondere Qualifikation des Ausbildenden erforderlich. Es wird kein Zufall sein, dass sich dieser Satz aus der Sicht von praxiserfahrenen Ausbildenden mit dem Satz am Schluss des Teils IV aus der Sicht der Studierenden in Auswertung der beiden untersuchten Lehrveranstaltungen nahezu deckt (vgl. Schlusskapitel zu Teil IV).

#### f) Hinweise zur Praxis biografisch orientierter Arbeit

Wie bereits erwähnt gibt ein Drittel der Antwortenden an: *„Die Arbeit an den biografisch angelegten Vorbildern für das Lehrerinnenverhalten spielt in meiner Ausbildungstätigkeit bereits eine Rolle.“* Sie nutzen durchgängig die Möglichkeit, in Ergänzung des Fragebogens ihre biografisch Bezug nehmende Praxis näher zu erläutern. An dieser Stelle ist eine quantifizierende Auswertung im Detail nicht mehr sinnvoll.<sup>224</sup>

Wie sich schon in der Beantwortung der ersten beiden Fragenblöcke (vgl. oben a) widerspiegelt, betreffen die Inhalte in der biografisch orientierten Arbeit vor allem die Persönlichkeit der Studentinnen oder Referendarinnen. Bezugnahmen auf Biografien allgemein werden eher selten beschrieben. Auf Grundlage der vorhandenen Datenbasis der eigenen Untersuchung lassen sich auch keine signifikanten Aussagen zur Unterschiedlichkeit der Bezugnahmen in den zwei Phasen der Ausbildung oder unter den Ausbildungsfächern treffen. Die Teilgruppen sind dafür zu klein.

Vorauszuschicken ist: Nur in wenigen Fällen kann davon gesprochen werden, dass die biografischen Bezugnahmen mehr als *ein Moment in der Ausbildungspraxis* ausmachen. Nur – bzw. immerhin – für zwölf Fälle lässt sich *biografische Grundorientierung* im Ausbildungskonzept ausdrücklich beschreiben. Sie sind weitgehend mit den Nachinterviews erfasst und werden im nächsten Abschnitt (Abschnitt 2.5.3) in einer Auswahl ausführlicher dargestellt.

Die Angaben zu den Inhalten biografisch orientierter Arbeit lassen sich in Gruppen hinsichtlich der Art biografischer Bezugnahme zusammenfassen:

- Auseinandersetzung mit Biografien von Persönlichkeiten im Fachgebiet: *„Klassiker der Pädagogik“*, *„Klassenlehrer der Soziologie“*, Biografien von Lehrerinnen, Vertreterinnen der Frauenbewegung oder Lebensbilder von Lehrerinnen aus anderen Ländern (*Afrika*) werden genannt. In einem Fall wird versucht, die Persönlichkeit von Forschern ganzheitlicher zu vermitteln und sie nicht auf die „Fachbiografie“ zu reduzieren: *„Lebensdaten, Tätigkeitsorte, inhaltliche Schwerpunkte in Forschung und Lehre, Forschungsinteressen, Forschungsreisen, Einstellungen zu Fachproblemen, Umgang mit anderen Wissenschaftlern und Studierenden, Anekdoten, (...)“*
- Biografische Bezugnahmen finden eher beiläufig statt: *„In Einzelfällen gab es entsprechende Berichte durch Anwärterinnen. – Daraus entwickelten sich Gespräche, in denen überwiegend unterschiedliche Erfahrungen genannt wurden. Eine – wie auch immer geartete – systematische Aufarbeitung fand allerdings nicht statt.“*
- Im Einstieg zu Seminaren werden biografische Anknüpfungspunkte gesucht, wie *„themenzentrierte ‚Einstieg e‘ in Seminare über persönliche Erfahrungen (z. Thema) aus*

---

<sup>224</sup> Forschungsmethodisch folgt dieser Teil der Auswertung der Befragung dem Ansatz der Hauptuntersuchung, der dokumentarischen Methode (vgl. Abschnitt 1.3.1).

- In der größten Antworten-Gruppe wird die biografische Bezugnahme auf die eigene Schulzeit (Schulzeitmuster) beschrieben. Die *Bildungsbiografie* wird rekonstruiert: „*Rückbesinnung der Studierenden auf eigene schulische Erfahrungen in Bezug auf Unterrichtsgegenstände und Vermittlungsformen, persönlich Affekte*“; „*eigene Erfahrungen als Schülerin bewusst machen, eigene Einstellung / Haltung / die päd. Rolle bewusst machen – gemessen an den Normen und Werten Toleranz, Akzeptanz, pädagogische Führung und Verantwortung*“; „*Persönlichkeitsmerkmale, die förderlich oder hinderlich für den Beruf sind / ‚heimliche‘ Rituale*“
- Insbesondere in der Reflexion von Unterrichtspraxis wird ein biografischer Bezug hergestellt: „*Fallstudienarbeit am Beispiel schwieriger Unterrichtssituationen*“; „*Reflektierte Auseinandersetzung mit Praktikumserfahrungen / Mentor als Lehrperson / Selbsterfahrung als Lehrperson*“
- Genannt wird die Arbeit an der eigenen „Lehrerinnenrolle“ – übrigens in zwei Fällen ganz praktisch tatsächlich in Gestaltung einer Papprolle. Es geht um biografische Entwürfe zum Lehrerinnenselbstbild.
- Eine zweite größere Antworten-Gruppe betrifft – über die Schulerfahrung hinaus – eine Bezugnahme auf die Vorbildung insgesamt, auf *Beziehungserfahrungen* und *Kindheitsmuster* oder *Geschlechterbilder*. Davon berichten ausnahmslos Auszubildende, die, über biografische Bezugnahmen zu Einstiegen oder in bestimmten Phasen ihrer Ausbildungsangebote hinaus, auf eine durchgehende biografische Orientierung in ihrer Arbeit verweisen können.  
„*Ziel dieser Arbeit ist es, dass die zukünftigen Lehrerinnen ihre Rolle reflektieren, dass sie wissen (erfahren), warum sie so handeln, denken, planen, usw., wie sie es tun. Sie sollten sich ihrer Handlungsmuster bewusst werden, sich erinnern, warum sie manchmal gut und manchmal weniger gut gelernt haben, wie sie kritische Situationen gemeistert haben. Bewusstmachung vorhandener Fähigkeiten / Fertigkeiten. – Ich setze in meinen Seminaren immer bei persönlicher Erfahrung der Teilnehmer in Elternhaus, eigener Schulzeit und eigener Sozialisation an. – Sehr dosiert bringe ich auch eigene Erfahrungen ein.*“ – „*Reflexives Rückerinnern an bestimmte Lebensphasen / Rollen, Wahrnehmung, Einfluss auf Verhalten / Denkmuster, Sichtweisen, Einstellungen ... dabei auch (...) Perspektivenwechsel.*“
- Thematisiert wird in der biografischen Bezugnahme die eigene Berufswahlentscheidung.
- In einer letzten Gruppe von Antworten lassen sich die fachspezifischen biografischen Bezugnahmen zusammenfassen: Eingegangen wird auf die *Lesebiografie* einer zukünftigen Deutschlehrerin, auf die *Naturerfahrung* am Weg zur Biologielehrerin, die *Reisebiografie* einer Geografielehrerin. Mehrere Beispiele kommen zum Unterrichtsfach Religion:  
„*Reflexion der eigenen religiösen Biografie der Teilnehmerinnen u.a. im Hinblick auf die Entscheidung, Religionslehrerin werden zu wollen. Reflexion der Einflüsse der eigenen*

---

<sup>225</sup> Hier ist aus eigener Erfahrung anzumerken, dass biografische Arbeit als reiner „Türöffner“ riskant sein kann. Sie öffnet nämlich nicht nur die Tür nach außen, in den weiteren Seminarverlauf hinein, sondern auch nach innen, zur eigenen Biografie. Das kann wesentlich mehr auslösen, als in der schmalen „Türöffnung“ zu bewältigen ist.

*religiösen Biografie auf der die Definition der (Religions-)Lehrerrolle und auf didaktische und methodische Entscheidungen. Mögliche Konflikte, die sich daraus ergeben / mögliche Lösungen.“*

Mehrere Beispiele sind aus dem Fächerspektrum der ästhetischen Bildung zu nennen: „Auseinandersetzung mit Wahrnehmungs- und Handlungsmustern in Gestaltungsprozessen“

Eine ähnlich differenzierte, gruppenbildende Beschreibung ist auch zu den Methoden möglich, die in der biografisch bezogenen Ausbildungsarbeit verbreitet sind. Dabei kommt es – stärker als bei der Beschreibung der inhaltlichen Schwerpunkte – zu Kombinationen und Überschneidungen zwischen den verschiedenen Verfahren biografischer und biografisch orientierter Arbeit. Übergreifend lassen sich in Auswertung der Angaben auf den Fragebögen stichpunktartig nennen:

- Textarbeit und Referate in Auseinandersetzung mit Theorien der Biografie und biografiebezogenen Themen:
  - *Reiseberichte*
  - *biografische Romane*
  - *biografische Sachtexte*
- verschiedene Formen der Erinnerungsarbeit:
  - *Wahrnehmungsübungen*
  - *Erinnerungsreisen*
  - *biografisches (expressives) Schreiben*
  - *Erlebnisberichte oder kurze persönliche Aufsätze*
  - *Impulsübungen (Satzanfänge weiterschreiben)*
  - *Lebensräume, Lebenskurven zeichnen*
- prozessbegleitende Verfahren:
  - *Arbeit mit Lern- oder Forschungstagebüchern*
  - *Fallstudien – auch auf der Basis von Videoaufnahmen –, zu denen der biografische Hintergrund reflektiert wird*
  - *Einsatz moderner Moderationsmethoden wie Kartenabfragen, Metaplanarbeit in der Arbeit an Selbstbildentwürfen*
  - *sich selbst Briefe schreiben, die einen Ausbildungsabschnitt später gelesen werden*
  - *schriftliche Fixierung von autobiografisch geprägten Einstellungen zum Seminaregegenstand zu Beginn eines Semesters – kontrastierende Reflexion neu gewonnener Einsichten zum Ende der Veranstaltung*
- Einzelgespräche:
  - *im Zusammenhang von Praxisreflexion*
  - *berufswegberatend*
- Interview-Verfahren:
  - *Fragebogen oder Kurzumfragen zu biografischen Anknüpfungspunkten*
  - *narrative Interviews in Kleingruppen*
  - *Interviews mit Lehrerinnen im Praktikum*
  - *Expertengespräche (z.B. mit älterer Lehrerin)*
  - *Chat (auch mit anonymer Sendung)*

- szenische Verfahren:
  - *Standbilder*
  - *szenische Darstellung*
  - *Rollenspiel*
  
- kreative und ästhetische Verfahren:
  - *Phantasiereisen*
  - *kreatives Schreiben*
  - *kreatives Visualisieren*
  - *Clusterverfahren*
  - *Mind-Mapping*
  - *Bildimpulse*
  - *biografische Landkarten*
  - *Arbeit mit Objekten als Erinnerungsspeicher*
  - *biografische Fiktionen (in Bildern, Texten)*
  - *Einsatz der verschiedensten künstlerischen Ausdrucksmittel*
  
- Lernwerkstattarbeit in Kombination der verschiedensten Verfahren (v.a. auch *produktorientiert*)

**Zusammenfassend:** Die Übersicht zu den Inhalten und Methoden biografischer Bezugnahmen macht ein beachtliches Spektrum biografisch orientierter Momente, in Einzelfällen auch biografisch orientierter Konzepte in der Lehrerinnenbildung deutlich. Es reicht von der Auseinandersetzung mit den Biografien anderer, mit Vorbildern<sup>226</sup>, über die Aufarbeitung der eigenen Schulzeitmuster und Kindheitsmuster bis zur Arbeit am biografischen Entwurf für ein Lehrerinnenselbstbild. Mit der biografisch orientierten Arbeit geht auffallend eine methodische Vielfalt einher. Neben traditionellen Arbeitsverfahren kommen verschiedenste moderne Verfahren zum Einsatz, die insbesondere in der Erwachsenenbildung der letzten 30 Jahre entwickelt wurden.<sup>227</sup>

Die Ergebnisse der Befragung insgesamt signalisieren, dass etwa ein Drittel der in der Lehrerinnenausbildung Tätigen, die den Fragebogen beantwortet zurückgegeben haben, punktuell oder auch umfassend diese biografisch orientierten Aspekte in ihrer Ausbildungspraxis berücksichtigen. Dazu kommt eine große Zahl von Auszubildenden, die zwar nicht auf eine eigene Praxis verweist, aber von der Wirkung der Vorbildung ausgeht und biografische Bezugnahmen in der Lehrerinnenbildung für sinnvoll und notwendig hält. Es bleibt am Ende nur etwa ein Viertel aller Auszubildenden, auf die Zahl der beantworteten Fragebögen bezogen, die angeben, dass sie einer stärkeren biografischen Orientierung in der Ausbildung skeptisch oder ablehnend gegenüberstehen.

Was sich mit der quantitativen Auswertung der Befragung bereits andeutete, kann im Ergebnis der offenen Antworten und Nachinterviewaussagen nur unterstrichen werden: Für eine biografisch orientierte Arbeit in der Lehrerinnenausbildung gibt es über die aufgezeigten

---

<sup>226</sup> Mit Vorbildern sind hier immer wieder die beschriebenen Vor-Bilder gemeint, nicht die – in einigen Fragebogenantworten kritisierten *Vorbilder*, die als „Kopiervorlagen“ für die „richtige“ Biografie dienen sollen.  
<sup>227</sup> Vgl. zu neueren Methoden der Erwachsenenbildung u.a.: Gugel 1997; Knoll 2001; Arnold/Krämer/Stürzl/Siebert 1999; zur Bandbreite „variabler Lernwege“ vgl. in diesem Zusammenhang auch Bönsch 1995; zu kreativen und Visualisierungsverfahren vgl. Stary 1997; Hemken 2000; Baer 2001. Vgl. auch ZS Pädagogik, Heft März 2004.

historischen und erziehungswissenschaftlichen Ausgangspunkte hinaus eine Reihe von **Anknüpfungspunkten in der Ausbildungspraxis**.

Auch wenn es, dem qualitativen Grundansatz der gesamten Untersuchungen folgend, keine ausgesprochenen Hypothesen für die ergänzende Befragung von Auszubildenden gegeben hat, muss an dieser Stelle doch angemerkt werden, dass die Konkretheit und Vielfalt biografischer Bezugnahmen in der Ausbildungspraxis bei immerhin einem Drittel aller Antwortenden für den Untersuchenden positiv überraschend war. Im Widerspruch zur mangelhaften konzeptionellen Verankerung des biografischen Aspekts in der aktuellen Struktur – und bisher auch im Umstrukturierungsprozess – von Lehrerinnenausbildung scheint dieser Aspekt in den „Köpfen“ vieler in der Ausbildung Tätiger zumindest eine gewisse Rolle zu spielen.

### 2.5.3

#### **Varianten biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung**

Im Weiteren sollen einige fundierte Varianten biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung näher vorgestellt werden. In allen Fällen handelt es sich um Praxis-Konzepte, die seit Mitte der Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts entwickelt wurden. Dieser Zeitpunkt fällt mit der so genannten Wende in der Professionalisierungsdebatte um den Lehrerinnenberuf zusammen. Darum zunächst ein kleiner Exkurs zu dieser Debatte.

Seit den späten Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts wird über die Professionalisierung des Lehrerinnenberufes debattiert (vgl. Schwänke 1988, S. 8).<sup>228</sup> Ausgelöst – und bis heute vorangetrieben – wird die Debatte von der nachweislichen Differenz zwischen den Leistungen von Lehrerinnen und den Anforderungen an ihre Berufstätigkeit (ebenda S. 9). Über zwei Jahrzehnte galt als Konsequenz für die Lehrerinnenbildung an erster Stelle die *Wissenschaftsorientierung*, es lässt sich auch formulieren „die *Wissensorientierung*“. Statt die Suche nach dem „geborenen Erzieher“ (Spranger 1958, zit. nach ebenda S. 8) fortzusetzen, war „Objektivierung, Rationalisierung und Effektivierung“ des Lehrerinnenhandelns gefragt (Terhart 2001, S. 91). Aus heutiger Sicht wird diese Phase der völligen Abwendung vom Subjekt der Lehre, der Lehrerinnenperson, als „naiv-szientistisch“ bezeichnet (ebenda S. 93).<sup>229</sup>

Die Differenz zwischen Lehrerinnen-Leistungen und Anforderungen an das Lehrerinnenhandeln blieb. So dominiert ab Mitte der Achtzigerjahre eine Gegenposition die Professionalisierungsdebatte. Ewald Terhart spricht von einer „Art Rückrunde“ (ebenda S. 92). Erneut wird der personale Faktor wieder höher gewichtet, die Bedeutung der Lehrerinnenperson wird unterstrichen. Ulf Schwänke weist die Grenzen einer *wissensorientierten* Professionalisierung des Lehrerinnenberufes nach, ohne von einer modernen Wissenschaftsorientierung Abschied

---

<sup>228</sup> Die „Stationen der Professionalisierungsdebatte“ werden aus aktueller Sicht beschrieben bei Ewald Terhart 2001, S. 91ff.

<sup>229</sup> Mit einer solch pauschalen Zuweisung, wie sie sich etwa bei Terhart 2001 findet, wird nur der Haupttrend in der Lehrerinnen(aus)bildung beschrieben. Auch über diese Jahrzehnte hinweg gibt es selbstverständlich eine Reihe von Pädagogen und Pädagoginnen, die in der sich entwickelnden Lehrerinnenpersönlichkeit durchgehend eine zentrale Voraussetzung für guten Unterricht sieht (vgl. Bönsch 1975, S. 108). Im Übrigen gebraucht Terhart das Fremdwort „szientistisch“ hier als Eigenschöpfung und nicht im eingeführten Sinn, nämlich „die Lehre betreffend, nach der Sünde, Tod und Krankheit Einbildungen sind, die durch das Gebet zu Gott überwunden werden können“ (Fremdwörter-Duden 1990, S. 762).

zu nehmen (Schwänke 1988). Qualitativ empirische Studien fundieren den Blick auf das professionelle pädagogische *Handeln* der Lehrerinnenperson (Bauer/Kopka/Brindt 1999). Nahrung erhält diese Tendenz in der Professionalisierungsdebatte auch aus der „Burn-out“-Forschung (vgl. Barth 1992).

Eine stärkere Orientierung auf biografische Bezugnahmen in der Lehrerinnenbildung geht damit meist nicht einher. Der vorherrschende Blick ist vielmehr auf die Anforderungen an die *gegenwärtige* Persönlichkeit der Lehrerin in den jeweils aktuellen, situativen Kontexten gerichtet. Untersucht werden Werte, Berufswissen, Handlungsrepertoire, Techniken, Fachwissen und Berufssprache der Lehrerinnen (vgl. Bauer u.a. 1999, S. 97). Wenn Karl-Oswald Bauer heute davon spricht, dass „Professionalität als persönliche Entwicklungsaufgabe“ zu sehen sei (Bauer 2002, S. 20), dann geht es ihm kaum um biografische Bezugnahme, sondern mehr um aktualisierende Selbstentwürfe. Es wird an der Krone des Baumes gearbeitet, ohne groß nach den Wurzeln zu fragen.<sup>230</sup> „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert.“ (ebenda S. 21) Schwänke grenzt sich sogar ausdrücklich von dem ihm diffus erscheinenden Begriff der *Lehrerinnenpersönlichkeit* ab (ebenda S. 22). Auch die Wende in der Professionalisierungsdebatte hat insgesamt bis heute an den bundesdeutschen Ausbildungsstätten für Lehrerinnen nicht zu einer grundlegenden biografischen Orientierung geführt.

In anderen europäischen Ländern sieht dies möglicherweise anders aus.<sup>231</sup> Aus dem deutschsprachigen Raum soll hier nur das Beispiel Österreich genannt werden, wo mit der Umstrukturierung der Lehrerinnenausbildung Mitte der Achtzigerjahre des 20. Jahrhunderts die „selbstreflexive Kompetenz“ in die Studienpläne aufgenommen wurde.<sup>232</sup> Der Realisierung dieses Momentes in der Ausbildung kann hier nicht nachgegangen werden. Zumindest ist jedoch in den gesetzlichen Bestimmungen von 1996 zur „Ausbildung der Lehramtskandidaten“ in Österreich insbesondere in der Eingangsphase des Studiums und in der Praktikumbegleitung ein *selbstreflexives* Moment verankert (Hierdeis, in: Glumpler/Rosenbusch 1997, S. 86).

Eine Ausnahme in der bundesdeutschen Lehrerinnenbildung bildet das von Herbert Gudjons, Marianne Pieper und Birgit Wagner in der Hamburger Lehrerausbildungspraxis Mitte der Achtzigerjahre entwickelte **Konzept der „biografischen Selbstreflexion“** (1986), das in inzwischen 5. Auflage (1999a) eine erhebliche Verbreitung gefunden hat und als eine Art Grundlagentext für viele biografisch arbeitende Ausbilderinnen in der Lehrerinnenbildung genutzt wird. Das zeigt sich sehr deutlich in der Auswertung der offenen Antworten zur

---

<sup>230</sup> Um die Position des Autors in diesem Kontext deutlicher zu machen: Es wird *immerhin* an der Krone des Baumes gearbeitet und es ist in diesem Zusammenhang gut möglich, auch die Wurzeln mehr zu beachten.

<sup>231</sup> Selbst wenn unter dem PISA-Druck *zz.* viel über die *Schulen* in den „erfolgreichen PISA-Ländern“ zu lesen ist (exemplarisch seien hier nur genannt: Hans-Günter Rolf: Ein Traum von einer Lehranstalt. DIE ZEIT, 31.1.2002, S. 31; FR-Interview mit Eva-Maria Stange: Ausgebildet für eine uralte Schule, 27.6.2002), ist wenig über eine der *Voraussetzungen* für den „traumhaften“ Unterricht in anderen Ländern zu erfahren, über die Lehrerinnenbildung. Auch der Vortrag von Wolfgang Mitter auf dem Oldenburger Kongress zur Lehrerbildung 2001 zur „Lehrerausbildung im europäischen Vergleich“ geht v.a. auf die Strukturen, weniger auf die Inhalte der Ausbildung ein, enthält in jedem Fall keine Hinweise auf biografische Momente in der Ausbildung (Hinz u.a. 2002, S. 135ff.). Es ist im Rahmen dieser Untersuchung leider nicht möglich, eigene Recherchen zur Verankerung des biografischen Moments in der Lehrerinnenbildung etwa in Finnland oder Schweden anzustellen. In Weiterentwicklung dieser Arbeit wäre das allerdings sehr lohnenswert (vgl. Lemmermöhle/Jahreis 2003).

<sup>232</sup> Vgl. Hemwart Hierdeis „Selbstreflexion in der LehrerInnenbildung“, in: Glumpler/Rosenbusch 1997, S. 85ff. Vgl. auch im Sammelband zur Seminar Didaktik in der österreichischen Lehrerinnenausbildung Buchberger u.a. 1997, dort v.a. Hubert Teml, S. 17.

Praxis biografischer Bezugnahme in der oben dargestellten Untersuchung (Abschnitt 2.5.2). Auch für den eigenen Ansatz zu einer ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung stellt es einen Ausgangspunkt dar (vgl. Abschnitt 3.3.3). Wegen seines besonderen Stellenwertes für die *Praxis* biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung wird dieses Konzept zunächst näher erläutert.

Gleichzeitig lässt sich im Ergebnis der eigenen Untersuchung mit der Wende in der Professionalisierungsdebatte seit Mitte der Achtzigerjahre auch im näher untersuchten Raum die Entwicklung verschiedener **fundierter Varianten biografischer Arbeit in der Praxis der Lehrerinnenausbildung** in Niedersachsen registrieren. Einige davon werden ebenfalls vorgestellt. *Fundierte* Varianten biografischer Arbeit meint an dieser Stelle, dass in den ausgewählten Praxisbeispielen eine biografische Orientierung als *grundlegend* beschrieben werden kann; hier geht es über die punktuelle biografische Bezugnahme in bestimmten Phasen der Ausbildung hinaus. Es handelt sich um Praxis-Beispiele mit schriftlich ausformulierten und biografietheoretisch begründeten Konzepten. Sie stehen damit für die kleine Gruppe von Beispielen einer sehr weit entwickelten biografisch orientierten Ausbildungspraxis. Sie beziehen alle die von Gudjons u.a. beschriebenen Erfahrungen mit der biografischen Selbstreflexion in der Lehrerinnenbildung ein. Hinzu kommt, dass sich die ausgewählten Beispiele auch in Auswertung der ausführlichen Nachinterviews im Rahmen der eigenen Untersuchung näher beschreiben lassen.

Die für die Darstellung ausgewählten Praxisansätze biografischer Arbeit bündeln sich zudem jeweils auf einen Ausbildungsort: auf die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und das Studienseminar für Grund-, Haupt- und Realschullehrer Hannover II. Hier kann eine gewisse biografische Grundorientierung für Teile der Ausbildung fächerübergreifend vermutet werden.<sup>233</sup>

#### a) Das Konzept der biografischen Selbstreflexion (Gudjons/Pieper/Wagner)

Für die drei Autorinnen ist das 1986 vorgelegte Buch ausdrücklich ein Praxis-Handbuch, kein theoretisches Grundlagenwerk zur biografisch orientierten Arbeit in der Lehrerinnenbildung. Es fasst die Erfahrungen aus den Veranstaltungen im Rahmen eines dreijährigen Projektes zusammen (vgl. Gudjons u.a. 1999a, S. 10 – im Folgenden nur als Seitenangabe zitiert / Hervorhebungen werden im Zitat übernommen).

Die Autorinnengruppe baut auf einem **Biografiebegriff**, der in vieler Hinsicht dem hier erörterten ähnelt. Den Ausgangspunkt bildet für sie Schulzes Beschreibung der Biografie nach Alfred Schütz<sup>234</sup> als „Aufsichtung von Erfahrung“ (S. 16; vgl. auch Abschnitt 3.2.1), die „bewußt oder unbewußt geronnen in unser Handeln eingehen“ (S. 16). Sie gehen von der gleichen Verknüpfung sozialwissenschaftlicher Biografieforschung und Psychoanalyse aus, die sich auch bei Baacke/Schulze (1979/1993) nachweisen lässt. Sie betonen das Moment der Gestaltung in der Biografie: „... gesellschaftliche Wirklichkeit wird als durch das Alltags-handeln der einzelnen Menschen und deren Deutungen *hergestellte* begriffen“ (S. 18), verweisen andererseits auf das im Unbewussten und im Körper dauerhaft Eingeschriebene (vgl. S. 21).

---

<sup>233</sup> Auch das wäre in entsprechenden Nachuntersuchungen an diesen Ausbildungsorten v.a. auch in Berücksichtigung der Sichtweisen der Studierenden zu überprüfen. Und: Mit dieser Aussage wird nicht behauptet, dass eine solche Grundorientierung in Ausbildungsteilen an anderen Ausbildungsorten fehlt.

<sup>234</sup> Dazu als Literaturhinweis der Autorinnengruppe: Schütz, Alfred / Luckmann, Theodor: Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main 1979.



Dabei sprechen sie nicht von der Biografie als *Konstruktion*, wie es die Autoren *heute* tun, auf die sie sich beziehen. Das allerdings ist nicht als Abgrenzung von einem konstruktiven Biografiebegriff zu verstehen, sondern sicher mit der Entstehungszeit ihres Konzeptes zu erklären. Die konstruktivistische Sichtweise hat erst später in der Erziehungswissenschaft Anerkennung gefunden (vgl. Siebert 1999; Reich 2000). Ohne von einer konstruktivistischen Sicht zu sprechen, beschreiben Gudjons/Pieper/Wagener bereits: „Biografische Selbstreflexion zielt ja nicht primär auf die Rekonstruktion dessen, ‚was faktisch war‘, sondern gerade auf die Formen und Weisen der subjektiven Aneignung und Verarbeitung dieser Wirklichkeit. Im Prozess der Reflexion zeigt sich nicht nur, dass die Rekonstruktion der Lebensgeschichte den jetzigen Deutungsmustern der Teilnehmer/innen unterliegt, sondern auch, dass Situationsdefinitionen und Selbstdeutungen sich verändern; ...“ (S. 32f.) Und zumindest mit einschränkendem Blick auf die *Zukunftsentwürfe* als Teil biografischer Arbeit formulieren die Autorinnen vorsichtig: „Insofern trägt biografische Rekonstruktion durchaus *konstruktive* Züge.“ (S. 33)

Sie gehen auch nicht ausdrücklich auf das *ästhetische Moment* im biografischen Prozess ein. Indirekt sprechen sie die Möglichkeiten der Gestaltung in der biografischen Konstruktion dennoch an, wenn sie davon sprechen, dass es „durch die Arbeit mit Medien, die nicht so stark der Kontrolle unterworfen sind (zum Beispiel das Malen von Bildern)“ gelingen kann, Gefühle und verschüttete Erinnerungen begrenzt freizulegen (S. 22).

Stärker als es im eigenen Ansatz zur ästhetisch-biografischen Arbeit beim Autor betont wird, knüpfen sie an das Körpergedächtnis und die Sprache des Körpers an. „Die Praxis hat gezeigt, dass vorsprachliche (nicht-sprachliche) Erfahrungen sich eher über den Körper mobilisieren lassen, aber auch, dass auf diese Weise den Abwehrstrategien der rationalen Zensur eher zu entkommen ist.“ (S. 22) In gewisser Hinsicht besteht hier eine Affinität zum Stellenwert des *Performativen* in künstlerischen Prozessen.<sup>235</sup>

Unter **Selbstreflexion** verstehen die Autorinnen „eine (Wieder-)Aneignung der eigenen Biografie, den Versuch, die Erfahrungen, die unsere Identität geprägt haben und in unser heutiges Handeln eingehen, transparent zu machen“ (S. 24). Dabei wird die *aktive* Seite – heute kann man sagen die *konstruktive* Seite – in der Selbstreflexion betont. „Es sollen vielmehr auch gerade die aktiven Anteile aufgespürt und der Frage nachgegangen werden: ‚Wo habe ich mich nicht nur als ohnmächtiges Opfer von Bedingungen empfunden, sondern mein Leben aktiv gestaltend verändert?‘“ (S. 24f.) Unterstrichen wird die gesellschaftliche Perspektive in der Selbstreflexion. „Biografische Selbstreflexion enthält immer das Mitdenken der Kontextverwobenheit, die Einbettung in soziale und historische Bezüge ...“ (S. 25).

Die Autorgruppe beschreibt den Reflexionsprozess. „Biografische Selbstreflexion stellt (...) das Überschreiten von Grenzen dar: Man verlässt die Ebene des unreflektierten Alltagsdenkens, geht (theoriegeleitet) einen Schritt von sich weg, blickt aus diesem selbstreflexiven Abstand auf sich und kommt sich damit zugleich auch wieder einen Schritt näher, indem man die eigene Geschichte besser versteht, begreift, sich aneignet.“ (S. 25) Wesentlich sei in diesem Prozess die Selbstbestimmung der Subjekte (vgl. S. 26). Das heißt nicht die Illusion der absoluten individuellen Freiheit in der biografischen Konstruktion zu schüren.

---

<sup>235</sup> Stärker als der Autor betont Maria Peters in ihrer Arbeit dieses Moment, auch wenn es im untersuchten Seminar nicht im Mittelpunkt stand (vgl. Abschnitt 3.3.2, auch Seminarangebot Peters im Sommersemester 2004).

Gudjons/Pieper/Wagener betonen die, wie sie sagen, Verbindung von „Subjektivem“ und „Objektivem“ in der lebensgeschichtlichen Reflexion als zentrales Merkmal ihres Ansatzes (vgl. S. 28). Auch wenn hier der Begriff des „Objektiven“ nicht undiskutiert übernommen werden soll, so liegt die Verknüpfung von *Innen-* und (ganz gleich ob als konstruierter oder als „objektiv“ vorhanden betrachteter) *Außenwelt* auch dem oben beschriebenen eigenen Verständnis von biografischer Arbeit zugrunde.

Die Autorinnen wenden sich ebenfalls gegen eine „deterministische Sicht des gegenwärtigen Verhaltens“ (S. 30). Für sie bedeutet „lebensgeschichtliches Lernen ein ständiges Umdeuten und Neuverstehen von Erfahrungen – also Wandlung der Selbst-Deutung“ (ebenda). Die frühkindlichen Erfahrungen bilden dabei „lediglich die Folie, den Horizont, vor dem gegenwärtige Erfahrungen (...) integriert werden“ (ebenda).

Der so beschriebene Begriff der *biografischen Selbstreflexion* geht damit im hier erarbeiteten Begriff der *biografischen Arbeit* auf. In das Begriffsfeld *biografische Arbeit* sind darüber hinaus stärker als bei Gudjons/Pieper/Wagener das konstruktive Moment *jeglicher* Biografie und das *ästhetische* Moment in jeder biografischen Konstruktion integriert.

Als **methodische Basis** für die biografische Selbstreflexion fassen Gudjons/Pieper/Wagener drei Quellen zusammen (S. 49):

- die „neuere Geschichtsbewegung“ (lokale Spurensuche, alltagsbezogene Lebensweltanalyse). Hier ist aus Sicht des Autors ergänzend auf die Affinität dieser Quelle mit der Kunst der Spurensicherung hinzuweisen (vgl. Abschnitt 3.2.3)<sup>236</sup>;
- die neuere, erziehungswissenschaftliche Biografieforschung<sup>237</sup> und
- die humanistische Psychologie<sup>238</sup>, v.a. auch mit Blick auf die Strukturierung der Gruppenprozesse um die individuelle biografische Arbeit herum.

Wie im Weiteren nachvollziehbar wird, ist damit auch methodisch eine weitgehende Übereinstimmung in den Quellen zum hier näher untersuchten Ansatz ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung gegeben.

Die Praxisvorschläge – v.a. Einstiegsimpulse für individuelle biografische Arbeit im Gruppenzusammenhang – berühren alle Bereiche des Vorlebens, der Vorbildung (vgl. Übersicht S. 72ff). Es werden in erster Linie Beziehungsmuster thematisiert. Nach Übungen zum Kennenlernen und Aufwärmen wird gegliedert nach:

- Familie (Beziehungsstrukturen, Erziehungsstile, Normen, Familienkultur und -geschichte)
- Kindsein (Spielen, Ängste, Träume, Freundschaften)
- Schule (Schullaufbahn, Lehrerinnenbilder)
- Ausbildung / Beruf
- zeitgeschichtlichem Kontext

---

<sup>236</sup> Die Autorinnengruppe weist hier auf die Veröffentlichung von Kinter/Kock/Thiele hin: „Spurensuchen. Leitfaden zur Erkundung der eigenen Geschichte“, Hamburg 1985. Vgl. hierzu auch Hering 1985, z.B. das Kapitel „Als meine Oma noch zur Schule ging“/Geschichtsbücher selber machen (S. 259ff.).

<sup>237</sup> Die genannten Basistexte (Fuchs 1984, hier in neuerer Auflage verwendet: Fuchs-Hinritz 2000; oder auch Baacke/Schulze 1979, hier: dieselben 1993) sind mit den Basistexten für die eigene Arbeit identisch.

<sup>238</sup> Die Autorengruppe nennt als Quelle Völker, U. (Hrsg.): Humanistische Psychologie. Weinheim 1980. Als Quellentexte zum humanistisch-psychologischen Bezugspunkt ästhetisch-biografischer Arbeit bezieht sich der Autor auf: Rogers 1992; Weinberger 1992; vgl. im erziehungswissenschaftlichen Kontext auch Buddrus (Hrsg.) 1995.

Gesondert wird mit Überschneidungen zu den genannten Bereichen aufgeführt:

- Arbeit am Selbstbild (als Kind, Erwachsener, Lebensentwürfe)
- Körper (Körperwahrnehmungen, Berührungen, Körpergedächtnis)
- Frausein / Mannsein (Geschlechterrolle, Sexualität)
- Lebensgeschichte im Überblick

Auch wenn die Arbeit der Autorengruppe auf eigenen Erfahrungen mit der Psychoanalyse, auf Weiterbildungen in gruppentherapeutischen Verfahren und Selbsterfahrung beruht, betonen sie ausdrücklich, dass es hier nicht um *therapeutische* Arbeit geht. „Wie wir bereits betont haben, kann biografische Selbstreflexion keine Therapie leisten, obwohl manche Übung auch innerhalb eines therapeutischen Prozesses Verwendung finden wird und obwohl biografische Arbeit Selbstreflexion methodisch (...) therapeutischen Verfahren gleicht.“ (S. 45) Grundsätzlich gehe es jedoch nicht um eine „Behandlung“ von Störungen, Defiziten und Leiden (vgl. ebenda), sondern um „Selbsterkenntnis“ und das „Verstehen der eigenen Gewordenheit“ (S. 11).

In ihren konzeptionellen Überlegungen beschreiben die drei Autorinnen allerdings nur ansatzweise, was zu tun ist, wenn im Prozess der Selbsterkenntnis, in der Suche nach dem Gewordensein die Suchenden auf Störungen, Defizite und Leiden stoßen. Das können sie sich sicherlich vor dem Hintergrund ihrer anzunehmenden Beratungs- und Moderationskompetenzen leisten. Sie weisen auf die besonderen Anforderungen an die Leiterinnen der Veranstaltungen hin (vgl. S. 58), sagen dann aber nur, „falls jedoch kein/e Leiter/in mit Kompetenzen für beratungs- bzw. therapeutische Einzelfallarbeit vorhanden ist, sollte mit vertiefenden Übungen vorsichtig umgegangen werden“ (S. 59).

Für eine stärkere Verankerung biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenbildung liegt jedoch genau hier eins der zentralen Probleme. Die eigenen Erfahrungen zeigen, dass es nicht ausreicht zu verkünden, es handele sich *nicht* um therapeutische Arbeit (vgl. Teil IV). Die Übergänge sind sorgfältiger zu beschreiben, als es die Autorinnen in ihren Praxisbeispielen tun, und vom Moderator des Prozesses mit entsprechender Qualifikation stets zu beobachten, damit es nicht zu einem Hinüberschliddern in Situationen mit therapeutischem Charakter kommt.<sup>239</sup> Gudjons/Pieper/Wagener berichten aus ihrer Erfahrung, dass in der „Regel“ keine Gefahr von „Durchbrüchen“, „Ausbrüchen“ oder „Zusammenbrüchen“ bestehe. Die Moderatorin eines biografischen Arbeitsprozesses muss jedoch zum einen auch auf den „unregelmäßigen“ Fall vorbereitet sein, muss zum anderen über Kompetenzen verfügen, die Rahmenbedingungen für einen „geregelten“ Prozessverlauf zu schaffen.<sup>240</sup>

Statt einer **Zusammenfassung** soll die Gemeinsamkeit vom dargestellten Konzept *biografischer Selbstreflexion* und dem der eigenen Arbeit und den eigenen Untersuchungen zugrunde liegenden Verständnis von *biografischer Arbeit* mit einem „ästhetischen Zitat“ aus dem Buch von Herbert Gudjons, Marianne Pieper und Birgit Wagener unterstrichen werden: „*Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.*“ (Max Frisch: Mein Name sei Gantenbein, Frankfurt am Main 1964, S. 45, zitiert nach Gudjons u.a. 1999a, S. 77)

---

<sup>239</sup> In den Schlussfolgerungen aus den eigenen Hauptuntersuchungen zu den Lehrveranstaltungen in Bremen und Hannover wird insbesondere dieses Problem diskutiert. Konsequenzen werden dort v.a. mit Blick auf die Qualifikationsanforderungen an die Veranstaltungsleiter gezogen (Kapitel 4.3 und 5.5).

<sup>240</sup> Es ist immer wieder zu betonen, dass die Sensibilität an dieser Schnittstelle zur therapeutischen Situation nicht als Ausgangspunkt für eine *Ablehnung* biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung verstanden werden soll, sondern im Gegenteil als Voraussetzung, um tatsächlich in größerem Umfang in der Lehrerinnenbildung bio-grafisch Bezug nehmen zu können.

Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Fundierung des Konzeptes, seiner Einbindung in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der wissenschaftlich begleiteten Erprobung der biografischen Selbstreflexion in der Praxis genügt dieses Konzept den Anforderungen einer wissenschaftlich begründeten Lehrerinnenbildung. Es unterscheidet sich von anderen pragmatischen Konzepten für die Biografiearbeit, die auf eine Verankerung im biografietheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs verzichten, sich eher auf einen traditionellen Alltagsbegriff von Biografie beziehen und pädagogische und therapeutische Arbeit unzulässig miteinander vermengen. Ein Beispiel dafür sind die „Methoden der Biografiearbeit“ von Hans Georg Ruhe (1998).

Wie erwähnt beziehen sich auch die nun vorgestellten Einzelbeispiele aus der Praxis biografischer Arbeit in der niedersächsischen Lehrerinnenausbildung auf den Ansatz von Gudjons/Pieper/Wagener.

#### b) Praxisvarianten biografischer Arbeit an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

In einem Vortrag zur „Didaktik der LehrerInnenausbildung“ auf dem *Kongress zu 200 Jahren Lehrerbildung in Oldenburg* fordert Hilbert Meyer 1993: „Eine Didaktisierung der LehrerInnenbildung ist geboten. Die sogenannte Verwissenschaftlichung des Studiums ist kein Selbstzweck. Sie muß – insbesondere an Massenuniversitäten – dem Ziel der Persönlichkeitsbildung untergeordnet bleiben.“ (Meyer, in: Günther-Arndt, u.a. 1995, S. 72) Es mangle an Forschung darüber, wie Studierende eigentlich didaktische Begründungen aufnahmen (vgl. ebenda S. 73). In jedem Fall sei davon auszugehen: „Die Aneignung didaktischen Theoriewissens erfolgt – wenn überhaupt – nicht nur mit dem Kopf, sondern mit Herzen, Händen und allen Sinnen.“ (ebenda S. 74) Hilbert Meyer konkretisiert: „Jeder Lehramtsstudent hat ja bereits eine lange ‚didaktische Lernbiografie‘ hinter sich gebracht. Neuartige Theorien müssen in diese vorhandenen Denkgebäude integriert werden können; andernfalls werden sie mit Erfolg verdrängt und vergessen.“ Strukturell unterstreicht Hilbert Meyer in diesem Zusammenhang, dass eine solche Verbindung von Praxis und subjektbezogener theoretischer Reflexion besonders günstig in einer modifizierten einphasigen Lehrerinnenausbildung zu realisieren sei (ebenda S. 79). An der Oldenburger Universität gibt es eine Reihe von Hochschullehrerinnen, die eine biografische Orientierung grundlegend in ihre Ausbildungsarbeit integrieren.

**Astrid Kaiser** beschreibt im Nachinterview zur o.g. Befragung an niedersächsischen Ausbildungsorten, dass für sie eine biografische Bezugnahme in der Lehrerinnenbildung grundlegend ist. Sie begründet ihre biografische Orientierung aus ihrer eigenen Lehr-/Lernbiografie heraus, die sich in einem Wechselverhältnis zwischen Schule und Hochschule entwickeln konnte. Zunächst mit Erstaunen sei sie immer wieder in ihrem Lehrerinnenverhalten auf ihre Lehrerinnen aus der eigenen Schulzeit gestoßen, insbesondere auf ihre Grundschullehrerin. Mit der Lehrerinnenbiografie werde hartnäckig Altes, Gewohntes und Überholtes immer wieder neu in die Schulen getragen, an jeder Ausbildung vorbei. „Je länger ich hinter die Kulissen von vielen Schultüren geschaut habe, umso deutlicher wurde mir, dass Schule sich bislang weit weniger verändert hat, als das allgegenwärtige Gerede von neuer Kindheit, offenem Unterricht und veränderter Schule suggeriert.“ Auch wenn sich hier und da mit dem Engagement von Lehrerinnen einiges ändere, „so ist die alte Paukschule noch keineswegs vergessen“ (Kaiser 1999, S. 2). In der ersten Unterrichtspraxis werde immer wieder auf „einfache Muster“ zurückgegriffen. Und „woher werden diese Muster genommen? (...) es wird auf historisch überlieferte und biografisch erfahrene Muster zurückgegriffen.“ (ebenda S. 4) Kaiser betont, dass nicht nur ein Mehr an Praxis erforderlich sei, sondern es sei

notwendig, „die Probleme der Schulpraxis verbunden mit den eigenen Motiven in Selbsterfahrung offen aufzuarbeiten“ (Kaiser 1982, zitiert nach 1999, S. 4).<sup>241</sup>

Als theoretische Grundlagen ihrer biografischen Orientierung beschreibt sie ein ähnliches Feld an Quellen, wie es auch bei Gudjons/Pieper/Wagener zu finden ist (ebenda S. 33). Besonders hebt sie Edmund Kösel's Ansatz einer subjektiven Didaktik hervor (Kösel 1997)<sup>242</sup> und das Konzept der „Themenzentrierten Interaktion“ (Ruth Cohn, vgl. Kaiser 1999, S. 30).

Ihre Praxiserfahrungen in der biografischen Arbeit – aus Seminaren, v.a. aber aus der Begleitung von Praktika – hat sie in einem „Übungskurs für emotional fundierte Lehrkompetenz“ zusammengefasst (Kaiser 1999). In Auswertung ihrer Zusammenstellung kann der Titel ergänzt werden „... für emotional *und biografisch* fundierte Lehrkompetenz“. Hier werden die Varianten beschrieben, die sie auch im Nachinterview ausführlich darstellt.

Zu den biografisch Bezug nehmenden Elementen zählen in Kaisers Praxis:

- Erinnerungsreisen zur eigenen Grundschulzeit (ebenda S. 10);
- Auseinandersetzung mit historischen Mustern, mit Lehrerinnenbildern, und das durchaus wörtlich gemeint; dabei geht es darum „mögliche eigene Wiederholungszwänge (zu) suchen und (zu) entdecken“ (S. 49ff.);
- Auseinandersetzung mit dem eigenen Kinderbild (S. 39ff.);
- Offenlegen von Übertragungen der eigenen Kindheitsmuster auf Schülerinnen (S. 101ff.);
- Aufarbeitung eigener Disziplinierungserfahrungen (S. 79ff.);
- von der Schülerinnenrolle Abschied nehmen (S. 122ff.).

Methodisch nutzt sie dafür die ganze Bandbreite des biografischen Lernens, wie das Erzählen, Vorlesen von Dilemmatageschichten, kreatives Schreiben, Malen und Gestalten, Selbsterfahrungs- und Wahrnehmungsübungen, Körperarbeit, Meditation (vgl. S. 15).

**Jörg Steitz-Kallenbach** geht einen anderen Weg. Er ist selbst als Studienrat und Hochschul-lehrender tätig. Im ausführlichen Nachinterview benennt er aus seiner Sicht als ein Hauptproblem der praxisbezogenen Anteile der Lehrerinnenausbildung, dass es sich hierbei oft eher um eine pragmatische Praxis, als um eine reflektierte handele. „*Es geht zu oft um das Bewältigen von Prozessen, zu selten um das sich Einlassen auf Unwegbares.*“ Die Muster dafür seien biografisch angelegt. Eine biografische Arbeit sei in der Lehrerinnenbildung dringend erforderlich. Die „biografischen Verstrickungen“ (Steitz-Kallenbach im Interview) seien ein Hauptgrund dafür, dass Schule heute keine kulturschaffende, sondern eine regressive Institution sei.

Im Mittelpunkt der biografischen Bezugnahme in seiner Ausbildungspraxis steht ein zunächst *fachbezogener* Aspekt, der sich bei näherer Betrachtung jedoch als allgemeiner Aspekt der Lehrerinnenbiografie bezeichnen lässt. Steitz-Kallenbach arbeitet intensiv – z.T. in kleineren Gruppen über ein ganzes Semester ausschließlich – an der *Lesebiografie* der Studierenden:

---

<sup>241</sup> Astrid Kaiser hat keine systematischen empirischen Untersuchungen zum Zusammenhang von historischen Mustern (typischem Lehrerbild), biografischen Mustern (Vor-Bildern) und Lehrerinnenhandeln durchgeführt. Ihre jahrzehntelange Betreuung von Praktikumsgruppen und ihre Lehrerinnenselbsterfahrung stellen in gewisser Weise eine qualitativ empirische Basis ihres Ansatzes dar.

<sup>242</sup> Auf die zu diskutierenden theoretischen Grundlagen der „subjektiven Didaktik“ von Edmund Kösel soll hier nicht näher eingegangen werden. Seine Konsequenzen für die Lernsituation sind unabhängig davon nachzuvollziehen.

was haben sie wann von wem vorgelesen bekommen, was selbst gelesen. In seiner Dissertation weist er auf der Basis einer qualitativ empirischen Untersuchung die „Verstrickungen“ einer Lehrerin in seine Lesebiografie nach (2002). Was ein Deutschlehrer im Unterricht wie als Lektüre behandelt, ist eindeutig auf seine Lesebiografie zurückzuführen (ebenda S. 43ff.).

Steitz-Kallenbachs theoretischer Ansatz ist konsequent psychoanalytisch (ebenda S. 23ff.) und tiefenhermeneutisch (ebenda S. 32ff.) orientiert. Im Nachinterview beschreibt er die Notwendigkeit besonders hoher (analytischer) Kompetenzen des Moderators biografischer Prozesse mit Studierenden. Er selbst kann auf entsprechenden Zusatzausbildungen aufbauen. Während die Übungen zur Rekonstruktion der eigenen Lesebiografie in größeren Veranstaltungen (sprich Massenveranstaltungen mit 80 Studierenden) mit der Qualität der bei Gudjons beschriebenen Selbstreflexion vergleichbar sind – er arbeitet z.B. mit Mind-Map oder Phantasie Reisen –, werden in den kleineren Lesebiografieprojektgruppen (etwa zehn Teilnehmerinnen) „psychodynamische Dimensionen berührt“ (Nachinterview). Hier kann ansatzweise von einer (Psycho-)Analyse der Lesebiografie gesprochen werden. Übertragungen auf Helden in Lieblingsbüchern werden untersucht. Projektionen verborgener, sexueller und aggressiver Wünsche in die Welt der Literatur zum Thema gemacht. Als Beispiel nennt Steitz-Kallenbach im Interview das Vater-Tochter-Verhältnis bei Pippi Langstrumpf. Über das Gruppengespräch käme in diesem Kontext v.a. das autobiografische Schreiben als Mittel biografischer Arbeit zum Zuge.

Material zur lesebiografischen Spurenarbeit bietet in beiden Fällen:

- ein Buch, das mir als Kind vorgelesen wurde,
- das erste selbst gelesene Buch,
- Lieblingsbücher aus Kindheit und Jugend,
- in der Schule Gelesenes,
- die Leselebenskurve, wann wurde viel, wann wenig gelesen,
- das erneute Lesen eines der „eigenen“ Bücher, vom Lesetagebuch oder einer tiefenhermeneutischen Interpretation begleitet,
- Fotos von Orten, wo einem als Kind vorgelesen wurde, wo man selbst gelesen hat (alle Angaben aus dem Nachinterview, vgl. auch Steitz-Kallenbach 2000).

Bei **Jochen Hering** kann davon gesprochen werden, dass seine gesamte Lehrtätigkeit von einem biografischen Strang durchzogen ist.<sup>243</sup> Hering ist von Haus aus Lehrer und Geschichtsdidaktiker. Bereits 1985 veröffentlicht er seine Dissertation zu einem biografisch orientierten Geschichtsunterricht (Hering 1985). In seinem Habilitationsvortrag (2000) weist er die „Bedeutung des Erzählens für die Entwicklung biografischer Kompetenz in der LehrerInnenbildung“ nach. „Seit ich an der Universität Oldenburg arbeite, habe ich immer wieder erfahren, wie sehr Studierende von der ‚Lern-Geschichte‘ ihrer Schulzeit geprägt sind und wie weitgehend dies die Rezeption anderer Vorstellungen von Lernen blockieren bzw. einschränken kann.“ (ebenda S. 2) Er stellt am Beispiel eines Einführungsseminars in das Unterrichtsfach Sachunterricht dar, wie über kreative Verfahren und die begleitende Reflexion in einem Seminartagebuch sachgegenstandsbezogene und didaktische Muster aufgedeckt, aufgebrochen und hinterfragt werden.

---

<sup>243</sup> Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist der schulerfahrene Hochschullehrer noch in Oldenburg tätig. Er engagiert sich auch sehr für die Umsetzung der Befragung zur biografischen Orientierung an der Carl von Ossietzky Universität. Inzwischen arbeitet er als Hochschullehrer an der Universität Bremen.

Herings Ansatz basiert auf dem aktuellen Diskurs der Biografieforschung (ebenda S. 5) und auf einer konstruktivistischen Sichtweise (Äußerung im Interview). In seinem Erfahrungsbegriff bezieht er sich insbesondere auf Hans-Georg Gadamer, betont in diesem Kontext die „Negativität der Erfahrung“ (ebenda S. 23). In Auswertung des Nachinterviews lässt sich beschreiben, dass sein Erfahrungsbegriff in vieler Hinsicht mit dem Begriff der ästhetischen Erfahrung korrespondiert (vgl. dazu Abschnitt 3.1.3). Das, aber auch (unwissenschaftlich formuliert) seine „kreative Ader“ führen dazu, dass er in seiner Praxis v.a. *kreative* Verfahren biografischer Arbeit entwickelt. Er setzt häufig Visualisierungen ein, arbeitet mit dem kreativen oder expressiven Schreiben, mit Schreibgesprächen, Erinnerungsreisen, Perspektivenwechseln. Biografische Bezugnahmen sind von der Einstiegsphase seiner Seminare bis in die abschließende Rückschau eingeplant: Was bringen die Teilnehmerinnen mit ins Seminar, was hat sich bei ihnen im Seminarverlauf verändert?

Hering fasst zusammen: „Aufgabe universitärer LehrerInnenbildung wäre (...) eine produktive Auseinandersetzung mit den Vor-Erfahrungen („Mustern“) zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer mit dem Ziel, Studierende neu ‚erfahrungsfähig‘ zu machen. ‚Erfahrungsfähigkeit‘ meint in diesem Zusammenhang, in der nachdenkenden Betrachtung der eigenen Geschichten ‚Muster‘ eigenen Denkens und Handelns neu wahrzunehmen, eigenes Vorstellen und Handeln neu bedenken und entwerfen zu können. Diese Fähigkeit bezeichne ich als biografische Kompetenz.“ (Hering 2000, S. 6)

**Alexandra Obolenski** stellt die (auto-)biografische Bezugnahme als ein „Basismodul“ mit ihrem Entwurf für eine integrierte Lehrerinnenbildung der Zukunft zur Diskussion (vgl. Obolenski 1997, S. 13ff.; dieselbe 2001, S. 193 ff.). In dem von ihr ausgearbeiteten Curriculum für die Ausbildung der Lehrerinnen für „eine Schule für alle“ werden „Biografische Lernangebote“ als erster und damit grundlegender Baustein vorgeschlagen (ebenda). Ausgangspunkt für den Entwurf dieses Moduls bildet eine gemeinsam mit Jochen Hering im Sommer 1998 durchgeführte Lehrveranstaltung unter dem Titel „Erfahrung statt Belehrung“ (ebenda). Theoretisch begründet sie ihren Modulentwurf im Rückgriff auf John Deweys Erfahrungsbegriff (vgl. ebenda S. 193f.).

Obolenski beschreibt die erste Phase des Seminarverlaufes als „Auseinandersetzung mit biografischen Lernerfahrungen“ (ebenda S. 201ff.). In einem „Denkatelier“ werden Erinnerungen an Vorbilder<sup>244</sup> ausgegraben, es wird Spurenarbeit geleistet, der Forschungsprozess wird in einem „Lerntagebuch“ reflektiert (vgl. S. 201). Die Ergebnisse dieser Spurensicherung werden in einer „Ausstellung“ präsentiert (S. 202). In diesem gemeinsamen Seminar von Hering und Obolenski wird in dieser Phase mit ähnlich Methoden biografisch gearbeitet, wie sie für das eigene, im Teil IV beschriebene Seminar zum Einsatz kommen. Auch wenn das ästhetische Moment in ihrer Seminarkonzeption zunächst nicht bewusst angelegt war, resümiert Obolenski am Schluss: „Die Reflexion von Lernerfahrungen in Einzel- und Gruppenarbeit wurde durch ästhetisch-künstlerische Präsentationen in der Ausstellung und durch unterschiedliche Schreib-Impulse im gesamten Seminarverlauf bereichert.“ (S. 209)

Obolenski bilanziert mit Blick auf die Entwicklung eines biografischen Basis-Moduls für die Lehrerinnenausbildung: „Im Mittelpunkt stand die Auseinandersetzung mit biografischen Lerngeschichten. Die Studierenden sollten durch die Beschäftigung mit ausgewählten Lernaufgaben neue Lernerfahrungen sammeln und sich mit der Art und Weise ihres Lernens

---

<sup>244</sup> Der Begriff Vorbilder ist hier wieder im definierten Sinne verwendet: „Vor-Bilder“.

beschäftigen. Diese Erlebnisse stellten sie dann in den Kontext ihrer bisherigen subjektiven Lernerfahrungen. Hochschuldidaktisch wurde durch diese biografisch orientierte Herangehensweise eine Grundlage dafür geschaffen, dass unter ständiger Rückkopplung auf individuelle Lernprozesse eine intensive Beschäftigung mit Theorien des Lernens stattfinden konnte. Durch diesen lebensgeschichtlich vermittelten Zugang individuellen Lernens wurden Voraussetzungen erarbeitet, um die methodisch-didaktisch gestalteten Lernbedingungen in Schulen kritisch zu diskutieren.“ (ebenda)

Mit Jochen Hering fasst sie zusammen, worum es im Kern gehen soll:

- „ – um Wahrnehmung der je eigenen Erfahrungen und ihre Bewusstwerdung;
- um Reflexion. Erfahrungen bleiben ‚unbewusst‘, werden wieder verschüttet, wenn ich sie nicht (im Erzählen oder Schreiben) vergegenwärtige; (...)
- um die Ordnung eigener Erfahrungen im Erzählen bzw. Schreiben;
- um die Fähigkeit, Abstand zu nehmen, da das Erzählte, vor allem aber das Geschriebene, als ‚Entäußertes‘ uns wieder gegenübertritt.“ (Hering u.a. 1998, S. 35, nach Obolenski 2001, S. 195)

An der Carl von Ossietzky Universität wird schließlich auch der von **Una Dirks** und **Wilfried Hansmann** beschriebene Ansatz des „forschenden Lernens“ weiterentwickelt, der die (selbst-)kritische, auf die eigene Biografie bezogene Reflexionskompetenz einschließt (Dirks, in: Hinz u.a. 2002, S. 108)<sup>245</sup> und auf eigener lehrerinnenbiografischer Forschung basiert. Die theoretische Grundlage ihrer Arbeit ist in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Biografieforschung eingebunden.

Una Dirks setzt sich sowohl in ihrer eigenen Forschung als auch in Projekten forschenden Lernens innerhalb ihrer Ausbildungspraxis intensiv mit der Vorbildung von (Englisch-) Lehrerinnen auseinander (Dirks, in: Dirks/Hansmann 1999, S. 25ff.). „Das Handeln und Denken der PädagogInnen wird maßgeblich von ihrer biografischen Identität beeinflusst. Dabei rekurren sie auf biografische Basispositionen bzw. -dispositionen, die weitestgehend vorberuflich geprägte Handlungs- und Deutungsmuster umfassen. Berufliche und biografische Identität sind somit eng miteinander verwoben.“ (ebenda S. 29)

Methodisch arbeitet Dirks mit „Tandemgesprächen“ (ebenda S. 89). „Die Tandemarbeit orientiert sich an den Schlüsselbegriffen ‚Respect‘, ‚Empathy‘ und ‚Honesty‘. (...) Demnach verstehen sich die TeampartnerInnen als kritische FreundInnen, die ihre unterschiedlichen Meinungen und Haltungen akzeptieren und respektieren (...).“ (ebenda) Ausgangspunkt der Tandemarbeit bilden gegenseitige narrative Interviews zur Vorbildung, die transkribiert die Grundlage für die weitere biografische Aufarbeitung und gegenseitige Analyse der Lehrerinnenselbstbilder ausmachen (ebenda S. 90).

In biografieorientierter Sicht ist zusätzlich interessant, dass das von Dirks und anderen weiterentwickelte Konzept des „Forschenden Lernens“<sup>246</sup> phasenübergreifend gedacht und

---

<sup>245</sup> Vgl. auch Dirks/Hansmann 1999 und Una Dirks: Forschendes Lernen. Ein professionstheoretisch begründeter Standard in der LehrerInnenausbildung. In: Hinz/Kiper/Mischke 2002, S. 103ff. Im letztgenannten Artikel finden sich auch Hinweise auf den „Nordverbund Schulbegleitforschung“, in dem ein Austausch über die Entwicklung von Ansätzen zum „forschenden Lernen“ unter biografischer Bezugnahme im Rahmen von Lehrerinnen-ausbildung seit „vielen Jahren“ stattfindet (vgl. ebenda S. 103f.). Una Dirks arbeitet inzwischen als Hochschul-lehrerin an der Universität Hildesheim.

<sup>246</sup> Zum Konzept des „Forschenden Lernens“ vgl. vor allem Andreas Feindt: Qualitätsentwicklung phasenübergreifenden forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung (Dirks/Hansmann 2002, S. 49ff.).



erprobt wird: Studierende, Referendarinnen und Lehrerinnen arbeiten in kleinen Gruppen unter biografischer Bezugnahme an ihrem Lehrerinnenselbstbild über längere Zeiträume zusammen.

Auch wenn mit einem Nachinterview nicht erfasst, soll **Ingo Scheller** Erwähnung finden. Seine Praxishandbücher zum „Szenischen Spiel“ haben große Verbreitung – bis hinein in die Schulpraxis – gefunden. Er entwickelt sein Konzept bereits in der Zeit der einphasigen Lehrerinnenausbildung in Oldenburg 1974 bis 1984 (vgl. Scheller 1999, S. 9). Er begründet seinen Ansatz im spiel- und theaterpädagogischen Kontext, greift auf Interaktionskonzepte zurück, bezieht psycho- und soziodramatische Konzepte ein (vgl. ebenda S. 14). Ganz abgesehen davon, dass seinen methodischen Praxisbeispielen viele Anregungen für die biografische Arbeit zu entnehmen sind, versteht er seine Arbeit selbst auch als ausdrücklich biografisch orientiert. Unter der Überschrift „Szenische Interpretation von Lebenszusammenhängen“ legt er Impulse für das szenische Spiel zu „Biografien von Personen“, „Biografie von Gegenständen“, „Ereignisse(n) im Lebenszusammenhang der Teilnehmer“ vor.

**Zusammenfassend** kann davon ausgegangen werden, dass es im Bereich der Lehrerinnenausbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eine ganze Reihe von fundierten und in der Praxis weitentwickelten Ansätzen biografischer Bezugnahmen gibt. Sie sind unterschiedlich strukturiert. Es lassen sich zwar Schnittmengen für die konzeptionellen Grundlagen aufzeigen – etwa im Bezug auf den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Biografieforschung –, im Einzelnen sind es jedoch sehr unterschiedliche Konzepte. Mit Blick auf die eigenen Untersuchungen bleibt festzuhalten, dass häufig mit Rückgriff auf ästhetische Mittel gearbeitet wird, dass aber keine entwickelten konzeptionellen Überlegungen zum *ästhetischen Moment* in der biografischen Arbeit sichtbar werden.

Die hier angeführten Beispiele sind nicht systematisch ausgewählt. Wahrscheinlich finden sich an der Oldenburger Universität weitere Beispiele. Dargestellt wurden die Ansätze, die im Rahmen der eigenen Befragung sichtbar wurden und in Nachinterviews näher untersucht werden konnten. Als Beleg für eine biografisch orientierte Praxis in der Oldenburger Lehrerinnenbildung reichen sie aus.<sup>247</sup>

### c) Praxisvarianten biografischer Arbeit am Studienseminar Hannover II

Auch bei der Untersuchung zur biografischen Orientierung in der Ausbildungspraxis von Studienseminaren in der zweiten Phase der Lehrerinnenausbildung wurde eine Reihe von entwickelten Beispielen biografischer Bezugnahmen registriert. Insbesondere in den Einstiegsphasen in das Referendariat und in den pädagogischen Seminaren gibt es zahlreiche Ansätze. Mit den Nachinterviews wurde sichtbar, dass es dabei in vielen Fällen über eine punktuelle biografische Bezugnahme hinausgeht und der biografische Blick bei den interviewten Seminarleiterinnen, insbesondere in der persönlichen Betreuung der Referendarinnen, grundlegend ist. Dennoch werden auch für die zweite Phase nur Beispiele von einem Ausbildungsort vorgestellt: dem Studienseminar für Grund-, Haupt- und Realschullehrer Hannover II.<sup>248</sup>

---

<sup>247</sup> Wie bereits erörtert soll mit der Auswahl Oldenburger Beispiele auch keine wertende Aussage zur biografischen Orientierung an den anderen lehrerausbildenden Bereichen in Niedersachsen getroffen werden. Es ist dem Autor sogar schwer gefallen, andere sehr überzeugende Einzelbeispiele, auf die er in Hannover und Hildesheim gestoßen ist, nicht vorzustellen. Ein Schwerpunktsetzung schien jedoch an dieser Stelle mit Blick auf die Lesbarkeit des Gesamttextes begründet.

<sup>248</sup> Vgl. Begründung in vorausgehender Anmerkung.

**Helga Leuschner-Schillig**, stellvertretende Studienseminarleiterin und Leiterin eines Pädagogikseminars, führt im Nachinterview aus, dass für sie die „Entwicklung eines berufsbezogenen Selbstkonzeptes im Mittelpunkt der Ausbildung“ stehe. Jede angehende Lehrerin müsse für sich beantworten können: „Wo komme ich her? Wo stehe ich? Wo will ich hin?“ Konzeptionell nennt sie als Grundlage ihrer biografischen Arbeit das oben beschriebene Buch von Gudjons u.a. 1999a. Sie verweist auf den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs („Konstruktivismusdebatte“). Auch sie hat mit der beschriebenen *Wende* in der Professionalisierungsdebatte seit Anfang der Neunzigerjahre die biografische Bezugnahme in ihre Ausbildungstätigkeit grundlegend integriert.

Leuschner-Schillig sieht verschiedene Felder für die biografische Bezugnahme in der Ausbildung:

- eine durchgehende Arbeit an der individuellen Lernbiografie,
- Fallbesprechungen im Seminar,
- Rollenspiel, z.B. zu Konfliktmustern,
- das persönliche Beratungsgespräch im Zusammenhang mit einem Unterrichtsbesuch,
- Gespräche zum Ausbildungsstand außerhalb des institutionalisierten Rahmens.<sup>249</sup>

In einem schriftlichen Konzept (Studienseminar 2002a)<sup>250</sup> stellt sie ihren Ansatz zur individuellen Lernbiografiearbeit vor. Bereits zu Beginn der Ausbildung erhalten die Referendarinnen einen Brief zur Bedeutung und zu Möglichkeiten der lernbiografischen Arbeit. Darin heißt es: „Auch wenn Sie sich in der Ausbildungszeit befinden und die berufsbezogenen Erfahrungen und Kompetenzen anderer nutzen, ist unbestritten, dass auch Sie bereits über wesentliche Erfahrungen und Kompetenzen verfügen, die für den Beruf der Lehrerin unverzichtbar sind. Sie fangen also nicht bei Null an! (...) Wenn wir bedenken, dass Lernen ein immer währender persönlicher und affektiver Prozess ist, bei dem es auf der einen Seite um neue Informationen und Erfahrungen und auf der anderen Seite um Emotionen, Gefühle, Vorerfahrungen geht, gewinnt die Sicht auf die eigene Lernvoraussetzung, die eigene Lernbiografie an Bedeutung.“ (ebenda S. 1)<sup>251</sup>

Die Referendarinnen werden aufgefordert, v.a. die Anfangszeit ihrer Ausbildung zu nutzen, sich der persönlichen „Lernausgangslage“ bewusst zu werden, ihre „eine Struktur zu geben“ (ebenda). Leuschner-Schillig führt dafür ein „Tagebuch“ ein. Die Aufzeichnungen bleiben persönlich, die Teilnehmerinnen können selbst entscheiden, wann und ob sie etwas aus ihrem Buch in die Gruppendiskussion oder in das Beratungsgespräch mit der Seminarleiterin bringen wollen. Sie sind allerdings verpflichtet, es zu jedem „dienstlichen Gespräch“ mitzubringen und es – geschlossen – symbolisch auf den Tisch zu legen. Sie gibt den angehenden Lehrerinnen einen Katalog von Fragen als Hilfe zum Einstieg in die Tagebucharbeit in die Hand (ebenda S. 3f.):

- „Meine Ausgangsbedingungen“ (Vorbildung)
- „Meine Fähigkeiten/Kompetenzen, auf die ich bauen kann“
- „Meine Defizite, mit denen ich rechnen muss“
- „Inhalte (...), die *ich* für meine unmittelbare (...) Schularbeit bedeutsam finde“
- „Das nehme ich mir vor (...)“

---

<sup>249</sup> „Gespräche zum Ausbildungsstand“ gehören zu den in der PVOLehrII festgeschriebenen Instrumenten in der Orientierung zum Leistungsstand der Referendarin.

<sup>250</sup> Studienseminar Hannover II für das Lehramt an GHR / Leuschner-Schillig: Lernbiografie. Mai 2002a (unveröffentlicht).

<sup>251</sup> Vgl. zum Begriff „Lernbiografie“ 2.2.1/Zur Struktur des Biografiebegriffes.

Helga Leuschner-Schillig beschreibt die widersprüchliche Situation, in der sich die biografische Bezugnahme insbesondere in der zweiten Ausbildungsphase realisieren muss: Seminarleiterinnen sollen Beratende und Beurteilende zugleich sein. Das Dilemma ist bekannt (vgl. Daschner u.a. 1997). Zudem sei zu wenig Zeit für die notwendige Vertrauensentwicklung im Rahmen der Ausbildungszeit. Sie hält deshalb eine begleitende Supervision jenseits der Institution für Referendare für sehr sinnvoll. Unter den aktuellen Bedingungen bliebe es letztlich der Einsicht jeder einzelnen Referendarin überlassen, ob sie den Impuls zur biografisch bezugnehmenden Reflexion nutze. Ihre Erfahrung sei, dass dies sehr unterschiedlich ausfalle. Es gäbe Beispiele, in denen das Tagebuch sehr intensiv genutzt werde. Gerade Referendarinnen mit größeren Problemen in der Selbstfindung auf dem Weg in den Lehrberuf hätten auch Schwierigkeiten, das Tagebuch als Instrument zur Arbeit am Lehrerinnenseלבטבילד zu nutzen.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung kann auch **Ute Kluge** auf eine grundlegend biografisch bezogene Ausbildungspraxis als Pädagogikseminarleiterin im gleichen Studienseminar verweisen. In einem von ihr maßgeblich mitverfassten Papier zur Selbstkonzeptarbeit im Rahmen der Einführungstage des Studienseminars wird dies ausformuliert (Studienseminar 2002b)<sup>252</sup>.

Im Dreiergespräch, über das Malen/Schreiben eines Porträts von einer Lehrerin, die man hatte, und über eine Phantasiereise werden Bilder von Lehrerinnen ausgegraben, die man „gut“ oder „schrecklich“ fand (ebenda S. 1). In Metaplanarbeit wird an den Erinnerungen weitergearbeitet. Aus der eigenen biografischen Erfahrung heraus werden Merkmale einer „guten“ oder „schlechten“ Lehrerin erarbeitet, findet eine Auseinandersetzung mit überlieferten Normen für Unterricht statt (ebenda S. 2f.). In einem zweiten Teil des Einführungstages werden die ersten Erfahrungen in der neuen Rolle an der Ausbildungsschule dazu in Beziehung gesetzt (ebenda S. 3). Eine Auswertung der vorliegenden schriftlichen Rückmeldungen von Teilnehmerinnen aus dem Seminar von Ute Kluge zeigen, dass die Referendarinnen die biografische Bezugnahme als z.T. aufrührend, unerwartet aber im Ergebnis fast durchweg positiv aufgenommen haben (Quelle: handschriftliche Teilnehmerinnenäußerungen, unveröffentlicht).

Im Nachinterview macht Ute Kluge deutlich, dass es ihr um mehr geht, als um ein biografisches *Moment* in den Ausbildung. Für sie ist die biografische Reflexion durchgehende *Grundlage* des Ausbildungsprozesses. Ihr Ziel sei es, die Referendarinnen von der Frage „Wie wollen *Sie* (die Seminarleiterin) es denn?“ zur Frage „Wie will *ich* es denn?“ zu bringen. Dafür greift sie auf die ganze Bandbreite der Varianten biografisch orientierter Arbeit zurück. In der Antwort auf die offenen Fragen im Fragebogen der oben ausgewerteten Untersuchung nennt sie als Themen:

- „Erinnerung an eigene Schulzeit (Dyade / Triade; Zeichnen von Lehrkräften; Situationen aufschreiben; Phantasiereise)
- Normen und Werthaltungen bewusst machen / diskutieren
- eine gute Lehrerin ist wie ein ... (z.B. Tier)
- warmwriting
- Auseinandersetzung mit anderen Einstellungen (z.B. über Kartenabfrage<sup>253</sup>)

---

<sup>252</sup> Studienseminar Hannover II für das Lehramt an GHR: Lehrerinnenrolle und berufliches Selbstkonzept. Mai 2002b (unveröffentlicht)

<sup>253</sup> Diese in der Praxis der zweiten Ausbildung verbreitete Form der Gesprächsvorbereitung besteht darin, dass alle Teilnehmerinnen (auch die Leiterin) zu festgelegten Fragen auf verschiedenen Karten ihre Antworten, Selbsteinschätzung notieren. Am Beginn des Gesprächs werden dann zur jeweiligen Fragestellung „die Karten auf den Tisch gelegt“.

- Selbstreflexion im Prozess – sich selbst Briefe schreiben, die später zugesandt werden
- Standortbestimmung zu verschiedenen Zeitpunkten (nonverbale Übung)“

Zu den spezifischen Instrumenten zählt bei Kluge der „Selbstbrief“. Die Teilnehmerinnen schreiben sich am Anfang ihrer Ausbildung einen Brief, in dem sie ihre Ausgangsbedingungen und Erwartungen beschreiben (Fragestellungen wie zum oben dargestellten Lerntagebuch bei Leuschner-Schillig). Diesen Brief bekommen sie ein halbes Jahr später zurück. Es hat ihn kein anderer gelesen. Auf dieser Grundlage ist eine Rückschau, eine Beschreibung von Entwicklung in biografischer Verankerung auf einem ganz anderen Niveau möglich, als es über die wieder konstruierende Erinnerung wäre.

Kluge geht mit ihren Referendarinnen dabei bis an Grenzen. Dabei sei wichtig, dass die ihr Anvertrauten spüren, dass sie ihre Grenzen akzeptiere. „Aber bis zu diesen Grenzen bringe und begleite ich sie.“ (Nachinterview)

Auch Kluge verweist auf die widersprüchliche Situation in der Ausbildung. Sie beschreibt – wie Leuschner-Schillig –, dass es sehr von der einzelnen Referendarin abhängt, ob die biografisch Bezug nehmenden Impulse aufgegriffen werden. Als Voraussetzung für eine tatsächlich grundlegende biografische Orientierung seien Strukturveränderungen in der Ausbildung erforderlich: eine andere Zeitstruktur (mehr Zeitblöcke für tiefer gehende subjektbezogene Prozesse), eine Konzentration in den zu behandelnden Themen, eine entsprechende Qualifikation der Auszubildenden, ein gemeinsames Verständnis für die Notwendigkeit biografischer Arbeit unter allen Auszubildenden sei erforderlich.

**Zusammenfassend** kann in Auswertung dieser beiden Beispiele tendenziell festgestellt werden, dass die Bedingungen für intensive biografische Bezugnahmen in der zweiten Ausbildungsphase in gewisser Hinsicht günstiger sind als in der ersten: Die Arbeit in einem überschaubaren Personenkreis (bis 25) mit immer der gleichen Moderatorin, die die einzelnen Teilnehmerinnen auch in ihrem Lehrerinnenhandeln bei Unterrichtsbesuchen wahrnimmt, und das über einen relativ langen Zeitraum (anderthalb Jahre Ausbildungszeit und nicht nur vier Wochen Praktikum), schafft eine breitere Basis für eine subjektbezogene Ausbildungsarbeit. Gleichzeitig werden diese Vorteile durch die institutionelle „Enge“ in dieser Phase wieder zunichte gemacht: Ausbildungsabläufe sind viel mehr im Einzelnen vorgegeben als an der Universität. Die Seminarleiterin mag noch so empathisch sein – die Beziehung zu ihr endet mit einer karriererelevanten Zensur.<sup>254</sup>

**Abschließend** kann nach der Beschreibung einzelner Varianten biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung, die mit der Wende in Professionalisierungsdebatte in der Ausbildungspraxis gewachsen sind<sup>255</sup>, unterstrichen werden: Eine biografische Orientierung in der Lehrerinnenbildung findet nicht nur in der *Theorie* (erziehungswissenschaftliche Biografieforschung), sondern auch in der *Praxis* Anknüpfungspunkte.

---

<sup>254</sup> Das deckt sich auch mit den eigenen Erfahrungen des Autors in der Rolle des Fachseminarleiters, der seinen Ansatz biografischer Bezugnahmen ursprünglich im Zusammenhang seiner Tätigkeit in der zweiten Ausbildungsphase als Fachseminarleiter Kunst entwickelt hat (vgl. Seydel 2001).

<sup>255</sup> Das gilt sowohl allgemein (Gudjons u.a.1999a) als auch konkret an niedersächsischen Ausbildungsorten.

## 2.6

### Zusammenfassung:

#### Zur Begründung biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Mit den Ausführungen des zweiten Teils kann die Notwendigkeit biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerinnenbildung, insbesondere auch in der Ausbildungsphase, als begründet angesehen werden. Umschrieben ist dafür grundlegend ein *Biografiebegriff*, der sich in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Biografieforschung einbinden lässt. Phasen der biografischen Entwicklung sind v.a. mit Blick auf die Lebensphase der in der Ausbildung Befindlichen dargestellt.

Begründet ist speziell ein Vorschlag zur Strukturierung der *Lehrerinnenbiografie*, ausgeleuchtet sind die Facetten des *Lehrerinnenbildes*. Es werden – m.E. in dieser Form erstmalig – Phasen der Lehrerinnenbildung aus biografieorientierter Sicht auf der Grundlage eigener Untersuchungen (narrativ episodische Interviews mit Grundschullehrerinnen) in Vernetzung mit anderen, anerkannten Untersuchungen zur Lehrerinnenbiografie beschrieben. Dabei wird der Blick vorrangig auf die verschiedenen Momente der *Vorbildung* gerichtet, zu der es bisher noch wenige Untersuchungen im Kontext von Lehrerprofessionsforschung gibt. Diese *Vorbildung* ist jedoch für die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzeptes aus biografischer Sicht von außerordentlicher Bedeutung. Das lässt sich mit dem Nachweis des Zusammenhanges zwischen der individuellen *Vorbildung* und den jeweils aktuellen Handlungsentwürfen einer Lehrerin in der schulischen Situation als Begründung für eine biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung unterstreichen.

Über die *Begründung* der Notwendigkeit biografischer Arbeit in der Ausbildung der Lehrerinnen hinaus weist der Teil II *Anknüpfungspunkte für die Realisierung* einer solchen Arbeit aus. Vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung biografischer Bezugnahmen in der historischen Pädagogik und in der Lehrerinnenbildung werden mit den Ergebnissen der eigenen Untersuchungen (Befragung an ausgewählten Standorten) exemplarisch Tendenzen zur Einstellung von Auszubildenden zur biografischen Orientierung beschrieben. Ein Widerspruch zwischen größerer Zustimmung und einer wesentlich geringeren Zahl von Hinweisen auf eine Praxis biografischer Arbeit wird dabei deutlich. Es können Problembereiche benannt werden, die einer stärkeren biografischen Orientierung im Wege stehen. Neben institutionellen und strukturellen Hemmnissen betreffen sie in starkem Maße die Qualifikation der Auszubildenden, in erster Linie jedoch liegen sie in der Spezifik subjektbezogener, selbstreflexiver bzw. biografischer Prozesse begründet: Sie berühren die Beteiligten mehr und v.a. existenzieller, „heftiger“<sup>256</sup> als übliche Ausbildungsveranstaltungen. Sie scheinen eine andere *Ausbildungskultur* zu erfordern als die heute vorherrschende.

Die Spanne zwischen der Notwendigkeit biografischer Arbeit, ihrer Anerkennung auf der einen Seite und der Zurückhaltung gegenüber biografischer Arbeit in der Praxis auf der anderen Seite verweist auch und sicherlich insbesondere auf die Frage nach dem „Wie“ biografischer Arbeit, verweist auf die *Kernfrage* zu den eigenen Hauptuntersuchungen zur Praxis biografischer Arbeit, die im Teil IV dargestellt werden.

Über die Beschreibung der *Ausgangsbedingungen* für eine stärkere biografische Orientierung in der Ausbildung hinaus wird im vorangegangenen Teil anhand ausgewählter Einzelbeispiele exemplarisch der Nachweis erbracht, dass biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung nicht

---

<sup>256</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Beschreibungen individueller ästhetisch-biografischer Forschungsprozesse in den Abschnitten 4.2.2, 4.2.3 und 4.2.6.

nur notwendig und weitgehend akzeptiert ist, sondern dass es *fundierte Praxisansätze*, wissenschaftlich begründete Konzepte und Praxiserfahrungen für diese Arbeit in der Lehrerinnen- ausbildung bereits gibt. In der Beschreibung dieser Praxisansätze bestätigen sich dabei tendenziell die beschriebenen Problembereiche. Erneut werden die Schwierigkeiten sichtbar, die sich aus der Intensität biografischer Prozesse, insbesondere in der Lebensphase der Studierenden, ergeben. Dem wird in den Hauptuntersuchungen zu den Lehrveranstaltungen in Bremen und Hannover (Teil IV) und in den Schlussfolgerungen für die Lehrerinnenausbildung (Teil V) nachzugehen sein.

An diesem Punkt wäre auch eine andere Richtung für den weiteren Weg der Überlegungen und Untersuchungen denkbar: Die Untersuchung und das Weiterdenken der institutionellen Rahmenbedingungen, der Struktur von Lehrerinnenausbildung könnte in den Mittelpunkt rücken.<sup>257</sup> Das jedoch kann – und soll – diese Arbeit nicht leisten. Dazu sollen im Teil V eher hypothetische Aussagen getroffen werden. Der Weg führt also nicht in den Makrobereich der Thematik (Realisierungsbedingungen ästhetisch-biografischer Arbeit), sondern in einen, bzw. in zwei Mikroräume, zu den zwei näher untersuchten Lehrveranstaltungen und auch hier wieder v.a. zu ausgewählten Einzelfällen. In dieser Hinsicht folgt die Arbeit konsequent dem im ersten Teil begründeten qualitativen Forschungsansatz.

Bevor auf die Ergebnisse der Hauptuntersuchung eingegangen werden kann, ist allerdings ein zweiter theoretischer Strang durch die Arbeit zu legen. In der Erörterung des Biografie- begriffes wurde bereits angedeutet, dass biografische Arbeit immer ein *ästhetisches* Moment einschließt. In der Beschreibung der Praxisbeispiele wird immer wieder die Einbeziehung ästhetischer Zugriffsweisen in der biografischen Arbeit sichtbar. Im Fall der beiden näher untersuchten Seminaren jedoch geht es um mehr. Der ästhetische Zugang ist *grundlegend* mit dem biografischen verwoben, er soll mehr als nur eine *methodische* Variante im Herangehen an das Selbst sein. Das ist im nächsten Teil zunächst theoretisch, dann mit Blick auf die Konzeption (Praxisentwürfe) der beiden untersuchten Veranstaltungen zu erörtern.

## **Nachgetragen**

Der „biografische“ Teil der Überlegungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung wurde mit zwei Zitaten von Virginia Woolf eröffnet. Er soll mit zwei weiteren Zitat beschlossen werden. Sie sind aus dem autobiografischen Roman „Der erste Mensch“ von Albert Camus. Hier beschreibt der Schriftsteller die besondere Bedeutung, die sein Grundschullehrer für seine Biografie hatte. Ohne den Einsatz dieses Lehrers wäre der Lebensweg Camus', der aus ärmlichen Verhältnissen stammt, ganz anders verlaufen. Der Unterstützung und Forderung dieses Lehrers hat er es zu verdanken, dass er eine weiterführende Schule besuchen konnte.

---

<sup>257</sup> Angesichts der aktuellen Strukturdebatte und strukturellen Entwicklung der (niedersächsischen) Lehrerinnenausbildung könnte dies sehr sinnvoll sein. Nicht nur, dass die vorgesehene Modularisierung in der Ausbildung dazu verführen könnte, *zusammenhängende* Stränge in der Arbeit am Selbstkonzept abzukappen, sondern auch weil die Notwendigkeit von einer auf die Lehrerinnenpersönlichkeit bezogenen Ausbildung überhaupt infrage steht. „Lehrer müssen keine Pädagogen mehr sein“ titelt die HAZ am 10.1.2001 auf der ersten Seite den Bericht zu den Maßnahmen der Landesregierung, zur Behebung des Lehrermangels „Fachlehrerinnen“ ganz ohne Ausbildung einzustellen.

„Und dann begann der Unterricht. Bei Monsieur Bernard war der Unterricht aus dem einfachen Grund, daß er seinen Beruf liebte, ständig interessant.“ (Camus 1995, S. 164)  
In dessen Klasse „fühlten sie zum ersten Mal, daß sie existierten und Gegenstand höchster Achtung waren: Man hielt sie für würdig die Welt zu entdecken.“ (ebenda S. 168)

In diesem letzten Roman, dessen Manuskript bei seinem tödlichen Unfall in seinem Wagen lag und der erst 1994 posthum veröffentlicht wird, beschreibt Camus aus seiner Sicht den Zusammenhang zwischen Biografie und Leben.

„Denn er selbst vermeinte zu leben, er hatte sich allein aufgebaut, er kannte seine Kraft, seine Energie, er bot ihr die Stirn und hatte sich in der Hand. Doch in dem seltsamen Taumel, in dem er sich augenblicklich befand, wurde jenes Standbild, das jeder Mensch errichtet und im Feuer der Jahre härtet, um sich ihm anzuverwandeln und in ihm das letzte Zerbröckeln abzuwarten, schnell rissig, brach jetzt schon zusammen.“ (ebenda S. 34f.)<sup>258</sup>

---

<sup>258</sup> Der fiktive Erzähler (Camus selbst) steht am Grab seines früh verstorbenen Vaters, der nicht einmal so alt geworden war, wie Camus zum erzählten Zeitpunkt bereits war.

### 3 Ästhetische Arbeit in der (Re-)Konstruktion von Biografie

#### 3.0 Einleitung

##### Prolog

(frei zum Prinzip der Spurensicherung)

##### *Gefunden*

*Ich ging im Walde,  
So für mich hin,  
Und nichts zu suchen,  
Das war mein Sinn.*

*Da sah ich im Schatten  
Ein Blümlein stehn  
Wie Sterne leuchtend,  
Wie Äuglein schön.*

*Ich wollt es brechen,  
Da sag' es fein:  
Soll ich zum Welken  
Gebrochen sein?*

*Ich grubs mit allen  
Den Würzelein aus,  
Zum Garten trug ich's  
Am hübschen Haus.*

*Und pflanzt es wieder  
Am stillen Ort;  
Nun zweigt es immer  
Und blüht so fort.*

*Johann Wolfgang von Goethe:*

*Zitiert nach: Bender, Ernst: Deutsche Dichtung der Neuzeit. Karlsruhe 1957, S. 108  
(vom Autor in der dritten Klasse 1963 auswendig gelernt)*



Inzwischen braucht nur noch jemand den Mund aufzumachen und schon beginnt es ästhetisch zu werden: Auf seiner Internetseite bietet der Zahnarzt Dr. Uwe B. „Ästhetische Zahnmedizin“. Ein Blick auf das gut gekleidete Team im postmodern, geschmackvoll eingerichteten Praxisfoyer reicht, um es ihm abzunehmen. So schöne Zähne wird einem sonst keiner machen. Sogar eine ganze Fachzeitschrift gibt es unter dem Titel „Ästhetische Zahnmedizin“. Hier wird das elegante Gebiss gepriesen, die attraktive Brücke vorgestellt und die Farbskala für die künstlichen Zähne diskutiert.<sup>259</sup>

Dieses eine Beispiel soll reichen, um auf den „Ästhetisierungsstrubel“ hinzuweisen, von dem Wolfgang Welsch bereits 1992<sup>260</sup> spricht (vgl. Welsch 1993, S. 45). Jede Einkaufszone wird „elegant, chic, animatorisch gestaltet. Längst sind nicht mehr nur die Innenstädte, sondern ebenso die Randzonen und ländlichen Refugien von diesem Trend betroffen. Kein Pflasterstein, keine Türklinke und kein öffentlicher Platz“ bleibt „vom Ästhetisierungs-Boom verschont. Sogar die Ökologie ist weithin zu einer Verschönerungsbranche geworden. Könnte diese Gesellschaft ganz, wie sie wollte, sie würde die urbane, industrielle und natürliche Umwelt wohl in toto zu einem hyperästhetischen Szenario umbilden.“ (ebenda S. 15) Ein Blick in den eigenen Wohnraum bestätigt diese Entwicklung als eine alltägliche Erscheinung. Wir leben in einer gestalteten, „gestylten“, ästhetisierten Welt (vgl. Ziehe 1993).

Und nun auch noch biografische Arbeit *ästhetisch*.

Was zum Teil II einleitend zur *biografischen* Arbeit dargestellt wird, trifft erst recht auf das *Ästhetische* zu. Ästhetisches Herangehen an ein Problem scheint „in“ zu sein. Umso wichtiger ist es, mit diesem Teil aufzuzeigen, dass es um mehr gehen soll, als um eine „Verhübschung“ (Welsch 1993, S. 14) der Arbeit an der eigenen Biografie. Es geht um mehr als eine Inszenierung von biografischen „Pseudoerlebnissen“ (S. 15) nach dem Motto: „Ich bin Deutschlands Superstar.“ Wenn im Laufe des Teils II von *ästhetischer Arbeit* gesprochen wird, ist damit nicht jene vordergründige Ästhetisierung gemeint, nicht die „Ausstattung der Wirklichkeit mit ästhetischen Elementen“, nicht die „Überzuckerung des Realen mit ästhetischem Flair“ (ebenda).

Mit diesem Projekt geht es um biografische Arbeit im intensiven *ästhetischen Erfahrungsprozess*. Deshalb wird zunächst in die *Struktur* ästhetischer Erfahrungsprozesse eingeführt. Dargestellt wird der Ästhetik- und Erfahrungsbegriff, auf den sich die Untersuchungen und Überlegungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnen(aus)bildung beziehen (Kapitel 3.1).

Dazu ist vorzuschicken, dass der Versuch unternommen wird, im Text etwas in der *Übersicht* darzustellen, was sich eigentlich nur *innerhalb* des Begriffsfeldes erschließen lässt. Es werden zusammenfassende, stark vereinfachende und schubladisierende Bilder verwendet, wobei immer zu betonen bleibt, dass diese Strukturierungshilfen nur als ein *Zwischenschritt* auf dem Weg zum eigentlichen Begriffsfeld zu verstehen sind. Im Zusammenhang der eigenen Überlegungen und Untersuchungen kann das Überblickshafte hier ausreichen, denn es sollen – im Unterschied zu den Teilen II und IV des Textes – keine eigenen Akzente gesetzt werden. Es geht um eine *Verankerung* des Ansatzes der ästhetisch-biografischen Arbeit im aktuellen Diskurs zur *ästhetischen Erfahrung*, nicht um einen ästhetiktheoretischen Diskussionsbeitrag. Dafür braucht nicht der gesamte Diskurs dargestellt zu werden.

---

<sup>259</sup> Zur Internetpräsenz des genannten Zahnarztes vgl. Hannoversche Allgemeine Zeitung: Operation Internet (23.9.2003), ein Artikel zur umstrittenen Werbung von Ärzten im Internet. Zur Zeitschrift „Ästhetische Zahnmedizin“ vgl. [www.urbanfischer.de](http://www.urbanfischer.de) / link: journals (ISSN 1434 6087).

<sup>260</sup> auf einer Konferenz an der Universität Hannover

Der Blick richtet sich v.a. auf solche Texte, die in den näher untersuchten Ansätzen zur ästhetisch-biografischen Arbeit konzeptionell grundlegend sind, insbesondere für das Konzept der „Ästhetischen Forschung“<sup>261</sup> (vgl. Abschnitt 3.2.4).

Erörtert wird die Verflechtung von biografischer und ästhetischer Arbeit, die im vergangenen Teil bereits angedeutet wurde (vgl. Abschnitt 2.2.1). Damit werden die näher untersuchten Verfahren zur ästhetisch-biografischen Arbeit auch in zweiter Hinsicht, nämlich auf das ästhetische Moment hin, theoretisch fundiert (Kapitel 3.2). Besonders erörtert wird die Problematik individueller Prozesse im Gruppenzusammenhang (Abschnitt 3.2.5). Ansatzpunkte für eine *ästhetisch*-biografische Arbeit in der Lehrerinnen(aus)bildung werden herausgearbeitet (3.3). Die beiden Konzepte für die im Teil 4 vorgestellten Lehrveranstaltungen an der Universität Bremen und Universität Hannover werden vorgestellt (Abschnitt 3.3.2; 3.3.3).

---

<sup>261</sup> Helga Kämpf-Jansen nennt für ihr Konzept der *ästhetischen Forschung* etwa als grundlegend aus dem Ästhetik-Diskurs: Böhme/Böhme, Welsch und Seel (vgl. Abschnitt 3.1.1); aus dem kunstpädagogischen Diskurs: Selle und Otto, deren Positionen hier nicht näher eingeführt zu werden brauchen (vgl. Literaturliste) und aus der Forschung zur emotionalen Intelligenz: Goleman (vgl. Extrakt zum Konzept der Ästhetischen Forschung Kämpf-Jansen 1999).

## 3.1 Zur Struktur ästhetischer (Erfahrungs-)Prozesse

### 3.1.1 Ästhetik

Es scheint in der „Natur“ der Sache zu liegen: Kaum ein Begriff hat einen so riesigen, reichhaltigen und schillernden Hof wie der Ästhetikbegriff. Vor dem Hintergrund des Ästhetik-Diskurses muss sogar von Ästhetikbegriffen gesprochen werden (vgl. Zelle 2002).<sup>262</sup> Auch wenn sie sich zum Teil heftig widersprechen, soll im Weiteren die Metapher von Wolfgang Welsch zur „Familienähnlichkeit“ der Bedeutungselemente des Ästhetikbegriffes übernommen werden. (Welsch 1996, S. 23ff., ders. 1993a S. 25ff.; zusammenfassend auch ders. 1997a) Er entlehnt dieses Bild bei Ludwig Wittgenstein. Der „legt dar, daß bei Termini mit unterschiedlichen Verwendungsweisen zwar eine Kohärenz dieser Verwendungsweisen nötig ist, daß diese Kohärenz sich aber nicht einem einheitlichen Wesen zu verdanken braucht“ (Welsch 1996, S. 23). Die unterschiedlichen Bedeutungen haben dann nach Wittgenstein „gar nicht Eines gemeinsam“ (Wittgenstein, zit. nach ebenda). Sie haben also kein Element, das zu „dekretieren“ erlaube, was *das* Ästhetische sei. Der Zusammenhang resultiere einzig aus ihren Überschneidungen. Eine solche Begriffsstruktur sei als *Familienähnlichkeit* zu bezeichnen (vgl. ebenda, S. 23f.). Die für das Verständnis des Ästhetikbegriffes **im Kontext des eigenen Forschungsprojektes notwendigen Bedeutungselemente** werden zunächst vorgestellt.

### Die Familienähnlichkeiten im Ästhetischen (Wolfgang Welsch)

Wolfgang Welsch geht zunächst zum „Gründungsvater“ der Ästhetik-Philosophie zurück, zu Alexander Gottlieb Baumgarten (Welsch 1990, S. 9), der mit seiner Schrift „Aesthica“ 1735 die Ästhetik als „scientia cognitionis sensitivae“ beschreibt (zitiert nach Zelle 2002, S. 33).<sup>263</sup> Er wendet sich damit gegen die Verengung des Ästhetikbegriffes „auf die Kunst oder gar nur auf das Schöne“ (Welsch 1990, S. 9), die im 19. und bis in die Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts den Ästhetik-Diskurs bestimmte (vgl. Zelle 2002, S. 36). Auf dieser Verengung basiert auch die alltagssprachliche Fassung des Ästhetikbegriffes: Ästhetisch ist danach, was gut aussieht, was schön und kunstvoll ist – heute sogar reduziert auf „schick“ und „anmachend“. Welsch plädiert dafür, diese begriffliche Einschränkung wieder rückgängig zu machen. „Ich möchte Ästhetik genereller als *Aisthetik* verstehen, als Thematisierung von

---

<sup>262</sup> Zelle stellt die widersprüchliche Entwicklung der Ästhetikbegriffe als einen Prozess der „steten Neuerfindung des Alten“ dar (Zelle 2002, S. 31). Seine Festlegung auf eine solche Sichtweise des Wachstums auf dem Ästhetik-Begriffsfeld wird hier zwar nicht übernommen, dennoch kann im Weiteren auf seine prägnante Zusammenfassung zur Begriffsgeschichte zurückgegriffen werden. Vgl. zur Entwicklung des Ästhetik-Begriffsfeldes und zu seinen philosophischen Grundlagen auch: Einleitung zu Kleimann 2002; einen Überblick gibt darüber hinaus die Sammlung von Originaltexten aus der „Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Moderne“ (Schneider 2002). Für den in dieser Arbeit verwendeten Ästhetikbegriff bilden die Überlegungen von Wolfgang Welsch zum erweiterten Ästhetikbegriff den Kern (Welsch 1990, ders. 1996, ders. 1993 und v.a. die Zusammenfassung in Welsch 1997a). Es fließen ein Überlegungen von Martin Seel zur „Ästhetik des Erscheinens“ (Seel 2000), der einen phänomenologisch orientierten Blick auf das Begriffsfeld öffnet (Seel 1991, ders. 1993, 1997a und 1997b). Berücksichtigt wird schließlich der Ansatz der „neuen Ästhetik“, der das atmosphärische Moment des Ästhetischen betont (Böhme 1995; Mayani (Hrsg.) 2002).

<sup>263</sup> Zum Teil wird im Zusammenhang mit Baumgartens *Aesthetica* auch vom Beginn der *modernen* Ästhetik-philosophie gesprochen. Nach Zelle ist dies allerdings eine Tautologie, weil es vor Baumgarten keine Ästhetik gegeben hätte (vgl. Zelle 2002, S. 33).

Wahrnehmungen *aller Art*, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen.“ (Welsch 1990, S. 10)<sup>264</sup> Auch wenn Welsch zunächst im Gegengewicht zum verengten Ästhetik-Diskurs das *Asthetische* betont, das auf die sinnliche Wahrnehmung und sinnenhafte Äußerung Bezogene, stellt er es nicht gegen das „elevato-rische Moment“<sup>265</sup> des Ästhetischen, das Moment des Erhebenden, Erhabenen im Ästhetik-begriff.

Welsch grenzt den Ausdruck „ästhetisch“ vom Grob-Sinnlichen oder Elementar-Sinnlichen ab (vgl. 1997a, S. 70). Die unreflektierte, sinnliche Wahrnehmung, aber auch der blinde Genuss, die rauschhafte Hingabe allein ist noch nicht als „ästhetisch“ zu bezeichnen. „Zum Ästhetischen gehört offenbar eine Tendenz zur Überformung, Überhöhung und Veredelung des Sinnlichen. Dies kann bis zu Konnotationen des Überfeinerten, Sublimen, ja Ätherischen reichen.“ (S. 70) So arbeitet Welsch zunächst zwei grundlegende Bedeutungselemente des Ästhetischen heraus. Das erste bezieht sich auf das Sinnhafte und wird als ***aisthetisches Bedeutungselement*** bezeichnet, das zweite, das sich auf den Aufstieg des Sinnlichen in eine höhere Form bezieht, benennt er ***elevatorisches Bedeutungselement*** (vgl. S. 70). *Bedeutungselement* meint dabei keinesfalls einen isolierbaren Begriffsbaustein zum Ästhetischen, sondern ein durch und durch im Begriffsfeld verwachsenes Moment. Dennoch ist es für das Verständnis der Begriffsfamilie sinnvoll, die einzelnen Bedeutungselemente künstlich voneinander getrennt darzustellen, ohne dabei den Blick dafür zu verlieren, dass auch die einzelnen Familienmitglieder nur im Kontext der Gesamtfamilie wirklich zu verstehen sind.

Innerhalb des Aisthetischen verweist Welsch auf die Gabelung von ***Empfindung*** und ***Wahrnehmung***. Die *Empfindung* sei lustbezogen und gefühlhaft, bis hin zum *Hedonistischen*, der auf das höhere Wohlgefallen gerichteten elevatorischen Einmischung in das Empfinden. Die *Wahrnehmung* hingegen sei gegenstandsbezogen und erkenntnisartig (vgl. S. 70ff.).<sup>266</sup>

Auf der elevatorischen Seite des Begriffsfeldes führt Welsch die Perspektive auf die *Gestalt* und den *Gestaltungsprozess* ein.<sup>267</sup> Er unterscheidet das ***kosmetische***, auf die Gestalt des Produktes bezogene Element, vom ***poietischen***, auf die Gestaltung oder Hervorbringung prozessbezogenen Element (S. 73). Auf dieser Seite des Begriffsfeldes siedelt Welsch den Übergang vom Ästhetischen zum Künstlerischen an, auf die Verknüpfung mit der Besonderheit auch der Wahrnehmung im künstlerischen Prozess verweisend (vgl. S. 74f.).

Als weiteres Bedeutungselement – zunächst auf der aisthetischen Seite des Begriffsfeldes – ist das ***Subjektive*** des ästhetischen Empfindens und Wahrnehmens zu nennen. Auch wenn jede

---

<sup>264</sup> Die erneute Erweiterung des Ästhetik-Begriffsfeldes über das kunstvoll Schöne hinaus beschreibt Zelle als „Wende zur ästhetischen Erfahrung“, zu der im deutschsprachigen Raum neben Welsch v.a. Hans Robert Jauss (1977) und Rüdiger Bubner (1989) beigetragen hätten (Zelle 2002, S. 36).

<sup>265</sup> Elevation bedeutet in freier Übersetzung – nach Fremdwörter-Duden 1990, S. 213 – das Moment des *Erhebenden*, eingefroren im *Augenblick des Erhabenen*. Verwendet wird der Begriff für das Emporheben der Hostie oder des Kelches in der katholischen Messe, die Höhe des Gestirns über dem Horizont – aber auch für die Sprungkraft, die den Tänzer befähigt, beim Ballett Bewegungen in der Luft auszuführen.

<sup>266</sup> Welsch differenziert das Bedeutungselement der Wahrnehmung weiter aus. Dafür führt er ein *theoretisches, form- und proportionsbezogenes* Bedeutungselement ein. Hinsichtlich der Wahrnehmungsseite des Ästhetischen verweist Welsch auf das *phänomenalistische* Bedeutungselement, auf die Oberfläche, auf die Haut der Dinge gerichtet (vgl. 1997a, S. 72).

<sup>267</sup> Hier verweist Welsch auch auf die *Versöhnungsperspektive*. „Als ästhetisch bezeichnet man Gebilde gerade, sofern in ihnen Unterschiedliches wundersam gefügt, zur Harmonie gebracht, zusammenstimmend oder zusammenklingend gemacht ist.“ (S. 72f.) Das alltagssprachliche Bedeutungselement „schön“ kommt als *Vollendungsmoment* hinzu: ästhetisch wird in *kallistischer* Bedeutung verwendet (vgl. S. 73).

Wahrnehmung *kulturell eingebunden* ist, bleibt sie im Kern immer individuell und *subjektiv*, ganz einfach, weil sie nicht auf einem „objektiven“ Sinn, sondern auf den Sinnen der Einzelnen aufbaut (S. 72). Auch auf der elevatorischen Seite des Begriffsfeldes ist das subjektive Bedeutungselement zu finden, hier aber in einem besonderen Spannungsverhältnis mit der Intersubjektivität, die sich über das Gestaltete herstellen lässt.

Als Letztes soll das *reflektierende* Bedeutungselement erwähnt werden, auf das Welsch an anderer Stelle verweist. Das Ästhetische schließt die Rückbesinnung auf Vorausgegangenes ein, auf das bisher Erfahrene. Es wird zwischen „Sinneswahrnehmung“ und „Sinnwahrnehmung“ unterschieden. „Die erstere ist relativ trivial, die letztere anspruchsvoll und bedeutsam. Auf sie kommt es hier an.“ (Welsch 1990, S. 48) In der distanznehmenden Reflexion lassen sich Form und Inhalt – im Unterschied zur unmittelbaren Wahrnehmung – getrennt betrachten.

Auch wenn Welsch von der Oberflächlichkeit jeder Wahrnehmung spricht, bleibt festzuhalten, dass sich gleichzeitig die Bilder des bisher Wahrgenommenen einmischen, dass sie sich – bereits im Augenblick der Wahrnehmung selbst – mit dem Wahrgenommenen vermengen.<sup>268</sup> So wird Äußeres immer wieder mit einer *Vorstellung* vom Inneren verbunden wahrgenommen. Imagination ist in den Akt der Wahrnehmung verwoben.<sup>269</sup>

Folgt man Welschs Ästhetikbegriff mit all seinen Familienmitgliedern, ergibt sich als Konsequenz, dass letztlich alle Lebensbereiche, alles Denken und Handeln vom Ästhetischen durchdrungen werden. Jede menschliche Erkenntnis ist auf die Ästhetik angewiesen (vgl. Welsch 1993, S. 40). „Heute setzt sich in allen Wissenschaften das Bewußtsein von einem grundlegend ästhetischen Charakter des Erkennens und der Wirklichkeit durch.“ (ebenda S. 41)<sup>270</sup>

### Das Besondere des Ästhetischen nicht übersehen (Martin Seel)

Bezieht man sich auf den weiten Ästhetikbegriff von Wolfgang Welsch, dann besteht die Gefahr in eine gewisse Beliebigkeit des Ästhetischen abzurutschen. Welsch selbst bestreitet dies, nicht zuletzt wenn er sich mit dem „Ästhetisierungsstrubel“ auseinandersetzt (Welsch 1993), wenn er das Umschlagen der Ästhetisierung in Anästhetisierung beschreibt (Welsch 1990, S. 13ff.) und dazu auffordert, sich gerade auch mit der auseinander zu setzen (ebenda S. 23). Er unterscheidet die „Oberflächenästhetisierung“ in der Welt der Animatoren und Superstars von der „Tiefenästhetisierung“ (Welsch 1993, S. 44). „Ein ästhetisches Grundgesetz besagt, daß unsere Wahrnehmung nicht nur Belebung und Anregung, sondern auch Verweilen, Ruhezeiten und Unterbrechungen braucht. (...) Wo alles schön wird, ist nichts mehr schön; Dauererregungen führen zur Abstumpfung. (...) Gerade ästhetische Gründe sprechen dafür den Ästhetisierungsstrubel zu durchbrechen. Inmitten der Hyperästhetisierung tun ästhetische Brachflächen not.“ (ebenda S. 45)

Martin Seel sieht hier grundlegender eine Überfrachtung des *Ästhetikbegriffes*. Er spricht sich dagegen aus, das Ästhetische vollständig im Ästhetikbegriff aufgehen zu lassen, ohne dabei

---

<sup>268</sup> Im kunstdidaktischen Diskurs wird das Eingehen der Vor-Bilder in den Augenblick der Wahrnehmung unter dem Stichwort „Perceptbildung“ gefasst (vgl. Otto 1998d).

<sup>269</sup> Auf die Verknüpfung von Wahrnehmung und Phantasie verweisen auch eine Reihe von Beiträgen in Fauser/Madelung 1996a (Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen).

<sup>270</sup> Diese Sichtweise ist im Zusammenhang der eigenen Untersuchungen und Überlegungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit von besonderer Bedeutung: Sie verweist auf die Kompatibilität von „wissenschaftlichen“ und „ästhetischen“ (künstlerischen) Herangehensweisen an die „Wirklichkeit“, bzw. ihre Konstruktion, worauf das später vorzustellende Konzept der „ästhetischen Forschung“ basiert (Abschnitt 3.2.4).

in eine Beschränkung des Ästhetischen auf das Kunstvolle zurückzufallen.<sup>271</sup> Dahinter kann man ein Festhalten „an der klassischen Dichotomie des Schönen und Erhabenen“ erkennen (Böhme 1995, S. 11). Dennoch ist es angebracht, auch seine Sichtweise des Ästhetischen in die Beschreibung des Begriffsfeldes einzubeziehen. Er betrachtet Ästhetik und Aisthetik als „zwei verschiedene Arten der Analyse des Sinnlichen“ (Seel 1997b, S. 17). „Thema der Aisthetik (...) ist einfach die menschliche Wahrnehmung, ohne eine Beschränkung auf bestimmte Formen und Funktionen. Aisthetik ist folglich etwas sehr viel Allgemeineres als Ästhetik. (...) Alle Wahrnehmung ist ästhetisch, nur ein Teil unserer Wahrnehmung ist darüber hinaus ästhetisch.“ (ebenda) Er wendet sich gegen den konstruktivistischen „ästhetischen Fundamentalismus“, der sich im aktuellen Ästhetik-Diskurs ausgebreitet habe (ebenda S. 18). „Mit allem, was in der neueren Philosophie gut und teuer ist, auf den konstruktivistischen Grundzug unserer Wahrnehmung, Erkenntnis und Moral zu verweisen, ist eines. Jedoch zu behaupten, darin zeige sich die fundamental ästhetische Verfassung unserer Wirklichkeit, ist etwas ganz anderes.“ Seel bezweifelt, „daß die konstruktiven Züge unserer Wahrnehmung und Erkenntnis notwendigerweise mit Zügen *ästhetischer* Fiktion, Simulation, Virtualisierung usw. einhergehen“ (ebenda S. 23). „Die Triftigkeit einer Theorie entscheidet sich weiterhin an ihrer empirischen Erklärungskraft hinsichtlich der Phänomene, auf die sie sich, wenn sie etwas taugt, nicht fingierend, sondern faktisch bezieht.“ (ebenda S. 24)

Hinter dieser Abwehr gegen den Trend im aktuellen Ästhetikdiskurs steckt m.E. die unzutreffende Unterstellung, dass konstruktivistische Ansätze von einer Beliebigkeit in der Beschreibung der Phänomene ausgingen.<sup>272</sup> Auch wenn dieses Missverständnis nicht geteilt wird, ist Seel zuzustimmen, wenn er ausdrücklich betont: „Sinnlich oder sinnengeleitet zu sein aber macht allein noch keine Wahrnehmung zu einer ästhetischen; (...)“ (ebenda S. 29) Er verweist auf den besonderen „Zeitcharakter ästhetischer Wahrnehmung; ästhetische Wahrnehmung spielt sich in einem besonderen Moment des Verweilens ab“ (S. 30). „Man kann das vielleicht am besten so ausdrücken, daß man sagt, es gehe im Akt ästhetischer Wahrnehmung um den Vollzug einer jeweiligen Wahrnehmung *als* einer solchen Wahrnehmung. (...) Wir vollziehen unser Sehen als Sehen, unser Hören als Hören, unser Tasten als Tasten (...)“ (S. 31) „In der ästhetischen Wahrnehmung sind wir uns selbst als Wahrnehmende gegenwärtig – nicht lediglich als ihrer selbst bewußte Wesen, sondern als Wesen, die ihr leibliches Senso-rium *ausdrücklich* tätig sein lassen.“ (S. 32) Man kann sogar sagen: „Ästhetisch ist eine Wahrnehmung zu nennen, bei der es gleichermaßen um die Wahrnehmung und um das jeweils Wahrgenommene selbst geht. (...) Ästhetisch ist eine Wahrnehmung, bei der es um den Zeit-Raum dieser Wahrnehmung geht.“ (S. 38)

Auch wenn Seel seine Position ausdrücklich *gegen* Welsch formuliert, soll dieser Aspekt **des „im Verweilen die Wahrnehmung Wahrnehmenden“**, des „**Kontemplativen**“ im Ästhetischen in das oben umschriebene Ästhetikbegriffsfeld mit aufgenommen werden. Es spricht auch nichts dagegen – m.E. durchaus im Sinne von Wolfgang Welsch<sup>273</sup> – noch einmal zu

<sup>271</sup> Seel entwickelt seinen Ansatz ja gerade nicht von der Kunst her, sondern von der „Ästhetik der Natur“ (Seel 1991). Eine noch „engere“ Auffassung eines auf das Kunstvolle beschränkten Ästhetikbegriffes vertritt im aktuellen Diskurs Karl Heinz Bohrer (vgl. derselbe: „Die Grenzen des Ästhetischen“, in: Welsch 1993, S. 48ff.; dazu auch Zelle 2002, S. 44).

<sup>272</sup> Dass dem – abgesehen von radikal-konstruktivistischen Positionen – nicht so ist, ist bei Welsch selbst (1996, S. 45) nachzuvollziehen, aber auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur *Viabilität von Wirklichkeitskonstruktionen* bei Siebert 1999 (S. 43ff.) oder Reich 2000.

<sup>273</sup> Welsch grenzt das Ästhetische ausdrücklich vom Grobsinnlichen des Aisthetischen ab (siehe oben). „Gegenüber der Seelschen Strategie einer Exklusion von allem, was über Vollzüge der Kontemplation hinausgeht, schlage ich also das Modell einer Ästhetik vor, die sich auf *alle* Versionen des Ästhetischen bezieht – und die dabei natürlich auch die Seelsche Kontemplation als interessantes Teilphänomen einschließt.“ (Welsch

betonen, dass das Bedeutungselement des Ästhetischen erheblich aus dem Begriffsfeld des Ästhetischen herausragt.

### „Atmosphäre“ als Grundbegriff einer „neuen Ästhetik“ (Gernot Böhme)

Mit Gernot und Hartmut Böhme lässt sich ein weiterer Blick auf das Feld des Ästhetikbegriffes werfen. Sie fühlen sich in der Anknüpfung an die Erweiterung des Ästhetikbegriffes mit Wolfgang Iser verbunden, kritisieren aber auch die Tendenz zum Ausufern des Begriffes bei ihm. Gernot Böhme verweist darauf, dass es ihm im Unterschied zu Iser darum gehe, „ästhetische Erkenntnis gerade als eine besondere und vor allem der naturwissenschaftlichen unterschiedene zu entfalten und dementsprechend aufzuweisen, daß sie in der Welt etwas entdeckt, das anderen Erkenntnisweisen nicht zugänglich ist“ (Böhme 1995, S. 10). Er fühlt sich Martin Heidegger verbunden, wenn er als Ausgangspunkt seiner Überlegungen die „Ästhetik der Natur“ wählt, kritisiert aber, dass seine Naturästhetik in einer anachronistischen Ethik des Lebens versacke (vgl. ebenda S. 11).

Gernot Böhme löst in seiner Ästhetiktheorie den Blick von den Dingen selbst oder von ihrer Erscheinung und konzentriert sich – in Anlehnung an Walter Benjamin – auf die „Aura“, die sie umgibt (vgl. ebenda S. 27). Gleich ob auf dem Berggipfel oder im Museum, in einem Kirchenraum oder bei einem Spaziergang im Park – „es ist die Situation der Muße, der arbeitsentzogenen<sup>274</sup>, leiblich entspannten Betrachtung, in der die Aura erscheinen kann. (...) Und zwar ist die Aura offenbar etwas räumlich Ergossenes, fast so etwas wie ein Hauch oder ein Dunst – eben eine Atmosphäre.“ (ebenda)

Das Ästhetische entfaltet sich demnach in Zwischenräumen. „So etwas wie Aura ist nach Benjamins Zeugnis gerade nicht nur an Produkten der Kunst oder gar nur an Originalen spürbar. Die Aura spüren heißt, sie in die leibliche Befindlichkeit aufzunehmen. Was gespürt wird, ist eine unbestimmt räumlich ergossene Gefühlsqualität.“ (ebenda)

Davon ausgehend entwickelt er mit Hermann Schmitz den Begriff der „Atmosphäre“ als zentrale Kategorie des Ästhetischen. Es geht ihm um die Wirkung der Dinge nach außen, die er als „Ekstasen“ bezeichnet (S. 33). Die werde als „Atmosphäre“ wahrgenommen, quasi „eingatmet“ (S. 27). Für das Empfinden der Atmosphäre sei das Synästhetische in der Wahrnehmung mit ausschlaggebend (vgl. S. 96). Um den Begriff der Atmosphäre zu veranschaulichen, beschreibt Böhme die Situation des Eintretens in einen Raum. Schlagartig nehmen wir seine Atmosphäre wahr. Es reicht der Begriff „spießiges Wohnzimmer“, „Turnhalle“ oder „Kirchenraum“, um schon in der Vorstellung die unterschiedlichen Atmosphären komplex zu spüren. Bevor also einzelne Dinge wahrgenommen werden, wird die Atmosphäre registriert. So bekommt der gleiche Gegenstand in einem anderen atmosphärischen Kontext möglicherweise einen ganz anderen ästhetischen Charakter (vgl. S. 35).

Böhme leitet davon ab, dass Ästhetisches zu schaffen immer das Herstellen von Atmosphären bedeutet, „es geht darum, durch Arbeit am Gegenstand Atmosphären zu *machen*“ (S. 34). Für

---

1997b, S. 67). Vgl. zur Kritik von Wolfgang Iser an Martin Heideggers Versuch „die alten Schrauben noch einmal festzuziehen“ (ebenda S. 66) auch insgesamt diesen Artikel (ebenda S. 38ff.).

<sup>274</sup> Der Aspekt der „Arbeitsentzogenheit“ als Merkmal für das Ästhetische, dass sich in der Atmosphäre entfaltet, soll nicht missverstanden werden. Damit wird bei Böhme nicht beschrieben, dass es in einem Arbeitsprozess keine ästhetischen Momente geben könne. Das Problem liegt hier in der Vieldeutigkeit des Arbeitsbegriffes (vgl. Exkurs zur „ästhetischen Arbeit“ weiter unten). Aus der Verständnis des Begriffes im Kontext des ganzen Textes hebt Böhme die beschriebene ästhetische Situation an dieser Stelle lediglich von einer „stumpf produktorientierten“ ab.

Böhme betrifft das nicht nur das Kunstwerk, sondern „die Ästhetik des Alltags, die Waren-ästhetik, die politische Ästhetik“ ebenfalls. (S. 48) Auch dieser Aspekt des *Atmosphärischen* soll in den Ästhetikbegriff übernommen werden.

### Versuch, den Ästhetikbegriff in eine Kommode zu stopfen

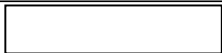
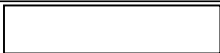
Im einem Schaubild auf der folgenden Seite wird abschließend – und in gewisser Hinsicht **zusammenfassend** – der stark vereinfachende Versuch unternommen, die Bedeutungselemente des Begriffsfeldes „*ästhetisch*“ in *ein* Blickfeld zu rücken. Dafür wird als Strukturierungsmetapher eine *Kommode* gewählt. Diese Strukturierungsform soll das Schubladisierende der Übersicht betonen. Nach Wolfgang Welsch sind – wie beschrieben – die familienähnlichen Bedeutungselemente untereinander verschwistert und verschwägert, beziehen sich aufeinander, verwirren sich ineinander und tragen isoliert voneinander *nicht* das Begriffsfeld des Ästhetischen. Sie lassen sich also eigentlich nicht getrennt darstellen. Die Schubladen der Kommode stellen letztlich nur scheinbar ein Ordnungssystem dar, das es so zum Ästhetikbegriff nicht geben kann. Um Bedeutungselemente in die Kommodenschubladen zu stopfen, *müssen* sie auseinander gerissen oder zerschnitten werden. Auf diese Weise können die hier zum Ästhetik-Begriffsfeld aufgezählten Begriffe noch einmal schlagwortartig wiederholt werden. Um sie wieder auf den Begriff zu bringen, müssten sie aus den Schubladen herausgenommen und in einem Haufen im Spannungsfeld zwischen *Aisthesis* und *Poieses* verwirrt werden, auf das *alltäglich Unbedeutete* und das *Elevatorische* bezogen.



Kommode, in der die zusammengetragenen Bedeutungselemente  
zum Begriffsfeld „ästhetisch“ aufgehoben werden

(frei nach Wolfgang Iser 1993, 1996, 1997a; die unterste Schublade „atmosphärisch“  
wurde später für Gernot Böhme hinzugefügt, die Ausbeulungen auf der linken Seite und die  
Schublade „verweilend“ hat Martin Seel zu verantworten)

grob-sinnlich		<b>ästhetisch</b>				
<b>aisthetisch</b>						
		<b>elevatorisch</b>				
<b>empfindend</b>		(sinnlich) <b>wahrnehmend</b>		<b>poietisch</b> <b>kosmetisch</b>		
auch hedonistisch		auch theoretizistisch		<b>versöhnt</b>		
				harmonisch		
<b>phänomenalistisch</b>			<b>kallistisch / schön</b>			
<b>subjektiv</b>			<b>artistisch</b>			
			ästhetik-konform		kulturell bedingt	
	be- deutend, sinngleich	konstruierend	reflektierend	sensibel	ästhetizistisch	virtuell
				(„verhübscht“)		
<b>verweilend, sich in der Wahrnehmung wahrnehmend (kontemplativ)</b>						
<b>atmosphärisch</b>						



### 3.1.2

#### Ästhetische Erfahrung

Dass etwas ästhetisch erscheint, für ästhetisch gehalten werden kann oder sich als ästhetisch zu bezeichnende Äußerung vollzieht, setzt voraus, dass es als ästhetisch empfunden, wahrgenommen, reflektiert – *erfahren* – wird. „Das faszinierende Kunstwerk, die erhabene Bergwelt, ein formschönes Interieur“ (oder *eine ästhetisch-biografische Äußerung* wäre hier zu ergänzen) – „sie alle bleiben stumm, wenn sie nicht von der ästhetischen Erfahrung zum Leben erweckt würden.“ (Kleimann 2002, S. 21) „Ästhetische Erfahrung ist die performative Dimension des ästhetischen Weltverhältnisses.“ (ebenda)

Deshalb soll im nächsten Schritt versucht werden, das Begriffsfeld der *ästhetischen Erfahrung* zu umreißen. Wie schon beim *Ästhetischen* sind die Bedeutungselemente des Begriffes eher auf einem unbegrenzten Feld zu suchen. Im Zusammenhang der eigenen Überlegungen und Untersuchungen reicht es jedoch aus, sie im *aktuellen* ästhetiktheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu verankern.<sup>275</sup>

#### Erfahrung

Zum Einstieg in die Erörterung dessen, was mit ästhetischer Erfahrung gemeint ist, ist es sinnvoll, Bernd Kleimann zu folgen. „Die Beantwortung dieser Frage wird klugerweise einen Umweg über eine knappe Erörterung des Begriffs von Erfahrung überhaupt nehmen (...).“ (ebenda). Dafür nennt er zwei Gründe. „Einerseits lässt sich auf diesem Wege zeigen, dass ästhetische Erfahrung kein absolut eigengesetzlicher Modus der Welterschließung ist, sondern zentrale Eigenschaften mit anderen Erfahrungsformen teilt. Andererseits stellt ein Blick auf Erfahrung überhaupt eine Kontrastfolie zur Verfügung, vor deren Hintergrund sich die spezifischen Merkmale des ästhetischen Weltzugangs umso deutlicher abheben. Der Sinn der vorgängigen Analyse von Erfahrung überhaupt liegt darin, einen Einblick in die *Kontinuität* wie die *Spezifität* der Erfahrungsformen zu geben.“ (ebenda)

Dabei stößt man gleich am Anfang auf die verwirrende, weil verwirrte, Überschneidung der Begriffsfelder *Erfahrung* und *Aisthesis*. Wäre die *sinnliche Wahrnehmung* (Aisthesis) mit der *Erfahrung* gleichzusetzen, dann wäre das Moment der Erfahrung im *Ästhetischen* nach unserem Verständnis bereits aufgehoben, *ästhetische Erfahrung* wäre ein tautologischer Begriff, ein „weißer Schimmel“.

Zunächst ist davon auszugehen, dass der Erfahrung tatsächlich das Asthetische immanent ist: Jede Erfahrung *basiert auf Sinneseindrücken* (vgl. Duncker 1999), beginnt mit der

---

<sup>275</sup> Diese beiden Diskurse bündeln sich nahe liegender Weise im kunstpädagogischen. Eine Grundlage bietet deshalb der Sammelband „Ästhetische Erfahrung“, herausgegeben von Dietrich Grünwald, Wolfgang Legler und Karl-Josef Pazzini 1997 anlässlich des 70. Geburtstages von Gunter Otto. Aus dem aktuellen kunstpädagogischen Diskurs wird darüber hinaus v.a. Bezug genommen auf die Darstellung des Begriffs *ästhetischer Erfahrung* bei Kirchner 1999. Für einen ästhetiktheoretischen Zugang zum Begriffsfeld werden berücksichtigt: Küpper/Menke: *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* (2003); Erika Fischer-Lichte: *Ästhetische Erfahrung*; v.a. Thoma Gil: *Der Begriff der ästhetischen Erfahrung* (2000) und Bernd Kleimann: *Das ästhetische Weltverhältnis* (2002). Aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs fließen ein: Duncker 1999 (dessen Text in einem Sammelband erschien, der ebenfalls Gunter Otto gewidmet ist (Neuss 1999)); Duncker/Maurer/Schäfer 1990; Mollenhauer 1996; zum *Erfahrungsbegriff* im engeren Sinne v.a. auch Dieckmann 1994. Vgl. schließlich zur pädagogikgeschichtlichen Basis des hier verwendeten Erfahrungsbegriffes auch Dewey (kommentiert von Helmut Schreier) 1986.

sinnlichen Wahrnehmung. Eine Erfahrung im eigentlichen Sinne lässt sich deshalb nicht über eine Mitteilung vermitteln, sie erfordert einen *sinnlichen Erfahrungshintergrund*. Das heißt nicht – wie oft verkürzt auf die Erfahrungsbedingtheit des (biografischen) Lernens hin behauptet wird –, dass jedes Kind die heiße Herdplatte selbst anfassen muss. Aber es wird die Mitteilung, dass das Anfassen der Herdplatte schmerzhaft und nicht zu empfehlen sei, nur annehmen können, wenn es bereits auf eigene, authentische Erfahrungen des Schmerzes zurückgreifen kann. Insofern soll grundsätzlich formuliert werden: Erfahrung setzt die Aisthesis voraus, das Asthetische, d.h. das *subjektiv*<sup>276</sup> sinnlich zunächst Empfindende, dann Wahrnehmende.

Innerhalb des aktiven Sich-Erschließens der Welt ist zwischen der unmittelbaren, beiläufigen Empfindung und der bewussten Wahrnehmung zu unterscheiden (vgl. Kleimann 2002, S. 22<sup>277</sup>). Eine *Aktivität* der Sinne jedoch erfordern beide Seiten. Eine *Empfindung* setzt immer etwas außer uns voraus, ist aber nur mit *Sinnesaktivität* zu haben (vgl. Welsch 1997a, S. 71). Wahrnehmung wird in diesem Zusammenhang immer als sinnlich und *sinngabend* verstanden.

So kann von einer weiteren Überschneidung, von einer zweiten Verwirrung der Begriffsfelder des Asthetischen und der Erfahrung ausgegangen werden: Jede Erfahrung setzt *aktives, eigentätiges* Handeln voraus und ist damit auch immer *prozesshaft*. „Der Modus, in dem Erfahrungen als Brüche in den Routinen unserer Weltverhältnisse auftreten, ist der (...) *handelnde* Umgang mit Dingen, Personen und Situationen, das erfahrungsdichte Verstricktsein in die Angelegenheiten der Welt.“ (Kleimann 2002, S. 23) Bei Ludwig Duncker heißt es: „Wo die Aneignung von Wirklichkeit die Qualität von *Erfahrungsprozessen* annehmen soll, tritt das auswählende und belehrende Zeigen (...) zugunsten einer eigentätigen Auseinandersetzung mit der Welt zurück.“ (Duncker 1999, S. 10) Für eine Erfahrungssituation ist eine entsprechende Disponibilität des Erfahrungssuchenden erforderlich (vgl. ebenda). Erfahrungen können nur mit intrinsischer Motivation gesammelt werden. „Ich“ kann nichts in Erfahrung gebracht bekommen, sondern nur etwas in Erfahrung bringen.

So gesehen unterscheidet sich der hier zugrunde liegende Erfahrungsbegriff auch vom alltagssprachlich gebrauchten. Der hat einen tendenziell passiven Hof: „erfahren“ wird im Lexikon jeweils an erster Stelle mit „etwas zu hören bekommen“, „es wird mir gesagt“ erklärt, die „Erfahrung“ wird als „belehrendes Erlebnis“ beschrieben.<sup>278</sup> Alltagssprachlich

---

<sup>276</sup> Dass jede Erfahrung im Kern subjektiv ist, braucht nicht noch einmal erörtert werden. Darauf wurde bereits beim aisthesistischen Bedeutungselement „subjektiv“ hingewiesen. Auf die kulturelle Eingebundenheit der Erfahrung wird weiter unten eingegangen. In jedem Fall relativiert der hier gebrauchte Erfahrungsbegriff hinsichtlich der Subjektivität einen materialistischen Erfahrungsbegriff, der auf der Anerkennung des in der Erfahrung „enthaltenen objektiven Inhalts, des Vorhandenseins einer Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und dem von ihm abhängigen Objekt“ basiert. Die Erfahrung besteht nach diesem Verständnis „in der Anpassung der Empfindungen, der Vorstellungen, der Begriffe und Theorien an die objektive Realität“ (Lenin, Wladimir Iljitsch: Materialismus und Empiriokritizismus, zitiert nach Wulf 1989, S. 181). Zur unauflöselichen Vermengung der „Objektivität“ und Subjektivität in der Erfahrung vgl. auch Kleimann 2002, S. 35.

<sup>277</sup> Für Bernd Kleimann steht das Asthetische dabei allein für die un gelenkte, sensorische Vergegenwärtigung des Wahrnehmbaren, für das „Einfallstor“, durch das uns Neues erfahrungswirksam entgegentritt. Die Wahrnehmung liefert den unbearbeiteten Stoff für die Erfahrung. „Erfahrung wäre demnach die Vollzugsform der prozessualen, aktiven Welterschließung, Wahrnehmung hingegen die Aktform, durch die uns die Welt im statischen, passiven Sinne erschlossen ist.“ (ebenda S. 22)

Kleimann folgt in seinen Gedankengängen in starkem Maße Martin Seel (vgl. Fußnoten im gesamten ersten Teil seiner Untersuchung, 2002). Für ihn ist das Asthetische also nicht als ein Basis-Bedeutungselement für das Ästhetische zu bezeichnen, sondern umgekehrt das Ästhetische als eine spezifische Form des Asthetischen. Dadurch ergibt sich auch für alle weiteren Zitate aus dem Kleimann-Text, dass sie unter entsprechend verschobenem Blickwinkel auf das Asthetische zu verstehen sind.

<sup>278</sup> Wörtlich sowohl im „Neuen Brockhaus“ (in 5 Bänden), Wiesbaden 1968, Band 2, S. 95 als auch im „Sprach-Brockhaus“, Leipzig 1940, S. 152f.

heißt es „jemand hat Erfahrung“, „jemand ist erfahren“. Das suggeriert, Erfahrung selbst sei zu speichern. Speicherbar sind jedoch nur die Schlussfolgerungen aus einer Erfahrung, die *Erkenntnisse*. Und so kann man Erfahrungen weder „besitzen“, geschweige denn „weitergeben“. Besitzen und weitergeben lässt sich lediglich die aus der Erfahrung gezogene Erkenntnis. Und auch die ist nur vermittelbar, wenn sie auf der anderen Seite – wie oben erörtert – auf einen entsprechenden Erfahrungshorizont stößt. So ist Peter Köck und Hanns Ott zuzustimmen, wenn sie formulieren: „Erfahrung schließt (...) ein aktives persönliches Interesse und Engagement bei der Verarbeitung des Begegnenden mit ein.“ (1997, S. 181)

Dabei soll die als notwendig beschriebene *Eigentätigkeit* und *Aktivität* im Erfahrungsprozess nicht unterstellen, dass der Erfahrungsprozess im Kern ein *bewusst gesteuerter* sei. Kleimann spricht vom „Doppelcharakter“ der Erfahrung. „ (...) obschon (...) wir Erfahrungen nur machen können, weil wir (auch) handeln, vermögen wir sie doch nicht gezielt herbeizuführen. Als ein Zusammenspiel von Aktivität *und* Passivität, von Tun *und* Erleiden sind Erfahrungen nicht planbar (...).“ (Kleimann 2002, S. 27) Erfahrungssituationen lassen sich initiieren, inszenieren, aber letztlich nicht herstellen.<sup>279</sup>

Dieser Aspekt führt zu einem weiteren, spezifischen Bedeutungselement des Erfahrungs-Begriffsfeldes: Erfahrungen sind *strukturell negativ*. Von einer Erfahrung kann nur dann gesprochen werden, wenn die Fahrt durch ein *neues* Gebiet führt, wenn die Reisende auf bisher Unbekanntes, zunächst Abstoßendes, Irritierendes, noch nicht Einsortiertes stößt – deshalb *strukturell negativ*.<sup>280</sup> Dabei ist es gleich, ob die Erfahrung in einem alltäglichen, gar banalen Kontext gemacht wird oder in einer besonderen Ausnahmesituation (vgl. Duncker 1999, S. 9). „Strukturell negativ ist der Erfahrungsprozess, da er“ mit dem neu Wahrgenommenen und als neu Erkannten auch „die Struktur unseres Orientierungswissens verändert (...), einen Bruch, eine Ruptur, einen Einschnitt im Handeln und Denken bewirkt“ (Kleimann 2002, S. 24).

Und auch Duncker führt aus: „Solche unerwarteten und überraschenden Momente geben nun Anlass zur Korrektur der bisherigen Annahmen über die Wirklichkeit. Die (...) *strukturelle Negativität der Erfahrung* kann durchaus schmerzhaft sein (...): Man hat sich getäuscht und ist einem Irrtum erlegen. Es enthält die Botschaft, dass bisherige Annahmen falsch waren und ein vorgängiges Wissen auf Trugbildern von Wirklichkeit beruht.“ (Duncker 1999, S. 11) Dabei betont er wieder, an John Dewey anknüpfend, die Erfahrung sei „kein schicksalhaftes Hereinbrechen, sondern eine Folge absichtsvollen Tuns – nämlich des Handelns“ (ebenda S. 12). Duncker unterstreicht so auch in diesem Zusammenhang das *aktive* Bedeutungselement der Erfahrung.<sup>281</sup>

Die strukturelle Negativität bestimmt auch die spezifische *Struktur* der Erfahrung. Es ist *kein linearer Prozess*. „Erfahrungsprozesse (...) kennen Umwege und Aufenthalte, auch Rückschritte und Suchbewegungen, deren Erfolg noch unbekannt ist.“ (ebenda S. 10) „In Erfahrungen tritt eher das *Widerständige* und *Anstößige* der Realität hervor, die damit gleichsam zur Reibungsfläche wird (...). Einsichten in die Wirklichkeit liegen im Rahmen von Erfahrungsprozessen nicht als abrufbares Wissen bereit, sondern müssen durch vielfältige Formen des

---

<sup>279</sup> Das hat für die eigenen Überlegungen zur Entwicklung von ästhetischen Erfahrungssituationen in biographischen Prozessen zur Konsequenz: auch solche Erfahrungssituationen lassen sich nicht planen, lassen sich nicht künstlich schaffen. Zu schaffen ist lediglich ein Umfeld, in dem Erfahrungssituationen entstehen *können*.

<sup>280</sup> Sprachgeschichtlich bedeutet „ervarn“ (mhd.) soviel wie reisen, durchfahren, durchziehen – reisen durch ein neues, fremdes Gebiet.

<sup>281</sup> Dabei bezieht er sich auf den Dewey-Text: Demokratie und Erziehung, in einer Ausgabe von 1993 (vgl. Duncker 1999, S. 18) Kleimann unterscheidet an dieser Stelle noch die *starke* – auf struktureller Negativität beruhende – Erfahrung von der *schwachen* – auf einer einstellungsintensivierenden Negativität beruhend, im Sinne einer auffälligen, spürbaren Bestätigung einer Einstellung (Kleimann 2002, S. 26).

Erkundens und Probierens, des Suchens und Deutens erst abgerungen werden.“ (ebenda) Zum Erfahrungsprozess gehört das Finden eines neuen Weges ebenso wie das Scheitern (vgl. ebenda S. 11). Erfahrungen sind tendenziell **grenzüberschreitend**. Am Beginn einer Erfahrung steht das **Moment des Staunens**<sup>282</sup>, des Innehaltens und intensiven Aufnehmens dessen, wovon man überrascht ist und dessen Erscheinung die Sinne in ihren Bann ziehen (vgl. ebenda S. 12). Jede Erfahrung hat etwas *Einmaliges*.

Schließlich soll aus dem Begriffsfeld der Erfahrung das **relationierende** Bedeutungselement betont werden. Jede Erfahrung wird zu bisherigen Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt. Sie wird auf das vorhandene Wissen bezogen (vgl. Kleimann S. 35ff.), sie wird bewertet (vgl. ebenda S. 28ff.). So kann in gewissem Sinne davon gesprochen werden, dass jemand gute oder schlechte Erfahrungen macht, dass eine andere viel, wenig oder gar keine Erfahrung gemacht hat. In diesem Zusammenhang wird mit der Erfahrung das Erfahrene bedeutet und reflektiert. „Das Widerständige muss identifiziert, erkannt, artikuliert und in seinen Bedeutungen für das eigene Wissen, Sehen und Denken erschlossen und herausgearbeitet werden.“ (Duncker 1999, S. 10)<sup>283</sup> „Es kommt (...) zu keiner Erfahrung und keinen Vorstellungen, wenn diese nicht stets von einem ‚Ich denke‘ begleitet werden können, das sie ermöglicht und überdies zu meinem eigenen macht“, formuliert Bernhard Dieckmann in Anlehnung an Immanuel Kant (in: Lenzen 1998, Bd. 1, S. 405<sup>284</sup>). Und mit Edmund Husserl verweist er darauf, dass kein Wissen von vorn anfangen kann, sondern stets an lebensweltlich Vorhandenes und Erfahrenes anknüpfe (vgl. ebenda<sup>285</sup>).

In Relation wird das Erfahrene in der Erfahrungssituation nicht nur zum bisher selbst Erfahrenen gesetzt. Erfahrung ist immer **„eingebunden in einen kulturellen Kontext“**, der sich situativ, subkulturell und biografisch differenziert (ebenda S. 9).

Über die genannten Bedeutungselemente hinaus ist festzuhalten: Erfahrung **impliziert immer auch Ästhetisches**. Das betrifft über das Ästhetische hinaus insbesondere die *Struktur der Verarbeitungsprozesse* in der Erfahrung; es betrifft die *Intensität des Berührtseins* in der Erfahrungssituation, das *Gestaltsuchende und Gestaltgebende* des Erfahrungsprozesses.<sup>286</sup>

## Versuch, auch den Erfahrungsbegriff in ein Regal zu stellen

Zur **Zusammenfassung** ist erneut eine Metapher zu suchen, die *einen* Blick auf das gesamte Geflecht der Bedeutungselemente des Begriffsfeldes erlaubt. Jeder Versuch, das Verwachsene des Erfahrungsbegriffes etwa im Bild eines Baumes, eines Flusslaufes oder einer Landschaft zu visualisieren, scheitert daran, dass diese Bilder jeweils Verbindungsfolgen festlegen, die so einfach eben wieder doch nicht bestehen. Deshalb soll an dieser Stelle zum zweiten Mal – wie vorher zum Ästhetikbegriff – alles bewusst auseinander gerissen und in einzelne Fächer

---

<sup>282</sup> Der Begriff des Staunens beschreibt bei Duncker die meist originäre Wahrnehmungssituation im ästhetischen Erfahrungsprozess bei Kindern. Bei Erwachsenen wäre der Begriff der *„besonderen Aufmerksamkeit“* passender.

<sup>283</sup> Bernhard Dieckmann spricht sogar von der „Erfahrung als Erfahrungserkenntnis“ (1994, S. 53). Denn „nicht nur lebhaftere Eindrücke in Form von Anschauungen führen zu Vorstellungen oder Denkbildern, auch die Verstandestätigkeit liefert sie. Neben das Vermögen zur Reflexion tritt nun noch jenes zweite, Vorstellungen verstandesmäßig zu generieren“ (S. 62), formuliert er mit Immanuel Kant. „Erfahrung wird zur Objektivierung der subjektiven Wahrnehmung, bis sie als ihr Kernphänomen einen Erkenntnisakt ausweist.“ (S. 67)

<sup>284</sup> Dabei bezieht sich Dieckmann auf Kant, Immanuel: Kritik der Vernunft, Ausgabe Darmstadt 1983.

<sup>285</sup> Hier meint Dieckmann Husserl, Edmund: Phänomenologische Psychologie, Ausg. Den Haag 1968.

<sup>286</sup> Auf die Verknüpfung der Ästhetik in die Erfahrung verweist Dieckmann aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zusammenfassend in: Lenzen 1998, Bd. 1, S. 406; auch: ders. 1994, S. 276ff.

gelegt werden. Um der Abwechslung willen wird das Bild eines Regals gewählt. Auch hier wieder gilt, dass zum Verständnis des Erfahrungsbegriffes mit den Bedeutungselementen einzeln nicht viel anzufangen ist – ja, dass *letztlich* die Suche nach dem Begriff in der „regalen“ Fassung zu mehr Verwirrung führt als die im unsortierten Haufen.

<u>Regal, in das die gesammelten Bedeutungselemente zum Begriffsfeld „Erfahrung“ gestellt werden</u>			
aistisch fundiert, d.h ...	subjektiv	strukturell negativ	relationierend
... von Sinneseindrücken gespeist	aktiv	nicht linear	be-deutend
... von Empfindungen ausgehend	eigentätig	tendenziell grenzüberschreitend	(re-) konstruierend
... auf Wahrnehmungen basierend, sinnlich und sinngebend	intrinsisch motiviert	inhaltend, staunend	reflektierend
	prozesshaft	einmalig	kulturell eingebunden
	Ästhetisches implizierend		Erkenntnisse fundierend

## Ästhetische Erfahrung

**Ästhetische Erfahrung** ist am Ende nicht nur in der Summe der Begriffsfelder von Ästhetik und Erfahrung zu verstehen. In der Durchmischung ergeben sich besondere Akzente sowohl hinsichtlich der Erfahrung als auch im Ästhetischen. Ganz bewusst soll dazu, dem bisherigen Vorgehen folgend, aus unterschiedlichen Richtungen auf das neu zusammenwachsende Begriffsfeld der ästhetischen Erfahrung im Kontext aktueller Diskurse geblickt werden. Vorauszuschicken ist auch, dass das Wachstum auf diesem Begriffsfeld keinesfalls als abgeschlossen zu betrachten ist. Darauf verweisen fast alle im Weiteren zitierten Autor/innen, die sich mit den Dimensionen der ästhetischen Erfahrung befasst haben.<sup>287</sup>

<sup>287</sup> Vgl. u.a. Duncker 1999, S. 9; Küpper/Menke 2003, S. 7; für die Anerkennung der Polysemie des Begriffes plädiert v.a. Welsch (u.a. 1997a, S. 78); den Anspruch, er könne *die* ästhetische Erfahrung beschreiben, vertritt Kleimann 2002, S. 53. Das Wachstum des Begriffsfeldes selbst kann im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt werden. Vgl. grundlegend zur Entwicklung des (ästhetischen) Erfahrungsbegriffes bei Kant, Gadamer und Adorno über die genannten Autoren hinaus Früchtel 1996, S. 32ff. Zur erziehungswissenschaftlichen Basis vgl. John Dewey: Kunst als Erfahrung (1934), in: Dewey 1986, S. 221. In diesem Text arbeitet er die ästhetische Gestalt seines Erfahrungsbegriffes heraus.

Doch zunächst soll die Durchmischung beschrieben werden. Danach muss es sich bei der ästhetischen Erfahrung um eine sinnlich und sinngebend aufgenommene, dann gestaltgebend verarbeitete **Erfahrung** handeln, in der das *Elevatorische* stärker zum Tragen kommt. Bei einer *ästhetischen Erfahrung* liegt etwas Besonderes in dem, was im Erfahrungsprozess **gestaltend** und **gestaltet** hervorgebracht wird. Auffallend ist dabei, dass schon im *Wahrnehmungsmoment* das *Gestaltsuchende* und *Gestaltgebende* stärker betont werden, als in jedem anderen Erfahrungsprozess.

Das *Besondere* liegt nicht nur in dem, was hervorbracht wird – in der Ästhetik des Produktes –, sondern auch im Prozess der Hervorbringung selbst, der Poesis. Das Herausgehobene des Produktes *und* das Ungewöhnliche im Gestaltungsprozess sind erforderlich, damit von einer ästhetischen Erfahrungssituation gesprochen werden kann.

Bernd Kleimann (2002) betont – wieder in Anlehnung an Martin Seel – die *besondere Sinnlichkeit* der ästhetischen Wahrnehmung als Basis der ästhetischen Erfahrung. Dabei entwickelt sich die *Intensität der Wahrnehmung* mit der Fülle an zusätzlichen Erinnerungen, Imaginationen und sinngebundenen Kognitionen, die in den Augenblick der Wahrnehmung mit eingehen (vgl. ebenda S. 66). Er verweist auf die spezifische *Gegenwärtigkeit* der ästhetischen Erfahrung, die sich in der *Gegenwartsversenkung*, in der *Selbstzweckhaftigkeit* und gleichzeitig in der *Prozessualität* der ästhetischen Erfahrung realisiert (vgl. ebenda S. 67ff.). Kleimann beschreibt den *Erfüllungsscharakter* ästhetischer Erfahrung, „die positive Qualität der ästhetischen Erfahrung als Erfüllung des ästhetischen Interesses“ (ebenda S. 83).

Auch wenn das Besondere der ästhetischen Erfahrung gesehen wird – und in den hier gebrauchten Begriff für die eigenen Überlegungen und Untersuchungen übernommen werden soll –, ist gleichzeitig das *Allgemeine* der ästhetischen Erfahrung zu betonen (vgl. auch Küppers/Menke 2003).

Die ästhetische Erfahrung unterscheidet sich also von der alltäglichen Erfahrung nicht hinsichtlich des *Raumes*, in dem sie aufgenommen werden kann. Der Unterschied ist nicht im Bezug auf *bestimmte Dinge* zu finden. Unterscheidend ist die *Qualität* der Erfahrung. Thomas Gil (2000) ist zu folgen, wenn er betont: „Eine ästhetische Erfahrung ist nicht eine Erfahrung, die mit den normalen Erfahrungen nichts zu tun hat, sondern: der ästhetische (d.h. reflektiertere, intensivere und verdichtete) Vollzug einer normalen Erfahrung. Ästhetische Erfahrungen gibt es demnach im Alltag, und zwar nicht als Sondererfahrungen oder als besondere Erfahrungen, die von den normalen Alltagserfahrungen ganz abgekoppelt sind, sondern als *intensivierte* und *verdichtete Alltagserfahrungen*. Die Qualität des Ästhetischen besteht in der Intensivierung und Verdichtung des Normalen, Alltäglichen. Die Qualität der ästhetischen Erfahrung besteht dementsprechend in der Intensivierung und Verdichtung der normalen Alltagserfahrungen. Der Alltag ist daher nicht immer ästhetisch, kann aber ästhetisch werden, und zwar durch reflexive Intensivierung und Verdichtung.“ (ebenda S. 105)

In einer solchen Verdichtung und Intensivierung der Alltagserfahrung entwickelt sich eine *ästhetische Haltung*<sup>288</sup>, die ihrerseits wieder Voraussetzung für noch intensivere, dichtere ästhetische Erfahrung ist. Für Eva Koethen wirkt sich eine solche ästhetische Haltung grundlegend in jeder künstlerischen und kunstpädagogischen Lehre aus. Sie zeigt sich in der Gegenwärtigkeit der Themenfelder, in der „Durchdringung theoretischer und praktischer Aspekte des Lernprozesses“ (Koethen 2002, S. 7). Auch Klaus Mollenhauer betont: „Wer ästhetische Erfahrungen zur Sprache bringen möchte, muß (...) zuallererst ermitteln, was er

---

<sup>288</sup> *Haltung* meint hier *Grundeinstellung* oder *Grundgerichtetheit* (vgl. Der Neue Brockhaus. Wiesbaden 1968, S. 475).

selbst mit sich erfahren hat. Der ‚Grund‘ allen Redens über ästhetische Erfahrung ist demnach dort zu suchen, wo das Ich mit dem Selbst in eine artikulierte Beziehung eintritt.“ (Mollenhauer 1996, S. 25). Mit Maria Peters kann zur *ästhetischen Haltung* zusammengefasst werden: „Wenn ich eine ästhetische Haltung zu Menschen, Dingen und Situationen einnehme, richte ich meine Aufmerksamkeit nicht nur auf die Sache selbst, also das *Was*, sondern auf die Weise, *wie* ich wahrnehme und agiere. Das heißt ich nehme mich im Wahrnehmen selbst mit wahr und setze das aktuelle Geschehen mit erinnerten Lebenssituationen in Beziehung.“ (2004a, S. 2)

Realisiert sich Erfahrung – wie dargestellt – insbesondere *in der Grenzsituation zum Neuen und Unbekannten*, gar Befremdenden, dann heißt dies in der ästhetischen Erfahrung eine besonders intensive Wahrnehmung dieser Grenzsituation, bedeutet dies eine besondere Nähe und Distanz in der Wahrnehmung und Reflexion zugleich, wie es Eva Koethen beschreibt: „Um die Brüche, Schnittstellen und komplexe Aufsplitterungen gleichsam konstitutionell zu erleben, nicht als Verletzungen von Feindseite, mit der entlastenden Versuchung, divergierende Blickrichtungen oder Ansichten in einer Art Zwangsversöhnung miteinander kurz-zuschließen, um viel mehr Brechungen als eingefaltete Potenziale der Freiheit des Übergänglichen zu erfahren, bedarf es einer beweglichen Nahdistanz zwischen Detail und Kontext.“ (Koethen 2004, S. 8)

Auch Erika Fischer-Lichte (2001) setzt sich mit der *Liminalität* der ästhetischen Erfahrung auseinander. Sie untersucht ästhetische Erfahrung als *Schwellenerfahrung* (vgl. ebenda S. 347). „Liminale Erfahrung oder auch Schwellenerfahrung meint einen Modus der Erfahrung, der zu einer Transformation desjenigen führen kann, der die Erfahrung durchlebt.“ Die entwickelt sich mit der oben beschriebenen Grenzhaftigkeit ästhetischer Erfahrung, mit der nicht nur geistigen, sondern umfassend leiblichen Involviertheit der Erfahrungssuchenden in den Erfahrungsprozess.

Ludwig Duncker thematisiert aus erziehungswissenschaftlicher Sicht v.a. die *Struktur* ästhetischer Erfahrung. Die ästhetische Erfahrung wird von ihm als ein *symbolisierender Verarbeitungsprozess* beschrieben. Das trifft sicher zunächst auf jeden Erfahrungsprozess zu. Das Erfahrene wird nur zum Teil in einem sachsprachlichen Text gefasst. „Gerade der Begriff der *ästhetischen* Erfahrung macht darauf aufmerksam, dass Erfahrungen eben auch auf nichtsprachlichem Wege bearbeitet werden können.“ Er verweist auf den Stellenwert der *Phantasietätigkeit* in der ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung.<sup>289</sup> Mit Robert Jauß<sup>290</sup> geht er davon aus, dass ästhetische Erfahrungen nicht nur ästhetisches Interesse erfüllen (siehe oben), sondern auch *triebhaft* Bedürfnisse befriedigen, er führt die Kategorie des Genusses ein. „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.“ (ebenda S. 15) Er zitiert Jauß zur „eigentümlichen Zeitlichkeit“ der ästhetischen Erfahrung: „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.“ (Jauß a.a.O., S. 32; zitiert nach Duncker 1999, S. 15)

---

<sup>289</sup> Wegen des Stellenwertes, den dieser Aspekt für die eigenen Überlegungen und Untersuchungen hat, wird auf die Struktur der Symbolisierungsprozesse und den besonderen (Doppel-)Charakter der Sprache im ästhetischen Erfahrungsprozess weiter unten ausführlicher eingegangen (vgl. Abschnitt 3.1.4).

<sup>290</sup> Dabei bezieht sich Duncker auf den Text von Robert Jauß „Literarische Hermeneutik und ästhetische Erfahrung I“, München 1977.



Duncker folgt Jauß weiter, wenn er als zweite die *kommunikative* Seite beschreibt. „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 (...).“ (ebenda, zitiert nach Duncker 1999, S. 16)

Abschließend hebt Duncker *kulturelle Verankerung* der ästhetischen Erfahrung hervor. Am Beispiel der Jugendkultur beschreibt er, „wie Formen ästhetischer Erfahrung in den dialektischen Zusammenhang von Kulturaneignung und Kulturproduktion eingebunden“ sind. (Duncker 1999, S. 17)

### Kein passendes Möbelstück für die ästhetische Erfahrung

*Statt einer Zusammenfassung: Es hat sich für die Bedeutungselemente der ästhetischen Erfahrung kein passendes Möbelstück finden lassen. Vielleicht ist als Metapher der Raum denkbar, in dem die Kommode mit den Bedeutungselementen des Ästhetischen und das Regal mit der Sammlung zum Erfahrungsbegriff stehen. In diesem Raum – mit einer entsprechenden Atmosphäre<sup>291</sup>! – stehen noch weitere Möbelstücke. Viele von ihnen sind leer, andere platzen aus allen Nähten. Viel nutzloses Zeug ist dabei.*

*Der Raum hat den Charakter einer Werkstatt.<sup>292</sup> Angefangene Bedeutungselemente stehen herum, neu mitgebrachte Bedeutungselemente lehnen – zum Teil noch eingepackt – an der Wand. An vielen Stücken sind die Spuren des häufigen Gebrauchs zu sehen. Manche wirken abgenutzt. Einige sind zerbrochen. Wieder andere liegen verstaubt im Regal. Ein heruntergefallenes Bedeutungselement wurde falsch zusammengeklebt. Dazwischen steht, und hängt alles, was man sich vorstellen kann: von banalen Alltagsgegenständen bis zu wertvollen Bildern. „Bitte stören“ ist auf einem Schild an der Wand zu lesen. Gedankenfetzen liegen auf einem alten Sofa herum. Es sieht so aus, als hätte hier jemand versucht, ständig eine neue Ordnung herzustellen, dabei aber alles nur noch mehr durcheinander gebracht. Viele Bedeutungselemente passen auf den ersten Blick nicht zusammen, kommen aus ganz verschiedenen Zusammenhängen – sind nun aber doch alle in diesem einen Raum zusammengekommen.*

*An einem Tisch sitzt auf einem Stuhl eine Person, die sich der unterschiedlichsten Bedeutungselemente in der ästhetischen Erfahrungssituation mit der entsprechenden Mühe bedient. Sie scheint es aufgegeben zu haben, systematisch jenes Chaos herzustellen, das den Inhalt des Raumes der ästhetischen Erfahrung begrifflich fassen könnte: scheint gescheitert zu sein, ohne zu bemerken, dass sich im Scheitern die eigentliche Struktur des Raumes herausgebildet hat.*

*Der Raum hat ein Fenster, aus dem man aus dem Begriffsgewirr hinaus auf einen wundervollen, naturschönen Abendhimmel sehen kann<sup>293</sup> und hat eine Tür, durch die man dieses Kapitel wieder verlassen kann.*

---

<sup>291</sup> Sehr zur Freude eines Herrn Böhme, der gelegentlich vorbeikommt.

<sup>292</sup> Es handelt sich dabei nicht um eine gewöhnliche Werkstatt, sondern eher um eine Installation, eine inszenierte Werkstatt – etwa wie Dieter Roths Installation seines Werkstatttraumes auf der Dokumenta 11: Dieter Roth: Große Tischruine – Installation seines Werkstatttraumes auf der Dokumenta 11 2003 in Kassel (siehe Abbildung im Anhang).

<sup>293</sup> Da stellt sich ein Herr Seel bei seinen Besuchen immer hin, weil er den Anblick des Durcheinanders im Raum nicht ertragen kann.

### 3.1.3

#### Äußerungen im ästhetischen Erfahrungsprozess

Wurde in den vorausgegangenen Abschnitten v.a. die Prozessseite der ästhetischen Erfahrung thematisiert, soll jetzt noch einmal gesondert der Blick auf die Seite der ästhetischen **Äußerung** und des ästhetischen **Ausdrucks** geworfen werden. Diskutiert wird das *geäußerte Geschehen* des ästhetischen Erfahrungsprozesses bis hin zum **Produkt** der ästhetischen Äußerung. Das ist mit Blick auf die eigenen Untersuchungen und Überlegungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung von besonderer Relevanz, da letztlich nur das Geäußerte Gegenstand der Untersuchung einerseits und Gegenstand der Reflexion in den untersuchten Gruppenprozessen andererseits sein kann. Damit wird nicht unterstellt, das Produkt in einem ästhetischen Prozess ließe sich vom Prozess abtrennen. Es geht viel mehr darum, den ästhetischen Erfahrungsprozess *auch* von der Produktseite her zu betrachten, ästhetische Erfahrungsprozesse als **ästhetisches Ausdrucksverhalten** zu beschreiben.<sup>294</sup>

Unter ästhetischem Ausdruck wird dabei die ästhetisch wahrnehmbare Hervorbringung der ästhetischen Äußerung verstanden. Die ästhetische Äußerung bezeichnet das auf den ästhetischen Ausdruck, auf das Schaffen eines Produktes gerichtete Moment des ästhetischen Erfahrungsprozesses. Bernd Kleimann spricht mit Blick auf das ästhetisch Geäußerte vom „Gegenstand“ oder „Objekt“ der ästhetischen Erfahrung (Kleimann 2002, S. 145ff.). Das sei noch besser unter dem Begriff „Phänomen“ (Erscheinung) des Ästhetischen zu fassen. Dabei meint *erscheinen* „die *sinnlich-sinnhafte* Präsenz wahrnehmbarer Gegenstände für die ästhetische Erfahrung. Das Sein des ästhetischen Phänomens ist somit ein Sein *aus der Perspektive ästhetischer Wahrnehmung*, es ist wahrnehmungsbezogenes Sein (...)“ (ebenda S. 150)

Die ästhetische Äußerung entwickelt sich im Spannungsfeld zwischen **Subjektivität** und **Intersubjektivität**. Ist die ästhetische *Handlung*, der ästhetische *Prozess* – wie dargestellt – im Kern immer subjektiv strukturiert, so richtet sich die ästhetische *Äußerung* auch an andere. Der ästhetische Ausdruck wird nicht nur von der Produzentin wahrgenommen, sondern ebenfalls von Rezipientinnen. Die wiederum geben auf der Grundlage ihrer eigenen (subjektiven) ästhetischen Erfahrungen Rückmeldungen an die Produzentin, stellen ihr zum Beispiel Fragen, zeigen alternative Lösungen oder schweigen einfach nur betroffen. Schon in der Vorbereitung und Herstellung eines ästhetischen Ausdrucks, schon im Moment der ästhetischen Äußerung selbst, wird die Produzentin *mögliche* Reaktionen der rezipierenden Subjekte in ihre Entwürfe einbeziehen. So wächst die ästhetische Äußerung immer im *Spannungsfeld zwischen Subjektivität und Intersubjektivität*.

Von der Produktseite her sollen *ästhetischer* und *künstlerischer Ausdruck* voneinander unterschieden werden. Schließlich soll von der Produktseite her auch der Prozess der ästhetischen Äußerung, der *Verlauf* der Äußerung in der ästhetischen Erfahrung noch einmal erörtert werden. Von dieser Seite her lässt sich der Prozess der ästhetischen Erfahrung als „**ästhetische Arbeit**“ beschreiben (s.u.).

---

<sup>294</sup> Auch in diesem Abschnitt soll es nur um ein Vernetzen der Ausführungen mit aktuellen Diskursen gehen – nicht um eine vollständige Beschreibung dessen, was unter „Struktur der ästhetischen Äußerung“ zu verstehen ist (vgl. Einleitung 3.0). Grundlage bietet die von Klaus Mollenhauer entwickelte Systematik im Rahmen seiner Untersuchung zu „Grundfragen ästhetischer Bildung“ (1996). Berücksichtigt werden Bernd Kleimanns Überlegungen zur Struktur der ästhetischen Äußerung im „ästhetischen Weltverhältnis“ (2002).

## Zur Struktur ästhetischer Äußerungen

Ästhetische Äußerungen können eine sehr unterschiedliche Gestalt annehmen.<sup>295</sup> Diese Gestalt vermittelt sich über die verschiedenen Sinne: Die ästhetische Äußerung kann hörbar sein, sie ist mit den Augen aufnehmbar, ist riechend oder tastend zu erfahren. Sie kann einer bestimmten Gruppe oder *Sorte* von Ausdrucksmöglichkeiten zugeordnet werden<sup>296</sup>:

- als *Bild* im weitesten Sinne, gerahmt an der Wand oder auf dem Fernsehbildschirm, auf der PC-Oberfläche oder der Filmleinwand, als plastisches Gebilde im Raum oder als Rauminstallation;
- damit auch als *Szene* oder *Performance*, gestische Äußerung, Mienenspiel oder dramaturgische Äußerung;
- als *Klangfolge* einer Musik, einer Geräuschkulisse;
- als *Geruchs-* oder *Geschmacks-* oder *taktiler* Erlebnis;
- und – in der Struktur quer zu den bisher genannten – als *sprachliche Äußerung* über den zu lesenden oder zu hörenden Text.

Diese Sorten von Möglichkeiten können im jeweiligen ästhetischen Ausdruck beliebig miteinander kombiniert werden. – Ist im Rahmen der weiteren Untersuchungen und Überlegungen von ästhetischen Äußerungen und Produkten im ästhetischen Prozess die Rede, sind zunächst prinzipiell alle diese Möglichkeiten gemeint.

Die Gestalt der ästhetischen Äußerung vermittelt sich in einer bestimmten Struktur (vgl. Mollenhauer 1996, S. 158ff.). Die lässt sich in ihrem Verhältnis zu Zeit und Raum beschreiben. Eine musikalische Äußerung etwa ist auf ihren Fluss in der Zeit angewiesen, kann aber mit geschlossenen Augen wahrgenommen werden. Auch wenn die Wahrnehmung des Raumes dabei nicht ausgeschaltet wird, sondern sich als Atmosphäre dem Zuhörer in Teilen auch nicht sichtbar vermittelt, ist die Struktur der Musik eher *zeitlich* zu beschreiben. Ein Bild dagegen kann theoretisch sekundenschnell oder stundenlang betrachtet werden, die zeitliche Dimension beeinflusst die Intensität der Wahrnehmung – aber nicht die Struktur des ästhetischen Produktes. Es ist dagegen auf *räumliche* Präsenz angewiesen. Die performative Äußerung dagegen erfordert eine Bezugnahme auf *Zeit und Raum*.

Die Gestalt einer einzelnen ästhetischen Äußerung lässt sich in ihrer Binnenstruktur weiter ausdifferenzieren. Klaus Mollenhauer führt dies hinsichtlich des Bildes und des Musikstückes exemplarisch vor (vgl. Mollenhauer 1996, S. 153ff.). Im Bild etwa lässt sich die Gestalt beschreiben im Spannungsfeld von Figur und Grund, von Waagerechte und Senkrechte, Lot und Schräge, Fläche und Linie, Bildtiefe und Bildfläche oder von Häufigkeitsverteilungen (vgl. ebenda S. 158ff.). Zur Binnenstruktur des Musikstückes führt er z.B. die Kategorien des Volumens und der Linie, von Schweben und Festigen, Diffusität und Motivkontur ein (S. 171ff.).

Für den ästhetischen Ausdruck ist am Ende „weniger wichtig, *was* dargestellt (repräsentiert) wird; wichtig ist vielmehr *wie* etwas metaphorisch *exemplifiziert* wird“ (S. 193). Entscheidend

---

<sup>295</sup> Zum Gestalt-Begriff und zu seiner Struktur vgl. Mollenhauer 1996, S. 153ff. Mollenhauer folgend werden hier auf die normativen Konnotationen zum Gestaltbegriff ausgeklammert. Der Gestaltbegriff „soll beschreiben, was im Hinblick auf die elementare ordnende Tätigkeit der Sinne an den Produkten beobachtbar ist“ (ebenda S. 158).

<sup>296</sup> Diese Gruppen ästhetischer Äußerungen werden nur exemplarisch aufgezählt (siehe oben) ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik; ausführlicher und systematisch vgl. Mollenhauer 1996; vgl. zur Frage „Was ist ein Bild?“ Boehm 1994. In einer Zusammenfassung wird der moderne „Bild-Begriff“ auch dargestellt von Grünewald 2003, S. 59f.

ist nicht, *was* geäußert wird, sondern *wofür die Äußerung steht* – und: *ob* es so geäußert wird, dass es dafür stehen kann.

Der ästhetische Ausdruck, das ästhetische Produkt steht in einer Wechselbeziehung zur ästhetischen Äußerung im ästhetischen Erfahrungsprozess. Dabei ist zu unterstreichen, dass das ästhetische Produkt nicht als eine einfache Widerspiegelung der ästhetischen Äußerung zu verstehen ist. Man kann davon sprechen, dass es ein gewisses *Eigenleben* entwickelt, spätestens dann, wenn es von *anderen* wahrgenommen wird. Von jeder Rezipientin wird es im Kontext ihrer Percepte anders betrachtet, gehört und gespürt. Das Ästhetische des Produktes konstituiert sich für sie jeweils neu, wird – konstruktivistisch gesehen – von ihr neu konstruiert. Dabei bringt sie alle ihre Vor-Bilder, Vorerfahrungen (vgl. Otto 1998d, S. 197), ihre Phantasie und Vorstellungskraft (vgl. Fauser/Madelung 1996) ein.

Aber auch der Produzentin gelingt es nicht, ihre ästhetische Äußerungsabsicht eins zu eins in ein Produkt zu übersetzen. Auch ihre Wahrnehmung des von ihr selbst geschaffenen Produktes wird von ihren eigenen Vorstellungen und Vor-Bildern immer wieder verzerrt. So kann sie ihre Sicht des Produktes nicht von ihrer Kenntnis des Produktionsprozesses lösen. Und: Mit ihrer biografischen Entwicklung ändert sich auch ihre Sicht des Produktes.

So kann **zusammengefasst** werden: Der ästhetische Ausdruck lässt sich hinsichtlich einer bestimmten Sorte von ästhetischen Äußerungen, hinsichtlich der Art seiner Wahrnehmung zuordnen, er lässt sich in seiner Gestalt strukturierend beschreiben – aber keinesfalls „objektiv“ wahrnehmen. Das ästhetische Produkt ist *Anlass* für ästhetische Konstruktionen der Rezipienten *und* Produzenten.

### Zum ästhetischen Ausdrucksverhalten im Studierendentalter

Mit den Lebensphasen ändert sich die Art des ästhetischen Ausdrucks erheblich. Insbesondere zur Entwicklung des ästhetischen Ausdrucksverhaltens von Kindern liegt eine Reihe von Untersuchungen vor.<sup>297</sup> Der Übergang zur ästhetischen Äußerung im Jugendlichenalter wird von Alexander Glas beschrieben (1999). Zu den Eigenheiten des ästhetischen Ausdrucksverhaltens mit Studierendentalter liegen keine aktuellen Untersuchungen vor.<sup>298</sup> Dieser Mangel wurde zuletzt auf dem Münchner Kunstpädagogikerkongress im Dezember 2003 unwider-sprochen beklagt.<sup>299</sup>

In Auswertung der eigenen Untersuchungen (Teil IV) lassen sich einige Tendenzen in der Beschreibung des ästhetischen Ausdrucksverhaltens im Studierendentalter formulieren. Die Datenbasis ist jedoch zu klein, um daraus bereits Thesen im theoretischen Teil der Arbeit formulieren zu können. So ist an dieser Stelle nur eine *Annäherung* an die Beschreibung des ästhetischen Ausdrucksverhaltens im Studierendentalter möglich – und zwar aus zwei Richtungen: zum einen vom Standpunkt der vorliegenden Untersuchungen zum ästhetischen

---

<sup>297</sup> Verwiesen sei hier auf die Untersuchungen von Richter 1987; Reiß 1996; Schuster 1994; der aktuelle Diskurs zur Erforschung der ästhetischen Äußerung von Kindern spiegelt sich wider bei Kirchner 1999; Schoppe 1991; Uhlig 2003.

<sup>298</sup> Die einzigen Untersuchungen zum ästhetischen Ausdrucksverhalten im Jugendlichenalter oder gar Studierendentalter sind entweder veraltet (Hartwig 1982) oder bleiben insbesondere mit Blick auf die Lebensphase der Studierenden unspezifisch (John-Winde u.a. 1993).

<sup>299</sup> Vgl. Diskussionsbeiträge beim „Kunstpädagogischen Generationengespräch“ (München 5. bis 7.12.2003) von Hubert Sowa und vom Autor selbst (Veröffentlichung in Vorbereitung für 2004).

Ausdruck am *Beginn des Jugendalters* aus<sup>300</sup>, zum anderen aus der Sicht soziologischer und psychologischer Studien zum „verlängerten Jugendalter“, zur „*Postadoleszenz*“<sup>301</sup>, wie sie bereits im Kapitel 2.2 erörtert wurde. Danach befinden sich die Studierenden noch in einer eher jugendlichen Lebensphase, im Aufbruch in die Identitätssuche, die mit der Pubertät eingeleitet wurde, bis hin zur Identitätsfindung, bzw. Identitätsbildung in einem krisenhaften Prozess. (Vgl. Baacke 1983, S. 37; Leuzinger-Bohleber/Mahler 1993, S. 25ff.)

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die im Kapitel 2.2 beschriebenen Eigenheiten der (post-)adoleszenten Persönlichkeitsentwicklung in der ästhetischen Äußerung zeigen. Und so ist im Anschluss an die Untersuchungen von Alexander Glas zur Jugendzeichnung zu vermuten, dass hinter dem, was erwachsenen Betrachterinnen in den ästhetischen Äußerungen von Studierenden oft klischeehaft erscheint, nicht nur fehlende Zeichenfertigkeit steckt.<sup>302</sup> Glas stellt fest, dass – im Unterschied zur offenen, vom Spiel bestimmten ästhetischen Äußerung der Kinder – Jugendliche beginnen, verstärkt Themen hinsichtlich ihrer Identitätsbildung festlegend zu bearbeiten (vgl. ebenda S. 265). „Die vorgetragenen Einstellungen sollen nach außen hin endgültig, unabänderlich und verbindlich wirken. Eine unsichere, labile Grundposition ist aber deutlich spürbar. In den formalen Lösungen der Zeichnungen wirkt dies oft naiv, übertrieben distanziert, formelgebunden, in Darstellungskürzeln angerissen und unangebracht karikierend.“ (ebenda) Es werde versucht, für Idealvorstellungen einen ästhetischen Ausdruck zu finden. „Sowohl in den inhaltlichen Stellungnahmen, Phantasien und Wünschen, z.B. von Paradiesen und ungetrübtem Ferienglück, als auch in der formalbildnerischen Realisierung kann sich diese Zielsetzung äußern. Das Bestreben des Jugendlichen, visuell realistisch zeichnen zu können, ist damit keine Suche nach dem abbildungsgetreuen Naturalismus, sondern die Suche nach Idealität. Gerade diese Stellungnahmen sind für den Jugendlichen keine austauschbaren und unverbindlichen Positionen. Sie verdienen unbedingt ernst genommen zu werden, denn auch diese fungieren als mögliche Schritte zur Teilhabe an der Welt der Erwachsenen.“ (ebenda)<sup>303</sup>

Vor diesem Hintergrund kommt es dann in der Adoleszenz zu häufigen „Anleihen“ auf inhaltlicher und formaler Ebene. „Klischees werden ebenso ausprobiert wie eigene Einfälle verarbeitet. Vergebens sucht man innerhalb dieser angestrebten Idealität nach einer persönlichen Stellungnahme. In der Regel findet man Inszenierungen vor, die durch die Übernahme fremder Rollenbilder und Weltanschauungen gekennzeichnet sind (...) und einen eigenen Standpunkt vermissen lassen“ – *zumindest im wahrnehmbaren Produkt*, soll hier ergänzt werden. „Insgesamt weisen die Bilder einen hohen Grad an Konventionalität auf. Unsicherheiten im Umgang mit den gewählten Motiven und den bildnerischen Mitteln werden durch die Adaptionen von allgemein anerkannten Bildformen ausgeglichen.“ (ebenda S. 265f.). Vorbilder werden v.a. im Bereich der Trivialästhetik gesucht (vgl. ebenda S. 266).

Wenn auch noch nicht empirisch fundiert, so kann doch aufgrund der Beobachtung vieler Hochschullehrerinnen in Bezug auf Bewerbungsmappen zum Kunststudium konstatiert werden, dass sich ein größerer Teil der Studierenden, in jedem Fall am Anfang des Studiums,

---

<sup>300</sup> Dabei wird ausschließlich die aktuellste Untersuchung zur „Darstellungsformel“ in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters von Alexander Glas berücksichtigt (1999).

<sup>301</sup> Berücksichtigt werden die knappen Hinweise, die Baacke (1983) gibt, v.a. aber die bereits im Teil II vorgestellten Untersuchungen zu „Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz“ von Leuzinger-Bohleber/Mahler (1993).

<sup>302</sup> Bisher wird das Klischeehafte in der ästhetischen Äußerung der Jugendlichen häufig v.a. mit dem Bruch zwischen wachsendem Äußerungsanspruch und zurückbleibendem Äußerungsvermögen mit Beginn der Adoleszenz erklärt (vgl. Glas 1999, S. 25ff.).

<sup>303</sup> Bildbeispiele finden sich auch in: Glas, Alexander: Wenn Jugendliche Selbstbilder entwerfen. In: Kunst + Unterricht, Heft 278. Seelze Dezember 2003.

mitten in dieser von Glas dargestellten adoleszenten Phase ästhetischer Äußerung befindet.<sup>304</sup> Die in der Jugendzeichnungsforschung beschriebenen ästhetischen Äußerungsinhalte und Äußerungsformen finden in hohem Maße ihre Entsprechung in der Beschreibung der Äußerungsabsichten in dieser Lebensphase durch die psychoanalytische Adoleszenzforschung (Leuzinger-Bohleber/Mahler 1993). Trifft diese Übereinstimmung zu, kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden das beschriebene ästhetische Ausdrucksverhalten auch im Laufe des Studiums zeigen. Gleichzeitig können sie sich aus der „Idealbildsuche“ lösen und nach und nach zu differenzierten Äußerungen mit Bezug auf das Selbstbild finden.

**Zusammenfassend** bleibt festzuhalten, dass im Entwurf einer ästhetisch-biografisch angelegten Arbeit in der Lehrerinnenausbildung an das ästhetische Ausdrucksverhalten der Studierenden anzuknüpfen ist. Das wird zunächst in starkem Maße von einer adoleszenten Idealbild-Suche geprägt sein. Ob dies tatsächlich so ist, kann im Ergebnis der eigenen Untersuchungen und in Auswertung der psychoanalytischen Literatur zum Studierendenalter zwar vermutet werden – bedarf aber dringend der näheren, hier nicht zu leistenden, Untersuchung.

### Exkurs: Von der ästhetischen zur künstlerischen Äußerung

Auch wenn es im Zusammenhang mit den eigenen Untersuchungen und Überlegungen insgesamt eher von untergeordneter Bedeutung ist, soll in einem kleinen Exkurs der Frage nachgegangen werden, wann es sich nicht nur um eine *ästhetische*, sondern auch um eine *künstlerische* Äußerung handelt. Das spielt insofern eine Rolle, als die untersuchten Veranstaltungen im Kontext von *kunstpädagogischer* Ausbildung angeboten wurden und zumindest in dieser Hinsicht die angehenden Lehrerinnen ihre Arbeit auch auf künstlerische Praxis beziehen sollen.

Vorauszuschicken ist gleich am Anfang dieses Exkurses, dass es keine allgemein gültige Fassung des Kunstbegriffes gibt – nicht im historischen und schon gar nicht im aktuellen kunsttheoretischen Diskurs.<sup>305</sup> Vorauszuschicken ist, dass hier nicht die Festlegung auf „einen“ Kunstbegriff erforderlich ist, sondern nur das Feld der Kunstbegriffe etwas eingegrenzt werden soll.

Sicherlich lässt sich das künstlerische Produkt als ein *besonders* ästhetisches Objekt beschreiben. Um das Kunst-„Stück“ verbreitet sich in besonderem Maße eine Atmosphäre, die eine intensive ästhetische Wahrnehmung auslösen kann (vgl. Böhme 1995). In der Auseinandersetzung mit einem *Kunstwerk* kommen alle Momente des Ästhetischen in besonderer Weise zum Tragen: die ästhetischen und elevatorischen (vgl. Welsch 1997a). In dieser allgemeinen Form allerdings ist der künstlerische Ausdruck noch nicht vom besonderen ästhetischen Ausdruck eines Naturereignisses zu unterscheiden, von einer besonderen ästhetischen Alltagssituation.

Mit Martin Seel (2000) ist also zu fragen: „Wann aber gehört ein Wahrnehmungsobjekt einer bestimmten oder (noch) unbestimmten künstlerischen Gattung an? Wann zählt es als Objekt der Kunst?“ (ebenda S. 179) Seine Antwort ist – im Sinne einer modernen Kunstauffassung –

---

<sup>304</sup> Vgl. den bereits erwähnten Beitrag von Hubert Sowa auf dem Münchner Kongress 2003.

<sup>305</sup> Zur Vielfalt des Kunstbegriffes vgl. Michael Hauskeller: Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. München 1999; allein 1460 Antworten auf die Frage „Was ist Kunst?“ hat Andreas Mäckler zusammengestellt (Köln 2003); 29 verschiedene Sichtweisen zum Kunstbegriff stellt Norbert Schneider in der „Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne“ (Stuttgart 1996) vor.

überraschend einfach: „Nun – wenn es für einige oder viele als ein solches zählt. Es gibt keine absolut bestehenden Merkmale, durch die sich Kunstwerke von anderen Objekten für eine Wahrnehmung unterscheiden würden.“ Daraus folgt jedoch keinesfalls ein beliebiger Kunstbegriff.

Deutlich wird nur, dass mit der traditionellen Kunsttheorie über „die Sache selbst“ allein nicht zu erklären ist, was Kunst sein soll (vgl. Wiesing 2000, S. 132). Lambert Wiesing formuliert: „Dieses substantialistische Kunstverständnis wird nun von vielen Kunstobjekten des 20. Jahrhunderts ad absurdum geführt.“ Er macht dies am Beispiel von Andy Warhols Suppendosen deutlich, die man im Wert von zigtausend Euro im Museum bewundern oder für 2 Euro und 90 Cent<sup>306</sup> im Supermarkt kaufen kann. Ironisch stellt Wiesing fest, dass sich die Antwort nicht im Äußeren, aber auch nicht im Inneren der Dosen finden lässt. Denn in beiden Fällen findet sich „in der Dose (...) Suppe und sonst gar nichts“ (ebenda).

Zu beantworten sei die Frage nach dem Kunstbegriff deshalb nicht über „Was ist Kunst?“ „sondern über „Wann ist Kunst?“ (vgl. ebenda S. 135).<sup>307</sup> Die Frage, wann etwas Kunst ist, richtet den Blick weder nur auf das Material noch nur auf das Zeichenhafte des Werkes, sondern auf den Kontext, auf seine *symbolische Funktion* (vgl. S. 137). Die Wahrnehmung des Kunst-„Stückes“ in seiner symbolischen Funktion *beginnt* zwar an der Oberfläche des Werkes, bei seiner Zeichenhaftigkeit, bei den Eigenschaften des Materials – aber seine künstlerische Bedeutung erschließt sich erst im *Kontext*. Mit Jean-Paul Sartre umschreibt Wiesing: „Kunst stellt etwas als etwas aus.“ (S. 149) Damit etwas zu einer künstlerischen Äußerung wird, ist über den ästhetischen Ausdruck hinaus eine *bedeutende Verrückung* erforderlich.<sup>308</sup> Es ist also nicht damit getan, die Tomatensuppe vom Supermarkt in das Museum zu *verrücken*, es ist gleichzeitig eine *Bedeutung* in der Handlung der Künstlerin auf diesem Weg erforderlich *und* eine *Bedeutungshandlung* durch die Betrachterin der Dose. Die moderne Kunstauffassung setzt eine *aktive* Betrachterin voraus.<sup>309</sup>

**Zusammengefasst:** Auch wenn es im Zusammenhang der Überlegungen zu ästhetisch-biografischer Arbeit von untergeordnetem Stellenwert ist – in einem entsprechenden künstlerisch-praktischen Ausbildungskontext sind Übergänge von ästhetischen Äußerungen im biografischen Prozess zu künstlerischen Äußerungen denkbar.

## Ästhetische Äußerung als ästhetische Arbeit

Nachdem das Begriffsfeld der „ästhetischen Äußerung“ und die Relation zwischen *dem ästhetischen Erfahrungsprozess* und dem *ästhetisch geäußerten Produkt* beschrieben ist, soll zum Abschluss des Abschnitts zur Struktur ästhetischer Erfahrungsprozesse der Blick noch einmal zurück auf den *Prozess* der ästhetischen Erfahrung gehen.

Aus diesem Blickwinkel können die ästhetischen Erfahrungsprozesse in den untersuchten, biografisch Bezug nehmenden Veranstaltungen als **ästhetische Arbeit** charakterisiert

---

<sup>306</sup> So der aktuelle Preis in der Feinkostabteilung eines Kaufhauses in der hannoverschen Innenstadt für eine Dose mit original Campbells Tomatensuppe.

<sup>307</sup> Diese Frage formuliert Nelson Goodman 1977, auf den sich Wiesing in seinem Gedankengang bezieht (vgl. Wiesing 2000, S. 131).

<sup>308</sup> Zu dieser phänomenologischen Sicht des Kunstbegriffs vgl. auch Kleimann, 2002 (S. 160ff.).

<sup>309</sup> Vgl. zur Struktur künstlerischer Prozesse, v.a. zum Ausgangspunkt eines künstlerischen Prozesses Eva Koethen 1991, S. 45f.; vgl. auch Stöhr 1996.

werden.<sup>310</sup> Dabei wird von dem bereits im Zusammenhang mit *biografischer Arbeit* umrissenen Arbeitsbegriff ausgegangen (vgl. Abschnitt 2.2.1). Arbeit wird dort als ein *mit Anstrengungen verbundenes, zweckgerichtetes, sinngefülltes Handeln* beschrieben.

In der *ästhetischen Arbeit* wäre demnach ein solches Handeln zu verbinden mit

- erhöhter *Aufmerksamkeit*,
- intrinsischer *Motivation*,
- besonderer *Intensität* in der Wahrnehmung des Gegenstandes der Handlung und des Handlungsprozesses,
- mit einer *Betonung* des Sinnlichen, Sinnsuchenden und Sinnschaffenden im Prozess der Hervorbringung (*Poises*),
- einer Orientierung auf eine *ästhetische Äußerung*, ein *ästhetisches Produkt*, auf die Schaffung einer bestimmten *Atmosphäre*,
- einem besonders hohen Grad an *Selbstreflexion* im Prozess (vgl. vorausgegangene Abschnitte).

In die Beschreibung der *ästhetischen Arbeit* ist das Spannungsfeld zwischen den Begriffen *Ästhetik* und *Arbeit* einzubeziehen.<sup>311</sup> Das *Ästhetische* besitzt eine Affinität zum *Spiel*. Aber gerade *Spiel* wird oft als Antonym zu *Arbeit* verstanden (vgl. Philipp Gonon, in: Benner/Oelkers, S. 58).

Sicherlich hat auch das Spiel ein sehr offenes Begriffsfeld, ist eher als ein „vager Sammelname“, denn als „fester Begriff“ zu aufzufassen (Michael Parmentier, in: ebenda S. 929)<sup>312</sup>. Dennoch wird es etwa nach Parmentier mit Bedeutungsmerkmalen versehen, die es deutlich von der *Arbeit* unterscheiden (vgl. ebenda S. 930). Spiel meint eine Tätigkeit,

- die sich von den alltäglichen Zwecken und Verrichtungen, von der mühevollen Arbeit abgrenzt,
- die als freies Tun nicht den Zwängen des Lebensunterhalts unterliegt,
- die auf einen Selbstzweck gerichtet ist: „(...) es hat seinen Zweck darin, *keinem Zweck zu folgen*.“ (Lenzen 1998, Bd. 2, S. 1433)

Das reizvolle der *ästhetischen Arbeit* – wie sie hier verstanden werden soll – ist, dass sie diese Spannung zwischen *Zweckmäßigkeit* und *Selbstzweckhaftigkeit*, zwischen *mühevолlem Tun* und *freier, unbeschwerter Handlung* in sich aufnimmt.<sup>313</sup>

In viele Phasen des *ästhetischen Arbeitsprozesses* werden spielerische Momente einbezogen, ohne dass damit *insgesamt* auf eine Zweckgerichtetheit verzichtet werden soll. Etwa beim Herantasten, Ausprobieren, Experimentieren, beim Durchspielen von Varianten, beim Erfinden, beim Kreieren sind für den *ästhetischen Arbeitsprozess* spielerische Momente erforderlich.<sup>314</sup> Das spielerische Moment bringt notwendige Störungen in den *ästhetischen*

---

<sup>310</sup> Den Begriff „*ästhetische Arbeit*“ verwendet auch Gert Selle im kunstdidaktischen Diskurs, wenn es um die Beschreibung der Tätigkeit Studierender im Ausbildungszusammenhang geht (Selle 1997). Ihm geht es dabei v.a. darum, die Ernsthaftigkeit der *ästhetischen Erfahrungen* in der kunstpädagogischen Ausbildungssituation zu betonen und diese Tätigkeit gleichzeitig von „*künstlerischer Arbeit*“ abzugrenzen.

<sup>311</sup> Vgl. zur Diskussion um die „*Arbeitsenthabenheit*“ der *ästhetischen Situation* Fußnote 17 im Abschnitt 3.1.1.

<sup>312</sup> Vgl. zum Spielbegriff auch Wulf 1989, S. 555ff.; Hintz, u.a. 1993, S. 328ff.; Lenzen 1998, Bd. 2, S. 1433ff.

<sup>313</sup> Dieser hier beschriebene Zusammenhang lässt sich als eine Durchdringung von Gegensätzen beschreiben, bei der eine neue Qualität entsteht, ohne dass es zu einer Aufhebung der Gegensätze kommt – in gewisser Hinsicht kann von einem dialektischen Verhältnis gesprochen werden (vgl. zur ursprünglichen Bedeutung von *Dialektik* Wulf 1989, S. 141).

<sup>314</sup> Diese hier beschriebenen Tätigkeiten ließen sich auch unter dem Begriff „*kreatives Handeln*“ fassen. Angesichts des noch einmal unübersichtlichen und sehr umstrittenen Begriffsfeldes wird der Kreativitätsbegriff an dieser Stelle im Text vermieden. Vgl. zur Schwäche des Begriffes *Kreativität* Hentig 2000.



Arbeitsprozess, hilft Festgefahrenes aufzubrechen, trägt zur Relativierung im Entwurf bei, lässt das Ausprobieren im „So tun als ob“ zu.

Gleichzeitig bleibt es dabei, dass die ästhetische Arbeit nicht bloß als ein Spiel aufgefasst werden soll. Es geht im Kontext der untersuchten ästhetisch-biografischen Arbeit um eine ernsthafte – nur eben nicht verkrampfte –, auf die Entwicklung des Lehrerinnenselbstbildes mit Blick auf eine sinnvolle Berufstätigkeit gerichtete Tätigkeit.

So kann **zusammengefasst** im Zusammenhang der Untersuchungen und weiteren Überlegungen zur biografischen Bezugnahme in der Lehrerinnenbildung im hier beschriebenen Sinne von einer *ästhetischen Arbeit* gesprochen werden, die *spielerische Momente* bewusst mit einschließt.

### 3.1.4

#### Symbolbildung im Prozess ästhetischer Erfahrung

Bereits im Abschnitt 3.1.2 wurde erwähnt, dass ästhetische Erfahrung in Anlehnung an Ludwig Duncker auch als ein **symbolbildender Verarbeitungsprozess** zu bezeichnen ist. Im Kapitel II war bereits von Lehrerinnenbild-**Mustern** die Rede, worunter eine Verknüpfung von zu *Symbolen*, bzw. Klischees, verarbeiteten biografischen Materials verstanden wird. Deshalb soll noch einmal näher auf den *Symbolbegriff* eingegangen werden. Der Stellenwert des Symbols in Prozessen der Erinnerung und des Verstehens soll thematisiert werden.

Auch wenn der Begriff *Symbol* zunächst wörtlich mit „Zeichen“ übersetzt werden kann<sup>315</sup>, ist hier zu betonen, dass er im lerntheoretischen Diskurs gerade nicht in dieser einfachen Bedeutung verwendet wird, sondern eher als **Sinnbild** zu verstehen ist. Nach Lorenzer steht das Symbol in der Mitte zwischen den so genannten *Klischees* und dem, was *Zeichen* genannt wird (vgl. Wegenast 1991, S. 13). „Zeichen unterscheiden sich von den Symbolen durch eine One-to-one-Beziehung, d.h. eine Perfektion der Denotation mit Verringerung der Konnotationbreite.“ (Lorenzer<sup>316</sup> zit. nach ebenda) Im Zeichen verliert das Symbol an Bedeutung und wird letztlich eindeutig. „Die emotionale Beziehung des Subjekts zum Symbol schwächt sich ab.“ (Wegenast 1991, S. 13)

„Die Verwandlung von Symbolen in Klischees ist dagegen eine Folge von Verdrängung. Das Klischee ist unbewusst (...).“ (ebenda) Als Klischee werden damit Symbole in einer verpackten, festgefühten, relativ starren Form bezeichnet. **Biografische Muster**, wie etwa die im Teil II beschriebenen Lehrerinnenbild-Muster, bewegen sich in ihrer Struktur zwischen dem Symbol und Klischee, tendenziell werden sie nach dem hier wiedergegebenen Verständnis jedoch eher jeweils als eine *gestaltete Bündelung von Klischees* zu charakterisieren sein.

Nach Ernst Cassirer kann zwischen diskursiven und präsentativen Symbolen unterschieden werden. „Die diskursiven Symbole, im Wesentlichen Worte und Sätze, verlangen ein Abschreiten eines Nacheinander von grammatischen Strukturen und Zeichen. Nichtdiskursive Symbolik (Bilder, Musik aber auch Metaphern) erschließt sich dagegen dem Verstehen durch die Bedeutung des *Ganzen* (...).“ (ebenda) Wegenast/Oelkers bezeichnen das Symbol auf einem interdisziplinären Symposium 1989 in Bern deshalb als „Brücke des Verstehens“ (ebenda S. 9).

---

<sup>315</sup> Vgl. Duden: Das Fremdwörterbuch. Mannheim 1990, S. 757.

<sup>316</sup> Wegenast bezieht sich auf A.Lorenzer: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt 1973, S. 120.

Im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungsprozessen kommen beide Momente der Symbolbildung zum Tragen. Tendenziell dominieren im gesamten Prozess allerdings die nichtdiskursiven Symbolbildungen. Ludwig Duncker geht davon aus, dass sinnliche Wahrnehmung zunächst nichtsprachlich, nichtdiskursiv in Symbolen verarbeitet wird (vgl. Duncker 1999, S. 12). Diskursive Symbolbildung ist eher in den Phasen der Reflexion, der „Übersetzung“ von Erfahrung in Erkenntnis anzutreffen.

Für jeden biografischen Prozess – d.h. auch Lernprozess – ist die Fähigkeit zur Symbolbildung von entscheidender Bedeutung. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Symboltheorie versucht Klaus Mollenhauer (1991, S. 105ff.) den Symbolbegriff zu füllen:

„1. Symbole sind metaphorisch. Sie bringen, wie die diskursive Rede, etwas zum Vorschein oder zum Bewußtsein, aber auf eine andere Weise. Eine Metapher lehrt uns, wie Ricoeur sagt, ‚etwas zu sehen als‘.“ (ebenda S. 105)<sup>317</sup>

„2. Symbole spielen (...) mit der Differenz zwischen Begrifflichem und Vorbegrifflichem. (...)

3. Symbole sind also, in Erziehungskontexten, ‚Übergangsobjekte‘.“ (ebenda S. 106f.)

Und er schließt mit der Feststellung:

„4. Eine pädagogische Symboltheorie ist eine Theorie der ästhetischen Dimension der Bildung.“ (ebenda S. 107)

Mollenhauer spricht von der symbolisierenden Tätigkeit als „reflexive Begriffsfindungsbewegung“ (ebenda).

Für Duncker ist „diese symbolische Zwischenwelt (...) keine Welt harter Fakten. Sie enthält Bedeutungsgeschichten, 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 so genannten Tatsachen.“ (Duncker 1999, S. 13f.) Duncker äußert, dass diese symbolische Zwischenwelt für das Verständnis ästhetischer Erfahrung von enormer Bedeutung sei (vgl. ebenda S. 14).

In dieser „Zwischenwelt“ bewegt sich wesentlich die in den eigenen Untersuchungen beschriebene ästhetisch-biografische Arbeit der Lehramtsstudentinnen. Und mit Duncker lässt sich der „Ertrag“ der Symbolisierungsprozesse in dieser „Zwischenwelt“ für das Lernen (hier: die Ausbildung) folgendermaßen beschreiben: „Dinge, Gegenstände und Situationen, die im Alltag angetroffen werden und dort in einem gewohnten Erfahrungsumfeld stehen, werden aus ihrem ursprünglichen 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.“ (ebenda S. 14f.)

Hinsichtlich der Beschreibung der Struktur ästhetischer Äußerungen kann **zusammengefasst** werden, dass mit der aktiven, teilweise bewusst gestalteten *Symbolbildung* die Chance besteht, verschüttete und eingefrorene *Klischees* auszugraben und aufzutauen; dass sie gleichzeitig den Spielraum eröffnet, sich in der ästhetischen Äußerung von der Beschränkung

---

<sup>317</sup> Zum „Denken in Metaphern“ vgl. auch Lakoff/Johnson 1998 (USA: 1980), S.13. Zum Stellenwert der Metapher im Denken vgl. im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, Schulze 1990.

durch einfache, starre *Zeichen* zu lösen. In den eigenen Überlegungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit kann daran angeknüpft werden.

### **3.1.5**

#### **Zum Doppelcharakter der Sprache im ästhetischen Erfahrungsprozess**

Auf den ersten Blick mag man geneigt sein, die Sprache als Instrument auf der diskursiven Seite der Symbolbildung im ästhetischen Erfahrungs- und Erkenntnisprozess anzusiedeln. Zu diesem Schluss kommt Eleonore Jain (1985) in ihren Überlegungen zur „Bedeutung des sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucks in Ästhetischen Prozessen“. Diese Arbeit ist in der Kritik an Gunter Ottos „Didaktik der ästhetischen Erziehung“ (1974) formuliert. In der Konfrontation mit diesem sehr textlastigen Konzept<sup>318</sup> ist Jains Standpunkt zunächst nachzuvollziehen. Sie stellt die ästhetische Erfahrung der sprachlichen Äußerung entgegen. „Nun ist das Erklären aber auf das Medium *Sprache* angewiesen. Die Bedeutungsübertragung erfolgt also von einem Zeichenzusammenhang in einen anderen, vom optischen Zeichen in ein sprachliches (...). Weil es aber keine eindeutige Übereinstimmung zwischen optischen und verbalen Zeichen gibt, bleibt immer ein Rest des Zeigbaren, aber nicht Sagbaren“ (Christa Schwens 1972). „Jede verbale Analyse eines ästhetischen Zusammenhanges (im Sinne von G. Otto) muß also in gewisser Weise wegen der Dominanz der nicht-diskursiven Formen und der Offenheit der ästhetischen Begriffsstruktur unvollendet bleiben.“ (Jain 1985, S. 145)<sup>319</sup>

Jain stellt die nüchtern reflektierende Funktion der Sprache im Erkenntnisprozess der ästhetischen Erfahrung gegenüber. Dabei übersieht sie jedoch den *Doppelcharakter* der Sprache im ästhetischen Erfahrungsprozess. Wie oben dargestellt ist die sprachliche Äußerung auch auf der nichtdiskursiven, präsentativen Seite in der Symbolbildung zu finden, etwa in der Formulierung der Metapher. Dieser Doppelcharakter der Sprache – diskursiv/nichtdiskursiv – kommt häufig in einem Satz, in der Äußerung ein und desselben Wortes zum Tragen.

Mit dem Doppelcharakter der Sprache setzt sich Maria Peters in „Blick – Wort – Berührung“ (1996) auseinander. Sie weist nach, dass sich Wahrnehmung und Sprache gegenseitig bedingen und ineinander verschränken (vgl. ebenda S. 34). Sprache ist demnach nicht nur eine reduzierende Formulierung des Wahrgenommenen. „Die Sinneswahrnehmungen konstituieren und fundieren die Sprache, so wie die Sprache in ihrer leiblichen Gebundenheit die unendliche und offene Reihe von Wahrnehmungserfahrungen erst hervorbringt und vergegenwärtigend sichtbar macht.“ (ebenda S. 34f.) Sie weist in der Untersuchung der Annäherungsprozesse von Schülerinnen an Kunstwerke im Museum nach, dass die Sprache nicht nur ein Werkzeug in der Verarbeitung des Wahrgenommenen ist, sondern selbst ein Moment der Wahrnehmung. Im ästhetischen Annäherungsprozess sprechen die Schülerinnen nicht nur über das Wahrgenommene, sie nehmen sprechend wahr.

Peters beschreibt die Sprache als einen Ausdruck, der „in der Wahrnehmung fundiert ist und (...) als ein undurchsichtiges, verflechtes und vieldimensionales Gefüge“ zu charakterisieren sei (ebenda S. 39). Sprache strukturiert nicht nur kognitive Prozesse, ermöglicht nicht

---

<sup>318</sup> Gunter Otto selbst hat von dieser „kopflastigen“ Verengung in der frühen Phase der Ästhetischen Erziehung später Abstand genommen (vgl. Otto 1998b).

<sup>319</sup> An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die Ausgangsüberlegungen des gesamten eigenen Forschungsprojektes auch zunächst von der Kritik dieser einen Seite der Sprache ausgingen (vgl. Einleitung im Teil I zur Darstellung der Entwicklung des Forschungsprojektes). Der Text von Eleonore Jain ist zunächst einer der Schlüsseltexte auf dem Weg zur vorliegenden Arbeit gewesen.

nur „sachliche Kommunikation“ – sie ist auch Ausdrucksmittel. Peters spricht, in Anlehnung an Maurice Merleau-Ponty, von der „Sprache als Gebärde“ (vgl. ebenda S. 43). Dabei verweist das Gesagte auch immer auf das Nichtgesagte. In gewisser Hinsicht kann von einem nichtsprachlichen Moment in der sprachlichen Äußerung gesprochen werden. Um die *beiden* Seiten der Sprache begrifflich zu fassen, folgt sie Merleau-Ponty in der Unterscheidung der **sprechenden** und der **gesprochenen Sprache** (vgl. S. 44).<sup>320</sup> Mit *sprechender Sprache* ist die *wahrnehmende, suchende*, sich an den Wahrnehmungsgegenstand heranformulierende Sprache gemeint. *Gesprochene Sprache* bezeichnet die ausformulierte, in gewisser Weise *der Reflexion nachgesprochene Sprache*.

Das lässt sich auch auf die Schriftsprache übertragen. Es kann von der *schreibenden* und von der *geschriebenen Sprache* gesprochen werden. Im ersten Fall kann es sich um expressives oder kreatives Schreiben, um die im Gedankenfluss notierte Tagebucheintragung, um die unkontrollierte Mitschrift oder die suchende, sich etwa einem ästhetischen Objekt annähernde Aufzeichnung handeln.<sup>321</sup> Im zweiten Fall um das im Nachhinein verfasste Protokoll oder die Erörterung einer ästhetischen Erkenntnis mit einer gewissen Distanz zur ästhetischen Erfahrungssituation. Aber auch hier gilt wieder, dass sich beide Schreibweisen im Schreiben häufig miteinander vermengen.<sup>322</sup>

**Zusammenfassend** bleibt festzuhalten, dass die sprachliche Äußerung in der Verknüpfung mit anderen Äußerungsformen in vielerlei Hinsicht den ästhetischen Erfahrungsprozess durchdringt: in der Wahrnehmung, im Ausdruck und in der erkenntnisformulierenden Reflexion. Die im Teil IV untersuchten einzelnen ästhetisch-biografischen Prozesse spiegeln diesen Zusammenhang deutlich wider.

---

<sup>320</sup> Peters bezieht sich dabei auf Maurice Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1966 (1. Auflage: 1945).

<sup>321</sup> Zur Struktur solcher schreibenden Äußerung vgl. auch den Vortrag von Andrea Sabisch auf der Tagung „Wenn Kunstpädagogik (Un-)Sinn macht“ am 29.11.2003 an der Universität Paderborn. Veröffentlichung unter der Herausgabe von Helga Kämpf-Jansen 2004 vorgesehen. Vgl. zur Funktion der Sprache im ästhetischen Prozess auch Sturm 1996.

<sup>322</sup> Eine analoge Unterscheidung zu der hier für die Sprache beschriebenen ließe sich für alle zeichenhaften Äußerungsformen beschreiben.

## 3.2

### Zum Zusammenhang von biografischer und ästhetischer Arbeit

#### 3.2.1

#### Ästhetische Momente in der biografischen Arbeit

„In der Wollust einer geheimen Suche öffnete ich Koffer und Truhen, in denen Dinge aus der Vergangenheit aufbewahrt waren. (...) In dem ledernen Etui waren die schwarz umrandeten Löcher, die das Geschoß gerissen hatte, zu sehen. Neben die Uniform meines Vaters legte ich ein kostbares Kleid meiner Mutter, einen Fächer aus Straußenfedern, einen perlenbesetzten Kopfschmuck. Dies war die Rekonstruktion eines vorgeschichtlichen Augenblicks.“ (Weiss, 1961, S. 44) So beschreibt Peter Weiss das Aufnehmen (auto-)biografischer Spuren im Elternhaus, als er nach dem Tod seiner Eltern dorthin zurückkehrt. In dem Augenblick, in dem er die Dinge im Haus seiner Eltern findet, beginnt er in ästhetischer Äußerung mit der biografischen (Re-)Konstruktion: Er findet die Fundstücke *und* legt sie im nächsten Moment neu zurecht, um so seine Biografie zu (er-)finden.

Der „Abschied von den Eltern“ „handelt vom Zauber und von den Abgründen der Kindheit, vom schmerzhaften Prozess des Wachstums, der unausweichlichen Loslösung von Vater und Mutter (...) Mit traumwandlerischer Sicherheit schreitet der Autor den Weg seiner Jugend ab. Er führt durch die anarchischen Phantasien der Jugend, durch den oft dunklen Märchenwald der Erziehung, vorbei an unendlich fernen Gärten und Häusern“, heißt es im Frühen-Sechzigerjahre-Klappentext der Suhrkamp-Ausgabe (1961) zu dieser Erzählung. Der „Abschied von den Eltern“ lässt sich zum Einstieg in das folgende Kapitel als ein Einzelfall zur Illustration des Zusammenhanges von ästhetischer und biografischer Arbeit lesen.

Auf diesen Zusammenhang wurde bereits im Teil II der Arbeit (Abschnitt 2.2.1) hingewiesen: **Biografische Arbeit** realisiert sich als **ästhetische Handlung**. „Jede Form der Biografie ist (...) in ästhetischer Erfahrung verankert“, stellt Karl-Josef Pazzini fest (2002, S. 309). Das Leben müsse – wie bereits in Abschnitt 2.2.1 zitiert – immer erst geschrieben sein, sonst sei es keine Biografie. So werde Biografie zum *ästhetischen Vorgang* (vgl. ebenda). „Durch die Auseinandersetzung, durch die Besetzung entsteht dann ein Leben oder ein Lebensabschnitt, den man später in der einen oder anderen Form aufschreiben kann. Biografie hat man eben nicht schon vorher.“ (ebenda S. 320)

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur Struktur ästhetischer Erfahrungsprozesse und den Eigenschaften ästhetischer Äußerungen im vorangegangenen Kapitel kann dies noch einmal vertieft werden. Damit soll die theoretische Grundlegung für ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung zusammengeschoben werden.

Auch wenn verschiedene Momente des Ästhetischen in der biografischen Arbeit im Folgenden sukzessive beschrieben werden, sind sie von vornherein in einem Zusammenhang zu denken. Sie verschmelzen im Prozess der biografischen Arbeit ineinander, verknüpfen sich zum ästhetischen Ausdruck im biografischen Material.<sup>323</sup>

---

<sup>323</sup> Hier und im Weiteren werden die bei Welsch in ihrer Verschränkung aufgelisteten Bedeutungselemente des Ästhetischen auf der Folie der Erzählung von Peter Weiss „abgearbeitet“ (vgl. Abschnitt 3.1.1), um das vieldimensional ästhetische Moment in der biografischen Arbeit zu veranschaulichen. Das scheint dem Autor an dieser Stelle die geeignete *ästhetische* Form zu sein, den bereits in den vorangegangenen Teilen *sachlich* nahe gelegten Zusammenhang deutlich zu machen. Alle Zitate gehen auf Anstreichungen zurück, die der Autor beim ersten Lesen der Erzählung mit 15 Jahren gemacht hat. Auch in dieser Hinsicht kann das Einbringen der Textstellen an diesem Punkt der Arbeit als ein *Beispiel* für das Ästhetische im Biografischen verstanden werden.

Ästhetische Momente finden sich im Biografischen bereits bei der asthetischen Aufnahme und Vergegenwärtigung von Lebenserfahrungen in der Erinnerung. „*Das Haus bleibt mir fremd, in seinem Inneren finde ich mich nicht zurecht, doch den Garten nehme ich an mich, ich liege auf der Erde ausgestreckt unter den Büschen, fühle die trockene Erde unter den Händen, nehme die Erde in den Mund, lasse die Erde zwischen den Zähnen knirschen, be- fühle die weißen, runden Kieselsteine, nehme die Kieselsteine in den Mund, fühle ihre Rund- heit und Sonnenwärme an der Zunge. Im Haus herrschte das Dumpfe, das Eingeschlossene, und meine Sinne waren gefangen.*“ (Weiss 1961, S. 18) Biografische Arbeit baut auf der lustbezogenen und gefühlshaften Empfindung, auf der sinnlichen, phänomenalistischen Wahrnehmung. „*Mein ganzes Leben war ein Tasten und Suchen.*“ (S. 81)

Ästhetisches kommt in den gestaltsuchenden und gestaltgebenden Momenten der biogra- fischen Arbeit zum Tragen. „*Ich habe oft versucht, mich mit der Gestalt meiner Mutter und der Gestalt meines Vaters auseinanderzusetzen, peilend zwischen Aufruhr und Unterwer- fung. Nie habe ich das Wesen dieser beiden Portalfiguren meines Lebens fassen und deuten können.*“ (ebenda S. 7) Die Welt, die Weiss erinnert, findet er nicht vor. Er selbst stellt sie her, in schöpferischem Akt. „*Ich war mein eigener Herr, ich schuf mir selbst die Welt.*“ (S. 19) Er gibt als Autor seiner Biografie eine Form. „*Flüsternd rufe ich mich an mit meinem eigenen Namen, und erschrecke mich damit, es ist, als käme der Name weit von außen her auf mich zu, aus der Zeit, in der ich noch formlos war.*“ (S. 20)

In seinen Erinnerungen sind die Bilder zu einem ästhetisch gestalteten Ganzen miteinander verwoben. „*Seit Jahrzehnten hatte ich die Allee nicht mehr gesehen, und als ich sie nun wieder sah, fühlte ich meine Kindheit wie ein dumpf schmerzendes Geschwür in mir.*“ (S. 30) Die Erzählung seines Lebens ist kulturell bedingt. Er greift in seinem Leben ästhetische Strukturen auf aus der Literatur und Musik. „*Unzählige Bücher berührte ich nur flüchtig, durchblätterte ich kaum und wußte, daß sie nichts für mich waren, viele die später wertvoll für mich wurden (...). Andere fesselten mich mit einem einzigen Wort.*“ (S. 81) Seine Biografie fügt sich als eine Suche nach einer zusammenhängenden Harmonie. „*(...) innere Instrumente spielten unaufhörlich.*“ (S. 85)

Peter Weiss „Abschied von den Eltern“ liest sich fast wie ein einziger Satz. Auf 168 Seiten erzählt er sein Leben von den Augenblicken an, in denen er „*aus mythologischem Dunkel zum ersten Bewußtsein erwachte*“ (S. 15), bis zur erzählten Gegenwart. „*Die Räder der Eisenbahn dröhnten unter mir mit unaufhörlichen Kesselschlägen, und die Gewalten des Vorwärts- fliegens schrien und sangen in beschwörerischem Chor.*“ (S. 172) Aus einem Leben voller Brüche, voller Widersprüche und Rückschläge, aus einem Leben mit oft zusammenhanglosen Sprüngen formt er eine vollendete, zusammenhängend gestaltete Erzählung. Weiss erzählt sein Leben als eine erhebende Geschichte. Noch einfacher gesagt: als eine „schöne Geschich- te“. Das Kosmetische, Hervorgebrachte zerfließt für den Zuhörer nachvollziehbar im Akt der Hervorbringung, im Poietischen.

Biografie wird in Symbolen, in Bildern gefasst. „*In meinen Träumen tauchen zuweilen Bilder aus diesen Wanderungen auf, erstmalige Eindrücke, die ihre gläserne Durchsichtigkeit und Schärfe bewahrt haben, sie zeigen Standorte, oft ohne erkennbares Ereignis, reglos und verschwiegen, an denen ich plötzlich meine Existenz empfunden hatte.*“ (S. 22). Weiss ver- wendet Metaphern: „*Dieser Raum entspricht mir, er ist krank, er ist fleckig und aufgeplatzt*

---

Dabei liegt die Betonung auf „ein Beispiel“. Weiss' Annäherung an sein Leben darf keinesfalls als ein Modell für eine „typische“ Annäherung verstanden werden.

von Ausschlägen, er zeigt mir meine Erbärmlichkeit, er zeigt mir die Niedrigkeit meines Daseins.“ (S. 149); blendet Musik ein. „Ich drang ein in die Musik, in die Architekturen der Fugen, in die verschlungenen Labyrinth der Symphonien, in die harten Gefüge des Jazz, in die orientalischen Glockenspiele, nichts war mir fremd, ich verstand das Jammern der chinesischen Flöten und die Getragenheit der mittelalterlichen Lieder, bis zum Bersten war ich mit Musik gefüllt, wenn ich mich bewegte, war es als klirrten Klangschleier in mir, meine Schritte riefen pochende Trommeltöne hervor (...).“ (S. 81f.)

In der Reflexion verwandelt sich die Sinneswahrnehmung zur Sinnwahrnehmung, in diesem Fall zunächst in die Frage nach dem Sinn, nach der Bedeutung der Biografie. „Erinnerungen an die Umgebungen meiner frühesten Kindheit klangen in diesen Bildern auf, durchsetzt von Eindrücken und Widerspiegelungen späterer Jahre, ich versuchte mich in diesen Bildern zu erkennen, ich versuchte mich mit diesen Bildern zu heilen, und sie waren voll von der bleiernen Schwere meiner Isoliertheit und von der explosiven Glut meiner angestauten Verzweiflung.“ (S. 151)

Immer und immer wieder stellt sich Weiss in seiner Erzählung vom Lebens-Erfahrungsprozess dem Widrigen, dem Neuen und Ungewissen. Er beschreibt das strukturell Negative seines Weges. Das gilt sogar für den Augenblick der Befreiung aus den Zwängen der Pubertät. „Was jetzt geschah, hatte ich seit langem vorbereitet, es war der Augenblick, in dem die Gitter, nach jahrelangem Andrängen, um mich niederstürzten. Ich packte meinen Besitz zusammen und stand mit meinem Koffer in völliger Offenheit.“ (S. 145)

Für Peter Weiss ist die Biografie nicht abgeschlossen. Er schreibt sie weiter. Und so heißt der letzte Satz der Erzählung: „Ich war auf dem Weg, auf der Suche nach einem eigenen Leben.“ (S. 174)

Diese Überleitung von den theoretischen Überlegungen in den Begriffsfeldern „*Biografie*“ und „*ästhetische Erfahrung*“ zu den konzeptionellen Überlegungen zur *ästhetisch-biografischen Arbeit* wurde nahe liegend *nach* den eigenen Untersuchungen zum Verlauf der beiden Seminare in Bremen und Hannover verfasst. Insofern ist es kein Zufall, dass auch die *Thematik* des „*Abschieds von den Eltern*“ bereits auf einen wesentlichen Aspekt der Thematik der ästhetischen Forschungsprojekte der Studierenden in den beiden Seminaren verweist: „*Ich war auf dem Weg, auf der Suche nach einem eigenen Leben ...*“ (Weiss 1961, S. 174)<sup>324</sup> ... könnte auch die Schlusszeile vieler ästhetischer Forschungsprojekte im Rahmen der untersuchten Seminare lauten.

---

<sup>324</sup> Auch wenn es in der Fachliteratur zum Jugend-/Studierendenalter keine speziell auf das ästhetische Verhalten bezogenen aktuellen Veröffentlichungen gibt, liefert die schöngestige Literatur umso mehr Umschreibungen dazu. Zum Verständnis der Pubertät bis hin zur späteren Jugend lohnt sich zu lesen: Steinhöfel, Andreas: In der Mitte der Welt. Hamburg 1998. Oder einfach beliebig als weiteres Beispiel aus dem Regal gegriffen: Johann Wolfgang von Goethe: Die Leiden jungen Werther (1772), München 1978: „*Manchmal sag ich mir: Dein Schicksal ist einzig; preise die übrigen glücklich – so ist noch keiner gequält worden. – Dann lese ich einen Dichter der Vorzeit, und es ist mir, als säh ich mein eigenes Herz. Ich habe so viel auszustehen! Ach, sind die Menschen vor mir schon so elend gewesen?*“; oder Gustave Flaubert: Lehrjahre des Gefühls (1869), Berlin 1977; und die bereits zitierten Romane Wolf 1979, Woolf (1928) 1993 und Camus 1995. – Alle Texte eignen sich, um Vorstellungen von der Ästhetik biografischer Strukturen in der späten Jugend zu entwickeln.

## Kernfrage zur Untersuchung biografischer Prozesse in der Lehrerinnenbildung

Auch wenn es der des Schriftstellens ungeübten biografischen Konstrukteurin nicht gelingt, ihre Biografie in eine so literarische Form zu bringen – in der Grundstruktur lassen sich Analogien zwischen ihrer Erzählung im Leben über das Leben und der Geschichte von Peter Weiss herstellen. Die Untersuchungsergebnisse zur Struktur der Biografie in der neueren Biografieforschung bestätigen dies. Sie brauchen nicht noch einmal wiederholt zu werden.<sup>325</sup> Mehr als dort wird im Rahmen der eigenen Überlegungen und Untersuchungen das Ästhetische im Biografischen allerdings nicht nur auf der Seite der *Gestalt* der Biografie, der *Gestalt des Biografischen Materials* gesehen. Es kommt im Sinne des weit gefassten Ästhetikbegriffes von Wolfgang Iser in zweierlei Hinsicht *umfassender* zum Tragen: auf der *Gestaltungs-*seite in der Biografie in der *ästhetischen Handlung* des biografischen Subjekts und an den Quellen des Bios, auf der Seite der *asthetischen Wahrnehmung*.

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Biografieforschung gilt das ästhetische Moment im biografischen Prozess als unumstritten.<sup>326</sup> Für Theodor Schulze<sup>327</sup> ist heute die Frage nach dem Ästhetischen in der Biografie „vielleicht die eigentlich zentrale Frage“ (1999, S. 52) der Biografieforschung: „Wie kommt das menschliche Leben zu seiner biografischen *Gestalt*? *Wie* wird eine Biografie im Erzählen und *wie* im Leben konstruiert? Welches sind die *gestaltenden* Kräfte und Prinzipien?“ (ebenda/kursiv d.A.)

Es kann davon ausgegangen werden, dass es eine biografische Konstruktion ohne ästhetische Momente nicht gibt. Wenn für die eigenen Überlegungen und Versuche zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung *ästhetische Verfahren* gewählt werden, geht es folglich nicht um einen *ergänzenden methodischen* Aspekt. Es dreht sich vielmehr um ein Aufgreifen und Betonen des im Biografischen ohnehin immanenten ästhetischen Momentes. So gesehen hat auch die begriffliche Verbindung **ästhetisch-biografisch** etwas vom „weißen Schimmel“. Eine Tautologie bilden Ästhetik und Biografie dabei allerdings nicht. (Ganz abgesehen davon, dass auch ein Schimmel nicht wirklich weiß ist.) Das ist mit den Ausführungen der vorangegangenen Kapitel ausführlich erörtert. Wird im Weiteren von *ästhetisch-biografischer Arbeit* gesprochen, dann ist damit **eine Art und Weise biografischer Arbeit gemeint, in der das Ästhetische besonders hervorgehoben wird**, in der es zur Arbeit am Selbstbild und zur Kommunikation im biografischen Prozess besonders genutzt wird.

Als Ausgangsfrage für die eigenen Untersuchungen (dargestellt im Teil IV) kann nun formuliert werden: **Inwieweit eignen sich die untersuchten Verfahren, Klischeebilder und Selbstbild-Muster im ästhetischen Erfahrungsprozess aufzudecken und zu bearbeiten?** Dafür wäre es – nach den im letzten Kapitel angestellten Überlegungen – theoretisch gesehen in gewisser Weise erforderlich, diese Klischees und Muster soweit in eine *Symbolstruktur* (zurück) zu verwandeln, dass sie sich für eine Bearbeitung überhaupt öffnen lassen.

Allerdings muss schon an dieser Stelle eingeschränkt werden: Es liegen keine Untersuchungsergebnisse zur *Nachhaltigkeit* ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung vor. Aussagen im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen sind lediglich zur Struktur der ästhetisch-biografischen Prozessverläufe möglich und auch die nur auf die tatsächlich qualitativ untersuchten Einzelfälle in den zwei Seminaren bezogen. Die Kernfrage der eigenen

---

<sup>325</sup> Vgl. Abschnitt 2.2.1 im vorangegangenen Teil der Arbeit, bzw. noch einmal direkt u.a. Fuchs-Heinritz 2000, S. 25f.

<sup>326</sup> Vgl. ebenda, insbesondere Baacke/Schulze 1993, S. 61.

<sup>327</sup> Wie im Abschnitt 2.2.1 dargestellt, zählt Schulze gemeinsam mit Baacke zu den „Begründern“ der neueren biografischen Orientierung in den Erziehungswissenschaften.



Untersuchung ist deshalb noch vor der Frage nach der *Eignung der Verfahren* präziser zu stellen: Sie lautet durchaus in Schulzes Sinne: **Wie verlaufen die Prozesse ästhetisch-biografischer Arbeit** in den untersuchten Veranstaltungen in der (Kunst-)Lehrerinnen-ausbildung? **Wie** führen die untersuchten ästhetisch-biografischen Verfahren in biografische Arbeitsprozesse?

Bevor jedoch die Ergebnisse dieser Untersuchungen vorgestellt werden können, sind einige weitere begriffsklärende und konzeptionelle Hinweise zu Verfahren ästhetisch-biografischer Arbeit erforderlich. Zunächst ist eine begriffliche Abgrenzung zur „ästhetischen Biografie“ im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs notwendig. Dargestellt werden ausgewählte künstlerische und kunstdidaktische Konzepte für biografisch orientierte Prozesse. Erörtert werden die Konzepte der Veranstalterin und des Veranstalters der beiden näher untersuchten Seminare.

### 3.2.2

#### Biografische Momente in der ästhetischen Äußerung

„Klammheimlich, jedenfalls kaum bemerkt, zeichnet sich am Rande der fachdidaktischen Diskussion eine Formel ab, die an das Zentrum kunstpädagogischer Reflexionen rücken könnte oder dorthin gehört: ästhetische Biografie.“ (Selle 2002, S. 17)<sup>328</sup>

Was Gert Selle formuliert, spiegelt sich in einer Reihe kunstdidaktischer Veröffentlichungen der letzten Jahre wider. Die Arbeit an der **ästhetischen Biografie** steht in vielen Aufsätzen der von Manfred Blohm herausgegebenen Reihe „Diskussionsbeiträge zur Ästhetischen Bildung“ im Mittelpunkt (vgl. v.a. die Bände 1 (2000), 2 (2001) und 3 (2002a)).<sup>329</sup> Im Kontext der eigenen Überlegungen zur *ästhetisch-biografischen Arbeit* ist allerdings eine begriffliche Klärung erforderlich. Bei Selle und in vielen Texten der Blohm-Reihe geht es zunächst nicht ganzheitlich gesehen um die Arbeit an der eigenen Biografie in einem ästhetischen Prozess.

Thematisiert werden vielmehr biografische Momente in ästhetischen Prozessen. „Biografische Spuren können in ästhetischen Prozessen aufscheinen und reflektierbar werden, wenn es den Beteiligten gelingt, sich in den Prozessen ebenso ernst zu nehmen wie in den Ergebnissen, die er oder sie geschaffen hat. Zu diesem Sich-ernst-Nehmen gehört auch die Aufmerksamkeit für Erinnerungsspuren, die in den Handlungen und Tätigkeiten ebenso sichtbar werden können wie in den Produkten, seien diese Notationen, Bilder, Performances oder Installationen. So können beispielsweise Klänge, Gerüche, Getastetes, Betrachtetes sowie die ästhetisch praktische Auseinandersetzung mit Dingen, Themen, aber auch Situationen Erinnerungen an bedeutsame frühere Lebensmomente wiederbeleben, die abgesunken, verdrängt oder vergessen wurden.“ (Blohm 2002, S. 11) Nachgedacht wird hier zunächst über den ästhetischen Prozess. *Darauf* gerichtet wird die Frage nach dem biografischen Moment

---

<sup>328</sup> Dies ist nicht die Stelle, sich mit den pauschalen Abwertungen und Abgrenzungen vom schulischen Kunstunterricht zu befassen, die auch diese – wie alle anderen aktuellen Äußerungen – von Gert Selle durchziehen. Allen Pädagogen wirft er in diesem Text vor, die ästhetische Biografie der Schüler zu verkennen (Selle 2002, S. 21), betont erneut, dass die Kunstpädagogen nicht nur überflüssig, sondern sogar schädlich für die ästhetische Biografie der nächsten Generation sein (S. 18). Dennoch gilt auch hier, was schon zur Begriffsfindung „ästhetische Arbeit“ festgestellt wurde – blendet man Selles frustrierte Pädagogen-Abneigung aus –, entwickelt er ein schlüssiges Konzept für die „ästhetische Biografie“.

<sup>329</sup> Vgl. auch das von Manfred Blohm in Zusammenarbeit mit Burkhardt Kolz und Inez Naumann herausgegebene Heft von Kunst + Unterricht „Das Unbekannte im Bekannten“ (Heft 270, Seelze März 2003).

gestellt. Bei allen Überschneidungen auf der praktischen Ebene ist die Fragerichtung eine andere: Es geht um das biografische Moment in der ästhetischen Erfahrung, nicht zuerst um das ästhetische Moment in der biografischen Arbeit.

Thematisiert wird darüber hinaus der ästhetische Anteil am biografischen Material. Unter „ästhetischer Biografie“ wird dann der biografisch erworbene Vorrat an ästhetischem Material verstanden. Gemeint ist der *innere Bildvorrat*, der Vorrat an *Geschmacksmustern* und *Folien* für die Wahrnehmung von Bildern, Räumen, von Musik und Literatur. Welche *Kunsterfahrungen* bringt eine Person mit? Hing im Wohnzimmer der „röhrende Hirsch“ oder das Nolde-Kalenderblatt? Basiert die elementare Architektur Erfahrung auf der Kindheit in einer Plattenbauwohnung oder in einer Jugendstilvilla? Wurde der innere Vorrat an Landschaftsbildern auf Hinterhöfen oder auf den Gipfeln der Alpen, am Meer gesammelt? Gehen die Hörerlebnisse im Elternhaus auf Mendelssohns Klavierkonzerte oder auf den Dauerton des Fernsehapparates zurück?<sup>330</sup> *Ästhetische Biografie* wird hier synonym für kulturelle Sozialisation gebraucht.

Anzumerken ist, dass gerade auch auf dem Weg in den *Kunstlehrerinnenberuf* die Auseinandersetzung mit der so gemeinten „ästhetischen Biografie“ unbedingt erforderlich ist. Deutlich werden soll hier nur, dass im Zusammenhang mit *ästhetisch-biografischer Arbeit* in den hier vorgestellten Untersuchungen etwas anderes gemeint ist.<sup>331</sup>

Gert Selle geht davon aus: „Nicht alles biografische Material, das unvergessen und prägend bleibt, ist ästhetisches Material oder als solches verwendbar.“ Gert Selle nennt einen „Biografie-Anteil“ ästhetisch, „soweit er in den Materialien und Verfahren seiner Konstruktion als solcher identifizierbar bleibt“. (Selle 2002, S. 19) Er macht dann aber gleichzeitig deutlich, dass sich Ästhetisches und Nicht-Ästhetisches in der Biografie eigentlich nicht voneinander trennen lassen. „Jeder erzählt eine Geschichte seiner Wahrnehmung (real stattgehabten oder eingebildeten), die er am Ende für seine Lebensgeschichte hält. Der Erzähler entscheidet, was daran ästhetisch sein könnte – über den Anteil intensiver Bildlichkeit oder Sinnlichkeit des Erinnerns, über die Art der Ausschmückung, so ernst oder schwer die Erzählweise sein mag, so leicht und heiter oder von Selbstironie durchwirkt – es bleibt in einer Biografie doch grundsätzlich alles mit allem verbunden oder es stehen die Blöcke des Ästhetischen und Nicht-Ästhetischen in einem Zusammenhang, der schwer auflösbar ist.“ So teilt Selle am Ende die Auffassung, dass das Ästhetische die Biografie unauflöslich durchzieht, verweist jedoch *gleichzeitig* auf jenes Ästhetische, das auch als ein besonderes Moment im Biografischen zum Tragen kommt. Dieser verwirrenden Verknüpfung ist im Weiteren zu folgen.

**Zusammenfassend** ist darauf zu verweisen, dass die in den eigenen Überlegungen und Untersuchungen thematisierte *ästhetisch-biografische Arbeit* zunächst vom Biografischen her gedacht ist, dass sie das ästhetische Moment im Biografischen aufgreift und betont. In gewisser Weise *untergeordnet* wird dabei auch die „*ästhetische Biografie*“ berührt und einbezogen. Ihre Bearbeitung steht allerdings hier nicht im Mittelpunkt. Innerhalb von

---

<sup>330</sup> Bewusst wird hier die pauschalisierende Gegenüberstellung gewählt, um in der Fußnote dieses Klischee hinterfragen zu können: Es ist ein Trugschluss zu glauben, die Jugendstil-Villa führe automatisch in ein kulturvolleres Leben, in eine „ästhetischere“ Biografie, als das Aufwachsen im Plattenbau. Mit einer modernen Ästhetik-(und Kunst-)Auffassung ist solch ein „bildungsbürgerliches“ Denkmuster nicht in Übereinstimmung zu bringen.

<sup>331</sup> Dass auch der Autor diese Arbeit – neben der ästhetisch-biografischen Arbeit – in der kunstpädagogischen Ausbildung für wichtig hält, zeigt das Semesterangebot an der Universität Hannover zur Arbeit an der „Ästhetischen Biografie“ als ein Zugang zur „subjektiven“ Kunstgeschichte. In eine ähnliche Richtung gehen auch die Angebote zur Aufarbeitung der „Lesebiografie“ von Jörg Steitz-Kallenbach (2002) an der Universität Oldenburg. Sie wurden bereits im Abschnitt 2.5.1 vorgestellt.

Kunstlehrerinnenausbildung wäre sie eher in der künstlerisch-praktischen und kunstwissenschaftlichen Ausbildung anzusiedeln.

### 3.2.3

#### Exkurs: Künstlerische Verfahren in der biografischen Arbeit

Dass in jeder *künstlerischen* Äußerung Biografisches zum Tragen kommt, braucht nicht weiter belegt zu werden. Der Blick auf das Werk eines einzigen Künstlers reicht, um diese Feststellung nachvollziehen zu können: Paul Klees Werke sind in ihrer Klangfülle von seiner Liebe zur Musik durchzogen. Ursprünglich sollte er Geiger werden. Seine Malweise ändert sich mit der Reise nach Tunis 1914 sichtbar. Die erlebte Transparenz des Lichtes, die wahrgenommenen Bauformen sind auf seinen Bildern zu erkennen. Er beeinflusst als Bauhauslehrer ab 1920 seine Studentinnen – wird aber auch selbst in seinem Stil von den Kolleginnen und Kollegen beeinflusst. Der tiefe Einschnitt in seinem Leben 1933 mit der Verfolgung durch die Nationalsozialisten und eine schwere Krankheit zeichnen sichtbar sein spätes Werk.<sup>332</sup> Paul Klee selbst war sich der Verflechtungen seiner Biografie in seinem Werk bewusst. „Die Kunst das Leben zu meistern, ist die Grundbedingung zu allen weiteren Äußerungen.“<sup>333</sup>

Die Biografie eines Künstlers oder einer Künstlerin bleibt einer der Zugänge zum Verständnis der Kunst. Eva Koethen betont, dass dabei nicht von einer einfachen *Übersetzung* von Biografie in das Werk ausgegangen werden könne. Die Möglichkeiten – und Qualitäten – der künstlerischen Äußerung lägen gerade mit der Verfremdung in einer *Distanznahme* zur eigenen Biografie. Das künstlerische Werk übersetze schon allein deshalb nicht einfach Biografie, weil die Biografie ja bereits selbst eine Transformation darstelle.<sup>334</sup>

Gleichzeitig spielt das Biografische in der Kunst – v.a. in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und bis heute – auch eine spezifische Rolle. Es gibt eine größere Zahl von Künstlerinnen und Künstlern, die die biografische Bezugnahme in den Mittelpunkt ihres künstlerischen Werkes stellen. Das trifft insbesondere auf eine Reihe von Vertreterinnen der Spurensicherung<sup>335</sup> und der Feldforschung<sup>336</sup> zu. Einige Künstlerinnen der Gegenwart erklären ihr Leben selbst, ihre Biografie zum Lebenskunstwerk<sup>337</sup>. „Die Suche vieler Künstler in der

---

<sup>332</sup> Das Beispiel Klee wurde gewählt, weil um den Jahreswechsel 2003/2004 in drei Ausstellungen in Hamburg, Bremen und Hannover die unterschiedlichen Lebensstationen des Malers vor Augen zu führen waren. Zu den biografischen Daten vgl. Carola Giedon-Welcker: Paul Klee / Monografie. Hamburg 1961.

<sup>333</sup> Paul Klee: Tagebücher. Köln 1957. Weiter heißt es (1901) „Zuerst die Kunst des Lebens“ und erst dann der Beruf des Künstlers. (ebenda S. 59)

<sup>334</sup> Nicht veröffentlichter Beitrag in der Diskussion im Doktoranden-Colloquium des Instituts für ästhetische Bildung an der Universität Hannover am 5.11.2003; vgl. auch Bättschmann, Oskar: Der Künstler als Erfahrungsgestalter. In: Stöhr 1996, S. 248ff.

<sup>335</sup> Zur Spurensicherung vgl. grundlegend: Metken 1977 und 1996; Kirchner 1999c; zum kunstgeschichtlichen Kontext der Spurensicherung vgl. Thomas 1998, S. 351ff. ; eine Übersicht zur Kunst der Spurensicherung findet sich auch in Seydel 2002a, S. 265ff.

<sup>336</sup> Zur Feldforschung vgl. grundlegend: Brenne 2003 (mit einer Veröffentlichung der Dissertation von Andrea Brenne zur Feldforschung ist 2004/2005 zu rechnen); vgl. auch den Beitrag der Performance-Künstlerin Lili Fischer in Blohm 2002, S. 353ff.; Materialien zur Ausstellung der Hamburger Kunsthalle: gegenwärtig – Feldforschung vom 29.8.2003 bis zum 25.1.2004.

<sup>337</sup> Grundlegend zum Konzept des Lebenskunstwerkes vgl. Kunstforum Bd. 143 (1999): „Lebenskunst als real life“, darin insbesondere Schmid 1999 und Rolf Lauter: Kunst als kollektive Ästhetik (ebenda S. 168ff.); auch: Schmid 1998. Zum Lebenskunst-Konzept von Joseph Beuys vgl. auch Buschkühle, Carl-Peter: Wärmezeit. Zur

heutigen Zeit ist die Suche nach der verloren gegangenen ‚authentischen‘ Wirklichkeit des Subjekts, nach dem subjektiven Denken, Fühlen und Wahrnehmen von Gegenwart. Die künstlerische Gestaltung entwickelte sich somit in den letzten Jahren in gewisser Weise selbst zu einem elementaren Bestandteil einer komplexen Wirklichkeitserfahrung und konzentriert sich seither besonders auf den inszenatorischen Ausdruck einer expansiven Wirklichkeitsaneignung durch den Künstler“, beschreibt Rolf Lauter (1999, S. 170) diese Entwicklung.

Darüber hinaus gibt es insbesondere Künstlerinnen des 20. Jahrhunderts, die ihr künstlerisches Werk selbst als Aufarbeitung ihrer Biografie verstehen, in deren Werken sich sehr bewusst Biografisches zeigt.<sup>338</sup> „Ich kann nicht einmal sagen, ob meine Bilder wirklich surrealistisch wirken oder nicht; das einzige, was ich sicher weiß, ist, daß meine Malereien einen so freien Ausdruck meines selbst erlaubten, wie er nicht offener sein könnte.“ (Frida Kahlo (1952), zitiert nach Herrera 2002, S. 268)

Eine Übersicht zu den unterschiedlichen biografischen Herangehensweisen von Künstlerinnen und Künstlern liefert das „Material-Kompakt“ der Zeitschrift Kunst + Unterricht unter dem Titel „biografieren“ (2004), herausgegeben vom Autor gemeinsam mit Andrea Sabisch. Sabisch/Seydel unterscheiden in diesem „Material“ Aspekte von „Grafien“ des Lebens in künstlerischen Konzepten, Grafien des Selbst und des Anderen, Grafien von Ereignissen (Zeiten), Orten (Räumen) und Dingen.

## Biografische Spurensicherung als künstlerisches Konzept

Der mit den eigenen Überlegungen und Untersuchungen entwickelte Ansatz ästhetisch-biografischer Arbeit bezieht sich vor allem auf die Kunst der *Spurensicherung*.

Karin Thomas (1998) beschreibt sie in ihren Grundzügen. „Spurensicherung bedeutet das dokumentarische Sammeln von Zeichen einer vergangenen Wirklichkeit durch Fotografieren, Nachbilden, Rekonstruieren und Vervollständigen. Dieses retrospektive Sichten von vergangener Wirklichkeit will nicht als Flucht vor der Gegenwart verstanden sein, sondern als Suche nach verborgenen Zusammenhängen, die als Muster einer Selbstfindung in der Hektik der heutigen Zeit benutzt werden können. Die individuelle Methode dieser Spurensammlung darf daher nicht mit weltfremder Innerlichkeit identifiziert werden, vielmehr erwächst aus der Beobachtung und Freilegung gefundener Spuren der Vergangenheit ein soziales Raster, das vom Rezipienten auf eigene Weise weiter gefüllt werden kann. Das Finden historischer Zusammenhänge wird zugleich das Auffinden des eigenen Selbst, indem sich das Muster der Rekonstruktion auf die Wiederbelebung verschütteter Erinnerungsfragmente übertragen lässt. Das Grundmaterial dieser Kunstrichtung besteht aus Herbarien, Archiven, Inventaren und archäologischen Forschungsdaten, die zu einem individuellen Bildsystem verarbeitet werden.“ (ebenda S. 353f.)

*Spuren* sind dabei gleichzeitig Gegenstand der Untersuchung, Verweisstück („Beweisstück“) für einen von den Künstlerinnen thematisierten Zusammenhang und schließlich Teil der Präsentation (vgl. Kasten zum Spurenbegriff auf der folgenden Seite).

---

Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt a.M. 1997 – ohne das damit Buschkühles didaktischen Schlussfolgerungen zur sog. „Künstlerischen Bildung“ geteilt werden, die er in dieser Dissertation entwickelt.  
<sup>338</sup> Zu nennen wären hier beispielsweise herausgegriffen Niki de St. Phalle oder Frida Kahlo (vgl. Interview mit St. Phalle im spiegel-special 12/1996 (S. 46ff.): „Umgeben von Aasgeiern“; Herrera Hayden: Frida Kahlo (1983), München 2002; deren biografischer Text auch die Vorlage für den Kahlo-Film 2003 lieferte).

## *Spuren*

(Fritz Seydel 2002a, S. 262)

*Ein Stück, ein Fleck, eine Wunde, ein Abdruck, ein Rest, etwas Benutztes, Abgebildetes, Verfallendes, Vergessenes, Liegegebliebenes, bewusst Gelegtes, .... Spuren haben verschiedenste Formen, Erscheinungen.*

*Spuren verweisen auf Gegenwärtiges und Vergangenes zugleich. Dieser Verweischarakter unterscheidet die konkrete, materielle Spur von der gedanklichen Erinnerung oder der Vision. Spuren bieten Anknüpfungspunkte, fordern zum Suchen heraus. Sie ermöglichen ein intensives, gegenwärtiges Wahrnehmen von etwas Nichtgegenwärtigem. Die Spur bietet die Möglichkeit etwas zu berühren, das unberührbar ist. Damit liegt in der Spur selbst etwas Widersprüchliches, Spannendes, Reizvolles, Ungeklärtes, Ungewisses, Offenes.*

*Spuren können einen langen Prozess abbilden: Spuren der Abnutzung, der angestregten Aktivität, der Verwitterung, der eintönigen Wiederholung. Sie können für das Festhalten eines kurzen Augenblicks stehen: Spuren eines Aufpralls, eines Missgeschicks, eines einmaligen Ereignisses, eines glücklichen Moments. Die Spur bietet die Möglichkeit im Nachhinein etwas von diesem Ereignis, dieser Entwicklung zu spüren, wahrzunehmen, zu empfinden.<sup>339</sup> Eine Spur von etwas wird im übertragenen Sinne gebraucht: etwas Geringes, kaum Merkbares. Ein Hauch von etwas Ganzem, im Teilstück aufgehoben.<sup>340</sup> Als Spurenelement taucht es zwar nur in geringsten Mengen auf, ist dabei aber für das Ganze wesentlich. „Spuren“ hat auch eine passive Bedeutung: Sich den Gegebenheiten anpassen, einer Aufforderung folgen, gehorchen.<sup>341</sup> Spuren können so gesehen auch festlegen. Sie haben etwas Faktisches. Ohne zu fragen einer Spur folgen, auch wenn es gefährlich ist. Auf den eigentlichen Begriff zurückübertragen bedeutet dies: Von einer Spur kann ein Sog ausgehen. Sie kann hinreißen, verführen, süchtig machen.*

*Spuren lassen sich aufnehmen, abbilden, fotografieren, verwischen, vernichten. Sie werden freigelegt, zerfallen. Spuren werden als Beweis verwendet. Sie können spurlos verschwinden. Sie sind Gegenstand der Forschung, Nachforschung, Aufklärung. Mit Spuren befasst sich der Jäger wie der Kriminologe, der Archäologe, Biologe, der Historiker, Ahnenforscher und Biograph.*

*Spuren suchen, entdecken und verfolgen – Gefundenes sammeln, archivieren, ausstellen, tauschen, umdeuten, verlieren und vergessen – das Hinterlassen und Verwischen von Spuren – all das zählt auch zum Repertoire ästhetischen Verhaltens von Kindern.*

*Bei vielen Künstlerinnen und Künstlern der Gegenwart sind diese Tätigkeiten ein Moment des ästhetischen Prozesses. Spuren werden zum Anlass, zum Ausdruck ästhetischer Erfahrung.*

---

<sup>339</sup> Spuren wird seit dem 13. Jahrhundert auch synonym gebraucht mit „wahrnehmen, empfinden, fühlen“ (vgl. Duden, 1989, S. 697).

<sup>340</sup> In diesem Sinne wird der Begriff erst seit dem 18. Jahrhundert gebraucht (vgl. ebenda).

<sup>341</sup> Erst im 19. Jahrhundert wird „spuren“ auch mit dieser Bedeutung verwendet (vgl. ebenda).

Erstmals wird der Begriff der *Spurensicherung* im Zusammenhang mit einer Ausstellung im Hamburger Kunstverein 1974 von Günter Metken geprägt (vgl. Metken 1996, S. 9). 1977 ist die gleiche Reihe von Künstlerinnen auf der *documenta 6* in Kassel vertreten, ohne damit eine klassische „Künstlergruppe“ zu bilden (vgl. ebenda). Mit dabei sind Nikolaus Lang, Anna Oppermann, Dorothee von Windheim und Christian Boltanski.<sup>342</sup> Metken beschreibt die Spurensicherung als eine gegenläufige Entwicklung zu den „Materialschlachten der Pop-Art (...) Schrottkunst und raumgreifenden Minimal Art“ (ebenda S. 10). Er spricht von einem „Bedürfnis nach Besinnung“ (ebenda) bei den Künstlerinnen, die ihre „Hand- und Hausarbeiten, pseudoethnografischen Anhäufungen, Kinderandenken, Amateurphotos, Nachlässe und (ihren) Familienkram“ ins Museum bringen (ebenda).

Das Spurenmaterial wird nicht als Gestaltungsmittel im traditionellen Sinne verwendet, wie bei Schwitters, Rauschenberg oder Tinguely als *Objet trouvé*. Das Material geht nicht in die Collage oder Assemblage ein, kommt nicht als Ready-made auf die Bühne (vgl. Kirchner 1999c, S. 4). Das Fundstück deutet vielmehr in erster Linie auf einen *Sinnzusammenhang* hin. Die Künstlerinnen nutzen den *Verweischarakter* der Spur (vgl. ebenda). So können die Werke der Spurensicherer weniger unter formalästhetischen Gesichtspunkten betrachtet werden. „Erst durch die Konstitution des Sinnzusammenhanges, auf den die präsentierte Spur verweist, konstituiert sich das eigentliche Kunstwerk.“ (ebenda S. 5) An drei Werken soll dies veranschaulicht werden.<sup>343</sup>

Die „Vitrine de référence“ von **Christian Boltanski** ist eines der ersten Werke der Spurensicherung. In einem Kasten werden unter Glas Dinge ausgestellt, wie es dem Betrachter aus dem naturkundlichen oder historischen Museum vertraut ist: Originalgegenstände, Abbildungen, Fotografien nebeneinander geordnet. Sie verweisen (*référence* = Verweis) auf Kindheit oder Kindheiten: für ein Spiel liebevoll umwickelte große Nägel, Kinderfotos. Auf kleinen Zetteln werden Hinweise zu ihrer Herkunft gegeben. Alles sieht nach einer Rekonstruktion, nach Dokumentation realer Dinge aus. Dabei handelt es sich um eine *Konstruktion*. Boltanski hat das Material für seine *Inventare der Kindheit* selbst hergestellt oder aus unverbundenen Bereichen zusammengesucht (vgl. Kämpf-Jansen 2000, S. 71). In der Zusammenschau entsteht beim Betrachter das Bild einer Kindheit, wird das Material auf eine Biografie bezogen. In Vorstellungen des Betrachters entwickelt sich ein zusammenhängendes Kindheitsbild. Erinnerungen an eigene Kindheit mischen sich ein.

Damit ist die Art der biografischen Bezugnahme beschrieben, die sich durch Boltanskis Werk zieht: Boltanski erfindet Biografie – eigene oder die anderer Personen – und kommt damit zugleich in der Wahrnehmung der Betrachterin viel näher an eigentliche Biografien heran, als es das einfache biografische Abbild schaffen könnte.

Um Rekonstruktion biografischer Momente geht es dagegen oberflächlich betrachtet bei **Nikolaus Lang**. 1973/1974 sammelt er auf dem Gelände des verlassenen Einödhofs, den die Geschwister Götte bewohnt hatten. Er trägt „Aussagen der Dörfler über die Göttes zusammen, durchforscht ihre Häuser und, soweit sie zusammengestürzt sind, den Umkreis. Die Fundstücke, teils Kleidung Hausrat, Religiöses und Handwerkszeug, teils Papiere, Almanache, landwirtschaftliche Kataloge, werden in dem oberen Kasten einer Kornkiste ausgelegt, deren Einsätze unmittelbar an den Häusern gefundene Pflanzen und Obstbeispiele,

---

<sup>342</sup> Namentlich werden in diesem Abschnitt nur die Künstlerinnen erwähnt, deren Werke insbesondere im hannoverschen Seminar „Lehrerbilder hinterfragen“ rezipiert und als Ausgangspunkte für analoge Verfahren in den Projekten der Seminarteilnehmerinnen gewählt wurden (vgl. Teil IV). Die spezifischen Herangehensweisen dieser namentlich genannten Künstlerinnen werden bei Metken 1977 und 1996 sowie bei Seydel 2002 beschrieben.

<sup>343</sup> Die Darstellung der drei Werke basiert auf Seydel 2002a, S. 267ff.

Gehäuseschnecken, Marderkot, Rehknochen (...), Steine und fossile Abdrücke enthalten. Dies leitet über zu Katasterblättern, geologischen und Klimakarten, von Fotos unterstützten Beschreibungen.“ (Metken 1977, S. 108) Aber auch bei Lang wird das Ausgestellte zum Material für eine *fiktive* Biografie. „Lang arbeitet über ein Jahr an dem Projekt, in das er seine Zeit und seine Person einbringt. Die Suche nach dem scheinbar Vorgegebenen wird vor allem eine Suche nach sich selbst, nach einem Standpunkt in der sich rapide verändernden Gegenwart.“ (ebenda)

Der Anspruch einer Allgemeingültigkeit der Ergebnisse dieser Erkundung wird nicht erhoben. Die *Betrachterin* wird in eine eigene Auseinandersetzung mit Spurenelementen geführt. Aus dem Stück kann sie selbst auf ein *Ganzes* schließen (vgl. Metken 1996, S. 14). Die Spurensicherer nutzen die Dokumentation von realen oder fiktiven Spuren zwar in Analogie zu wissenschaftlichen Methoden (vgl. S. 10). Im Unterschied zur „wissenschaftlichen“ Arbeitsweise geht es ihnen dabei allerdings um die „persönliche Erkundung“ (S. 11).

Verfahren aus der frühgeschichtlichen Forschung verwendet auch **Dorothee von Windheim**, die sich mit ihren Wand- oder Körperabnahmen unter Verwendung traditioneller Restaurationstechniken um Authentizität bemüht.<sup>344</sup> Das Produkt hat für die Betrachterin dennoch hochgradig eine formalästhetische Struktur. Die bildet sich im Wechselspiel zwischen der ästhetischen Struktur des Ausgangsmaterials und den Zufallsstrukturen, die sich im Abnahmeprozess ergeben.

Mehr als an den Arbeiten Boltanskis oder Langs lässt sich an ihren Werken der Aspekt der Behutsamkeit der Spurenaufnahme vermitteln, der Spurensicherung als vorsichtige Berührung mit Vergangenen oder Vergänglichem. In ihren Abnahmen spiegelt sich die Spur in ihrem übertragenen Sinne als *Hauch von etwas* wider; Spurensicherung als „Festhalten von etwas, das sich in der Auflösung befindet“ (Kämpf-Jansen 2000, S. 107).

## Das Konzept Anna Oppermanns: Ein Leben in Ensembles

Im untersuchten Seminars „Lehrerbilder hinterfragen“ (Hannover) wurde in besonderer Weise versucht, analog zu einer weiteren Vertreterin der *Spurensicherung* zu arbeiten. Anna Oppermanns Leben und Arbeiten in *Ensembles* gaben dem Seminar in der Struktur und in der Form der Präsentation der ästhetischen Forschungsergebnisse wesentliche Impulse (vgl. Abschnitt 4.2.5). Ihre Arbeitsweise soll deshalb hier etwas ausführlicher beschrieben werden.

In ihren Ensembles vermittelt **Anna Oppermann** (1940 bis 1993) das Ganzheitliche und Prozesshafte jeder Spurensicherung.<sup>345</sup> Mit ihrem ersten Ensemble begann sie 1968 am Ende ihres Studiums in Hamburg. Die mit dem Spiegelensemble entwickelte Arbeitsweise hat sie danach auf alle ihre Spureninstallationen übertragen. Zu wenigen Fundstücken – in diesem Fall ein Spiegel, etwas Kresse, ein paar Birkenblätter, ein Hocker aus einer Puppenstube, eine Bastelarbeit mit Stöcken und eine kleine Pappfigur, eine Gardine, die sich im Spiegel abbildet – entwickelt sie abzeichnend, fotografierend, übermalend, kommentierend ihre Gedanken, ihre Assoziationen und Ideen. Die Ergebnisse stellt sie zusammen, bildet sie erneut ab, fügt ihnen weitere Gedanken hinzu, gruppiert sie um und bildet sie wieder in neuem, größerem Zusammenhang ab. Diese Arbeit findet keinen Abschluss. (Vgl. Wedemeyer 1998; Kraft 1994.)

---

<sup>344</sup> Vgl. Dickel in Kunst + Unterricht 1999, S. 39ff.; Metken 1977; Kämpf-Jansen 2000, S. 107.

<sup>345</sup> Zur spezifischen Arbeitsweise dieser Künstlerin der Spurensicherung vgl. Kraft 1994, S. 25; zu spezifischen Arbeitsweisen von Frauen im künstlerischen Prozess vgl. Staudte/Vogt 1991. Zur didaktischen Relevanz ihres Vorgehens vgl. Otto 1998. Zum Spiegelensemble vgl. Kraft 1994, S. 25ff.

Einen besonderen Stellenwert hatte für die Künstlerin in ihrem ersten Ensemble der Spiegel: „Ich nehme einen Spiegel und habe um den Spiegel herum Wirklichkeit und im Spiegel die gespiegelte Wirklichkeit, die im Kontrast zur Wirklichkeit um den Spiegel steht. Dadurch wird die sich im Spiegel befindende, von einem Ort an den anderen Ort transportierte gefrorene ‚Wirklichkeit‘ zum Bild. . . . Die im Spiegel gespiegelte Wirklichkeit ist verfremdet durch den Ausschnitt. Das hat etwas poetisch Irrationales und Phantasieanregendes. Wenn ich den Spiegel, vor dem Fenster sitzend, auf meine Knie gelegt habe, dann war der Himmel und das Fenster in mir, das war wunderbar. . . . : ich sitze, und man sieht auf dem Bild meine Knie und meine Hände, mit denen ich den Spiegel halte, in dem sich der Himmel und der Fensterahmen des geöffneten Fensters spiegeln. . . . Mit dem Spiegel konnte ich auch die Zimmerdecke nach unten holen, eine Pflanze auf die Bettdecke oder zwischen die Bücher zaubern. Auch diese Bilder wird man im Spiegelsenble entdecken können.“ (Anna Oppermann im Interview mit Herbert Hossmann 1983, zitiert nach Kraft 1994, S. 25)

Als Prinzipien ihrer Ensemble-Arbeit ließen sich beschreiben (vgl. Otto 1998; Kraft 1994):

- Die *Dreidimensionalität*. Alle ihre Ensembles sind über eine Ecke aufgebaut, um der Betrachterin einen ständigen *Perspektivenwechsel* zu ermöglichen.
- Die *Prozesshaftigkeit*. Ihre Ensembles wachsen in einem offenem Prozess mehr und mehr in die Unübersichtlichkeit hinein. Die Wiederholungen der einzelnen Bildelemente vermitteln der Betrachterin etwas von der Verwirrung des Denkens, stellen doch gleichzeitig eine Art Rhythmus her. Sie ermöglichen der Betrachterin keine Wahrnehmung auf einen Blick, zwingen sie in einen *Aneignungsprozess*.
- Die formale Komposition tritt hinter die *Assoziation als Kompositionsprinzip*. Die Gegenstände, Bilder und Texte im Ensemble beziehen sich auf sich selbst und aufeinander.
- In allen Ensembles bilden meist ein alltäglicher Gegenstand und etwas aus der Natur den *Ausgangspunkt*.
- Die Arbeitsschritte verlaufen immer in der gleichen Reihenfolge. Es beginnt mit der *Meditation*, der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Ausgangsobjekten, führt in die *Katharsis*, ein spontanes, automatisches Reagieren, Assoziieren. Dann folgt eine *Reflexion* über eine Distanznahme durch eine Zeichnung, eine Fotografie. In der *Analyse* werden die Dinge zu Gruppen zusammengefasst, miteinander konfrontiert.
- In der Ensemble-Installation *verwischen dann die Zeitebenen* und Stufen ihres Vorgehens. Später Hinzugefügtes steht neben früh Eingeordnetem, im Foto wird beides vereint und erneut eingebracht. Versucht die Betrachterin die Zeitebenen im Ensemble nachzuvollziehen, verliert sie sich dabei unwillkürlich.

Dreh- und Angelpunkt ist für Oppermann dabei ihre eigene, neben und *in ihren Ensembles gelebte Biografie*. Mehr als alle anderen Spurenkünstler/innen stellt Anna Oppermann das *Innenleben in der Spurenarbeit* aus. Spurenarbeit ist vor allem gedankliche Arbeit. Phantasie, Assoziation stehen bei der Hypothesenbildung zur Bedeutung eines Fundstückes am Anfang. Seiner Entstehung, seiner Entwicklung ist nachzudenken. Um jedes Fundstück entsteht ein riesiges Gedankengebäude, wenn es auf eine Spur führt. Wie die Spur unterliegt auch die Spureneinstallation dem Prozess, sie hat etwas Veränderliches, Vergängliches.

Keines ihrer Ensembles ist zurzeit dauerhaft in der Öffentlichkeit zu sehen. Zugänglich ist auf Antrag lediglich ein Ensemble-Komplex in der Hamburger Kunsthalle. Der konnte im Rahmen des untersuchten Lehrerbilder-Seminars besichtigt werden (vgl. Abschnitt 4.2.5). Viele Ensembles stehen in den Vorratskammern von Museen – wie im hannoverschen Sprengel Museum, bzw. im ehemaligen Wohnhaus der Künstlerin in Celle. Auch das hat



etwas Sinnbildliches für Oppermanns Arbeitsweise: Spuren geraten irgendwann in Vergessenheit, sie verlieren sich.

## Feldforschung und die Erben der Spurensicherung

Die konzeptionellen Übergänge von der *Spurensicherung* zur **Feldforschung** sind fließend. Im aktuellen Kunstdiskurs ist die Bezeichnung *Spurensicherung* eher in den Hintergrund getreten. Die Werke der Spurensicherer werden heute unter der Überschrift *Feldforschung* ausgestellt. So auf der Ausstellung „gegenwärtig: Feldforschung“ in der Hamburger Kunsthalle zum Jahreswechsel 2003/2004. Neben Werken von Hans Peter Feldmann, Peter Piller oder Sophie Calle (vgl. Material der Hamburger Kunsthalle zur Ausstellung) finden sich Beiträge „klassischer“ Spurensicherer – Oppermann, Boltanski, Lang und Annette Messanger.

Der Begriff der *Feldforschung* ist der qualitativ empirischen Forschung entlehnt.<sup>346</sup> Er bezeichnet also zunächst wissenschaftliche und nicht künstlerische Verfahren zur Untersuchung von Wirklichkeiten (vgl. Brenne 2003, S. 6). Als künstlerisches Verfahren wurde die Feldforschung insbesondere von der in der kunstpädagogischen Ausbildung tätigen Künstlerin Lili Fischer begründet. Andreas Brenne (vgl. ebenda S. 7) beschreibt ihre Strategie. Sie umfasst nach Brenne drei Handlungsebenen:

- Die *Feldbegegnung*. Ausgangspunkt ist die persönliche Konfrontation im Feld in teilnehmender Beobachtung (Sammeln).
- Die *Aufarbeitung des Materials*. Das Material wird sortiert, geordnet und erneut Personen aus dem Feld und feldfremden Personen zur Kommentierung vorgelegt.
- Die *Präsentation des Materials*. In intermedialen Performances oder Künstlerbüchern z.B. wird das Material an Orten auch außerhalb des Kunstkontextes präsentiert.

Nicht alle Feldforscherinnen arbeiten wie Lili Fischer. Wie vorher bei der Spurensicherung werden unter dem Sammelbegriff Feldforschung sehr unterschiedliche künstlerische Konzepte zusammengefasst.<sup>347</sup> **Sophie Calle** untersucht vor allem ihre eigene Biografie, wenn sie einen Detektiv beauftragen lässt, der sie beobachtet.<sup>348</sup> In vielen ihrer Projekte wird sie gewissermaßen *zur teilnehmenden Beobachterin in ihrem eigenen Leben*. **Karsten Bott** arbeitet jahrelang an der Sammlung von Alltagsgegenständen „Von jedem eins“, die er im Jahr 2000 zur Weltausstellung EXPO im hannoverschen Kestner-Museum präsentiert. Er sortiert sie säuberlich in Kästen nach einer Systematik, die den Anschein hat, historisch, soziologisch, kulturgeschichtlich fundiert zu sein, die sich beim genaueren Hinsehen aber ebenfalls als *subjektive Systematik* erweist.<sup>349</sup> Spurensicherung und Feldforschung betreiben heute schließlich viele Künstlerinnen, die sich mit dem Holocaust oder mit anderen entsetz-

---

<sup>346</sup> „Feldforschung“ wurde zunächst in der Ethnologie betrieben. Die Methoden der „teilnehmenden Beobachtung“ werden heute auf alle sozialwissenschaftlichen Forschungsbereiche übertragen (vgl. Abschnitt 1.3.1).

<sup>347</sup> Hier werden nur drei Beispiele genannt. Ihre Auswahl erfolgt subjektiv. Es sind Künstlerinnen, die in hannoverschen Museen ausgestellt haben, deren Werke so in das Bild von Spurensicherung/Feldforschung bei Teilnehmerinnen des Lehrerbilder-Seminars eingegangen sein könnten und sind (zumindest Bott und Calle), die v.a. aber das konzeptionelle Denken des Veranstalters/Autors zur ästhetisch-biografischen Arbeit beeinflusst haben. Hinzu kommen Künstlerinnen, die im Rahmen der „Aller Anfang ist Merz“-Ausstellung des Sprengel Museums Hannover zur EXPO mit spurensichernden Arbeiten vertreten waren, wie Nana Pezet oder Laura Kikauka (vgl. Meyer-Büser u.a. 2000).

<sup>348</sup> Vgl. zu Sophie Calle den Katalog zur Ausstellung im Sprengel Museum Hannover, 2002.

<sup>349</sup> Vgl. zu Karsten Bott Plakat und Ausstellungsinformation zur Ausstellung im Kestner-Museum Hannover, 2000.

lichen Menschenrechtsverletzungen auseinander setzen. Stellvertretend sei hier **Marcelo Brodsky** genannt. Der argentinische Künstler recherchiert in seinem Werk „buena memoria“ nach den Verschwundenen aus seiner eigenen Schulzeit. Er sucht alle Mitschülerinnen auf, die noch zu finden sind. Seine fotografische Dokumentation und die Verlesung der Namen der Verschwundenen werden in seiner alten Schule präsentiert und gehen dann um die Welt. 2003 war sie im Sprengel Museum in Hannover zu sehen. Seine Spurensicherung bemüht sich um *Aufklärung*. „Es dauerte zwanzig Jahre, bevor wir in der Lage waren, mit der nötigen Distanz auf unsere Geschichte zurückzublicken, ohne dass unsere Liebe und unser Schmerz alles verfälscht hätten.“ (Brodsky 2003, S. 9)

### Anknüpfungspunkte für ästhetisch-biografische Arbeit in der Kunst

Schon die wenigen Beispiele aus der Kunst der Spurensicherung und Andeutungen zur Feldforschung in der Kunst machen deutlich, dass hier Vorlagen für ästhetisch-biografische Verfahren im beschriebenen Sinne reichlich zu finden sind. Es bietet sich an, und das nicht nur innerhalb der kunstpädagogischen Ausbildung, in der ästhetisch-biografischen Arbeit zur Lehrerinnenbildung auf die Erfahrungen der Künstlerinnen zurückzugreifen, analoge Herangehensweisen zu deren künstlerischen Verfahren zu entwickeln. *Analoge Herangehensweise* expliziert dabei, dass die untersuchten Verfahren ästhetisch-biografischer Arbeit zwar auf die dargestellten künstlerischen Verfahren Bezug nehmen, selbst jedoch nicht mit dem Anspruch initiiert werden, „Kunst zu machen“. Sie *können* künstlerische Prozesse bei einzelnen Teilnehmerinnen auslösen. Eine Voraussetzung dafür, dass von ästhetisch-biografischer Arbeit gesprochen werden kann, ist dies jedoch nicht.

#### 3.2.4

#### „Ästhetische Forschung“ als Verfahren biografischer Arbeit

Die didaktische Relevanz der Spurensicherung, die Constanze Kirchner für die Schule beschreibt, lässt sich auch für die Hochschuldidaktik übertragen: „Zweierlei Intentionen werden mit der Spurensicherung (...) verfolgt: Im *Rezeptionsprozess* wird die Sinnkonstitution durch den Verweischarakter der Objekte als Indiz für übergeordnete Sachverhalte und Zusammenhänge gefordert. Die gedankliche Rekonstruktion spezifischer Lebenszusammenhänge anhand von bestimmten Spuren als künstlerisches Prinzip hat in den Neunzigerjahren vor dem Hintergrund der Diskussionen um die subjektive Konstruktion von Wirklichkeiten erneut Aktualität erfahren. Subjektive Wirklichkeit basiert auf individuellen Lebenserfahrungen, die die eigene Vorstellung von Wirklichkeit prägen. Die Trennschärfe zwischen vermeintlich realer und fiktiver Wirklichkeit verliert sich.

Im *Produktionsprozess* steht die Feldforschung im Zentrum, d.h. ein bestimmtes Feld, ein Thema, ein Wirklichkeitsausschnitt wird auf vielfältige Weise erforscht, indem nicht nur Spuren gesichert werden, sondern auch gezeichnet, gebaut, fotografiert, erkundet, konstruiert usw. wird. Mehr als in den Werken der Siebzigerjahre, die durch ihre kühle, dokumentarische Präsentationsweise den Blick auf die inhaltlichen Kontexte abseits materialer und kompositorischer Gegebenheiten lenken wollten, steht das gestaltete Werk wieder im Vordergrund. Die jeweils spezifischen Inszenierungen des Präsentierten tragen dabei in entscheidendem Maße zur Bildkonstitution bei.“ (Kirchner 1999c, S. 7)

„Ohne Spuren, ohne Erinnerung ist offenbar kein Selbstverständnis zu gewinnen, ohne Anhaltspunkte im Lebensraum und in der Zeit keine Orientierung zu haben“, heißt es bei Günter Metken (1997, S. 39). Und so kommt Kirchner zu dem Schluss: „Nicht nur für Künstlerinnen und Künstler ist das Spurensuchen, -sichern sowie das Setzen von Spuren eine Möglichkeit der Selbst- und Umwelterforschung, der Selbstvergewisserung und Selbstbefragung; auch für Kinder und Jugendliche“ – und *Studierende* soll im Ergebnis der eigenen Überlegungen und Untersuchungen ergänzt werden – „kann eine solche ästhetische Praxis dazu beitragen, im Individualisierungsprozess die eigenen Entwicklungsspuren zu verfolgen, in Ansätzen die persönliche Geschichte durch die Spurensuche und das Sichern von Spuren zu reflektieren sowie das Selbstbild zu erweitern.“ (Kirchner 1999c, S. 7)

Constanze Kirchner beschreibt die Möglichkeiten, die in einer *zur künstlerischen Spurensicherung analogen Arbeit* der Lernenden für die biografische Auseinandersetzung in eigener ästhetischer Erfahrung genutzt werden können. (vgl. ebenda und Kirchner 1999a)<sup>350</sup> Auch Andreas Brenne kommt zu ähnlichen Schlüssen, hinsichtlich der didaktischen Relevanz der Feldforschung. Auch er formuliert – wie Constanze Kirchner aus der Erfahrung als Grundschullehrer/in – seine Überlegungen zunächst mit Blick auf Kinder. In dieser allgemeinen Form lassen sie sich jedoch auf alle anderen Phasen des lebenslangen Lernens übertragen. Brenne benennt die impulsgebende Funktion insbesondere dieser künstlerischen Arbeitsweise für (kunst-)pädagogische Prozesse (vgl. Brenne 2003, S. 7). Dabei betont auch er, dass es nicht um eine platte Übertragung oder Kopie des künstlerischen Verfahrens in eine Lernsituation gehen kann. „Die künstlerische Arbeitsweise gibt jedoch Impulse für pädagogisches Arbeiten (...)“ (ebenda)

### Helga Kämpf-Jansens Konzept der „Ästhetischen Forschung“

Helga Kämpf-Jansen (2000) versucht ein solches, zur Spurensicherung/Feldforschung analoges didaktisches Konzept zu entwerfen.<sup>351</sup> Da sich sowohl Maria Peters als auch der Autor in den näher untersuchten Lehrveranstaltungen konzeptionell auf Kämpf-Jansens Vorstellungen von *Ästhetischer Forschung* beziehen, soll dieser Ansatz hier näher vorgestellt werden. Damit soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass es sich um ein „geschlossenes Konzept“ handelt, vergleichbar mit traditionellen kunstdidaktischen Konzepten des „Kunstunterrichts“ oder der „Visuellen Kommunikation“.<sup>352</sup> Kämpf-Jansens Überlegungen bildeten schließlich auch für die Teilnehmerinnen beider Seminare eine Arbeitsgrundlage für ihre ästhetisch-biografischen Projekte. In beiden Seminaren wurde das Konzept der *Ästhetischen Forschung* eingeführt und diskutiert (vgl. Abschnitte 4.2.1; 4.2.4 und 4.2.5).<sup>353</sup>

---

<sup>350</sup> Ansatzweise findet sich dieses Anknüpfen an die Spurensicherung in Lernprozessen bereits bei Otto/Otto 1987 (vgl. etwa S. 118ff.), wo Oppermanns Verfahren im Zusammenhang des „Auslegens“ von Kunst im Unterricht beschrieben werden (vgl. auch Otto 1998). Kirchner allerdings entwickelt den Ansatz im Kontext einer neueren Sicht der Persönlichkeitsentwicklung weiter (vgl. Kirchner 1999, S. 89), die sich mit den in dieser Arbeit beschriebenen Sichtweisen zur biografischen Konstruktion decken.

<sup>351</sup> Trotz vieler Anknüpfungspunkte bezieht sich Helga Kämpf-Jansen dabei wenig auf Constanze Kirchner oder gar Andreas Brenne. Das hat den einfachen Grund, dass deren Texte zu den didaktischen Chancen der Spurensicherung zeitgleich oder später entstanden sind. Im Interview mit dem Autor bestätigt sie Parallelen.

<sup>352</sup> Vgl. zur Geschichte kunstpädagogischer Konzepte Peez 2002, S. 57ff.

<sup>353</sup> Grundlage für die gebündelte Darstellung des Konzeptes bildet eine Zusammenfassung von Helga Kämpf-Jansen selbst: ein Text, den sie im Diskussionsprozess um ihren Ansatz 1999 (Kämpf-Jansen 1999) an Maria Peters geschickt hat, der als Seminarpapier zum untersuchten Peters-Seminar hier zitiert werden kann. Er befindet sich im Anhang der Arbeit auf der CD (dort Nr. 5.3). Grundlage bieten weiter die ausführlicheren

Kämpf-Jansens Konzept entsteht zunächst aus der Praxis ihres hochschulischen Ausbildungszusammenhanges. Es ist auch deshalb in besonderer Weise als konzeptioneller Hintergrund für ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung geeignet. Die Übertragbarkeit des Konzeptes auf schulische Lernprozesse ist zwar von Helga Kämpf-Jansen mitgedacht und angelegt, wird aber hinsichtlich der Realisierbarkeit zurzeit erst untersucht.<sup>354</sup> Im Zusammenhang der eigenen Überlegungen und Untersuchungen braucht das hier nicht diskutiert zu werden.

„Am Anfang steht eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein Werk, eine Person, (fiktiv oder authentisch), eine Gegebenheit oder Situation; ein literarisches Thema, ein Begriff, ein komplexer Inhalt oder anderes. – Ästhetische Forschung hat – wie alle Forschung – nur einen Sinn, wenn die Forschenden eine *Frage* haben, an einer Sache arbeiten wollen, die sie schon länger interessiert, einer Idee folgen, ein ihnen wichtiges Vorhaben verwirklichen. Insofern ist ästhetische Forschung immer subjektbezogen, wird selbst verantwortet und eigenständig organisiert.“ (Kämpf-Jansen 1999, S. 1) So beginnt Kämpf Jansen ihre Vorstellungen von Ästhetischer Forschung.

Das Besondere ihres Ansatzes liegt in der Verknüpfung verschiedener Herangehensweisen in einem Strang: „Ästhetische Forschung als Vernetzung vorwissenschaftlicher, künstlerischer und wissenschaftlicher Verfahren und Methoden, enthält für mich alle Handlungs- und Erkenntnisformen, die kulturelle Bildung heute und zukünftig braucht und sie nimmt eine Vielzahl der virulenten Diskurse auf, die für den Bereich des Ästhetischen heute wichtig sind, wie die Diskussion des ‚Anderen der Vernunft‘, des ‚ästhetischen Denkens‘, der ‚ästhetischen Intelligenz‘, der ‚ästhetischen Rationalität‘ sowie der ‚emotionalen und kreativen Intelligenz‘, um hier den Bogen von Böhme/Böhme, Welsch, Selle, Seel, Otto, bis hin zu Goleman zu spannen.“ (ebenda)<sup>355</sup>

Sie verweist auf die Ganzheitlichkeit und Prozessorientierung des weiteren Vorgehens: „Zwischen Idee und Abschluss der Arbeiten liegen viele Stationen, unzählige Entscheidungen und vor allem eine Zeit intensiv gelebten Lebens.“ (ebenda) In diesem Prozess ästhetischer Forschung betont sie das performative Moment. „Die Herangehensweisen sind in besonderer Weise vernetzt und bedingen einander. Der Prozess ist performativ und ein großer Teil der erarbeiteten Fragen, Dinge und Handlungen wird wieder verlassen oder umgeformt, so dass das ganze Gefüge bis zum Schluss in Bewegung bleibt und ständig neuen Entscheidungsprozessen unterworfen ist.“ (ebenda) Helga Kämpf-Jansen beschreibt die unterschiedlichen, ineinander verwobenen Strategien der Ästhetischen Forschung:

---

Darstellungen zum Konzept (2000a, 2000b) und die in *Kunst + Unterricht* sowie wortgleich in den *BDK-Mitteilungen* (Heft 1/2002) veröffentlichten Thesen Kämpf-Jansens zur ästhetischen Forschung. Das ausführliche Interview mit Helga Kämpf-Jansen durch den Autor im Sommer 2002 bildet zwar auch einen Hintergrund für sein Verständnis des Ansatzes – es wird jedoch nicht zitiert.

<sup>354</sup> Anja Neisemeier arbeitet an einer Dissertation zur „Ästhetischen Forschung in der Schule“, mit deren Veröffentlichung ab 2005 gerechnet werden kann. Zu diesem Thema hat der Autor auch studentische Untersuchungen im Zusammenhang mit Praktika und Staatsexamen begleitet. Zwei Unterrichtsbeispiele zur didaktisch reduzierten ästhetischen Forschung finden sich im *Kunst + Unterricht*-Heft zur biografischen Arbeit (Hrsg.: Sabisch/Seydel, vgl. Artikel Müller und Inkis u.a. in diesem Heft).

<sup>355</sup> Auf die ästhetiktheoretischen Vorstellungen von Böhme/Böhme und Welsch wurde im Abschnitt 3.1.1 eingegangen, Gert Selles Sicht zur ästhetischen und biografischen Arbeit in den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels angedeutet, zu Gunter Otto vgl. Peez 2002, S. 22ff.; Goleman arbeitet inzwischen als Wissenschaftsjournalist und wurde durch seine Bestseller zur „emotionalen Intelligenz“ bekannt (Daniel Goleman: *Emotionale Intelligenz*. München 1997 – deutschsprachige Ausgabe 2002 in 15. Auflage).

- vorwissenschaftliche, an Alltagserfahrungen orientierte Verfahren  
 „Sie sind zum einen gegeben im fragenden und entdeckenden Umgang mit Dingen und Phänomenen alltäglicher Erfahrung (...) – mit dem sich ‚wundern‘, mit der Neugier und der Fähigkeit zu hinterfragen und zu staunen (Horst Rumpf). Sie sind zum anderen gegeben im handelnden Umgang mit den Dingen – wie z.B. dem Sammeln, dem Ordnen, dem Dekorieren, dem Arrangieren und Präsentieren all der Dinge, die man persönlich für schön oder bedeutsam erachtet. Dann sind im Rahmen von Alltagserfahrungen auch alle ästhetischen Praktiken zu nennen, die Kinder und Erwachsene in alltäglichen Handlungen ständig selbstverständlich nutzen – dazu gehören alle handwerklichen und technischen Verfahren wie etwas kleben, collagieren, montieren, ausschneiden, malen, skizzieren, basteln, nähen, usw. Und viertens stellen sich natürlich – wie im Alltag sonst auch – Fragen nach den nächsten Schritten: wie man was plant, wie man was organisiert, wann man was fertig haben muss, wo man etwas findet, wo einem der Zufall weiterhilft, usw.“ (ebenda S. 2)
- künstlerische Strategien und Kunstkonzepte im Bereich aktueller Kunst  
 In Analogie zu den beschriebenen künstlerischen Herangehensweisen der Spurensicherung und Feldforschung bringt Kämpf-Jansen in ihr Konzept ein: „Konkret heißt dies für die Arbeiten im Rahmen ästhetischer Forschung, dass traditionelle ästhetisch-praktische Verfahren, wie das Sammeln und Basteln, das Skizzieren, Modellieren, Malen, Drucken, Fotografieren und Experimentieren, neben dem Entwickeln visueller Konzepte und Modelle steht, dem Erarbeiten aufwendiger Video-Tapes, dem Arbeiten mit computer-generierten Bildern, mit Verfahren der Konservierung und der Restaurierung. Es geht zudem um Objektarrangements und Gegenstandsverfremdungen. Am Ende entstehen in der Regel multimediale Installationen, in denen sich die Ausstellungsbesucherinnen und Besucher bewegen. Auch Klangelemente oder gesprochene Sprache gehören zur ästhetischen Praxis. Wichtig ist, dass die aktuelle Kunst in hohem Maße rezipiert wurde, um die Vielfalt künstlerischer Strategien und Verfahren heute zu kennen und die ästhetischen Sprachen produktiv zu nutzen.“ (ebenda)
- wissenschaftliche Methoden  
 „In diesem Bereich geht es um das Befragen, Erforschen und Recherchieren, um das Analysieren, Kategorisieren, Dokumentieren, Archivieren, Konservieren, Präsentieren und Kommentieren einerseits, wie um das Einordnen, Vergleichen, in Beziehung setzen sowohl von Gegebenheiten und Erfahrungen der Alltagswelt als auch den Erfahrungen von Kunst, ihren Kontexten und den gegebenen Theorien.“ (ebenda S. 3) Denkbar sind dabei Zugänge über kunstnahe, aber auch über scheinbar kunstferne Wissenschaften.<sup>356</sup>
- Selbstreflexion und Ich-Erfahrung  
 Als ein „Quer-Strang“ ist dieser letzte Pfad durch das ästhetische Forschungsprojekt zu beschreiben. Als Instrument steht hier das persönliche, ästhetische Forschungstagebuch im Mittelpunkt. „In der Selbstreflexion bündeln sich alle anderen Vorgehensweisen, indem sie nochmals subjektiv bedacht, emotional begleitet, auf vielfache Weise fixiert werden – von verbalen und visuellen Skizzen über Abbildungen bzw. kleinen Collagen bis zu Gedichten und literarischen Texten. In der Selbstreflexion geht es somit auch um das Ausloten eigener Zugänge und Positionierungen.“ (ebenda)  
 Kämpf-Jansen weist auf die hohen Anforderungen hin, die die Ästhetische Forschung auf der emotionalen Seite an die Forschenden stellt. Vor dem Hintergrund der eigenen

<sup>356</sup> Insbesondere die Bezugnahme auf künstlerische Strategien und wissenschaftliche Methoden lassen sich in der Arbeit mit Studierenden realisieren – mit Blick auf die Schule allerdings ist hier eine erhebliche Reduktion erforderlich.

Untersuchungen lassen sich die sehr nachvollziehen (vgl. Teil IV). „Im Rahmen ästhetischer Forschung sind die Einzelnen immer auch Grenzerfahrungen ausgesetzt, die ihre Erfahrungsräume erweitern, Gratwanderungen abverlangen und ‚Selbst-Versuche‘ einschließen. – Ästhetische Forschung verlangt zudem von den Individuen neue Organisationsstrukturen bei den Herangehensweisen, da sowohl künstlerische Verfahren wie wissenschaftliche Methoden und selbstreflexive Prozesse die Arbeit tragen. Darin gilt es, die optimalen persönlichen Arbeitsweisen und Zeitstrukturen zu finden. Da es kaum Vorerfahrungen dazu gibt, entwickelt jede/jeder im Arbeitsprozess ein eigenes System – sei es, dass Zeiteinheiten gebildet und strikt eingehalten werden, sei es, dass man sich von den Ereignissen und Prozessen tragen lässt und je nach Situation und Befindlichkeit künstlerisch oder wissenschaftlich arbeitet. Wesentlicher Bezugspunkt der Reflexionen ist das Tagebuch, in dem alle Stränge zusammenlaufen.“ (vgl. Kämpf-Jansen 1999, S. 3) Ästhetische Forschung „knüpft an Bekanntem an und führt zu individuell Neuem, sie ist intensiv und erreicht in gelungenen Momenten Formen des Glücks (Flow)“ (ebenda).

Der am Anfang dieses Kapitels zitierte biografische Text des Schriftstellers Peter Weiss ließe sich auch als ein solches ästhetisches Forschungstagebuch lesen. – Als Orte ästhetischer Forschung werden von der Autorin insbesondere „ungewöhnliche Orte“ (ebenda S. 2) aufgezählt. Als Ort für die Aufarbeitung des Materials und für die Vorbereitung der Präsentation entwirft sie eine werkstattartige Situation.<sup>357</sup>

Insbesondere die zuletzt beschriebene Einknüpfung des selbstreflexiven Momentes in das ästhetisch forschende Vorgehen qualifiziert diesen Ansatz für **ästhetisch-biografisches Arbeiten**. Das wird auch von Helga Kämpf-Jansen selbst so gesehen. Im Gespräch<sup>358</sup> verweist sie zusätzlich auf das in gewisser Hinsicht *Weibliche des Konzeptes*: Ästhetische Forschung verabschiede sich vom linearen Denken<sup>359</sup>, die produktive Unstrukturiertheit des Prozesses ist in vielen Phasen seine Stärke. Die emotionale Verknüpfung der verschiedenen Zugänge ermöglicht eine subjektive, aber gleichzeitig der „Sache auf den Grund gehende“ Haltung der Forschenden. Sie beschreibt besondere Anforderungen nicht nur an die forschend Lernenden, sondern v.a. auch an die Lehrenden im Prozess. Nach Kämpf-Jansens Auffassung kommt ihnen mehr als eine rein moderierende Funktion in der Begleitung der ästhetischen Forschungsprozesse zu. Sie hätten die Gratwanderung zwischen der empathischen Unterstützung der Selbstständigkeit und dem Einbringen von sinnvollen Impulsen zu leisten.

### Exkurs: Ästhetische Forschung ein Modell für jedes (ästhetische) Lernen?

Ohne dass dem im Rahmen dieser Arbeit tatsächlich nachgegangen werden kann, sollen die Darstellungen zum konzeptionellen Ansatz einer ästhetischen Forschung mit der Frage abgeschlossen werden, ob nicht viel genereller – über den Kunstunterricht hinaus – Lernen in den Bildungseinrichtungen von morgen als *ästhetisch forschende Handlung* zu beschreiben wäre. Nachzudenken ist über Möglichkeiten der Arbeit an Symbolen im Lernprozess, ohne dass – wie heute immer noch vorherrschend – *grundsätzlich* der Zwischenschritt über die Sprache vorgesehen wird. In der *ästhetischen Forschung* z.B. wird ein solcher Weg

<sup>357</sup> Vgl. zur Werkstattarbeit: Bönsch 2000 und 2002, auch: Seydel/Tegtmeyer 2004b sowie Kirchner/Peez 2001.

<sup>358</sup> Gemeint ist das erwähnte ausführliche Interview im Sommer 2002.

<sup>359</sup> Das entspricht – nicht nur nach Kämpf-Jansens Auffassung – dem Stand der aktuellen Hirnsforschung zu menschlichen Denkprozessen generell (vgl. Beitrag Pöppel auf dem Münchner kunstpädagogischen Kongress 2003, Veröffentlichung voraussichtlich 2004 unter Herausgabe von Johannes Kirschenmann u.a.).

versucht.<sup>360</sup> Der Begriff vom *ästhetischen Lernen*, auf den sich der Autor bezieht und den er sowohl in den Überlegungen zur Biografie als auch in den Überlegungen zur Ästhetik angedeutet hat, deckt sich in vieler Hinsicht mit dem, was eben unter *Ästhetischer Forschung* beschrieben wurde. In einem Schaubild soll dieser Begriff vom Ästhetischen Lernen zum Schluss des Abschnittes zusammengefasst werden.<sup>361</sup>

---

<sup>360</sup> Eine solche Möglichkeit der unmittelbaren *Arbeit an Symbolen* wird in verschiedenen aktuellen Lernkonzepten im schulpädagogischen Diskurs thematisiert (vgl. Duncker 1999; ders. u.a. 1990; Fauser 1996a).

<sup>361</sup> Vgl. zum Ästhetischen des Lernprozesses auch Baacke/Röll 1995 und Marotzky, Winfried: Zum Verhältnis von Lernprozess und Subjekthypothese, in: *ZS für Pädagogik* 1998 Nr. 3, S. 331ff.; vgl. auch in Lenzen 1990 die Beiträge von Mollenhauer, Lenzen selbst, Wulf und Mattenklott. Zum Ästhetischen im Lern-/Denkprozess aus der Sicht der Hirnforschung vgl. Ernst Pöppel, in: Welsch 1993, S. 227.

Lernen ist etwas anderes als  
üben, wiederholen, etwas erklärt  
bekommen, nachmachen,  
pauken, ...

eigentätig  
nicht linear  
in Beziehung setzend  
**prozesshaft aktiv**  
**grenzüberschreitend**

## Lernen:

bedeutet **Veränderung**  
**von Verhalten**  
(Einstellung, Kenntnis, ...)  
**aufgrund von**

von Sinneseindrücken  
gespeist  
strukturell negativ  
v.a. in Symbolen reflektiert  
auch nichtsprachlich

# Erfahrung

*schließt immer*  
*ein ästhetisches*  
*Moment ein*

*aistisch*  
*empfindend*  
*wahrnehmend*  
*phänomenalistisch*  
*subjektiv*  
*reflexiv, bedeutend*

*elevatorisch*  
*poietisch*  
*kosmetisch*  
*versöhnt*  
*kulturell eingebunden*

Wird von  
„*ästhetischem*  
**Lernen**“  
gesprochen,  
so wird das  
*ästhetische*  
Moment  
im Lernprozess  
besonders betont.

## Lernprozess als Gestaltungsprozess

als gestaltender Prozess  
den Lerngegenstand strukturieren,  
ästhetisch gestalten  
(harmonisch oder kontrastiv),  
visualisierend, sinnlich vermittelnd

als gestalteter Prozess  
den Lernprozess ästhetisch  
gestalten: Lernatmosphäre, Rituale,  
rhythmische Struktur

## Lernsituation als ästhetische Erfahrungssituation

sinnlich in der Wahrnehmung

aktiv

Widerständiges  
überwindend,  
Rückschritte in Kauf nehmend

intensiv berührt

reflexiv, bedeutungssuchend  
bedeutend

gestaltsuchend /  
gestaltgebend



### 3.2.5

## Ästhetisch-biografische Arbeit im Spannungsfeld zwischen individuellen und Gruppen-Prozessen

Abschließend ist zum Zusammenhang von biografischer und ästhetischer Arbeit mit Blick auf ihre Realisierung im Kontext von Lehrerinnenausbildung noch die Problematik zu diskutieren, dass wir es im Kern auf beiden Handlungsebenen mit *individuellen* Prozessen zu tun haben. Diese werden im Ausbildungszusammenhang eingebunden in Gruppenprozesse. Deshalb ist das *Spannungsfeld* zwischen **individueller ästhetisch-biografischer Arbeit** und **Gruppenprozessen** zu erörtern.

### Individuelle Prozesse im Gruppenzusammenhang

Zunächst einmal bleibt festzuhalten: Auch wenn ästhetisch-biografische Prozesse in einen Gruppenprozess eingebunden werden, wenn sie sich in einem Gruppenprozess aufeinander beziehen, kann *nicht von ästhetisch-biografischen Gruppenprozessen* gesprochen werden. Das gilt auch für die beiden Seiten ästhetisch-biografischer Prozesse im Einzelnen. So wie sie hier verstanden werden, gibt es weder biografische Gruppenprozesse noch ästhetische Gruppenprozesse. Biografie ist immer die Biografie einer einzelnen Person, eine Zahl von Biografien ergibt keine Gruppenbiografie, sondern eine Reihe von – aufeinander beziehbaren – einzelnen Biografien. Das liegt auf der Hand.

Aber auch bei ästhetischen Prozessen muss von einer absoluten Individualität im Kern ausgegangen werden.<sup>362</sup> Angefangen mit der individuellen Wahrnehmung, der subjektiven Verarbeitung, der persönlichen Gestaltsuche und Gestaltgebung bis hin zur ästhetischen Reflexion zur ästhetischen Erkenntnis haben wir es mit einem *individuellen Prozess* zu tun.

Gleichzeitig sollen diese individuellen Prozesse im Ausbildungskontext in einem *Gruppenprozess* initiiert, begleitet und zu einer Vermittlung in der Präsentation geführt werden. Die unterschiedlichen Erfahrungen und Zwischenergebnisse sollen *kommunizierbar* werden. In der Anlage ästhetisch-biografischer Prozesse im Ausbildungszusammenhang soll diese Kommunizierbarkeit der Äußerungen der Teilnehmerinnen sogar einen besonderen Stellenwert haben. Die Gruppenarbeit bietet die Chance zur *Spiegelung* der subjektiven Sichtweisen, zur *Nachfrage* und letztlich zu *Klärungen* individueller Fragestellungen auf einem höheren Niveau. Ohne sie wäre jede fruchtbare Fremdwahrnehmung, jede kritische Reflexion unter Einbeziehung der Wahrnehmungen und Beobachtungen der anderen Teilnehmerinnen nicht möglich. Erfahrungen der anderen könnten nicht als Impuls für die Weiterentwicklung des eigenen ästhetisch-biografischen Prozesses genutzt werden.

### Anforderungen an Gruppenarbeit

Von einer Gruppenbildung kann mit Blick auf die untersuchten Seminarveranstaltungen gesprochen werden, weil zwischen den Gruppenmitgliedern sich ein Interaktionsprozess

---

<sup>362</sup> Das zeigt sich nicht zuletzt bei künstlerischen Schaffensprozessen. Sie werden nach dem Verständnis der Kunsttheorie immer als Einzelleistung aufgefasst. Es gibt wenige Beispiele von echter Teamarbeit in der Kunst etwa durch Künstlerpaare: z.B. Peter Fischli/David Weiss oder Gilbert/George. In diesen Fällen kann man jedoch von einer fast symbiotischen Beziehung sprechen und die künstlerischen Äußerungen als jeweils eine singuläre bezeichnen.

entwickelt, „ein Netzwerk von Wechselbeziehungen, in die potentiell alle infolge der persönlichen Überschaubarkeit der Gruppe sowie des Charakters der Beziehungen von Angesicht zu Angesicht (face to face interaction) eintreten können“ (Georg Hörmann in: Gudjons 1993, S. 92). Als Voraussetzungen für eine Gruppenbildung sind darüber hinaus gegeben: „relative Dauer, Teilhabe an gemeinsamen Zielen, ein Satz von steuernden und regulierenden Gruppennormen, (...), Kohäsion und Kohärenz der Gruppenmitglieder, die sich in einem mehr oder weniger ausgeprägten Wir-Bewußtsein durch Abbau sozialer Binnendistanzen und Intensivierung sozialer Außendistanzen entwickeln, (...), schließlich interne Differenzierung durch Rollenverteilung und Binnengliederung“ und die „Strukturierung des Kommunikationsnetzes“. (ebenda)

Gruppenarbeit bringt nicht nur Vorteile. In jeder Gruppe entsteht eine Dynamik, die auch zu einer Zurückdrängung individueller Entwicklung führen kann. Sie kann zur vorschnellen *Anpassung* der eigenen Gedankengänge an die anderer Mitglieder führen. Es kann zu „*Bloßstellungen*“ kommen, zu unbegründeten Abwertungen anderer Sichtweisen, zu einem sich „*gegenseitig runter ziehen*“. Diese Gruppendynamik entwickelt sich dabei nicht nur im *Bewusstsein* der Gruppenmitglieder, sie schließt „immer auch unbewusst bleibende Prozesse wie subjektive Wahrnehmungen (Nähe und Distanz, Identifikation und Entfremdung, ‚Wahrgenommen-Werden‘ und ‚Draußen-Bleiben‘)“ ein. (Bönsch 2002, S. 45)

Die mit der Untersuchung beschriebenen Gruppen sollen bewusst nicht als „*Selbsterfahrungsgruppen*“<sup>363</sup> bezeichnet werden. Es soll vielmehr von einer Gruppe gesprochen werden, in der die Teilnehmerinnen *die Möglichkeit haben, sich mit ihrem Selbstbild individuell und im Austausch mit anderen* auseinander zu setzen. Für die ästhetisch-biografische Arbeit ist sie in ihrer Struktur näher zu beschreiben.

## Gruppenarbeit im biografischen Prozess

Hierfür kann zunächst bei Gudjons/Pieper/Wagener (1999a) auf die Erfahrungen aus deren Selbsterfahrungsarbeit zurückgegriffen werden. Dort werden ausführlich die Bedingungen für Gruppenprozesse in der biografischen Arbeit erörtert, die sich weitgehend auf ästhetisch-biografische Arbeitszusammenhänge übertragen lassen (vgl. ebenda S. 57ff.).

Gruppenprozesse, die (ästhetisch-)biografische Arbeit initiieren, begleiten und in eine Präsentation führen, sollen nach Ansicht der Autorinnen im Idealfall folgende Anforderungen erfüllen:

- Die Gruppe mit maximal 15 Mitgliedern sollte über einen längeren Zeitraum, möglichst über ein Semester hinaus, kontinuierlich zusammenarbeiten. „Die Intensität und Tiefe der Erfahrungen, die zugelassen werden können, nimmt mit dem Vertrauen und dem empfundenen Rückhalt in der Gruppe zu. Jede/r Teilnehmer/in braucht sein/ihr individuelles Maß an Zeit und Vertrauen, um sich auch auf schmerzliche und unangenehme Erinnerungen einlassen zu können.“ (ebenda S. 57)

---

<sup>363</sup> „Selbsterfahrungsgruppe“ ist ein bereits sehr unterschiedlich und auch sehr widersprüchlich besetzter Begriff. Er fasst sowohl ernsthafte Projekte wie dilettantische pseudo-psychotherapeutische Gruppenbildungen. Insbesondere auch im Ursprungsland der Selbsterfahrungsgruppen (USA) haben Selbsterfahrungsgruppen – so Horst Eberhard Richter in „Lernziel Solidarität“ 1974 (S. 212) – eher etwas mit einer „neuen Mittelstand-Party-Kultur“ zu tun, in der „Gruppentechniken lediglich als Repertoire der Vergnügungsindustrie für eine gelangweilte und neuer Stimuli bedürftigen Mittelschicht komplettieren“ (zit. nach Georg Hörmann: Gruppenkonzepte. In: Gudjons 1993, S. 87).

- Als günstig hätten sich zeitliche Kompaktformen erwiesen, Wochenendseminare oder mehr als zweistündige Termine (vgl. ebenda).
- Wichtig sei die Ankündigung der Veranstaltung. Die Teilnehmerinnen müssten die Chance haben zu wissen, was sie erwartet (ebenda S. 58).
- „Biografische Selbstreflexion stellt an die Kompetenz der Leiterin/des Leiters bestimmte Anforderungen. Neben Grundhaltungen wie Akzeptieren, Einfühlsamkeit und Echtheit wird hier im besonderen Maße die Fähigkeit wichtig zu erspüren, wo sich einzelne Teilnehmer/innen im Moment gefühlsmäßig befinden.“ (ebenda)
- Zurückhaltung im „Sich-Einbringen“ der Leiterin/des Leiters wird empfohlen. „Insgesamt nimmt die Leiterin/der Leiter eine schwierige Zwischenposition ein: einerseits strukturiert sie/er die Arbeit, bereitet vor, moderiert, führt das Gespräch, andererseits ist er/sie persönlich mit der eigenen Geschichte einbezogen.“ (ebenda S. 59)
- In der Gesprächsführung sei zu beachten, dass Teilnehmer/innen nicht zu Äußerungen gezwungen werden (vgl. S. 60). Die Regeln nondirektiver Gesprächsführung seien zu beachten.<sup>364</sup> Dabei müsse für die Teilnehmerinnen immer wieder deutlich unterschieden werden „zwischen dem eigenen Erleben des/der anderen und Zuschreibungen. (...) Sich auf diese Form fehlender ‚Objektivität‘ zugunsten subjektiver Wahrheit einzulassen, ist für viele ungewohnt und bedrohlich. Es ist hier – wie in der ganzen Arbeit – wichtig (und schwierig), den richtigen Weg zwischen behutsamer Ermutigung und Akzeptieren zu finden.“ (ebenda)

Gudjons/Pieper/Wagener betonen, dass die Intensität biografischer Arbeit beträchtlich durch das Gespräch mit anderen und deren Feed-back steigt (vgl. S. 63). Sie verweisen auf den Stellenwert der persönlichen Notierungen im Tagebuch und – vor dem Plenumsgespräch – auf den Nutzen der Paar-Gespräche (vgl. ebenda).

### Anforderungen an die Kommunikationsstrukturen

So kann eine Struktur von Bezugnahmen geschaffen werden, bis hin zu einer Verknüpfung, Vernetzung der individuellen Prozesse im Gruppenprozess. Dabei ist die Individualität der Erfahrungen und Äußerungen zu respektieren. Hieraus resultieren besondere Anforderungen an die Kommunikationsstruktur für die ästhetisch-biografische Arbeit im Seminarzusammenhang.

„Biografisch orientierte Lernprozesse erfordern immer wieder Phasen der Reflexion. Dieses Nachdenken kann sich nicht nur im eigenen Kopf bewegen. Hier läuft es Gefahr, sich nur um sich selbst zu drehen oder zu versacken. Reflexion lebt vom sprachlich strukturierten Austausch mit anderen. Alle müssen die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen ins Gespräch zu bringen.“ Studierende haben Hochschule jedoch „häufig gerade nicht als den Ort erfahren, an dem sie in ihrer Privatheit und Intimität wirklich geschützt sind. Möglicherweise haben sie bereits die unangenehme Erfahrung gemacht, dass eher privat gemeinte Äußerungen (...) nachträglich in Bewertungszusammenhänge hineingezogen wurden. Deshalb ist für längerfristig angelegte, intensivere biografisch Bezug nehmende Vorhaben eine besondere Sensibilität im Umgang miteinander erforderlich.“ (Sabisch/Seydel 2004b)

---

<sup>364</sup> Sie werden bei Gudjons/Pieper/Wagener 1999a, S. 60ff. beschrieben. Weitere Literatur dazu: Rogers 1972, Weinberger 1992.

Dieser Umgang realisiert sich für die untersuchten Seminare auf drei Ebenen:

- hinsichtlich der zeitlichen Position zum Gegenstand der Reflexion: vorbereitend, prozessbegleitend und nachbereitend, auswertend;
- hinsichtlich ihrer Form: denkend, schreibend, aufzeichnend im inneren Monolog, etwa im Forschungstagebuch (vgl. auch die Beschreibung „privater Räume“ in den Seminarverläufen in den Abschnitten 4.2.4 und 4.2.5);
- gestaltend auf eine Kommunikation gerichtet, etwa in der Arbeit für die Präsentation; sprechend im Dialog.
- Im letzten Fall ist auf einer weiteren Ebene noch einmal näher zu beschreiben, wer die Gegenüber im Dialog sind: die Partnerin, die Kleingruppe, das Plenum der Gesamtgruppe ohne die Dozentin, die Dozentin im direkten Einzelgespräch, die Dozentin im Gespräch mit der Kleingruppe oder im Plenum der Gesamtgruppe. Dazu kommen informelle Gesprächsebenen an den Rändern der Veranstaltung, wie das „Pausengespräch“.

Die dieser Gesprächskultur zugrunde liegenden Regeln sind der nondirektiven Gesprächsführung entlehnt.<sup>365</sup> Bei Sabisch/Seydel werden sie zusammengefasst:

„Gespräche im ästhetisch-biografischen Prozess

- erfordern die Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens;
- erfordern die Bereitschaft zum einfühlenden Verstehen des anderen – das heißt sich mal von den ewigen eigenen Übertragungen zu lösen, nicht ständig die eigenen Vorstellungen auf die Aussagen des anderen zu projizieren; gerade dieses Zuhören fällt Schülern (Studentinnen, d.A.) wie Lehrern meist sehr schwer;
- erfordern die positive Wertschätzung des anderen und seiner Arbeit – dabei heißt positiv nicht „schönredend“, es bedeutet durchaus auch kritisch, nur eben nicht abwertend, sondern achtsam formuliert;
- erfordern die Akzeptanz der Grenzen des anderen – jede/r hat grundsätzlich selbst und allein das Recht zu bestimmen, wie viel er von sich ins Gespräch bringen will.“  
(Sabisch/Seydel 2004b)

Es wird **zusammenfassend** deutlich, dass die Gruppenprozesse in der Vernetzung ästhetisch-biografischer Arbeit in besonderem Maße zwischen der behutsamen Herausforderung und dem Schutz der individuellen Prozesse zu denken sind. Dabei ist es gleich, ob es sich um meist rein verbale Äußerungen oder um andere ästhetische Äußerungen im Gruppengeflecht handelt.

---

<sup>365</sup> Der Autor bezieht sich dabei auf die humanistisch orientierte „klientenzentrierten Gesprächsführung“ (vgl. Rogers 1972; Weinberger 1992); es wird versucht, Erkenntnisse der systemischen Kommunikationspsychologie zu berücksichtigen (vgl. Schulz von Thun 1981, 1987, 1998; Watzlawik, u.a. 1990). Diese „nondirektiven“ Herangehensweisen (vgl. Rogers S. 21) sind in Beratungssituationen entstanden und werden im Ausbildungszusammenhang immer gebrochen in der Doppelrolle des Leiters als Lernprozessbegleiter *und* selektiver Weichensteller. Sie lassen sich also nicht einfach übertragen. Dennoch haben sie sich als Grundhaltung auch in der Schule und Hochschule bewährt. Ihr Einsatz im Unterricht erfordert aufseiten des Leiters eine eingehende Vorbereitung. Der Autor kann in dieser Hinsicht auf Fortbildungen aufbauen und auf sieben Jahre Mitarbeit in einer Supervisionsgruppe.

### 3.3

## Ästhetische Verfahren zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

In diesem letzten grundlegenden Kapitel vor der Darstellung der eigenen Untersuchungen sollen noch einmal die Anknüpfungspunkte für eine ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung zusammengefasst werden. Sie sollen zu den folgenden Feldern beschrieben werden:

- *historische Forschung* zu ästhetisch-biografischen Momenten in der Lehrerinnenausbildung
- *biografische Forschung* und *Ansätze biografischer Arbeit* in der Lehrerinnenausbildung
- *Forschung zu ästhetischer Erfahrung* und ästhetische Praxis in der Lehrerinnenausbildung
- *kunstpädagogische Biografieforchung*
- *Ansätze zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der kunstpädagogischen Ausbildung*
- *eigene Erfahrungen* zu ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Im Übergang zum Teil IV der Arbeit werden schließlich die konzeptionellen Grundlagen der beiden näher untersuchten Lehrveranstaltungen erörtert.

### 3.3.1

## Anknüpfungspunkte für eine ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Es können leider keine Aussagen zu historischen Vorläufern ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung getroffen werden. In der Durchsicht aller im Abschnitt 2.5.1 ausgewerteten Texte zu den Quellen biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung finden sich keine Hinweise auf historische Ansätze einer biografischen Arbeit, die das ästhetische Moment konzeptionell betont. Damit ist nicht die Feststellung möglich, dass es solche Ansätze in der historischen Pädagogik und in der Geschichte der Lehrerinnenbildung nicht gibt. Sie lassen sich nur im Rahmen der Möglichkeiten dieser Untersuchung nicht aufzeigen. Es wäre lohnend, in einer historisch orientierten Untersuchung etwa zu Quellen aus der Reformpädagogik der Zwanzigerjahre hier Nachforschungen anzustellen. Im Rahmen dieser Untersuchung muss darauf verzichtet werden.

### Biografische Forschung /

## Ansätze biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Wie bereits ausführlich dargestellt, finden sich – mit allen diskutierten Einschränkungen – Anknüpfungspunkte für eine ästhetisch-biografische Arbeit in der lehrerbiografischen *Forschung* (vgl. Kapitel 2.3, 2.4 und 2.5). Ihr ist reichlich Material zu entnehmen, auf das sich ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnen-Selbstbild beziehen kann.

Der Ansatz einer ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnen-Selbstbild kann darüber hinaus auch bereits auf eine, zwar nicht sehr verbreitete, doch methodisch bereits vielfältig entwickelte *Praxis lehrerbiografischer Arbeit* zurückgreifen (vgl. Abschnitt 2.5.3).

Angeknüpft werden kann dabei im Rahmen dieses Textes insbesondere an Erfahrungen zur Entwicklung einer biografisch Bezug nehmenden, forschenden Grundhaltung der Auszubildenden in der ersten und zweiten Ausbildungsphase: etwa an die konzeptionell begründeten Versuche zum „forschenden Lernen“ bei Hering (2000), Obolenski (1997, 2001) und Dirks/Hansmann (1999, 2002). Darüber hinaus können die Erfahrungen in der lesebiografischen Arbeit (Steitz-Kallenbach 2002) aufgegriffen werden. Ein reichhaltiges, bereits vorgestelltes Methodenrepertoire findet sich bei Kaiser (1999) und vor allem in dem wohl ausformuliertesten und ausführlich dargestellten Konzept zur biografischen Selbstreflexion in der Lehrerinnenausbildung von Gudjons/Pieper/Wagener (1999a).

In all diesen Ansätzen finden sich auch immer wieder im Einzelnen ästhetische Teilmomente in der selbst- und fremdwahnehmenden Tätigkeit, in der biografischen Gestaltungsarbeit – in keinem der Fälle kann jedoch von einer zusammenhängenden und konzeptionell fundierten Praxis *ästhetisch*-biografischer Arbeit gesprochen werden.

### Forschung zu ästhetischer Erfahrung / ästhetische Praxis in der Lehrerinnenausbildung

Weitere Impulse für eine ästhetisch-biografische Arbeit sind der Untersuchung von Claudia Meyer (2003) zur *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume in der Lehrerinnenausbildung* zu entnehmen. Meyer geht von einer Beschreibung der Defizite ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten in der Lehrerinnenbildung aus und begründet mit Blick auf die Schulentwicklung dagegen die Notwendigkeit ästhetischer Handlungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen. Dafür untersucht sie die Praxis verschiedener Lehr-/Ausbildungsveranstaltungen (schulpraktische Studien) im musisch-kulturellen Bereich der Lehrerinnenausbildung an der Universität Bremen. Ihre Überlegungen berühren das Biografische in der Entwicklung einer ästhetischen Lehrerinnenpersönlichkeit (vgl. S. 23ff.). Da sie in ihren Beschreibungen auf der Ebene der Gruppenprozesse der untersuchten Veranstaltungen im Allgemeinen bleibt und nicht die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Teilnehmerinnen im Einzelnen betrachtet, sind ihrer Arbeit allerdings keine Hinweise zur Struktur der individuellen, biografisch bezogenen, ästhetischen Prozesse zu entnehmen. In dem Modell schließlich, das sie zur Verankerung der ästhetischen Erfahrung in der Ausbildung entwickelt (vgl. S. 301ff.), bezieht sie den biografischen Aspekt nicht ausdrücklich ein.

Dennoch können ihrer Untersuchung mit Blick auf die Entwicklung einer ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung viele *praktische* Hinweise zur Initiierung ästhetischer Prozesse mit Studierenden über das Fach Kunst hinaus entnommen werden. Aufzugreifen sind ihre Argumente für den Nutzen ästhetischer Erfahrungsorientierung in der Ausbildung.

„Studierende können durch ästhetische Erfahrungen

- Arbeitsprozesse, die durch Komplexität, Prozessualität und Pluralität
- gekennzeichnet sind, verinnerlichen, so dass ein flexibler, professioneller Umgang mit Unsicherheit im Arbeitsfeld möglich wird, ohne ständig selbst verunsichert zu sein;
- ihre Ich-Identität stärken, um eine kritische Distanz zu kollektiven Handlungs- und Herrschaftszwängen aufzubauen, Alternativen zu entwickeln und zu kommunizieren;
- verschiedene Zugänge zu künstlerischen Arbeits- und Zugangsweisen kennen lernen und daraus Impulse für die Arbeit in der Schule gewinnen, um Kindern eine sinnvolle, ermutigende und stärkende Arbeit zu ermöglichen;

- ihre Kooperations- und Teamfähigkeit mit anderen Studierenden und Personen in außeruniversitären Zusammenhängen üben und stärken, Kriterien für die Auswahl geeigneter exemplarischer Themen entwickeln sowie ästhetische Urteile begründen und in der Gruppe kommunizieren.“ (Meyer 2003, S. 323)

Über Meyers Untersuchungsergebnisse hinaus kann die ganze Bandbreite ästhetischer Praxiserfahrung aus der Lehrerinnenbildung im Bereich der musisch-kulturellen Fächer genutzt werden: die ästhetische Praxis in den Ausbildungsfächern Kunst, Musik, Literatur, Darstellendes Spiel, Textiles Gestalten und Gestaltendes Werken. Wie schon an anderer Stelle erörtert, liegen dazu heute allerdings keine relevanten Untersuchungen vor. Eine qualitative hochschuldidaktische Forschung ist im musisch-kulturellen Bereich noch fast vollständig am Anfang. So können nur subjektiv aufgenommene Ausbildungspraxiserfahrungen in die Entwicklung der eigenen Überlegungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit einfließen als *Anregungen aus der Praxis* der unmittelbaren Kolleginnen und von Fortbildungen.

### Kunstpädagogische Biografieforschung

Ein noch junger Forschungszweig ist die *kunstpädagogische Biografieforschung*. Den ersten Anlauf dazu nehmen Ende der Achtzigerjahre des 20. Jahrhunderts Konrad Jentzsch und Gert Selle (1991) mit ihren „Fallstudien zur personalen Bindung didaktischen Denkens“. In Anknüpfung an die Sammlung von kurzen, biografisch bezogenen didaktischen Positionsbeschreibungen von Hochschullehrerinnen für die Veröffentlichung „Experiment ästhetische Bildung“ (Selle 1990) beginnen sie mit narrativ biografischen Interviews mit drei Hochschullehrern und einer Hochschullehrerin. Ihre Untersuchung kommt allerdings über einen Zwischenbericht nicht hinaus (Jentzsch/Selle 1991), sie wird abgebrochen.

Material für kunstpädagogische Biografieforschung liefern in vergleichbarer Weise auch die Texte zur (auto-)biografischen Reflexion einiger Kunstpädagoginnen, die Manfred Blohm veröffentlicht (Pazzini, Sturm, Sabisch, Fischer und Blohm selbst, in: Blohm 2002). Da sie von außen nicht weiter untersucht und reflektiert werden, behalten sie den Status von biografischem Material für eine mögliche Forschung.

So kann man erst heute mit den Forschungsarbeiten von Georg Peez von einem tatsächlichen Beginn kunstpädagogischer Biografieforschung sprechen. Peez ist der Erste, der mit seinen eigenen Untersuchungen qualitativ empirische Forschungsmethoden für die kunstpädagogische Forschung weiterentwickelt (Peez 2000) und Grundlagen für eine qualifizierte Biografieforschung im Fach legt. Dabei untersucht er auch die Evaluierbarkeit von ästhetisch orientierten Lehrveranstaltungen an der Hochschule (vgl. S. 240ff.). Kunstpädagogische Biografieforschung beginnt Peez explizit erst im Anschluss an diese Untersuchungen. In einem zurzeit laufenden Forschungsprojekt werden umfangreich narrative Interviews mit Kunstpädagoginnen geführt. Dass er diese Untersuchungen von Studierenden im Rahmen von Didaktikseminaren an der Universität Essen durchführen lässt, macht die Befragungen selbst zu einem Stück biografisch orientierter Lehrerinnenausbildung. Peez beschreibt sowohl ästhetische Biografien als auch Lehrerinnen-Biografien. Er untersucht in den Erzählungen von Kunstlehrerinnen den Zusammenhang zwischen Biografie und Beruf.

- „Handelt es sich um (...) in der Lebensgeschichte früh verortbare Muster, die den Berufsstand insgesamt prägen?
- Oder sind solche Erlebnis- bzw. Erzählsequenzen nur typisch für einen bestimmten Teil der Kunsterziehenden? Und wenn ja, für welchen?

- Gibt es Übereinstimmungen in den biografischen Erzählungen zwischen Kunst-erziehenden etwa an Grundschulen und an Gymnasien?
- Oder lassen sich die Fachvertreter nicht auf diese Weise „über einen Kamm scheren“?
- Weisen die Kunsterziehenden aus unterschiedlichen Generationen Gemeinsamkeiten auf? Und wenn ja, welche?
- Wie langfristig prägend sind die einstmals in Studium und Referendariat erlernten Fachinhalte und -methoden für das spätere Berufsleben?“ (Peez 2003, S. 1f.)

Die Ergebnisse seiner Untersuchungen liegen noch nicht vor. Aber schon nach den ersten Pilotstudien weist Peez auf den auch vom Autor vertretenen Zusammenhang von (kunst-)pädagogischem Handeln und Biografie hin:

„Das Thema ‚Vermittlungsmethoden im Kunstunterricht‘ war in fast allen Interviews stark unterbelichtet, häufig überhaupt nicht erwähnt – ganz im Gegensatz zur Dominanz des Themas ‚Stellung zur bildenden Kunst‘ oder ‚Eigene künstlerische Tätigkeit‘ der Interviewten.

Das dargestellte Teilergebnis deutet darauf hin, dass in der Phase des Kunstpädagogik-Studiums auch das Kunstverständnis der späteren Kunstlehrenden stark geprägt werden kann (...). Diese verallgemeinernde Deutung wird durch die Auswertung weiterer Interviews gestützt. Insofern handelt es sich bei den Erkundungen auch zum Teil um die Evaluation der langfristigen Auswirkungen von Hochschullehre und zweiter Ausbildungsphase. Zugleich wird jedoch empirisch erkennbar, dass viele Kunstlehrende ihrem einmal angeeigneten Kunstverständnis ‚treu‘ bleiben. Weiterentwicklungen waren kaum, Änderungen gar nicht zu beobachten; ein Ergebnis, das für den Fortbildungssektor von Bedeutung sein kann.

Viele dieser generationenspezifischen Kunstverständnisse und die hiermit zusammenhängenden kunstpädagogischen Konzepte (...) werden in heutigen fachdidaktischen Seminaren üblicherweise als historisch behandelt. Im Seminar ‚Kunstpädagogik und Biografie‘ wurde jedoch die das Fach heute noch nach innen und außen prägende Gegenwartigkeit solcher Konzepte lebensnah erfahrbar.“ (ebenda S. 13)<sup>366</sup>

Zur kunstpädagogischen Biografieforschung sind auch erste Staatsexamens- und Diplomarbeiten zu zählen, die sich mit der Entwicklung der eigenen Kunstlehrerinnenbiografie, v.a. der persönlichen ästhetischen Biografie auseinander setzen (vgl. bei Barbara Wichelhaus: Krug 2001).

Mit Blick auf eine Entwicklung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung sind über die kunstpädagogische Ausbildung hinaus die Ergebnisse der kunstpädagogischen Biografieforschung von besonderem Interesse, weil sie sich mit *ästhetischen Momenten in der biografischen Entwicklung von Lehrerinnen* befassen.

---

<sup>366</sup> Weitere Ergebnisse dieses ersten Projektes stellte Peez auf der Paderborner Tagung ‚Wenn Kunstpädagogik (Un-)Sinn macht‘ vor. Mit einer Veröffentlichung ist unter Herausgabe von Helga Kämpf-Jansen 2004 zu rechnen.



## Ansatzpunkte zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der kunstpädagogischen Ausbildung

Ansatzpunkte für ästhetisch-biografische Projekte zur Lehrerinnenausbildung finden sich in letzter Zeit zunehmend in der Praxis der kunstpädagogischen Ausbildung.<sup>367</sup>

Das gilt insbesondere für Helga-Kämpf Jansens ästhetisch-biografische Bezugnahmen im Rahmen studentischer Projekte zur *Ästhetischen Forschung* (Kämpf-Jansen 2000a, 2000b; vgl. vorangegangenes Kapitel). Ästhetisch-biografisch Bezug nehmende Ausbildungspraxis stellen neben Kämpf-Jansen auch Maria Peters und Marie-Luise Lange auf dem Heidelberger „Symposium zur Künstlerischen Bildung“ im Oktober 2001 vor (vgl. Kämpf-Jansen, Lange, Peters, in: Buschkühle 2003).<sup>368</sup>

Impulse für bewusste biografische Bezugnahmen in ästhetischen Prozessen gehen schließlich von Manfred Blohm aus (vgl. 2000, 2002a, 2002b). Bereits in seiner Dissertation über „Identitätsfördernde ästhetische Praxis“ schreibt Blohm 1984: „Kunstpädagogisch initiierte ästhetische Praxis muß den Beteiligten (...) Möglichkeiten geben, Rollenzuweisungen, Rollenzwänge und Rollenspiel in pädagogischen Situationen wahrzunehmen und sie zur Sprache (...) zu bringen (...).“ (ebenda S. 292) Blohm sieht in ästhetischen Prozessen die Chance, dass „sinnliche Erfahrungs- und Verarbeitungsmodi sowie Entäußerungsformen wiederentdeckt werden. Dieses Wiederentdecken ist dabei nicht als kindisches Zurückfallen aufzufassen, sondern als Rückaneignung sinnlicher Erfahrungs-, Ausdrucks- und Verarbeitungsmodi, die lebensgeschichtlich früheren (...) Identitätsstrukturen zur Verfügung standen (...).“ (ebenda S. 293). Er beschreibt identitätsfördernde ästhetische Praxis „als Arbeit an der Herstellung lebens- und sozialgeschichtlicher Bezüge“, als „Prozeß des bewußten Zurückerinnerns“ (ebenda). Es geht ihm bereits 1984 um die „Arbeit an der Identität“ im ästhetischen Prozess (S. 294). Auch wenn Manfred Blohm den bezugswissenschaftlichen Kontext seiner damaligen Untersuchung nach 20 Jahren heute anders sieht (vgl. Blohm 2002a), kann seine Dissertation bei Gert Selle auch heute noch als eine der ersten theoretischen Begründungen und Konkretisierungen ästhetisch-biografischer Arbeit gelesen werden.

Den Zusammenhang zwischen ästhetischer Arbeit und der Arbeit in der eigenen Identität thematisiert auch Gert Selle selbst in der sinnlichen Orientierung seiner Ausbildungspraxis an der Universität Oldenburg (1988). Er beschreibt das „Einfließen der Lebensgeschichte“ (ebenda S. 315) in die ästhetische Praxis der Studierenden.<sup>369</sup>

## Eigene Ansatzpunkte zu ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Da bereits einige Veröffentlichungen zu den ersten eigenen Versuchen des Autors in der ästhetisch-biografischen Ausbildungspraxis vorliegen, soll hier nur noch einmal kurz auf die „Vorläufer“ der Arbeit am Lehrerinnen-Selbstbild verwiesen werden.

---

<sup>367</sup> Ein Teil dieser Ansätze geht auch auf ein Aufgreifen der vom Autor in den Fachzeitschriften *Pädagogik* (Seydel 2002b) und *BDK-Mitteilungen* (Seydel 2001) vorgestellten Varianten biografischer Arbeit in der kunstpädagogischen Ausbildung zurück. Darüber liegen allerdings noch keine zitierbaren Beschreibungen vor.

<sup>368</sup> Dieser Vortrag von Maria Peters wurde zum Ausgangspunkt für die Untersuchung der Peters-Lehrveranstaltung im Rahmen dieser Arbeit.

<sup>369</sup> Vgl. zu Ansatzpunkten in der kunstpädagogischen Ausbildung auch Sabine Steinkopff: Umweg als Zugang – Eine hochschuldidaktische Option. Vortrag auf der Paderborner Tagung „Wenn Kunstpädagogik (Un-)Sinn macht“. Mit einer Veröffentlichung ist unter Herausgabe von Helga Kämpf-Jansen 2004 zu rechnen.

Die ästhetisch-biografische Arbeit des Autors beginnt mit biografisch Bezug nehmenden Elementen in didaktischen Grundlagenseminaren. Es entstehen „didaktische Landschaften“, in die die Erinnerungen der Seminarteilnehmerinnen an ihren eigenen Kunstunterricht im „Erdreich“ eingehen und in denen subjektive Ausgangsorte für den Weg in das Unterrichtsfach Kunst didaktisch beschrieben werden (beschrieben in Seydel 2001). Dabei werden Verfahren der  *kreativen Visualisierung*  eingesetzt, die eher von Methoden der Erwachsenenbildung beeinflusst sind, als von künstlerischer Praxiserfahrung.<sup>370</sup>

Zu ästhetisch-biografischer Arbeit kommt es ansatzweise in Seminaren zur Spurensicherung, einmal zum „Lehrerinnenbild“ (Sommer 2001) und ein anderes Mal zum „Kinderbild“ (Sommer 2002). Die Intensität der ästhetisch-biografischen Arbeit ist aber nicht annähernd mit der in den im Teil IV vorgestellten näher untersuchten Lehrveranstaltungen zu vergleichen. Sie wurde schon allein durch die Größe der Veranstaltungen eingeschränkt: im ersten Fall 34, im zweiten Fall 52 Teilnehmerinnen. Zum Prozess des Seminars zur Spurensicherung zum eigenen Lehrerinnenbild liegt eine ausführliche Beschreibung vor (Seydel 2002b). Insbesondere dieses Seminar bot einen wesentlichen Erfahrungshintergrund für das näher untersuchte Seminar „Lehrerbilder hinterfragen“.

Schließlich fließen auch die Erfahrungen ein, die der Autor in den gemeinsam mit Günter Tegtmeier angebotenen Lernwerkstätten zur ästhetischen und politischen Bildung im Sommer 2002 und Sommer 2003 zur ästhetisch-biografischen Arbeit im Werkstattzusammenhang am eigenen Fachbereich gesammelt hat. Die Seminare setzten sich einmal mit den subjektiven und gesellschaftlichen Sichtweisen zu „Dingen“ auseinander, ein zweites Mal mit dem „Fremd sein“. Über beide Veranstaltungen wird in der von Günter Tegtmeier herausgegebenen Veröffentlichung des Lernwerkstätten-Verbundes berichtet (Seydel/Tegtmeier 2004b).

**Zusammengefasst:** Damit ist das Netz mit allen Anknüpfungspunkten beschrieben, in dem sich die eigenen Überlegungen und Untersuchungen des Autors zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung bewegen. Es wird deutlich, dass zu den konzeptionellen Vorstellungen für diese Arbeit nicht ein einfacher, gradliniger Entwicklungsweg führt, sondern dass es ein Geflecht von Einflüssen und Erfahrungen gibt, das in der Konzipierung der näher untersuchten eigenen Veranstaltung mündet. Aus diesem Geflecht sind auch die vorläufigen Fragestellungen zur Untersuchung der individuellen und Gruppenprozesse in den beiden Seminaren in Hannover und Bremen erwachsen.<sup>371</sup>

---

<sup>370</sup> Es wird mit Mind-Mapping und metaplanähnlichen Methoden gearbeitet, die insbesondere in der Gestaltungsphase zum kreativen Ausdruck hin erweitert werden. Zur Metaplan-Methode vgl. Mitzlaff 1997; zu kreativen Verfahren in der Erwachsenenbildung vgl. Gugel 1997/1998; Stary 1997; Guntern 1995; Lipp/Will 1998. Vgl. zur „subjektiven Didaktik mit Einschränkung“ auch Kösel 1997. Zur Kritik des Kreativitätsbegriffes vgl. von Hentig 2000.

<sup>371</sup> Dem qualitativen Forschungsansatz gemäß haben sich die eigentlichen Fragen, bis hin zur Kernfrage nach dem „Wie“ des Verlaufs der ästhetisch-biografischen Prozesse allerdings erst mit der Untersuchung ergeben.

### 3.3.2

### „Biografien im Netz“ – Ästhetisch-biografische Arbeit in medialer Vernetzung

Die beiden letzten Abschnitte 3.3.2 und 3.3.3 stellen die konzeptionellen Grundlagen der untersuchten Seminare dar und sind als Übergang zum Teil IV zu lesen.

Im Rahmen eines seminarübergreifenden Projektes „Im Netz – Biografie und mediale Strategien“<sup>372</sup> bietet Maria Peters (promovierte Professorin für Kunstpädagogik) im Lehramtsstudiengang Kunst für alle Schulstufen – anerkannt auch für das Studium der Kunstwissenschaft – im Wintersemester 2002/2003 an der Universität Bremen eine Veranstaltung an mit dem Titel: „Ästhetische Forschung mit neuen und alten Medien“. Der Verlauf dieser Veranstaltung – im Folgenden kurz „Biografien im Netz“ genannt – und vor allem die individuellen ästhetisch-biografischen Forschungsprojekte der einzelnen Teilnehmerinnen sind Gegenstand der mit dieser Arbeit begründeten, beschriebenen und ausgewerteten Untersuchung zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung.

Mit diesem Abschnitt geht die gesamte Arbeit von den grundlegenden Überlegungen zur Hauptuntersuchung über. Der Text in diesem Abschnitt soll deshalb bereits den im Teil I dargestellten forschungsmethodischen Ansprüchen genügen. Es geht also um eine **Rekonstruktion der Sichtweise der Veranstalterin Maria Peters zur Konzeption** ihres Seminars. Diese Rekonstruktion erfolgt auf der Basis des zur Verfügung stehenden schriftlichen Materials zur Seminarkonzeption. Im Einzelnen sind dies folgende Texte (z.T. im Anhang auf der CD):

- Maria Peters: Texte für das kommentierte Vorlesungsverzeichnis zum Wintersemester 2002/2003 (MP1/CD)
- Abschnitt 3 (S. 40 bis 49) im ausführlichen Interview mit Maria Peters vor Beginn des Seminars am 18.9.2002 (MP2)
- Maria Peters: Kommentierter Ablaufplan des Seminars „Ästhetische Forschung mit neuen und alten Medien“ (= „Biografien im Netz“) zur ersten Seminarsitzung für alle Teilnehmerinnen am 14.10.2002 (MP3/CD)
- Maria Peters: Reflexionen über meine Seminarerfahrungen mit First Class im WS 2002/2003 (stichwortartiges Manuskript, unveröffentlichter Beitrag für den Multimediatag der Universität Bremen, erstellt am 8.2.2003) (MP4/CD)
- Maria Peters: Kulturelle und Mediale Bildung – betrachtet unter der Perspektive von „Übersetzungsprozessen“ (Skript zum Vortrag auf der zweiten Fachtagung „Computer in Frauenhand“ im Landesinstitut für Schule am 6.3.2003) (MP5/CD)
- Abschlussinterview mit Maria Peters zum Seminarverlauf, das teilweise eher den Charakter eines *Auswertungsgesprächs* zwischen Peters und dem Autor hat, am 17.3.2003 (vollständig und nach der „dokumentarischen Methode“ ausgewertet (Bohnsack 2001, vgl. Einführungen dazu in den Teilen I und IV) (MP6)
- Mitschrift zu Gespräch mit Maria Peters in Diskussion der Untersuchungsergebnisse (Teil IV dieser Arbeit) am 15.7.2003 (MP7)

In die Rekonstruktion der konzeptionellen Position der Veranstalterin fließt darüber hinaus die Rezeption einiger ihrer Veröffentlichungen ein (Peters 1996, 1997, 2000 und 2003). Es

---

<sup>372</sup> Dieses Angebot für das erste Projektsemester im Hauptstudium wird gemeinsam angeboten von den Dozentinnen Maria Peters, Ruth Wöbkemeier, Jörg Hollenbrink und Wolfgang Rupprecht. Am Projektplenum donnerstags abends nehmen allerdings nur wenige aus dem untersuchten Seminar teil. Die meisten nutzen die Peters-Veranstaltung wie ein eigenständiges Angebot.

muss darauf hingewiesen werden, dass es im Rahmen der beobachtenden und damit auch aktiven Teilnahme am Seminar im Seminarverlauf immer wieder zu einem Austausch zwischen Maria Peters und dem Autor zu konzeptionellen Fragen kommt. Das führt stellenweise zu einer Vermischung von konzeptionellen Positionen. Besonderes Gewicht wird deshalb zunächst auf die Rekonstruktion der vorab formulierten konzeptionellen Überlegungen von Maria Peters gelegt (MP1 bis MP3) und auf die von ihr ohne Gesprächszusammenhang formulierten Auswertungen (MP4 und MP5).

Unter „Konzeption“ für die Veranstaltung wird hier *ein begründeter Entwurf für die Praxis* verstanden (vgl. Kirchner/Otto 1998). Dieser Entwurf nimmt zwar auf die theoretischen Gedankengänge der Veranstalterin Bezug, die werden jedoch auf dem Weg zur Praxis bereits gebrochen. Das heißt es kann (und braucht) hier nicht um eine Darstellung der *Theorie* gehen, die hinter dem Peters-Konzept steht. Aufgelistet werden die *theoretischen Bezugnahmen*, soweit sie im Untersuchungsmaterial sichtbar werden.

Die theoretische Bezugnahme von Maria Peters lässt sich als *pluralistisch* beschreiben. Sie ist zunächst in besonderer Weise auf die *Phänomenologie* zurückzuführen. Ihr Dissertationstext zur ästhetischen Funktion der Sprache (Peters 1996) nimmt v.a. auf den französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty Bezug.<sup>373</sup> Darüber hinaus knüpft ihre konzeptionelle Position theoretisch an den aktuellen *Konstruktivismus*-Diskurs an. (MP3)

Kunstdidaktisch sieht sich Maria Peters mit ihrer sich weiterentwickelnden und stets aktualisierenden Position kritisch in den Traditionslinien des Faches aus den Achtziger- und Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts verankert (Otto 1998b; Selle 1988 und 2002).<sup>374</sup> Ihre kunstdidaktische Position setzt die kunstpädagogischen Wirkungsfelder Schule und Hochschule als Maßstab und hat in dieser Hinsicht in gewisser Weise pragmatische Aspekte. Peters bezieht sich – auch über die untersuchte Veranstaltung hinaus – zurzeit innerhalb der fachdidaktischen Teildiskurse insbesondere auf die Diskussion zu den Themenfeldern „Medien“ (vgl. Peters 2003; Pazzini 1999), „Biografie“ (vgl. Peters 2000; Blohm 2002a) und „Performance“<sup>375</sup> (vgl. Lange 2002; Sowa 1998; Fischer-Lichte 2002). In die theoretischen Bezugnahmen geht weiter der Diskussionszusammenhang „Frauen-Kunst-Pädagogik“ ein, an dessen letzten Tagungen sie mitveranstaltend teilgenommen hat (Peters in: Ziesche/Marr 2000, S. 131). Methodisch nimmt sie auf den Ansatz zur „Ästhetischen Forschung“ (Helga Kämpf-Jansen) Bezug.

Zum Verständnis der theoretischen Bezugnahmen bei Peters bleibt schließlich festzuhalten, dass sie sich in ihren geäußerten Positionen ganzheitlich vermitteln. In der Durchdringung der verschiedenen theoretischen Perspektiven entwickelt sich eine konzeptionelle Authentizität. In eine Schublade passt Maria Peters deshalb nicht.

---

<sup>373</sup> Vgl. Peters 1996, S. 50 bis S. 72. Eine Einführung in die Sichtweisen Merleau-Pontys gibt Good 1998.

<sup>374</sup> Sicherlich spielt hier eine Rolle, dass Maria Peters bei Gunter Otto in Hamburg gearbeitet und promoviert hat. Mit ihrer kritischen Bezugnahme auf Otto *und* Selle unterscheidet sie sich von einer Reihe von Kunstdidaktikern ihrer Generation (bewusst die männliche Form gewählt), die den Abschied von den Quellen des Faches für ihre Konzepte als grundlegend formulieren (Vgl. Buschkühle 2003, S. 32ff.: „Abgrenzungen zur Ästhetischen Bildung“.)

<sup>375</sup> Vgl. zur Bezugnahme auf die Performance-Konzepte auch die Seminarankündigungen von Maria Peters zum Sommer- und Wintersemester 2003.

## Biografische Perspektiven auf das Seminarkonzept

Die knappe Ankündigung im Veranstaltungsverzeichnis verweist konzeptionell auf zwei Standbeine: auf die Auseinandersetzung mit dem „*Phänomen Biografie*“ und „*eigene Prozesse und individuelle Forschung*“ zu diesem Phänomen einerseits, auf die „*hilfreiche Unterstützung*“ für diese Prozesse durch die „*Gestaltungs- und Recherchemöglichkeiten des Computers (Internet – Netzkunst – Multimedia)*“ andererseits (MP1). Neben dem Interesse, mit den Studierenden in biografische Arbeitsprozesse zu kommen, ist ihr erster Entwurf auch eigenständig von der Faszination von den Möglichkeiten bestimmt, die sich in der Nutzung „neuer“ Medien für diese Prozesse entwickeln lassen.

Im ausführlichen Interview beschreibt sie dann das Konzept zunächst aus dem Blickwinkel der biografischen Orientierung. Das wird mit der biografisch orientierten Fragerichtung des Interviewers zu erklären sein. In Auswertung des Interviews (MP2) lassen sich acht biografische Perspektiven auf den Seminarinhalt und -verlauf zusammenfassen:

- Erarbeitung eines subjektiven Biografiebegriffes/einer Struktur biografischer Arbeit  
Ausgangspunkt solle das Biografieverständnis der Teilnehmerinnen sein, über *praktische Impulse* sollten die Gelegenheit bekommen, es für sich zu formulieren. „*Das soll sozusagen aus ihrem Erinnerungsmaterial herauswachsen.*“ (S. 42) Sie greift das Bild des Autors von der „*Biografie im Fluss*“ auf (vgl. Sabisch/Seydel 2004a): Den Teilnehmerinnen solle bewusst werden, dass sie „*selber in diesem Fluss drin sind und dass man vielleicht nur so kleine Wehre einbauen kann ... oder Stöcke hineinwerfen kann, um zu schauen, wie fließt denn das Wasser eigentlich.*“ (S. 43)
- Biografische Arbeit als ästhetische Forschung (v.a. mit dem Medium PC)  
Peters verweist auf ihre Bezugnahme auf das beschriebene Konzept der Ästhetischen Forschung (vgl. Abschnitt 3.2.4). Dafür sollten die Teilnehmerinnen vor allem die Möglichkeiten ausnutzen, die der PC biete. Die Forschung der Studierenden solle sich „*assoziativ zusammenballen im Medium des Computers*“ (S. 44).
- Biografische Arbeit im Netz  
In vielerlei Hinsicht gehe es dabei um „*Biografien im Netz*“. „*Biografie ist für mich nicht das Verfolgen eines Fadens, sondern die Vernetzung von verschiedenen Strängen.*“ Gleichzeitig solle sich die biografische Arbeit im *kommunikativen Netz* des Mediums, sprich in der Vernetzung der verschiedenen Medien innerhalb der Forschungsprojekte der Studierenden *und* auf der virtuellen Plattform „*First Class*“ im Internet unter den Studierenden entwickeln. Schließlich sei Biografie auch nicht isoliert zu denken, sie entwickle sich in sozialer Vernetzung, beziehe sich auf ein Netz. (S. 45)

Sie geht dann mit den nächsten vier Punkten auf theoretische Kontexte ein, die sich im Seminar vermitteln sollten.

- Biografische Arbeit als Arbeit am Lebenskunstwerk  
An Wilhelm Schmid (1998) anknüpfend wolle sie das Konzept des „*Lebenskunstwerkes (LKW)*“ vermitteln, das Konzept einer *heterogen fragmentierten, subjektbezogenen Lebenskunst*. (S. 46)
- Auseinandersetzung mit biografischer Arbeit von Künstlern / Werkstattprinzip  
Exemplarisch sollen *künstlerische Strategien biografischer Arbeit* thematisiert werden. Dabei gehe es auch um die Vermittlung des Werkstattprinzips. (S. 47) Namentlich nennt

sie „*Altvordere*“ wie Boltanski, bringt Cindy Sherman, Sophie Calle und Choreh Feyzdjou<sup>376</sup>. (S. 46f.)

- Auseinandersetzung mit Texten zur Theorie von Ästhetik und Biografie  
Die ästhetische Forschungsarbeit und künstlerischen Bezugnahmen sollen theoretisch mit Textarbeit unterfüttert werden. Namentlich erwähnt sie Selle (biografisch orientierte Kunstdidaktik), Seel (Ästhetiktheorie) und Texte aus der pädagogischen Biografie-forschung. (S. 48)
- Transfer ästhetisch-biografischer Arbeit für Unterricht  
Schließlich will sie auch den Transfer der Erfahrungen auf unterrichtliche Situationen ermöglichen. (S. 48)

Als weitere übergreifende Aspekte der Veranstaltungskonzeption stellt sie vor:

- Eigene Erfahrungen mit performativen Momenten in Lehr-/Lernprozessen  
Das *Performative* solle nicht nur theoretisch im Kunstkontext thematisiert werden, es solle nicht nur praktisch in der Präsentation der ästhetischen Forschungsergebnisse zum Tragen kommen, sondern auch als ein Moment *jedes* Vermittlungsprozesses exemplarisch erfahrbar werden: als Erfahrungshintergrund für das performative Moment auch in der unterrichtlichen Situation. (S. 48f.)
- Förderung der Entwicklung einer ästhetischen Haltung bei den Teilnehmerinnen als Grundlage für jede ästhetisch-künstlerische Vermittlungsarbeit – etwa später in der Schule (vgl. Peters 2004a).

## Mediale Perspektiven auf das Seminarkonzept

Immer in Verknüpfung mit den biografischen Perspektiven betont Maria Peters in späteren konzeptionellen Aussagen *die mediale Perspektive* auf das Seminarkonzept.<sup>377</sup> Im Rückblick stärker auf den Seminarverlauf bezogen, verweist sie auf die besonderen Chancen, die in der mediengestützten Arbeit des Seminars lägen. Die Nutzung der verschiedenen Medien und der virtuellen Plattform ermöglichten eine größere *Prozesstransparenz*, einen *direkteren Austausch im Entstehen von Gedanken* in den theoriereflektierenden und biografisch Bezugnehmenden Äußerungen der Teilnehmerinnen auch zwischen den Sitzungen (vgl. MP4, MP5 und MP7).

Peters unterstreicht die Möglichkeiten der Verpackung des privat Biografischen in der *Übersetzung* in das Medium (MP6/2). „*Die Übersetzung von individuellen biografischen Inhalten in ein digitales Medium schafft Distanz, Reflexionsspielraum und ermöglicht die eigene Problematik durch vielfältige Perspektiven (aus den Blicken der anderen) neu zu betrachten. Dabei kann allzu Persönliches verwischt und ein Stück weit zu einem ‚subjektiven Allgemeinen‘ werden. Dabei wird vielleicht auch deutlich, dass die eigene Problematik auch kollektive Züge trägt. Das Medium ist Schutz und Schirm, es schützt davor, unmittelbar und*

---

<sup>376</sup> Die bereits verstorbene Choreh Feyzdjou ist mit der Installation ihres „Ladens“ mit verbrannter Kunst auf der Documenta 11 bekannt geworden.

<sup>377</sup> Sie selbst nimmt in dieser Hinsicht eine offenere Position ein, als es der Autor aufgrund mangelnder Erfahrungen zunächst kann. Die ersten Gespräche zum Seminarkonzept waren noch von Formulierungen des Unbehagens des Autors im Umgang mit den neuen Medien beeinflusst.

*damit auch für die anderen unheimlich zu sein (frei nach K.-J. Pazzini, Definition von Medium im Gutachten zur kulturellen Bildung, BLK Kommission, Bonn 1999, S. 37).“ (MP5)*

Sie betont den besonderen Stellenwert der *Selbstfilmversuche* in der Einstiegsphase des Seminars (MP7 und MP6/4).

Sie unterstreicht die besonderen Möglichkeiten der Lehrenden, mediengestützt die Teilnehmerinnen in ihren Prozessen zu begleiten. *„Individuelle Betreuung durch die Lehrende hat hohe Intensität. Zeitlich flexibel durch Mail und Chat. Die schriftlichen Arbeitsbesprechungen der Forschungszustände zwischen einzelnen Seminarteilnehmerinnen und der Lehrenden sind für alle im Seminar lesbar und so kann intensiver am Lern- und Erfahrungsprozess Einzelner durch die anderen teilgenommen werden. Kommunikation wird öffentlich, die sonst verdeckt oder gar nicht abläuft. Diese Weise der Arbeit erhöht das Vertrauensverhältnis unter den Studierenden und zu der Lehrenden, weil im schriftlichen Kontakt vielfältige Weisen der einzelnen Persönlichkeiten lesbar werden.“ (MP5)*

### Konzeptionelle Bilanz

Maria Peters benennt im Gespräch mit dem Autor<sup>378</sup> als konzeptionell kritische Punkte: den großen Raum, den die Aneignung der technischen Handhabung der Medien in der Anfangsphase des Seminars gehabt habe (MP6/1), und den Anspruch unverschlüsselt, offen in die biografische Arbeit einzusteigen (MP6/5,6). Sie beschreibt rückblickend, dass es in Seminaren davor und Seminaren danach einfacher gewesen wäre, persönliche Sperren zu überwinden, wenn das Biografische des ästhetischen Forschungsprozesses *nicht gleich so offensichtlich sei* (MP6/7). Allerdings stimmt sie dem Autor zu, dass an irgendeiner Stelle im Seminarverlauf diese Sperren zur biografischen Arbeit *immer* zu überwinden seien, nur vielleicht nicht im Einstieg blockieren müssten (MP6/8). Im Gesamtergebnis zeigt sie sich von der Intensität biografischer Bezugnahmen in den ästhetischen Projekten beeindruckt (M6/8 bis 10).

Als konzeptionelle Kernpunkte **fasst** sie rückblickend **zusammen** (MP7):  
das Moment der konfrontativen Selbstbegegnung im Seminareinstieg;  
die o.g. besonderen Chancen der mediengestützten Arbeit in biografischen Prozessen;  
die Grundgliederung des Verlaufs: Einstieg über Auseinandersetzung mit Phänomenen/exemplarische Auseinandersetzung mit Theorien/daraus hervorgehend die Phase der Produktion und Präsentation;  
die Chance, im eigenen ästhetischen Forschungsprozess und in der Auseinandersetzung mit den Forschungsprozessen der anderen Bezüge zwischen eigener und künstlerischer Praxis herstellen zu können.

---

<sup>378</sup> Wie bereits festgestellt, haben diese Aussagen teilweise den Charakter einer gemeinsamen Auswertung. Die Gedanken formuliert Peters nicht im Interview, sondern im Gespräch mit dem Autor.

### 3.3.3

#### „Lehrerbilder hinterfragen“ – Ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnen-Selbstbild

Ebenfalls im Wintersemester 2002/2003 bietet der Autor selbst am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover im Rahmen der Ausbildung zum Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramt eine ästhetisch-biografisch orientierte Lehrveranstaltung zur Arbeit am Lehrerinnen-Selbstbild an.

Mit den vorausgegangenen Teilen der Arbeit ist das Konzept für diese Veranstaltung ausführlich hergeleitet, begründet und erörtert worden. Die theoretischen Bezugnahmen im Biografie- und Ästhetikdiskurs für die Veranstaltung sind transparent. Das methodische Vorgehen in der ästhetisch-biografischen Arbeit ist begründet. Die Notwendigkeit einer Arbeit am Lehrerinnen-Selbstbild kann vorausgesetzt werden.<sup>379</sup> Es sind zu diesem Seminar deshalb abschließend die inhaltlichen Zielvorstellungen für die Veranstaltung im engeren Sinne nur noch einmal zu bündeln und zusammenfassend darzustellen.

Dem dokumentarischen Ansatz folgend werden dafür die Notizen zur Konzeption des Seminars zugrunde gelegt, die *vor* der Durchführung der Veranstaltung im September 2002 aufgezeichnet wurden. Dort wird beschrieben, was das Seminar der einzelnen Teilnehmerin bringen kann, nämlich

- *eine Auseinandersetzung mit Lehrer/innenbildern in der Kunst, Literatur, im Film, ...;*
- *eine Auseinandersetzung mit historischen Lehrer/innenbildern;*
- *eine Auseinandersetzung mit der Lehrer/innenbiografieforschung;*
- *eine Auseinandersetzung mit Lehrer/innen der eigenen Schulzeit;*
- *eine Arbeit am eigenen Lehrer/innen-Selbstbild(nis);*
- *ein Kennenlernen und Ausprobieren der Verfahren der Spurensicherung in der Kunst;*
- *ein Kennenlernen von Möglichkeiten ästhetisch-biografischer Arbeit im Kunstunterricht;*
- *eine Auseinandersetzung mit Konzepten ästhetisch-biografischer Arbeit/v.a. mit dem Konzept der Ästhetischen Forschung (Helga Kämpf-Jansen).*

Pragmatisch werden die „Pflichtanteile“ für die Mitarbeit im Seminar so beschrieben, wie sie am Anfang des Abschnitts 4.2.1 aufgelistet sind. Bewusst wird im Titel der Veranstaltung die männliche Form „Lehrerbilder“ gewählt, da – wie im Kapitel 2.3 dargestellt – das kulturell vermittelte Lehrerbilder v.a. „männlich“ ist.

Über all die dargestellten Überlegungen zur Konzeption hinaus werden noch drei spezifische konzeptionelle „Einschränkungen“ notiert<sup>380</sup>:

---

<sup>379</sup> Auf die spezifische Notwendigkeit nicht nur biografischer, sondern v.a. autobiografischer Arbeit in der Erziehungswissenschaft verweist auch Fröhlich 1997.

<sup>380</sup> Inwieweit diese Einschränkungen sich im Verlauf des Seminars realisieren, wird im Abschluss des Teils IV diskutiert. Angedeutet sei bereits, dass dies für die zweite Einschränkung nicht gelingt.



### Zur Rolle des Leiters im Seminar

*„Es geht nicht um ein Herumstochern, Hineinschauen des Dozenten in das Vorleben der Teilnehmerinnen. Seine Aufgabe besteht darin, Spiegel aufzustellen. Er hilft innere Archive zu öffnen, bietet Instrumente an, sich durch die Erinnerungen zu bahnen, trägt dazu bei, das konstruktive Moment (auto-)biografischer Arbeit zu entdecken, stellt Muster biografischer Konstruktionen vor.“*

### Zu den Grenzen der Arbeit am „Lehrerbild“

*„Erste Lehrerbilder entstehen bereits im Vergleich zu anderen Beziehungspersonen: Eltern, Großeltern, Geschwister, Bekannte, Verwandte, Kindergärtnerin. In die Konstituierung von Lehrerbildern geht deshalb auch immer ein ‚... ist wie ...‘, ‚... ist nicht wie ...‘. Das Seminar jedoch ist nicht darauf angelegt, diese Spuren ganz rückzuverfolgen.“*

### Zum Ziel der Arbeit am Lehrerinnenbild

*„Ziel des Seminars ist nicht, am Ende ein fertiges Lehrerbild zu haben, mit einem Lehrer-Fertigbild dazustehen. Ziel ist Fragen an die eigenen Lehrerbilder (die eigene Lehrerbildung) aufzuwerfen. Es geht darum, eine Bereitschaft zu entwickeln, sich auf die Suche nach neuen Lehrerinnenbildern zu machen, das eigene Lehrerinnenbild zu öffnen. Es geht um ein Aufbrechen (doppeldeutig gemeint): mitgebrachte Lehrerbilder teilweise zu entdecken, neue zu erarbeiten.“*

**Beschlossen** werden können die grundlegenden Ausführungen in den Teilen I, II und III zu eigenen Überlegungen und Untersuchungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnenbild mit dem Eingangszitat aus Christa Wolfs biografischem Roman „Kindheitsmuster“: *„... denn du bist gehalten, die Fakten zu verwirren, um den Tatsachen näherzukommen.“* (1979, S. 57) Dieser Satz steht über dem gesamten Projekt und zugleich über dem Konzept für die untersuchte eigene Lehrveranstaltung. Er beschreibt einen wesentlichen Aspekt des Verlaufs der intendierten ästhetisch-biografischen Forschungsprojekte der Teilnehmerinnen und ihrer Vernetzung. Angesichts des Bedürfnisses des Leiters der Veranstaltung (des Autors), die Dinge zu strukturieren, systematisch aufzuarbeiten, zu bezeichnen und zu beschriften, sie in Zusammenhänge einzuordnen, in Schubladen zu sortieren – wie er es ja auf den vorausgegangenen und nun folgenden Seiten versucht –, soll dieser Satz als eine Mahnung für die Grenzen der Systematisierung und Katalogisierung ästhetisch-biografischer Prozesse und ihrer Beobachtung unterstrichen werden.

Denn insbesondere hinsichtlich der Fragstellungen, die das Ästhetische und das Biografische berühren, bleibt am Schluss: Mit der voranschreitenden Entwirrung der Fakten entfernt man sich von den Tatsachen eher, als dass man ihnen „tatsächlich“ nahe kommt. Die Untersuchung zur ästhetisch-biografischen Arbeit, wie sie im folgenden Teil IV dargestellt ist, soll also nicht das Ziel haben, die Fakten zur ästhetisch-biografischen Arbeit im Zusammenhang von Lehrerinnenausbildung zu entwirren, sondern die Verwirrung ein wenig transparenter zu machen, – denn auch weiterhin gilt: *Du bist gehalten, die Fakten zu verwirren, um den Tatsachen näher zu kommen.*

## 4

# Beschreibung und Diskussion der untersuchten Ansätze ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

### 4.1

#### Einleitung zur Beschreibung und Diskussion der untersuchten Ansätze

*„Der Hang zur Authentizität nimmt zu. (...) Die Beschreibung der Vergangenheit – was immer das sein mag, dieser noch anwachsende Haufen von Erinnerungen – in objektivem Stil wird nicht gelingen. Der Doppelsinn des Wortes ‚vermitteln‘. Schreibend zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit vermitteln, sich ins Mittel legen. Heißt das: versöhnen? Mildern? Glätten? Oder: eins dem anderen näherbringen? Der heutigen Person die Begegnung mit jener vergangenen möglich machen, vermittelt geschriebener Zeilen?“*  
(Christa Wolf 1979, S. 153)

Das Zitat aus dem *Leit-Roman* des Dissertationsprojektes am Anfang des vierten, empirischen Teils der Arbeit verweist auf die Schwierigkeiten, die jetzt zu bewältigen sind: über etwas Vergangenes in der Gegenwart schreiben müssen. Das schafft einerseits eine Distanz zum Untersuchungsgegenstand, die sich als nützlich erweisen kann, es birgt gleichzeitig die Gefahr der Verwicklung des Gegenwärtigen in die Rekonstruktion des Beobachteten, Erfragten, in der Vergangenheit Beschriebenen. Überhaupt in Sprache zu fassen, was in der zu beschreibenden Situation auch immer Nichtsprachliches, Unausprechliches einschloss, ist ein Problem.

Daraus sollen zwei Konsequenzen gezogen werden: Beim Lesen der Beschreibung des qualitativ empirisch gewonnenen Datenmaterials ist stets die Relativität der Beschreibungen mitzudenken: die Relativität zu den subjektiven Momenten in der Sichtweise des Forschers. Zum anderen soll insbesondere in diesem Teil IV auf größtmögliche forschungsmethodische Genauigkeit geachtet werden. In der *Re-Konstruktion* ist das „**Re**“ zu betonen. Die Ansprüche dafür wurden im Teil I des Textes ausformuliert.

Teil IV stellt den Kern des Gesamtprojektes zur Untersuchung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung dar. Auf den vorausgegangenen Teilen II und III zur ästhetischen und biografischen Arbeit aufbauend, werden in diesem Kernteil die Hauptuntersuchungen zu den zwei Lehrveranstaltungen in Bremen und Hannover ausgewertet.

Mit dem ersten Sichten des Datenmaterials aus diesen Seminaren, im Ergebnis der vorausgehenden theoretischen Überlegungen und auch mit den eigenen Voruntersuchungen zum Lehrerinnenbild von Grundschullehrerinnen (ausführliche Interviews) und zum Stellenwert biografisch orientierter Arbeit in der Lehrerinnenausbildung (Befragung an ausgewählten Standorten in Niedersachsen) stellt sich als **Kernfrage** für die Hauptuntersuchung die Frage nach dem „Wie“ ästhetisch-biografischer Arbeit. Dass biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung notwendig ist und dass sich ästhetische Verfahren dafür anbieten, ist hinreichend erörtert. Es bleibt vor allem die Frage: Welche Bedingungen sind für die Realisierung einer solchen Arbeit erforderlich? Deshalb soll in Auswertung der Untersuchungen vor allem der Frage nachgegangen werden: Wie verlaufen die ästhetischen (Forschungs-)Prozesse in der

biografischen Arbeit bei den einzelnen Teilnehmerinnen und im Zusammenhang des jeweiligen Gruppenprozesses in den zwei untersuchten (kunst-)lehrerinnenausbildenden Seminaren?

Dafür werden ausgewählte Verläufe ästhetischer Prozesse in den untersuchten Seminaren rekonstruiert und biografische Bezugnahmen herausgearbeitet. Beschrieben wird die Art der Auseinandersetzung mit Kindheitsmustern, mit Beziehungsmustern und biografischen Entwürfen, mit der Selbstreflexion im ästhetischen Forschungsprozess. In Hannover geht es dabei auch um die Auseinandersetzung mit Lehrerinnen(selbst)bildern, um das Aufdecken der „Vorbildung“ zum Lehrerinnenberuf, das Hinterfragen der eigenen Ausbildungssituation und die Arbeit an kulturell vermittelten Lehrerinnenbildern.

Beschrieben werden die individuellen Wege der Teilnehmerinnen im Kontext des Wegenetzes der Gruppenprozesse. Herausgearbeitet werden die im Gruppenprozess aufgezeigten Zugänge und Einstiege für die individuellen Wege in der ästhetischen Forschung.

Die Darstellungen in diesem Abschnitt basieren auf einem umfangreichen Datenmaterial (siehe Übersicht). Das Material ist im Zusammenhang mit den beiden untersuchten Lehrveranstaltungen entstanden. Es handelt sich im Wesentlichen um Texte, die Aussagen der Teilnehmerinnen der beiden Veranstaltungen enthalten. Dazu kommt Bildmaterial aus der Präsentation zu den individuellen ästhetischen Forschungen der Teilnehmerinnen. Dieses Bildmaterial wurde für die Auswertung durch den Untersuchenden ebenfalls annäherungsweise in Texte übersetzt. Das Material wird vervollständigt durch textlich gefasste Aussagen von Maria Peters, der Leiterin der Bremer Veranstaltung. Nur ergänzend werden in einzelnen Fällen Texte hinzugezogen, die der Untersuchende in der Beobachtung selbst formuliert hat (Forschungstagebuch).

Die Erhebung des Materials vollzog sich auf Grundlage der im Teil I beschriebenen und begründeten Forschungsmethoden. Das Material und die Bedingungen der Erhebung erfüllen die Voraussetzungen für eine qualitative Auswertung. Diese folgt – wie im Kapitel 1.3 erörtert – dem Ansatz der dokumentarischen Methode (Bohnsack). Dabei entsteht keine vollständige Rekonstruktion der Verläufe, keine „Eins zu Eins“-Abbildung. Diese wäre nur „life“ denkbar, d.h., sie ist nahezu unmöglich. Hinzukommt, dass auch der Erkenntnisgewinn aus einer solchen „vollständigen Abbildung“ nur gering wäre.

Es wird lediglich versucht, mit der Beschreibung so dicht wie möglich an den Sichtweisen der Teilnehmerinnen zu den Verläufen anzusetzen. Mit Bohnsack ist davon auszugehen, dass diese Beschreibung immer bereits eine Interpretation des Beschriebenen einschließt. Deshalb ist das systematische Vorgehen in der Auswertung des Datenmaterials für den Wert der im Ergebnis der Untersuchung zu formulierenden Tendenzen entscheidend, um tatsächlich die Sichtweisen der Teilnehmerinnen zu rekonstruieren.

Es beginnt mit der vollständigen Aufbereitung der einzelnen Datenmaterialien. Handelt es sich nicht um schriftliche Texte, erfolgt eine Transkription. Anschließend werden alle Materialien jeweils für sich der schrittweisen Auswertung unterzogen, sie werden formulierend und reflektierend interpretiert. Beispiele für eine solche vollständige Auswertung von einzelnen Datenmaterialien finden sich im Anhang (vgl. Interview Br mit B6 im Anhang auf CD Nr.1.3). Diese Gesamtauswertung stellt die Basis für die Rekonstruktionen im Teil IV dar. Die Rekonstruktion der ästhetischen Prozesse und biografischen Bezugnahmen im Einzelnen erfolgen schließlich in Kombination der verschiedenen ausgewerteten Daten, immer wieder im Rückgriff auf das originale Datenmaterial. Noch einmal wird – nun den Prozessverläufen folgend – in zwei Schritten zunächst formulierend, dann reflektierend interpretiert.

Aus dem Stellenwert der Rekonstruktion von Teilnehmerinnensichtweisen für die Auswertung nach der dokumentarischen Methode begründet sich auch die Struktur des Teils IV: Es wird zunächst komprimiert ein vergleichender Überblick über die Seminarveranstaltungen gegeben (Abschnitt 4.2.1). Dann folgt das Kernstück des Teils: In dichter Beschreibung werden die Verläufe von zwei individuellen ästhetisch-biografischen Forschungsprozessen aus der Sichtweise der jeweiligen Teilnehmerin für Bremen und Hannover rekonstruiert (Abschnitte 4.2.2 und 4.2.3). Bei der Auswahl dieser beiden Einzelfälle steht an erster Stelle die Ausprägung ihrer biografischen Bezugnahmen. Es geht nicht um die ästhetische Qualität ihrer Präsentationen. Die Rekonstruktion der Einzelfälle erfolgt hier nicht in einer Untersuchung zur künstlerischen Praxis in der Kunstpädagoginnenausbildung – der Blick ist über diese hinaus bereits auf einen Transfer in andere Bereiche der Lehrerinnenausbildung hin angelegt. Das gilt auch für die Blickrichtung in der gesamten weiteren Auswertung des Datenmaterials.

Das forschungsmethodische Vorgehen ist dabei – v.a. mit Blick auf die Rekonstruktion und dokumentarische Analyse zu den einzelnen ästhetischen Forschungsprojekten – noch einmal ausdrücklich von einer tiefer gehenden (Psycho-)Analyse abzugrenzen. Für eine Tiefenanalyse im Einzelfall reicht das vorliegende Datenmaterial nicht aus. Hinzu kommt, dass dem Forscher für eine solche Analyse die nötige Vorerfahrung fehlt. Gleichzeitig lässt sich in der „dichten Beschreibung“ der beobachteten individuellen und Gruppen-Prozessverläufe bereits eine Reihe von Erkenntnissen gewinnen, die für den Entwurf einer ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnen(selbst)bild nützlich sind (vgl. Kapitel 4.3 und Teil V).

Die Untersuchung dieser Einzelfälle wird, dem forschungsmethodischen Ansatz folgend, bewusst vor die ausführlichere Beschreibung einzelner Elemente der Gruppenprozesse der beiden Lehrveranstaltungen gesetzt (Abschnitte 4.2.4 und 4.2.5). Die Auswahl der in diesen zwei Abschnitten beschriebenen Elemente der Gruppenprozesse erfolgt hinsichtlich ihrer Relevanz für die individuellen ästhetisch-biografischen Forschungsprozesse, wie sie von den Teilnehmerinnen selbst beschrieben wird. Dem schließt sich eine Übersicht und gruppenbildende Beschreibung zu weiteren Einzelfällen an (Abschnitt 4.2.6). Beabsichtigt ist das Hin und Her zwischen Gruppen- und individuellen Prozessen im Teil IV. Es ermöglicht ansatzweise die Rekonstruktion der Durchdringung von individuellen und Gruppenprozessen. Es soll dem Leser helfen, eine Vorstellung zu diesem Zusammenhang zu entwickeln.

Folgt die Darstellung im Kapitel 4.2 durchgängig dem Anliegen, Verläufe aus Sicht der Teilnehmerinnen zu rekonstruieren, so wird sie erst im Kapitel 4.3, in Differenzierung zur *Kernfrage* (siehe oben), durch den Untersuchenden selbst strukturiert. Diese Differenzierung entwickelt sich aus den rekonstruktiven Beschreibungen des Kapitels 4.2. in Verknüpfung mit den Vorüberlegungen. Hier werden zusammenfassend Hemmnisse in der ästhetisch-biografischen Arbeit beschrieben und diskutiert. Herausgearbeitet werden Momente, die sich ungünstig oder günstig auf die Prozessverläufe auswirken.

Es stellt sich die Frage, ob die beiden Veranstaltungen in ihrem Verlauf und im Verlauf der individuellen Prozesse überhaupt miteinander verglichen werden können. – Sie können es, soweit sich Äpfel und Birnen vergleichen lassen. Dem Volksmund nach kann man die zunächst nicht miteinander vergleichen: Sie schmecken unterschiedlich, sehen verschieden aus, ihr Fruchtfleisch hat eine unterschiedliche Konsistenz. Dennoch sind sie hinsichtlich vieler Merkmale vergleichbar: Es handelt sich um Obst, die Entwicklung im Jahresverlauf zeigt viele Parallelen, der Grundaufbau der Frucht, ihre Größe und auch ihre Färbung weisen ähnliche Merkmale auf. (Von der Ähnlichkeit in der molekularen Mikrostruktur ganz zu

schweigen.) Im Verlauf der Darstellungen wird jeweils ausdrücklich darauf hingewiesen, wo ein Vergleich möglich ist und wo nicht.

Der Wert der parallelen Untersuchung von zwei Veranstaltungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit liegt dabei nur untergeordnet in der Möglichkeit des direkten Datenvergleiches. Der Wert liegt vor allem darin, dass sich zwischen den Veranstaltungen wechselseitig die *Fragestellungen* zur Beobachtung und zur Auswertung des Beobachteten entwickeln und präzisieren ließen. Dabei stellt die Untersuchung des Bremer Seminars einen Ausgangspunkt in der Entwicklung der Fragestellungen dar. In der Position des beobachtenden Teilnehmers waren die Bedingungen dafür in Bremen günstiger als in der Position des beobachtenden Veranstalters in Hannover.

Schließlich soll ein Hinweis zum Lesen des Textes im Teil IV gegeben werden: Alle wörtlichen Aussagen sind kursiv gesetzt. Die Inhalte dieser wörtlichen Aussagen werden jeweils vorangestellt im zusammenfassenden Text formulierend interpretiert. Leserinnen und Leser des Textes, die nicht an einer Überprüfung der Aussagen im Einzelnen interessiert sind, können diese wörtlichen Aussagen überspringen. Textzapper können sich jeweils zu den Zusammenfassungen einlinken.

## Übersicht: Datenbasis für die Aussagen zur Kernfrage

Teilnehmerzahl	20 bis 15	22 bis 20
<b>Aufbereitetes und ausgewertetes Material</b>	<b>Bremen</b>	<b>Hannover</b>
a) Entwurf des Verlaufes	Ba	Ha
b) Aufzeichnungen zur Rekonstruktion des tatsächlichen Verlaufes (Protokollnotizen / vorbereitende Karteikarten)	Bb	Hb
c) Aufzeichnungen / Aussagen des/der Seminarleiters/in zum Konzept der Veranstaltung	ausf. Interview Bc	Notizen Hc
d) ausführliche Sitzungsprotokolle (auf FC)	Bd	keine
e) ausführliche eigene Mitschriften von Originalaussagen in einzelnen Kern-Sequenzen / Fotos von Tafelanschriften ... auch Arbeitsgruppendifkussionen (auch Chats)	Be	He
f) Einstiegsfragebogen zu Voraussetzungen und Erwartungen	Bf (17)	Hf (18)
g) schriftlich gefasste Erinnerungen von T. an eigene Lehrer (H) transkribierte Interviewpassagen dazu von T. (HB)	Bg (8)	Hg (9)
h) schriftliche Entwürfe von Teilnehmerinnen zu den eigenen ästhetischen Forschungsvorhaben	Bh (8)	Hh (12)
i) Ergebnisse ästhetischer Forschungsarbeit HB meist als PowerPoint-Präsentation (digitalisiert) H meist als Installation / Beitrag zum Ensemble (dig. Fotos/Video)	Bi (14)	Hi (15)
j) ausführliche Mitschriften von Teilnehmerinnenaussagen zur Forschungsarbeit und zur Präsentation in den Seminaren	Bj (13)	Bj (13)
k) Projektberichte von Teilnehmerinnen / schriftliche Kommentare in Auswertung der eigenen ästhetischen Forschung /Forschungstagebuch	Bk (5)	Hk (7)
l) Zusammenfassende Abschlusspräsentation HB) auf CD H) „Ensemble“ im Seminarraum (Videofilm)	Bl	Hi
m) „Visitenkarten“ zu Lehrerbildern in Film/Literatur (enthält auch Wertung zum jeweiligen Lehrerbild)	keine	Hm (13)
n) Mitschrift von Teilnehmerinnenaussagen in der mündlichen Auswertung auf letzter Seminarsitzung	Bn	Hn
o) ausführlicher Fragenbogen zur Auswertung des Seminars (v.a. mit offenen Fragen, auch zur eigenen ästhetischen Forschung, zur Wertung biografiebezogener Aspekte des Seminars)	Bo (11)	Ho (17)
p) Mail-Austausch mit einzelnen Studentinnen zu verschiedenen Aspekten der biografiebezogenen Arbeit / intensive Gespräche	Bp (3)	Hp (2)
q) Interviews mit Studentinnen zu Erwartungen / zur Bewertung biografischer Arbeit im Studium / zur Reflexion des Seminarverlaufes	(ausführlich) Bq (8)	Hq (4)
r) ausführliches einstündiges Interview (plus 30-minütiges Nachinterview) mit jeweils einer Studentin zur Reflexion Seminarverlauf /-inhalte / eigene ästhetische Forschung und eigene Lehrerinnenbilder	Br (1)	Hr (1)
s) ausführliches Auswertungsinterview mit Veranstalterin	Bs	nicht
t) im Seminar bearbeitete Texte / Seminarpapiere von Studierenden / Literaturlisten	Bt	Ht
u) Zwischenauswertungen / Kommentare / Gedächtnisprotokollnotizen im Forschungstagebuch des Untersuchenden	Bu	Hu

## 4.2

### Darstellung und Beschreibung der näher untersuchten Varianten ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

#### 4.2.1

##### Zusammenfassende Beschreibung der Verläufe der Veranstaltungen „Biografien im Netz“ in Bremen und „Lehrerbilder hinterfragen“ in Hannover

Die eine näher untersuchte Veranstaltung wird im Bereich Kunstpädagogik von Frau Prof. Dr. Maria Peters an der Universität **Bremen** im Wintersemester 2002/2003 montags von 10 Uhr bis 13 Uhr angeboten. Sie findet weitgehend in einem Computerarbeitsraum statt, drei Sitzungen in einem Seminarraum des Faches. Sie wird im Zusammenhang des Projektes „*Im Netz – Biografie und mediale Strategien*“ Studierenden aller Lehramtsstufen und Studierenden der Kunst- und Kulturwissenschaft angeboten. In dieser Arbeit wird für die Veranstaltung im Weiteren der Kurztitel „**Biografien im Netz**“ verwendet, der sich in der Praxis durchgesetzt hatte. Die Veranstaltung ist im Vorlesungsverzeichnis mit dem folgenden Text angekündigt:

#### *„Ästhetische Forschung“ mit neuen und alten Medien*

*Zunächst wird das Phänomen ‚Biografie‘ aus künstlerischen, kunstpädagogischen und philosophischen Perspektiven in seiner Bedeutung für eine ‚ästhetische Forschung‘ untersucht. Im Laufe des Seminars sollen dann eigene Prozesse und Produkte individueller Forschung zum Phänomen ‚Biografie‘ mit Beispielen künstlerischer Strategien von aktuellen Künstlerinnen und Künstlern, philosophischen Überlegungen und kunstpädagogischen Konzeptionen verknüpft werden.*

*Dabei bieten die Recherche- und Gestaltungsmöglichkeiten des Computers (Internet – Netzkunst – Multimedia) eine hilfreiche Unterstützung. Digitales und analoges Arbeiten kann miteinander vernetzt werden. Zum Austausch und zur Präsentation von eigenem und fremdem theoretischen und bildnerischen Material wird die Arbeit mit der Kommunikationsplattform ‚First Class‘ eingeführt. Präsenzlehre soll auf diese Weise durch telekommunikativen Austausch unterstützt werden.*

*Angestrebt wird die individuelle und auch gemeinsame Entwicklung von ‚digitalen Studienbücher n‘ zum Thema ‚Biografie‘.*

*Folgende thematische Schwerpunkte bestimmen das Seminar:*

- *Die Beschäftigung mit philosophischen und pädagogischen Aspekten zu den Themen: ‚Biografie‘, ‚Ästhetische Forschung und mediale Strategien‘, ‚Lebenskunstwerke‘ usw. in ‚Theorieschüben‘.*
- *Die Vorstellung von Künstlerinnen und Künstlern (auch im Bereich der Netzkunst), in deren Arbeitsweisen und Werken biografische Momente, die Suche nach Selbst- und Fremderfahrung eine Rolle spielen.*
- *Das ästhetisch-praktische Bearbeiten eigener ‚Ästhetischer Forschungen‘ zum Bereich eigener und fremder (vielleicht auch fiktiver) Biografien, in digitalen Bild-Gestaltungen und ihre visuelle, akustische, animierte, mit Text kommentierte usw. digitale Präsentation (z.B. mit PowerPoint oder einem anderen Autorenprogramm).*

- Die ‚Übersetzung‘ eigener und fremder Erfahrungen von einer ‚Magie der Dinge‘ in kunstpädagogische Zusammenhänge auch anhand von Unterrichtsbeispielen.
- Das Kennenlernen und die Arbeit mit der Kommunikationsplattform ‚First Class‘ in Übungen und kleinen Aufgaben.

*Folgende Weisen der Mitarbeit werden im Seminar erwartet (Teilnahmeschein):*

- Anwesenheit und kontinuierliche Mitarbeit in jeder Sitzung. Aktive Nutzung von First Class.
- Risikofreudigkeit bei der praktischen Erprobung von experimentellen Wahrnehmungen von sich selbst und den anderen und die digitale Herstellung und Präsentation einer eigenen kleinen ästhetischen Erforschung zum Bereich ‚Biografie‘ (Präsentation im letzten Drittel des Seminars). Arbeitsformen und Verfahren hierzu werden wir noch besprechen.
- Das Lesen von kurzen oder längeren Textpassagen von einer Woche zur anderen und der virtuelle Austausch der eigenen ‚Lesefrüchte‘ auf der Lernplattform First Class, von einem Seminartermin zum anderen.
- Die vorbereitende Kurzbearbeitung eines Textes in kleinen Gruppen (max. drei Personen) zur ‚Animation‘ für das Plenum in der nächsten Sitzung.“ (Text der Ankündigung im Veranstaltungsverzeichnis der Universität Bremen zum WS 2002/2003)

Die zweite näher untersuchte Veranstaltung wird im Bereich der Ausbildung für das Unterrichtsfach Kunst/Visuelle Medien vom Autor der Arbeit an der Universität **Hannover** im selben Wintersemester 2002/2003 mittwochs von 10 Uhr bis 12 Uhr angeboten. Sie findet weitgehend in einem Seminarraum des Faches statt. Ein Termin wird als eintägige Exkursion in die Hamburger Kunsthalle durchgeführt. Die Veranstaltung ist für Studierende der Lehrämter für Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Sonderschulen angeboten. Die Veranstaltung ist im Vorlesungsverzeichnis mit dem folgenden Text angekündigt:

### **„Lehrerbilder hinterfragen**

*Wie für kaum einen anderen Beruf habe ich bereits vor Beginn meiner Ausbildung zur Lehrerin einen großen Vorrat an Bildern verinnerlicht, die sich auf mein Verhalten im Schulalltag auswirken. – In diesem Forschungsseminar werden Spuren in den Lehrer/innenberuf aufgenommen: Es findet eine Auseinandersetzung mit Lehrerbildern in der bildenden Kunst, in der Literatur, im Unterhaltungsfilm, etc. statt. Eigene Lehrer- und Lehrerinnenbilder werden hinterfragt.*

*Die Arbeitsweise des Seminars bezieht sich dabei sowohl auf Methoden biografischer Forschung als auch auf die Verfahren der Spurensicherung in der Kunst der Gegenwart (Boltanski, Oppermann, Lang). Beispiele für Möglichkeiten biografischer Arbeit im Kunstunterricht werden vorgestellt.*

Die Veranstaltung ist auf 20 Teilnehmer/innen begrenzt. Eine Anmeldung ist nur persönlich beim Dozenten in Verbindung mit einer Absprache über einen Beitrag zum Seminar möglich.“

**Zusammenfassend:** Die Ankündigung zur Veranstaltung in **Bremen** ist ausführlicher und differenzierter als die hannoversche. Sie verweist v.a. auf folgende Aspekte des Seminars: auf die Auseinandersetzung mit dem Biografischen in der Kunst im Zusammenhang mit „theoretischen Schüben“ zu Künstlerinnenbeispielen, Materialien aus der Kunstwissenschaft, Kunstpädagogik und Philosophie. Es wird auf die darauf bezogene Durchführung ästhetischer Forschungsprojekte hingewiesen, auf den Einsatz neuer Medien in diesen Forschungsprozessen. Neue Medien sollen auch für die Kommunikation im Seminar genutzt werden. Im



Unterschied zur Nennung im Veranstaltungstitel werden die „alten Medien“ im Ankündigungstext nicht weiter gewichtet. Es wird klar formuliert, dass von den Teilnehmerinnen eine aktive, auch selbstreflexive Teilnahme erwartet wird.

Kürzer ist der Text für die Veranstaltungsankündigung in **Hannover** gehalten. Genannt wird v.a. der Aspekt des Seminars, eigene Lehrerinnenbilder in biografischer Arbeit mit Bezug auf künstlerische Verfahren der Spurensicherung zu hinterfragen. Erwartungen werden an die Teilnehmerinnen nicht formuliert, dafür wird auf eine notwendige persönliche Anmeldung mit Absprachen über einen aktiven Beitrag zum Seminar hingewiesen.

### Zu den Erwartungen der Teilnehmerinnen

An der Veranstaltung in **Bremen** nehmen 18 Studentinnen teil, 14 davon studieren für das Lehramt mit den Schwerpunkten Primarstufe (6), Sekundarstufe I (5) und Sekundarstufe II (3). 4 studieren Kunstwissenschaft. Sie studieren zu zwei Dritteln im 7. Semester, ein Drittel studiert mit höherer Semesterzahl. Unter den Teilnehmerinnen ist ein männlicher Student. Über die Hälfte der Teilnehmerinnen hat schon mal eine Veranstaltung bei Maria Peters besucht. Fünf Teilnehmerinnen haben bereits an ihrer eigenen Biografie in einer Lehrveranstaltung gearbeitet, vier davon in der Veranstaltung zur „Magie der Dinge“ von Maria Peters.

An der Veranstaltung in **Hannover** nehmen 21 Studentinnen teil, alle studieren für das Lehramt mit den Schwerpunkten Primarstufe (10), Sekundarstufe I (3) und Sonderschule (8). Zwei Studentinnen sind im 3. Semester. Die anderen studieren zu einem Drittel im 5. Semester, alle weiteren studieren mit höherer Semesterzahl. Unter den Teilnehmerinnen ist ein männlicher Student<sup>381</sup>. Alle Teilnehmerinnen haben schon mal Veranstaltungen beim Leiter des Seminars besucht. Sieben Teilnehmerinnen haben bereits an ihrer eigenen Biografie in einer Lehrveranstaltung gearbeitet, sechs davon in Seminaren zur „Spurensicherung“ oder zum „Kinderbild“ beim Autor.

Die Erwartungen der Teilnehmerinnen am Bremer Seminar sind deutlich mehr auf den medialen Aspekt des Seminars bezogen als auf den biografischen oder kunstbezogenen. Bei den Teilnehmerinnen in Hannover steht der biografische Aspekt deutlich an erster Stelle, v.a. das Interesse an einer Arbeit zur eigenen Biografie. Das allerdings wurde bereits bei der jeweils persönlichen Anmeldung zum Seminar beim Dozenten besprochen.

In den selbst formulierten Antworten auf die zunächst offen gestellte Frage nach dem persönlichen Hauptmotiv, an der Veranstaltung teilzunehmen, wird in beiden Veranstaltungen selten studienordnungsbezogen geantwortet („*Ich brauche den Didaktikschein.*“). Die Mehrzahl der Antworten bezieht sich zunächst jeweils auf einen spezifischen Schwerpunkt des Seminars. In Bremen sind die Antworten mehrheitlich auf den medialen Aspekt gerichtet, oder auf das „*einem noch Fremde*“, das der Ankündigung entnommen wurde – in Hannover auf das Interesse am eigenen Lehrerinnenbild zu arbeiten. Für beide Seminare werden häufig positive Erwartungen auf die Leiterin/den Leiter bezogen formuliert.

In Bremen wird auf die Frage nach dem Hauptmotiv für die Teilnahme unter anderem genannt:

---

<sup>381</sup> Auf die Frage der Spezifik männlicher Zugänge in der ästhetisch-biografischen Arbeit wird im Rahmen dieser Untersuchung nicht eingegangen.

„Die Veranstaltung hört sich interessant an. Es ist mal was anderes. Außerdem kann mir der Umgang mit dem PC nicht schaden.

Hauptmotiv ist (neben dem Scheinerwerb) mein Interesse an neuen Medien.

Da ich bisher nur wenig Gelegenheit hatte, meine Kenntnisse im Umgang mit dem PC auszubauen, stellen für mich Seminare, in denen ich mich in dieser Hinsicht weiterbilden kann, einen wichtigen Bestandteil zur Ausbildung als Lehrerin dar.

Um neue Erfahrungen mit dem Computer zu machen, auch in Verbindung mit Kunst.

Interesse an einem mir noch fremden Themenbereich;  
als Projekt mit anschließender Unterrichtseinheit ...

Ein Hauptmotiv gibt es sicherlich nicht. Mich interessiert aber hauptsächlich das Modell bzw. die Modelle um die ästhetische Forschung. Und ich wollte auch gern ‚endlich mal‘ etwas bei Frau Peters machen. Es hat vorher nie gepasst.“ (Bf)

		Bremen				Hannover			
<u>Teilnehmererwartungen im Überblick</u>		Stand bei Entscheidung an erster Stelle:	Hat bei der Entscheidung eine untergeordnete Rolle gespielt:	Hat keine Rolle gespielt:	Diesen Aspekt nehme ich nur in Kauf, weil mir die anderen Aspekte wichtig sind.	Stand bei Entscheidung an erster Stelle:	Hat bei der Entscheidung eine untergeordnete Rolle gespielt:	Hat keine Rolle gespielt:	Diesen Aspekt nehme ich nur in Kauf, weil mir die anderen Aspekte wichtig sind.
1.	medialem Aspekt (Erfahrung in Nutzung neuer Medien im ästhetischen Prozess / FC )	10	7			X	X	X	
1.	biografischem Aspekt (Auseinandersetzung mit anderen Lehrerinnenbiografien)	X	X	X		8	8	1	
2.	biografischem Aspekt (Auseinandersetzung auch mit eigener Biografie)	6	9	1	1	14	2	1	
3.	kunstbezogenem Aspekt (Auseinandersetzung mit Künstler/innen, die biografisch arbeiten)	5	10	2		9	8	1	
4.	ästhetisch-praktischem Aspekt (eigenes ästhetisch-praktisches Arbeiten)	7	9	1		5	10	1	1
5.	theoretischem Aspekt (philosophische, pädagogische Grundlagen zur Thematik)	8	7	1	1	3	10	4	
6.	unterrichtsbezogenem Aspekt (Umsetzungsmöglichkeiten biografischer, ästhetischer und medialer Prozesse im Unterricht an der Schule)	9	2	2	3 stud. Kunst -wiss.	11	2	4	

In Hannover wird als Hauptmotiv unter anderem genannt:

*„Ich kann mir inzwischen (durch Praktika) doch vorstellen als Lehrerin zu arbeiten, möchte mich darauf vorbereiten. Ich bin mit vielen Lehrern meiner Schulzeit unzufrieden, vor allem seit ich mehr Einblick habe, ich möchte das aufarbeiten und besser machen. Die Arbeitsweise in den Seminaren gefällt mir gut und bringt viel.*

*In der Auseinandersetzung mit mir bekannten oder unbekanntem Lehrerbiografien meinem eigenen Lehrerinnenbild näher zu kommen, mir klarer zu werden, was ICH als Lehrerin anstrebe.*

*Ich möchte mehr über die Lehrerin wissen, die in mir steckt.*

*Ich finde es interessant, sich mit der eigenen Biografie auseinander zu setzen und so herauszufinden, welche Bilder sich bereits bei mir „eingebrannt“ haben; wie ich die eigene Lehrerrolle definiere. Außerdem benötige ich einen Didaktikschein.*

*Die Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle, die Teil der eigenen Biografie werden soll. Das spezifisch Ästhetische an der Annäherungsweise.*

*„Gezwungen“ zu sein, mich mit meinem eigenen Lehrerbild auseinander zu setzen. Vielleicht auch, mir über diesen Weg klarer darüber zu werden, ob ich wirklich Lehrerin werden will.“ (Hf)*

**Zusammenfassend:** Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Ankündigungen der Veranstaltungen spiegeln sich in den formulierten Erwartungen der Teilnehmerinnen in Bremen und Hannover entsprechend wider. Die trotz vergleichbarer Ankündigung zumindest verbal unterschiedliche Gewichtung der selbstreflexiven Arbeit, einer auf die eigene Biografie bezogenen ästhetischen Forschung, ist auf die Einzelgespräche mit den Teilnehmerinnen der hannoverschen Veranstaltung bei der persönlichen Anmeldung beim Dozenten zurückzuführen. Hier werden deutlicher Erwartungen auf diesen Aspekt der Veranstaltung bezogen.

### Zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Veranstaltungen

Im tatsächlichen Verlauf lassen sich für beide Veranstaltungen parallele Schwerpunkte beschreiben. Im Zusammenhang mit Verfahren der Gegenwartskunst (Kunst der Spurensicherung) und dem didaktischen Ansatz der ästhetischen Forschung (vgl. Helga Kämpf-Jansen 2000; auch Abschnitt 3.2.4) wird biografische Arbeit in ästhetischen Prozessen thematisiert und in individuellen Projekten von den Teilnehmerinnen erprobt. Produkte, die in dieser ästhetisch-biografischen Forschung entstehen, werden in den Seminaren jeweils von fast allen Teilnehmerinnen präsentiert. Diese individuellen ästhetischen Forschungsprojekte stehen für die meisten Teilnehmerinnen in der Seminauswertung an erster Stelle, wenn sie am Ende gefragt werden, was sie an Besonderem aus den Veranstaltungen mitgenommen haben. (Vgl. Bo/Ho.)

In beiden Seminaren werden Übungen zum Einstieg in die Selbstreflexion initiiert. In beiden Veranstaltungen werden – zum Teil dieselben – Unterrichtsbeispiele zu biografischer Arbeit im Kunstunterricht vorgestellt. Es werden Texte zu Ästhetik und Biografie sowie zu weiteren Themen des Seminars gelesen und in Kleingruppen bearbeitet.

Die gewisse Parallelität der beiden Seminare ergibt sich nicht nur aus den konzeptionellen Vergleichbarkeiten oder thematischen Überschneidungen, sondern auch aus der personalen Verbindung der beiden Seminare durch den Autor selbst. Impulse aus den beiden Seminaren werden wechselseitig aufgenommen. Die hannoversche Veranstaltung beginnt um zwei Wochen versetzt zum Bremer Seminar. Bewusst werden einzelne Rituale übernommen, z.B. der Ablauf der Präsentationen und ihrer Reflexion. Als Teilnehmer bringt sich der Autor punktuell mit Gedanken aus dem Diskussionsfluss aus Hannover in Bremen ein, umgekehrt stellt er Erfahrungen Bremer Teilnehmerinnen in Hannover vor. Einzelne Themen werden mit demselben Material behandelt. Die Leiterin der Bremer Veranstaltung und der Leiter der hannoverschen Veranstaltung stehen in einem wöchentlichen Erfahrungsaustausch zum Verlauf der Seminare, insbesondere zum Verlauf des Bremer Seminars. (Zur Mehrfachrolle des Autors als beobachtender, gestaltender und lerner Teilnehmer vgl. Abschnitte 1.3.21 und 1.3.5.)

Insgesamt ermöglichen die verschiedenen Parallelitäten und Verknüpfungen der beiden Seminare die zusammenhängende Auswertung. Für eine qualitative Bewertung sind gleichzeitig die Differenzen in den Schwerpunkten der Seminare von Bedeutung.

Die beiden Veranstaltungen unterscheiden sich in einem wesentlichen Aspekt: Das Bremer Seminar bezieht sich – im Kern der Veranstaltung – auf biografische Verstrickungen mit (neuen) Medien. Das hannoversche Seminar dreht sich um die Verstrickung von Lehrerinnenbildern mit der Biografie. (Vgl. die Darstellung der Seminarkonzepte im Kapitel 3.3.) Aus diesen unterschiedlichen Schwerpunkten ergeben sich spezifische Ausdifferenzierungen für die Inhalte der Seminare.

In **Bremen** werden als Werkzeug für die individuellen ästhetischen Forschungsprojekte und als Plattform für die mediengestützte Kommunikation des Seminars auf der Plattform der Universität First Class (FC) Einführungen in die Handhabung einer Reihe von PC-Programmen gegeben. Biografische Arbeit, spezifische Künstlerinnenbeispiele und kunstpädagogische Überlegungen werden auf den Medien-Diskurs bezogen.

In **Hannover** dagegen liegt das Spezifische weniger im Bereich der „Werkzeuge“, bzw. der „Arbeitsräume“, mit und in denen gearbeitet wird. Es wird im Wesentlichen auf für die Studierenden vertrautere Arbeitsmittel zurückgegriffen. Die Spezifik besteht hier zunächst in der Begrenzung der biografischen Bezugnahme auf das Lehrerinnenbild. Spezifische Beispiele aus der Kunst und Literatur thematisieren diesen besonderen Aspekt. Spezifisch ist darüber hinaus die Auseinandersetzung mit der künstlerischeren Strategie von Anna Oppermann.

Die beiden Seminare sind auch hinsichtlich ihrer besonderen Veranstaltungsform vergleichbar. Es handelt sich um integrierte Veranstaltungen, in denen fachwissenschaftliche, fachpraktische und fachdidaktische Momente in einem Strang ineinander verdreht werden, nur phasenweise zu den einzelnen Fäden hin aufgelöst. Das Besondere der Veranstaltungen liegt im ständigen Wechselverhältnis zwischen individuellen ästhetischen Forschungsprozessen (selbstreflexive, künstlerische, wissenschaftliche, alltägliche Arbeitsweisen verbindend) und ästhetischen Gruppenprozessen (mit theoretischen Bezugnahmen, gemeinsamen praktischen Versuchen, verschiedenen Ebenen der Gruppenreflexion). In beiden Seminaren lehnen sich diese individuellen und Gruppenprozesse an das Konzept der ästhetischen Forschung (siehe oben) an.

Für beide Seminare kann m.E. von einer ästhetischen Struktur der Gruppenprozesse gesprochen werden. In **Bremen** verdichtet sich der Gruppenprozess in besonderer Weise

während der Veranstaltungen und darüber hinaus durch die Möglichkeiten der Differenzierung in der Kommunikation, deren Zeitungebundenheit und in den Speichermöglichkeiten der Kommunikationsergebnisse auf der Plattform FC. Allen Teilnehmerinnen stehen die PowerPoint-Präsentationen zum Seminarabschluss am Ende auf einer CD zur Verfügung.

Die Teilnehmerinnen können innerhalb des virtuellen Seminarraumes auf der Plattform Gruppendiskussionen durchführen, miteinander per Mail oder im Chat kommunizieren, sie können ihre Arbeitsergebnisse dort ablegen, sich die Arbeitsergebnisse anderer Teilnehmerinnen ansehen, Texte zum Seminar entnehmen und bearbeiten. Durch diese Möglichkeiten heben sich Trennungen zwischen „*Uni-Zeiten*“ und „*Privatzeiten*“ punktuell auf, schreibt eine Studentin im Auswertungsfragebogen (Bo). Einige Teilnehmerinnen kommunizieren sogar am Wochenende oder nachts miteinander. Auch die Leiterin der Veranstaltung hat die Möglichkeit, sehr persönlich auf einzelne Studentinnen einzugehen, wovon sie intensiv Gebrauch macht. Per Beamer kann jede Art von Äußerung von der Plattform oder von den einzelnen Teilnehmerinnen-PCs auch für das Plenum sichtbar gemacht werden. Die abschließenden Präsentationen – wegen ihrer Dateigröße nicht auf FC gelagert – werden ebenfalls auf diesem Weg eingebracht. Von diesen Möglichkeiten geht ein besonderer Reiz für die Teilnehmerinnen aus. Es wäre näher zu untersuchen, wie diese Verstrickung von medienvermittelter und direkter Kommunikation sich auswirkt.<sup>382</sup>

In **Hannover** ist das Seminar in seiner Struktur immer wieder auf das Vorgehen der Künstlerin Anna Oppermann bezogen. Der Seminarverlauf folgt im Groben den Phasen ihrer Arbeit zu einem Ensemble. Das Ensemble wächst mit der Entwicklung der individuellen Prozesse und des Gruppenprozesses. Einen gestalterischen Zusammenhang im Abschluss findet dieser Prozess allerdings nicht. (Vgl. zur Struktur der Ensemble-Entwicklung Abschnitt 3.2.4, zum konkreten Verlauf den kommenden Abschnitt 4.2.5.) Auch von dieser ästhetischen Struktur des Seminars geht für die Teilnehmerinnen ein besonderer Reiz aus, wie sich im Auswertungsfragebogen widerspiegelt (Ho).

Dennoch ist in Auswertung aller Beschreibungen zu den Seminaren ausdrücklich nur mit Einschränkung von „Seminaren als ästhetischer Prozess“ zu sprechen. Für beide Seminare gilt, dass die Rahmenbedingungen eine ästhetische Seminarstruktur<sup>383</sup> immer wieder durchbrechen: die Zeitstruktur, die Räumlichkeiten, die konkurrierenden Verpflichtungen und Interessen der Teilnehmerinnen (vgl. Aussagen in Bo und Ho). In Bremen wird von den Studierenden öfter eingeschätzt, dass sich die technische Seite verselbständige: Nicht jede Phase der Aneignung des Umgangs mit den Medien, des Kampfes gegen seine Tücken lässt sich als ästhetischer Prozess beschreiben. In Hannover erweist sich gerade die zeitliche „Zerstückelung“, aber auch die Eingrenzung auf ein Themenfeld (Lehrerinnenbilder) als Bruch zum Anspruch eines analogen Vorgehens zu Anna Oppermann.

**Zusammenfassend:** In der integrierten Veranstaltungsform und in der ansatzweise ästhetischen Struktur der Gruppenprozesse gibt es – bei allen Einschränkungen, die der Vergleich von Äpfeln und Birnen mit sich bringt – viele Parallelen zwischen den beiden Veranstaltungen. Mit Blick auf den Kern der Untersuchungen kann festgestellt werden, dass beide Seminare ästhetisch-biografische Arbeit initiieren und im Kontext von Kunst und wissen-

---

<sup>382</sup> Auf diese Besonderheit kann im Rahmen der Arbeit nicht näher eingegangen werden, da sie kein Schwerpunkt der Untersuchungen war. Die Datenbasis für qualitative Aussagen dazu ist zu klein. Maria Peters beschäftigt sich im Zeitraum der Untersuchungen mit diesem Zusammenhang (vgl. dazu Peters 2003a und dieselbe 2003b)

<sup>383</sup> Vgl. zum Begriff der *ästhetischen Seminarstruktur* Kapitel 5.4.

schaftlichen Diskursen reflektieren. Beide Seminare sind im Kern auf ästhetische Forschungsprojekte der Teilnehmerinnen gerichtet, zu denen Produkte in der Präsentationsphase vorgestellt werden. Der entscheidende Unterschied ergibt sich mit dem medialen Schwerpunkt in Bremen und mit der Schwerpunktsetzung auf Lehrerinnenbilder in Hannover.

### Zum Ablauf der beiden Seminare

Im zeitlichen Ablauf lassen sich im Groben übereinstimmende Gliederungen für die beiden Seminare beschreiben. Im Detail, d.h. innerhalb der Phasen, gibt es erhebliche Unterschiede. Die Bremer Veranstaltung ist dreistündig – mit den zusätzlichen Möglichkeiten der Kommunikation auf FC außerhalb dieser Termine –, die hannoversche Veranstaltung ist zweistündig, aber um zwei fünfstündige Blocktermine und eine ganztägige Exkursion zur Hamburger Kunsthalle ergänzt. Im Semesterschnitt haben beide Seminare etwa das gleiche Zeitkontingent zur Verfügung.

In der Einstiegsphase (1.–3. Sitzung) werden, jeweils in die spezifischen Aspekte des Seminars eingebunden, Übungen mit selbstreflexivem Bezug durchgeführt – in Hannover auf die Lehrerbildthematik bezogen (Erinnerungsreisen zu Dingen aus der Schulzeit, Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu diesen Dingen, Reflexionen dazu in Gestaltungsprozessen, usw.) – in Bremen mit dem medialen Aspekt verknüpft (Selbstfilmversuche, dazu Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmungen, Reflexionen und Gestaltungsarbeit).

In der Hauptphase der Seminare (4.–12. Sitzung) lassen sich zwei Stränge beschreiben:

a) Es werden Impulse über theoretische Bezugnahmen und weitere praktische Versuche gegeben. Künstlerische Verfahren werden vorgestellt. Beispiele zur biografischen Arbeit im Kunstunterricht werden zum Teil handlungsorientiert eingebracht.

b) Es beginnen die individuellen ästhetischen Forschungsprojekte. Es kommt zu intensiven Wechselwirkungen zwischen den Impulsen im Gruppenprozess und der individuellen ästhetisch-biografischen Arbeit der Teilnehmerinnen. In Zwischenresümees werden Schwierigkeiten vorgestellt und diskutiert.

Der wesentliche Unterschied auch im Verlauf ergibt sich für diese Phase in den unterschiedlichen Bezugnahmen auf das Themenfeld Biografie – Medien, bzw. Lehrerinnenbilder – Biografie. Im Ablauf nimmt deshalb in Bremen das fachpraktische Moment der Erarbeitung des Umgangs mit neuen Medien in Gestaltung und Kommunikation einen größeren Raum ein. Hinzu kommt, dass vier Sitzungen jeweils komplett von Teilnehmerinnen gestaltet werden. Da das fachpraktische Moment im „Ensemble-Prozess“ in Hannover einen Rückgriff auf vertrautere Techniken erlaubt, wird hier mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit Lehrerinnenbildern verwendet, die werden über die „Visitenkarten“ eingebracht, mit denen die Teilnehmerinnen Bücher oder Materialien zu Lehrerinnenbildern vorstellen.<sup>384</sup>

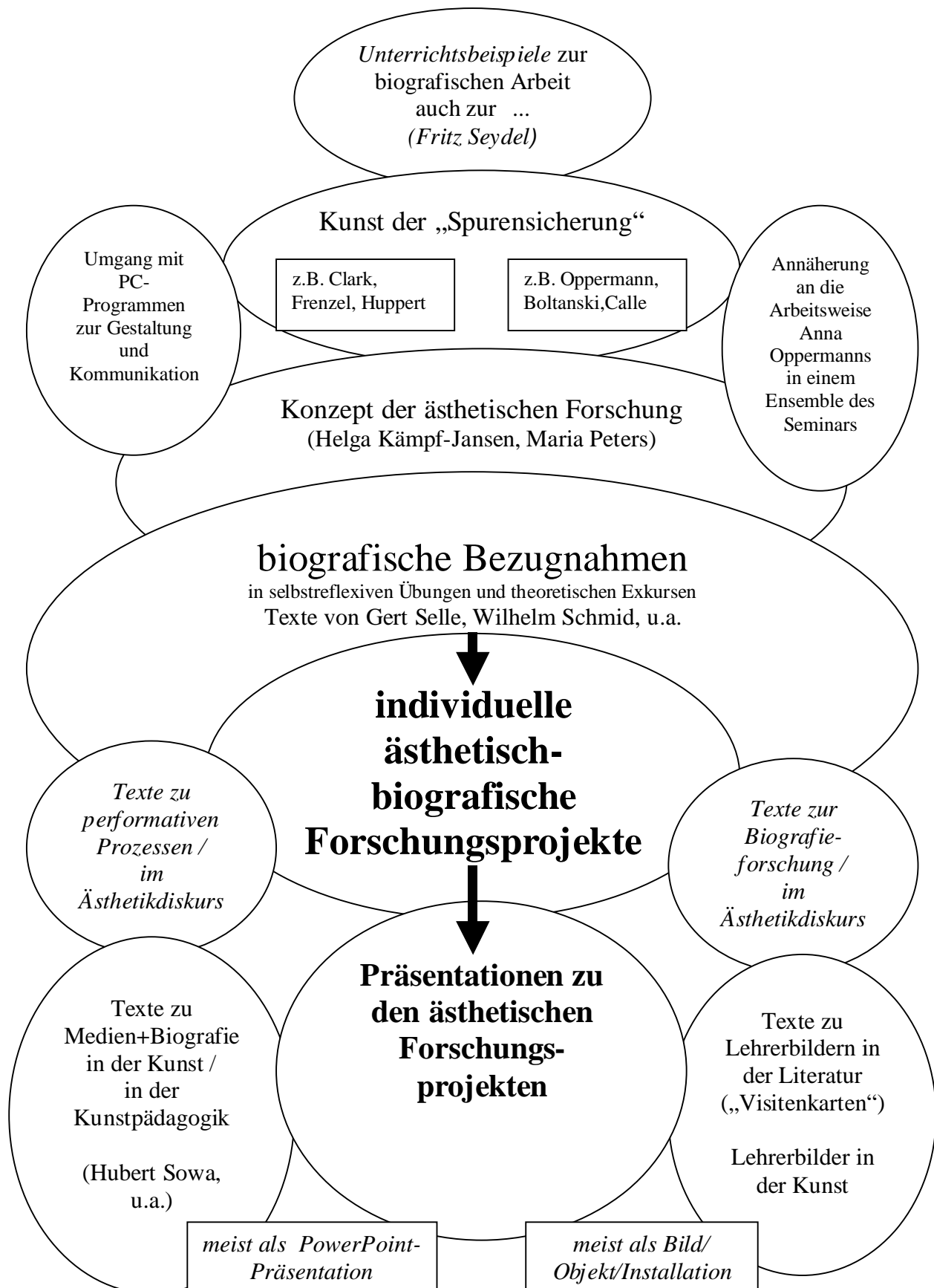
---

<sup>384</sup> Die Form der Visitenkarten ist aus den gemeinsamen Lernwerkstätten zur ästhetischen und politischen Bildung vom Kollegen Günter Tegtmeier übernommen: Auf maximal zwei DIN-A4-Seiten wird nach einem festen Schema ein Text oder Bild vorgestellt. Bei der Vorstellung der Visitenkarten werden von den Teilnehmerinnen oft handlungsorientierte Vermittlungsformen einbezogen. Diese Form hat sich als Alternative zu langen Referaten bewährt.

# Übersicht zu den thematischen Schwerpunkten der untersuchten Seminare

## Schwerpunkte in Bremen



## Schwerpunkte in Hannover



In der Schlussphase (13.–15. Sitzung) werden in beiden Seminaren „Ergebnisse“ präsentiert<sup>385</sup>, in Bremen meist als PowerPoint-Präsentationen, in Hannover als Bilder, Objekte, Installationen für das gemeinsame Ensemble. In Bremen sind die Themen in der Präsentation dabei nicht weiter eingebunden. In Hannover nehmen die Themen Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Lehrerinnenbild. Die Präsentationen werden in beiden Seminaren in der Gesamtgruppe reflektiert, alle Teilnehmerinnen – auch die Leiterin/der Leiter – geben zusätzlich ihre persönliche Kommentare an die Präsentierenden.

**Zusammenfassend:** Im groben Verlauf sind beide Veranstaltungen gut vergleichbar. Nach den spezifischen Schwerpunkten sind die Seminare jedoch unterschiedlich eingebunden, werden unterschiedlich von den theoretischen und praktischen Impulsen der Veranstalterin/des Veranstalters beeinflusst. Gleichzeitig bestimmt die Tätigkeit der Teilnehmerinnen in ihrem biografiebezogenen ästhetischen Forschungsprozess den Verlauf. Sie reflektieren ihre individuelle Arbeit im Zusammenhang der inhaltlichen Impulse des Seminars. Beide Seminare münden in einer Präsentation der Produkte der Teilnehmerinnen zu ihrer ästhetischen Forschung.

### Schaubild zum Verlauf der beiden Seminare

	Veranstaltungsverlauf <b>Bremen</b>		<i>Verlauf in beiden Veranstaltungen</i>	Veranstaltungsverlauf <b>Hannover</b>	
	spezifische Thematik	Sitzungs- schwerpunkt	Hauptpfad aus Sicht der Teilnehmerinnen	Sitzungs- schwerpunkt	spezifische Thematik
1.	Arbeit mit der Web-Kamera	Einführung; Selbstfilm- Versuche	<i>Übungen mit selbstreflexivem Bezug, eingebettet in den spezifischen Aspekt des Seminars</i> 	Einführung; Wahrnehmungs- übung ...	... zum Bild von einer Lehrerin
2.	Einführung der Plattform FC	Übungen zur virtuellen Kommunikation		Erinnerungs- einstiege zu Lehrerbildern	Einstieg in die Arbeit zum Lehrerbilder- Ensemble
3.	Gruppendiskussion auf FC	2. Selbstfilm- Versuch; Sowa-Text und Exkurs zum Ästhetischen		<b>Block:</b> Ausgrabungen zur eigenen Schulzeit	
4.		„Ästhetische Biografie“ Selle-Text	<i>individuelle ästhetische Forschung</i> 	<b>Exkursion HH:</b> Studien zum Oppermann- Ensemble	
5.	Einführung Photoshop	Arbeit an der eigenen ästhetischen Forschung		<i>und Aufgreifen weiterer Impulse zur biografischen Arbeit (theoretisch und praktisch)</i>	Meditation zu den Ausgangs- objekten

<sup>385</sup> Auf die Problematik, im Rahmen der Seminare in den ästhetischen Forschungsprojekten zu Ergebnissen zu kommen, wird zusammenfassend in den Kapiteln 4.3 und 5.3 eingegangen.



Veranstungsverlauf <b>Bremen</b>		<i>Verlauf in beiden Veranstaltungen</i>		Veranstungsverlauf <b>Hannover</b>		
spezifische Thematik	Sitzungs- schwerpunkt	Hauptpfad aus Sicht der Teilnehmerinnen	Sitzungs- schwerpunkt	spezifische Thematik		
6.		Beispiele aus biografischer Arbeit im Kunstunterricht	↓	Arbeit an der eigenen ästhetischen Forschung	Visitenkarten zu Lehrerinnen- Bildern	
7.	Gruppendiskussion auf FC	Strategien ästhetischer Forschung Kämpf-Jansen-Text; <i>Stand der Projekte</i>		Künstlerbeispiele und künstlerische Verfahren der Spurensicherung		
8.		„Jackenübung“		Lehrerbilder in der Kunst		
9.	Einführung PowerPoint	Arbeit an der eigenen ästhetischen Forschung		„Biografie“ Behnken-Text <i>Stand der Projekte</i>		
10.		Künstlerbeispiele aus biografisch orientierter Medienkunst		Strategien ästhetischer Forschung Kämpf-Jansen-Text		
11.	Arbeit in Hyper-Text	Präsentation einer ästh.Forsch. zu Larry Clark (Künstlerbeispiel)		Beispiele aus biografischer Arbeit im Kunstunterricht		
12.		Weiter zu Larry Clark; „LKW“ Schmid-Text		Arbeit an der eigenen ästhetischen Forschung		
13.	PowerPoint- Präsentationen	Präsentation und Reflexion B1 bis B4 (+ die des Autors)		<i>Präsentation zur eigenen ästhetischen Forschung</i>	<u>Block:</u> Präsentation und Reflexion H1 bis H5	Ensemble- Beiträge
14.		Präsentation und Reflexion B5 bis B9			Präsentation und Reflexion H6 bis H9	
15.		Präsentation und Reflexion B10 bis B15			Präsentation und Reflexion H10 bis H15	

### 4.2.2

## Dichte Beschreibung in Rekonstruktion eines ästhetisch-biografischen Forschungsprozesses im Seminar „Biografien im Netz“

In diesem Abschnitt wird die Sichtweise einer Teilnehmerin des Seminars „Biografien im Netz“ zum Veranstaltungsverlauf und zu ihrer eigenen ästhetischen Forschung im Rahmen des Seminars beschrieben. Damit wird das methodische Vorgehen in der Auswertung des gesamten Datenmaterials für die Beschreibung und Auswertung der beiden Seminare in Bremen und Hannover nachvollziehbar gemacht. Dem begründeten qualitativen Forschungsansatz folgend (vgl. Abschnitte 1.2.3 und 1.3.1) wird die Sichtweise dieser einzelnen Teilnehmerin (B6) auch als Ausgangspunkt für die zusammenfassende Beschreibung der beiden Veranstaltungen und weiterer individueller Prozesse im Rahmen dieser Veranstaltungen rekonstruiert.

Als Datenbasis stehen Texte zur Verfügung: die Antworten von B6 auf den Einstiegsfragebogen an alle Teilnehmerinnen (B61); ihre Aussagen in einem Gruppeninterview drei Wochen nach Veranstaltungsbeginn (B63, nach der dokumentarischen Methode aufbereitet); der Austausch mit der Leiterin des Seminars zur Konzeption und Realisierung ihres persönlichen Forschungsprojektes auf der virtuellen Plattform des Seminars („FC“) ( B64 bis B66); ihre eigenen Texte in der PowerPoint-Präsentation, auf der CD des Seminars veröffentlicht (B67/Anhang CD Nr. 1.1); Gesprächsnotizen und Mitschriften aus dem Forschungstagebuch des Untersuchenden – verwendet nur so weit als Originalaussagen von B6 notiert (B68); das (auf FC veröffentlichte) schriftliche Feedback der Veranstaltungsleiterin zur Präsentation (B69); das ausführliche Interview (mit narrativen Passagen) nach Abschluss der Veranstaltung (B611), nach der dokumentarischen Methode gründlich aufbereitet, im Anhang einschließlich der formulierenden und reflektierenden Interpretation vollständig dokumentiert (Nr. 1.4 auf der CD); und die Antworten von B6 auf den ausführlichen Auswertungsfragebogen mit weitgehend offenen Fragestellungen für alle Teilnehmerinnen (Bo). B6 ist einverstanden, dass das Datenmaterial im Rahmen der Untersuchung ausgewertet und auszugsweise dokumentiert wird. Dennoch sind die Angaben zur Person im Zuge der Anonymisierung verändert.

Methodisch folgt die Auswertung des **Textmaterials** dem im Teil I der Arbeit beschriebenen Ansatz der rekonstruktiven Sozialforschung (Ralf Bohnsack): Die Texte wurden zunächst formulierend interpretiert, d.h. möglichst dicht an der Sichtweise der Teilnehmerin zusammengefasst, und erst dann reflektiert. Wie im Abschnitt 1.3.1 begründet wurde zur Beschreibung und Interpretation des **Bildmaterials** der methodische Ansatz ergänzt. Zwischen die zusammenfassende Formulierung und Reflexion wird der Schritt der Perceptformulierung gesetzt (vgl. Abschnitt 1.3.1). Zur Interpretation des „Produktes“ im ästhetischen Forschungsprozess von B6 werden deshalb weitere Sichtweisen Außenstehender ergänzt. Dazu kommen indirekt die Sichtweisen der anderen Teilnehmerinnen des Seminars, in Rückmeldungen an B6 formuliert.

Rekonstruktives Vorgehen bedeutet, dass die Auswertung des Datenmaterials in diesem Einzelfall noch nicht nach den differenzierten Fragestellungen der Untersuchung gegliedert wird (z.B. Welche Hemmnisse werden sichtbar? Welche Faktoren wirken sich auf den Verlauf günstig aus?), sondern nach jener Struktur, die sich aus dem Material heraus selbst entwickelt.

Rekonstruktives Vorgehen erfordert zunächst eine chronologische Auswertung des Datenmaterials. Nur so können Einstellungsveränderungen und Entwicklungen der Teilnehmerin nachvollzogen werden. Deshalb wird im Folgenden schrittweise vorgegangen:

- a) eingangs formulierte Erwartungen und Bewertungen zum Seminareinstieg  
(Datenmaterial: Oktober/November 2002)
- b) Beschreibung des ästhetischen Forschungsprozesses  
(Datenmaterial: November – Januar 2003)
- c) Interpretation der Präsentation zum ästhetischen Forschungsprozess  
(Datenmaterial: Januar 2003)
- d) Rückblickende Auswertung des Gesamtprozesses (Seminarverlauf/eigene Forschung)  
(Datenmaterial: Februar 2003)
- e) Zur Qualität der Präsentation im ästhetischen Forschungsprozess –  
Zusammenfassungen und Reflexion

Alle wörtlichen Aussagen von B6 sind kursiv gesetzt. Die Inhalte dieser wörtlichen Aussagen werden jeweils vorangestellt im zusammenfassenden Text formulierend interpretiert. Wie gesagt: Leserinnen und Leser des Textes, die nicht an einer Überprüfung der Aussagen im Einzelnen interessiert sind, können diese wörtlichen Aussagen überspringen. Textzapper können sich jeweils zu den Zusammenfassungen einlinken.

„Und der große Nachteil, den diese Sache hat, man nimmt das überall mit hin im Kopf.“

### **a) Erwartungen und Bewertungen zum Seminareinstieg**

#### Voraussetzungen

B6 studierte zum Zeitpunkt der untersuchten Veranstaltung für das Lehramt (Sekundarstufe I und II / Fächer Geschichte und Kunst) im 7. Semester. Sie ist 23 Jahre alt.

Bei ihrer Entscheidung für die Teilnahme stand im Unterschied zu drei Viertel der weiteren Teilnehmerinnen das Interesse am biografischen Aspekt der Veranstaltung an erster Stelle. Der mediale, der kunstbezogene und der ästhetisch praktische Aspekt waren ihr ebenfalls wichtig. Von untergeordneter Bedeutung gewichtete sie den theoretischen Aspekt der Veranstaltung und einen möglichen Unterrichtsbezug (vgl. B61).

Das Interesse am biografischen Aspekt der Veranstaltung hängt nach ihren Angaben damit zusammen, dass sie bereits ein Jahr vorher das Seminar zur „Magie der Dinge“ bei Maria Peters besucht hatte (Winter 2001/2002). Dabei ergab es sich für sie „indirekt“ (B61), dass sie zum ersten Mal im Ausbildungszusammenhang biografisch bezogen arbeitete. In dieser Veranstaltung hatte sie ein ästhetisches Forschungsprojekt zu einem von der Großmutter geschenkten Brillanten durchgeführt. Sie bereitete eine Präsentation zu diesem Projekt vor. Die wurde von ihr im Seminar nicht gezeigt, denn B6 konnte an der letzten Sitzung dieses Seminars nicht mehr teilnehmen.

In diesem Seminar sammelte sie zum ersten Mal Erfahrungen mit dem „ästhetischen Forschen“. Im Gruppeninterview drei Wochen nach Beginn der untersuchten Veranstaltung im Winter 2002/2003 weist sie auf das Zusammengehen von ganz persönlicher (subjektiver) und „hochwissenschaftlicher“ (objektiver) Tätigkeit in ihrem damaligen Arbeitsprozess hin.

„Also, als ich mir den Gegenstand ausgesucht habe, da war es für mich erst mal so nur persönlich und dann habe ich gedacht: So o.k., mach' dich ein ganz bisschen davon los und guck mal, wie kann das Ding noch so sein? Und ich hatte ja diesen kleinen Brillanten und bin dann erst mal losgegangen zum Juwelier und habe mir dann erst mal so hochwissenschaftliches Material geben lassen. – Und das war irgendwie so eine ganz andere Begegnung, da habe ich gedacht so: Na ja gut, so kann der Gegenstand halt auch sein. Und dann gab es nun diese beiden Seiten, ganz persönlich und überhaupt nicht persönlich. Und dann habe ich gesagt: O.k., das musst du jetzt irgendwie auf einen Weg zusammengeben. Ja und das war dann letztendlich eben diese Präsentation, die das alles so verknüpft hat, diese verschiedenen Ebenen.“ (Material B63, Zeile 81 bis 93)

Sie stellt in der Erinnerung an dieses vorausgegangene Projekt an anderer Stelle auch die „persönliche Wichtigkeit“ (individueller Aspekt) der „gesellschaftlichen Seite“ (gesellschaftlicher Aspekt) gegenüber (Material B63, Zeile 108 bis 114).

Sie betont, dass sie gern noch mehr über die Arbeitsweisen von Künstlern erfahren möchte, die sich in ihrer Arbeit auf das Biografische beziehen. (Gesprächsnotiz)

Als belastend beschreibt sie, dass das ästhetische Forschungsprojekt zum Brillanten sie nicht losgelassen habe. „Und der große Nachteil, den diese Sache hatte, man nimmt das überall mit hin im Kopf. (...) wenn ich z.B. zu Hause gesessen habe, (...) habe ich die Kette um gehabt und habe da irgendwie so dran herumgespielt und habe gedacht: Ach ja, das musst du ja auch noch machen.“ (Material B63, Zeile 170 bis 174)

Sie beschreibt, dass es ihr zunächst schwer fiel, sich in einer Lehrveranstaltung an der Universität auf biografische, private Bezüge einzulassen. „An der Uni gerade ist es so, man kennt viele Leute flüchtig, man weiß nicht viel von denen, man lebt so mit denen über vier oder fünf Jahre, was weiß ich, wie lange, und hat die ab und zu mal gesehen, aber man weiß im Grunde genommen nichts von denen. Und in so einem Seminar ist es dann ganz oft so, dass so Sachen zum Vorschein kommen, die man von anderen nicht gedacht hätte. Und da ist es vielleicht so ein bisschen die Angst, sich vor den anderen darzustellen oder zu zeigen, wie bin ich oder wer bin ich eigentlich?“ (Material B63, Zeile 273 bis 282 )

Ihr war wichtig, dass die Präsentation auch „schön wird“ (Material B63, Zeile 202). Dadurch hat sie sich unter Druck gesetzt gefühlt, was sie nicht negativ wertet.

**Zusammenfassend:** B6 bringt bereits im Unterschied zu den meisten anderen Teilnehmerinnen des Seminars „Biografien im Netz“ Erfahrungen aus einem ästhetisch-biografischen Forschungsprojekt im Ausbildungszusammenhang mit (zum Konzept der ästhetischen Forschung vgl. Abschnitt 3.2.4). Sie nennt v.a. zwei „Stränge“ des Prozesses, einen „alltäglichen“ und einen „wissenschaftlichen/gesellschaftlichen“. Den bei Helga Kämpf-Jansen angelegten „dritten Strang“, die Bezugnahme auf künstlerische Verfahren, nennt sie zunächst nicht. Sie betont das persönliche, selbstreflexive Moment des ästhetischen Forschungsprozesses. Dabei verweist sie auf die Schwierigkeiten, die sich aus dem „privaten“ Moment für ästhetisches Forschen ergeben, insbesondere auch im Hochschulzusammenhang.

Sie ist mit Blick auf das Seminar „Biografien im Netz“ daran interessiert, weitere Erfahrungen in ästhetisch-biografischer Arbeit zu machen. Sie möchte mehr über die Hintergründe biografischer Arbeit in der Kunst erfahren.

## Zur Einstiegsphase des Seminares

B6 zeigt Verständnis dafür, dass es für den weiteren Seminarverlauf der untersuchten Veranstaltung „Biografien im Netz“ notwendig war, sich zunächst medientechnisches Werkzeug zu erarbeiten. Sie hätte sich allerdings einen Einstieg gewünscht, der der Entwicklung der Gruppe und der Entfaltung des Themas Biografie mehr Raum gegeben hätte.

*„Ich hätte mir gewünscht (lacht), dass wir (uns) (...) in der ersten Zusammensetzung (...) vielleicht mal so gemeinsame Gedanken machen, vielleicht auf einem großen Blatt oder an der Tafel (...) über Biografie. Also ich fand den Einstieg so sehr technisch so. Es ging halt im ersten Moment, ja klar, kann ich auch verstehen, es ging wirklich alles erst mal um das Medium.“* (Material B63, Zeile 489 bis 494)

Dabei übersieht sie, dass mit den Selbstfilmversuchen<sup>386</sup> und der schrittweisen Reflexion dazu ein intensiv selbstreflexives Moment in die Anfangsphase der Veranstaltung eingeführt wurde. Möglicherweise haben die technischen Seiten dieses Versuches – und damit verbundene Schwierigkeiten – bei B6 die inhaltliche Seite dieser Versuche überlagert.

Sie empfindet den Veranstaltungsraum (PC-Arbeitsplätze zur Wand gerichtet, langgezogener Plenumstisch in der Mitte) für die Atmosphäre nicht so günstig. (Material B63, Zeile 384)

Eine längere Arbeitsphase für die ästhetischen Forschungsprojekte wäre ihrer Ansicht nach gleich am Anfang sinnvoll gewesen. (Material B0612)

**Zusammenfassend:** B6 kritisiert an den ersten Phasen des Seminarverlaufs aus ihrer, auf die „praktische“ biografische Arbeit gerichteten Erwartungshaltung heraus. Sie stört eine „Medienlastigkeit“ in der Einstiegsphase. Das selbstreflexive Moment dieses Einstiegs nimmt sie nicht wahr. Sie wäre lieber direkt in ihren persönlichen ästhetischen Forschungsprozess eingestiegen. Bei mehr als der Hälfte der Teilnehmerinnen, deren Erwartungshaltungen an die Veranstaltung sich auf das Mediale an erster Stelle bezogen, wird dies nachvollziehbar anders bewertet (vgl. Einstiegsfragebogen Bf). Den Wert der medialen und textlich-theoretischen „Inputs“ der Veranstalterin für die Qualifizierung der individuellen Prozesse in der Anfangsphase beschreibt sie erst im Rückblick auf das Seminar (siehe „d) Rückblickende Auswertung“).

*„Ich merke ein wenig, wie ich mir selbst auf die Schliche komme.“*

### **b) Beschreibung des ästhetischen Forschungsprozesses**

B6 steigt schon bald nach Semesterbeginn in einen ästhetischen Forschungsprozess zu einer Kindheitserinnerung an einen Geschmack ein. Diese Erinnerung ist mit einer für sie noch heute sehr wichtigen Bezugsperson verbunden, mit ihrer Großmutter. Ausgangspunkt ist dabei zunächst ein Ding, eine Kakaodose. Mit dem Einstieg über ein Ding, das mit ihrer Großmutter zu tun hat, setzt sie in gewisser Weise ihren ästhetischen Forschungsprozess von vor einem Jahr fort.

---

<sup>386</sup> Die Struktur der Selbstfilmversuche wurde im Abschnitt 4.2.4 beschrieben.

Schon einen Monat nach Veranstaltungsbeginn formuliert B6 auf der virtuellen Plattform des Seminars (FC):

*„Ich werde mich mit einem Teil meiner eigenen Biografie beschäftigen. Ausgangspunkt meiner biografischen Arbeit ist die Auseinandersetzung mit einer Kakaodose. Diese Kakaodose stammt von meinen Großeltern. Ich knüpfe damit indirekt an meine Arbeit aus dem Seminar Gedächtnis der Dinge an. Ich habe mir dabei Gedanken über die Wichtigkeit von Dingen gemacht, speziell von meinem Gegenstand, den ich von meiner Oma geschenkt bekam. Ich möchte diese Spur nun weiterführen und indirekt auf das Verhältnis meiner Großeltern beziehen und die Atmosphäre widerspiegeln. Meine ästhetische Forschung beruht auf einem geschmacklichen und geruchlichen Eindruck aus meiner Kindheit, der bestimmte Situationen und Gefühle in mir evoziert. Vorerst möchte ich nicht mehr verraten. Allerdings schwirrt mir noch so viel anderes im Kopf herum ... Ich freu' mich auf jeden Fall auf die Arbeit mit meiner Biografie.“ (B64)*

Über das Nachdenken zum Geschmack des Kakaos rücken immer mehr die Gefühle in den Mittelpunkt ihres Projektes, die für sie mit dieser Geschmackserinnerung verbunden sind. Diese Gefühle betreffen die Beziehung zu ihrer Großmutter. Es fällt ihr schwer, für eine Visualisierung geeignete Formen zu finden.

*„Der Link zum Kakaogeschmack zeigt ein Bild, in dem ich die Situation, den Kakao zu trinken, nachgestellt habe – das Bild ist farbig, weil es als Platzhalter für viele schöne Momente und Erinnerungen stehen soll. Ich habe zusätzlich Blendpunkte mit Photoshop eingefügt, um dem Bild Fröhlichkeit und Heiterkeit einzuhauchen – vielleicht auch ein wenig, um die Traurigkeit der Sprachaufnahme auszubalancieren. Die Schlagwörter werden mit Bildern verlinkt, die zum jeweiligen Schlagwort Situationen aus meiner Kindheit darstellen, in denen ich mich an den Kakaogeschmack erinnere.“ (B67, S. 4)*

Am Ende verzichtet sie allerdings auf die Links zu den Kindheitsbildern.

Die Tatsache, dass es der Großmutter in den Monaten ihres ästhetischen Forschungsprojektes gesundheitlich schlecht geht, löst existenzielle Gedankengänge bei ihr aus.

*„Meine Großmutter ist eine Person in meinem Leben, die ich wahnsinnig schätze und zu der ich seit meiner Geburt eine sehr enge Beziehung habe. In den vergangenen Monaten ging es ihr sehr schlecht. Durch die ständige Auseinandersetzung mit meiner Arbeit wurde mir immer mehr bewusst, wie wichtig sie mir eigentlich ganz genau ist. Ich traute mich kaum an die Arbeit heran, weil ich Angst hatte, dass mich das alles zu traurig macht. Ich dachte daran, was geschieht, wenn sie eines Tages nicht mehr da ist. Das war der Gedanke, der mich einholte und auch irgendwie blockierte.“ (B67, S. 1)*

Bei Besuchen im Krankenhaus spricht sie mit der Großmutter über ihr Vorhaben. Die biografisch bezogene ästhetische Forschungstätigkeit wirkt zurück auf ihre aktuelle Lebenssituation. Zum ersten Mal spricht sie mit ihrer Großmutter auch darüber, wie wichtig die für sie ist.

*„Ich hatte in dem Moment das Gefühl, dass es zum ersten Mal thematisiert wird, wie wichtig sie eigentlich für mich ist – im Alltag laufen solche Gefühle über ganz andere Wege. Man weiß einfach, wie wichtig man einander ist und so etwas dann direkt zu erfahren ... Irgendwie war es ein ganz komisches Gefühl, aber schön. Ich habe gemerkt, wie sehr wir beide diesen Moment genossen.“ (B67, S. 2)*

Ihre Großmutter assoziiert zu ihrer Erzählung eine eigene besondere Geschmackserinnerung. *„Sie erzählte mir, wie sie ihr erstes Brötchen gegessen hat und wie es geschmeckt hat – haarklein konnte sie diesen Geschmack und die damaligen Umstände wiedergeben. Eine Zeit lang hörte ich gespannt zu und merkte, wie meine Gedanken in Richtung meines ästhetischen Projekts abschweiften. Ich wollte diese Schilderung mit einbauen. Auch ihre Erinnerung sollte einen festen Platz bekommen in meiner Arbeit.“* (B67, S. 2)

Die analoge Geschmackserinnerung ihrer Großmutter an ihr erstes Brötchen Weihnachten 1931 im Waisenhaus verschiebt das Feld ihrer Forschung von den eher angenehmen Gefühls-erinnerungen zum Kakao zu den eher unangenehmen, traurigen Vorstellungen von der Kindheit der Großmutter. Mit ihrem Freund gemeinsam assoziiert sie zu Vorstellungen von der Waisenhauskindheit ihrer Großmutter im Zusammenhang ihrer Erinnerungen an den Kakaogeschmack.

In roter Schrift notiert sie zunächst zu ihrer eigenen Geschmackserinnerungen aus der Kindheit: *„Lebergeschmack, Baiser nach der Beichte, Kakaogeschmack, Milchschnitte, Badewanneschiffe tauchen, Wärme, Höhlen bauen, Glück, Turnhallengeruch, Sun-kist, auf dem Tisch singen, wir lesen in Omas Bett, Roxette hören in Opas Sofa, Heiße-Milch-mit-Honig-Pulla, Oh Mister Mister.“* Ihr Freund schreibt seine Assoziationen dazu. Dann werden in blauer Schrift Vorstellungen von den Geschmackserinnerungen assoziiert. B6 notiert: *„Brot, strenge Erzieherin, kleine Kinder, Tagebuch, Briefe, Armut, früh zu Bett gehen, Leid, keine Schokolade, harte Betten, Einsamkeit, Träume, innere Leere, Kälte, allein sein, eigentlich alles negativ, für sich selbst sein, traurig, starres Regelwerk, getrennt voneinander, weinende kleine Kinder, Wasser, kaltes Wasser, keine Eltern, beten, Metallbetten, karierte Bettwäsche, möchte man doch niemals erfahren.“*

Mitten innerhalb der ihr später selbst klischeehaft scheinenden Assoziationen fragt sie sich: *„Woher kommt diese negative Sicht?“* (B67e)

Zu ihrem inneren Bild vom Waisenhaus der Großmutter sucht sie eine Abbildung im Internet.

*„Das Bild zeigt übrigens ein reales, altes Waisenhaus – aber nicht genau das, in dem meine Oma gewesen ist, denn davon gab es leider auch im Internet keine Abbildung. Für mich war es wichtig, den Ort ähnlich ihrer Beschreibung wiederzugeben, um ein wenig vom Flair ihrer Erzählung einzufangen. Etwas wie ein Geheimnis, ein unbekannter Ort. Ich habe ihn deshalb auch schwarz-weiß gestaltet. Meine Präsentation soll als eine Art Erinnerungsrückblende verstanden werden, die bis in die Gegenwart hineinreicht. Im Zusammenhang mit der Gestaltung war es mir sehr wichtig, dass möglichst vielfältige persönliche Elemente mit in die Präsentation einfließen, wie zum Beispiel Sprache und Bilder.“* (B67, S. 3)

Dazu findet sie noch eine passende Musik.

*„Die Vertonung des Textes war eine Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen. Auch wenn ich nun das Gefühl habe, dass es sich sehr traurig anhört.“* (...) *„all the things you said to me today – changed my perspective in every way – these things count to mean so much to me ...“* (ebenda S. 3)

Mehr und mehr stellt sie selbst fest, dass sich ihr Blick verschoben hat.

*„Vielleicht ist dies auch Ausdruck der Umstände, in denen die Arbeit entstanden ist. Ich habe es zuvor gar nicht gemerkt, aber ich spreche die ganze Zeit vom Waisenhaus und nicht vom Brötchengeschmack, der eigentlich dahinter stecken soll – auch den Link habe ich so genannt. Ich merke ein wenig, wie ich mir selbst auf die Schliche komme.“* (ebenda S. 3)

Schließlich setzt sie noch eine Geschichte, die sie für sehr traurig hält, die am Schluss tröstlich endet, dazu. Es ist die Geschichte zu einer Apfelsine („Weihnachten im Waisenhaus“ von Christina Oberfeld). Der Text hat zwar direkt nichts mit der Geschichte der Großmutter zu tun, soll aber B6 helfen, ihre Vorstellungen vom Waisenhaus zu vermitteln.

*„Der Text spiegelte (...) für mich mein Vorstellungsbild von Waisenhaus wider – ich habe ihn somit als Ergänzung eingefügt.“ (...) „Ich fand ihn auf merkwürdige Art passend, da auch der Text eine ähnliche Situation in einem Waisenhaus thematisiert – die Bedeutung einer Apfelsine.“ (ebenda S. 4)*

Mehr und mehr löst sie sich von ihren positiven Bildern zur eigenen Kindheitserinnerung, die mit Kakaogeschmack verbunden ist.

*„Ich konnte mir nicht vorstellen, an einen solchen Lebensabschnitt eine positive Erinnerung zu haben. (...) Ich empfand alles als sehr traurig.“ (S. 3)*

Auf den fünf A4-Seiten zu „Arbeitsverlauf und Problemfeldern“ im Rahmen ihrer Präsentation steht die Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Weg der Themenfindung im Vordergrund. Nur wenige Sätze befassen sich mit Fragen der Gestaltung. Hier weist B6 v.a. auf die Differenzen hin, die sich zwischen Ansprüchen an die Gestalt der Präsentation und den Möglichkeiten der Realisierung ergeben. Konkrete Lösungsvarianten, einzelne Gestaltungsentscheidungen werden nicht diskutiert.

*„Ich hatte zu diesem Zeitpunkt jedoch noch gar keine Vorstellung, in welcher Form das geschehen sollte.“ (S. 2)*

*„Ich hatte meine Großmutter in die Arbeit integriert und das Arbeiten an meiner Präsentation fiel mir leichter. Dadurch entstand die zweigliedrige Struktur meiner Präsentation.“ (S. 3)*

*„Meine Präsentation soll als eine Art Erinnerungsrückblende verstanden werden, die bis in die Gegenwart hineinreicht.“ (S. 3) – „Mir fiel es schwer, eine abstrakte Sache wie den Geschmack in Bilder zu transportieren.“ (S. 4)*

Der gesamte Prozess ist von Schwierigkeiten im Umgang mit den Medien verbunden. B6 arbeitet mit Präsentations- und Bildbearbeitungsprogrammen, mit Programm zur Textverarbeitung. Sie nutzt das Internet, scannt Fotos ein und nimmt gesprochene Texte und Musik auf. Es gelingt ihr, das Material in der Präsentation zu verknüpfen. Das bleibt bis zum Schluss mit Rückschritten verbunden. Für ihren ästhetischen Forschungsprozess hat sie allein am PC eine reine Arbeitszeit von 25 bis 30 Stunden verwendet. (Bo12)

*„Ich habe im Rahmen dieser Präsentation so viel über meinen Computer erfahren wie noch bei keiner anderen Arbeit. (...) Hat mir echt Spaß gemacht, auch wenn ich oft nahe des Nervenzusammenbruchs gestanden habe.“ (S. 5)*

Der Prozess ist bei ihr insgesamt mit sehr „wechselhaften“ Gefühlen verbunden: „angenehm und unangenehm, bedrückend und letztendlich befreiend“. Es habe ihr am Ende „geholfen persönliche Schwierigkeiten zu überwinden, (Verlustängste)“. (Bo612)

**Zusammenfassend:** B6 greift mit ihrem ästhetischen Forschungsprojekt einen Faden wieder auf, den sie ein Jahr zuvor bereits angelegt hatte: die biografische Spur zu ihrer Großmutter, einer für sie sehr wichtigen Bezugsperson. Sie steigt ein über die Gefühle, die sie mit den Kindheitserinnerungen an den Geschmack von Großmutter Kakao verbindet. Zum Kern ihres Projektes wird mit der Zeit jedoch mehr und mehr eine Auseinandersetzung mit ihren Vorstellungen von der Kindheit der Großmutter selbst. Das wird durch die Erzählung der



Großmutter vom Geschmack des ersten Brötchens Weihnachten 1931 im Waisenhaus ausgelöst. Da die Großmutter im Zeitraum ihres ästhetischen Forschungsprozesses im Krankenhaus liegt, wird B6 in einen Gedankenfluss zu existenziellen Fragen hineingezogen. B6 spricht „zum ersten Mal“ mit der Großmutter über die Bedeutung der Beziehung.

Das alles vollzieht sich zunächst als eine eher intuitive, gefühlsmäßige Wende. In dieser Phase ihres Projektes beginnt eine immer weiter aufsteigende Verdichtung ihres ästhetischen Forschungsprozesses im Spannungsfeld zwischen der Strukturierung ihres Untersuchungsgegenstandes und der Selbstbeobachtung. Bewusst reflektiert wird diese Entwicklung des Projektes erst im späteren Verlauf.

Hinsichtlich des Gestaltungsprozesses formuliert sie Schwierigkeiten. Zum einen nennt sie die technischen Probleme in der Bewältigung des Umgangs mit den Arbeitsmitteln des PC. Zum anderen formuliert sie grundsätzlicher auch inhaltliche Probleme bei der „Übersetzung“ ihrer Anliegen in eine Gestaltung – nicht nur auf den PC bezogen. Den *Gestaltungsprozess* thematisiert sie in ihren eigenen Aussagen jedoch insgesamt wenig.

„Vielleicht habe ich Angst diese Situationen sichtbar zu machen, weil sie dann ihren Zauber verlieren.“

### **c) Interpretation der Präsentation zum ästhetischen Forschungsprozess**

Grundlage der Interpretation des „Produktes“ stellen die eigenen Betrachtungen und Analysen der Präsentation dar, wie sie auf der CD des Seminars erscheint. Dabei wird wieder schrittweise vorgegangen: Zunächst wird formulierend interpretiert. Die Struktur, die Bilder, die Texte und die Musik der Präsentation werden beschrieben: Was ist zu sehen und zu hören? Im Schaubild dazu werden die Hinweise zu den Quellen im Einzelnen gegeben.

An zweiter Stelle wird der Verlauf der Präsentation im Seminar selbst rekonstruiert: Wie empfindet B6 die Präsentationssituation? Wie wird sie von den anderen Teilnehmerinnen empfunden?

In einem dritten Schritt werden Percepte von den außen stehenden Betrachterinnen eingebracht: Was wird beim Wahrnehmen des „Produktes“ außerhalb des Kontextes der Präsentationssituation und außerhalb des ästhetischen Forschungsprozesses empfunden, assoziiert?

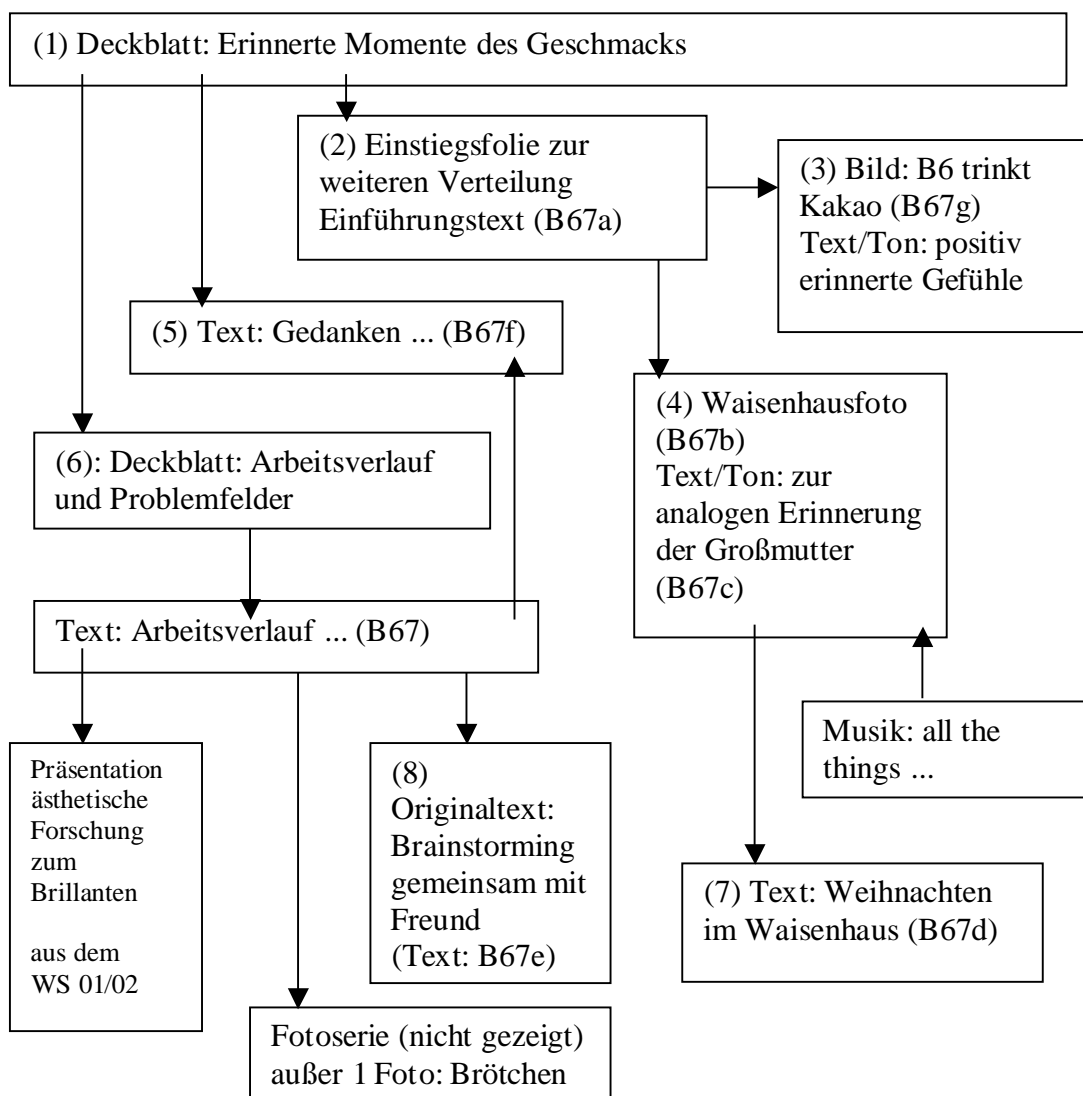
### **Zu Struktur und Inhalt der Präsentation der eigenen ästhetischen Forschung**

Zur Präsentation entsteht eine PowerPoint-Präsentation mit acht Folien und drei Word-Dateien in Hypertextstruktur (siehe Skizze). Von einem neutral gehaltenen *Deckblatt* (1) aus wird der Einstieg über die *Präsentation* (2), einen Text zum *Arbeitsverlauf* (6) oder direkt über die abschließenden *Gedanken* (5) ermöglicht. Die Seite „Präsentation“ und die Seite „Arbeitsverlauf“ bieten die Links zu allen weiteren Materialien, teilweise sich überkreuzend. Auf allen Folien wird die fließende, leicht verschnörkelte und etwas älter wirkende Schriftart Lucida Calligraphy (Microsoft-Word) verwendet.

Zur Eröffnung ist auf dem **Deckblatt (1)** auf graublau meliertem Grund zu lesen:  
 „Ästhetische Forschung ‚Biografie‘ – Wintersemester 2002/2003 – B6“. In größeren  
 Buchstaben wird eingeblendet: „Erinnerte Momente des Geschmacks“.

Auf der **Einstiegsfolie (2)** ist im Hintergrund in Schwarz-Weiß ein Foto einer zum Betrachter  
 hin offenen Kakaodose auf einer Tischoberfläche zu sehen, etwa ein Viertel des Formates  
 füllend. Links davon ist ein Teil des Deckels zu identifizieren, auf dem Tisch ist Kakaopulver  
 verstreut. Das Foto scheint verfremdet, mit Photoshop bearbeitet (abgedunkelt, „versilbert“) und  
 ist deshalb schwer zu erkennen. Vor dem Bild steht im linken Drittel der Folie ein Text,  
 der auch im ruhigen Vortrag von B6 direkt zu hören ist. Sie beschreibt, wie sie von den  
 Erinnerungen, die mit dem Geschmack von Kakao verbunden sind, zur Auseinandersetzung  
 mit einer Geschmackserinnerung ihrer Großmutter kommt. Der Kakao bekomme danach für  
 sie eine ganz andere Bedeutung.

Schaubild zur Hypertextstruktur  
 der Präsentation der ästhetischen Forschung von B6  
 im Seminar „Biografien im Netz“



*„Ich sitze da und überlege. Am Anfang steht ein Geschmack.  
Gedanken an meine Kindheit – Gedanken an meine Großmutter – meine Kindheit bei ihr.  
Und Erinnerungen an bestimmte Situationen, die mit einem ganz bestimmten Geschmack  
verbunden sind – dem Geschmack ihres Kakaos.  
Die Beschäftigung damit lässt so viele wunderschöne Erinnerungen wieder hochkommen.  
Sie erzählt mir, dass es für sie auch einen solchen Geschmack gibt.  
Der Geschmack eines Brötchens, dass sie mit 4 Jahren, 1931 zum ersten Mal in einem  
Waisenhaus gegessen hat.  
Jetzt bekommt der Kakao eine ganz andere Bedeutung.“*

Auf dem Boden der abgebildeten Kakaodose sind hell unterlegt zwei Links gesetzt:  
„Kakaogesmack“ und „Waisenhaus“.

Zum „**Kakaogesmack**“ (3) werden die erinnerten Gefühle zu Großmutter's Kakao thematisiert. B6 selbst ist zur Hälfte in Frontalansicht auf einem Buntfoto fast formatfüllend zu sehen. Sie schaut den Betrachter lächelnd an. Mit der rechten Hand führt sie eine geblünte Tasse zum Mund, so als wolle sie gerade trinken oder als habe sie gerade getrunken. Sie hält die Tasse nicht am Griff. Nach und nach werden in verschiedenen Farben relativ klein eingebildet und gesprochen: *„Geborgenheit, Wärme, Liebe – ein Geschmack, den man niemals vergisst – Sicherheit, Ruhe, Gelassenheit, Toleranz – Erinnerungen, die die Zeit durchwachsen und ewig währen.“*

Das Link „**Waisenhaus**“ (4) führt zu einem Schwarz-Weiß-Foto von einem älteren Gebäudeteil. Die Architektur verweist auf die Jahrhundertwende. Zahlreiche Schornsteine auf dem Dach des Gebäudeflügels erinnern an Zinnen und geben dem Haus etwas Burgartiges. Fenster und Tür führen den Blick ins Dunkle. Das Gebäude ist eingezäunt. Außerhalb der Umzäunung steht ein Baum. Personen sind nicht zu sehen. Das Bild wird mit einem ausschließlich gesprochenen Text unterlegt, von B6 mit getragener Stimme vorgelesen. Es wird die Situation beschrieben, in der die Großmutter ihr erstes Brötchen aß, dessen Geschmack sie nicht vergessen habe.

*„Weihnachten 1931  
Dein Vater ist tot, deine Mutter sehr krank,  
verlebst das Fest im Waisenhaus  
und es gibt eine Erinnerung für dich, die niemals gewichen ist:  
Der Geschmack eines Brötchens,  
das du damals zum ersten Mal in deinem Leben gegessen hast.  
Traurige Zeit –  
und doch ist dieser Geschmack über die Jahre hinweg eine so positive Erinnerung für dich.“*  
In die zweite Hälfte des Textes wird ein Musikstück eingespielt. Eine Frauenstimme singt in englischer Sprache: *„Alles was du mir heute gesagt hast, hat meinen Blickwinkel grundsätzlich verändert, all das zählt so viel für mich ...“*. Während eines zweiten Vortrags des Textes blendet unten im Bild als weiterer Link „*Weihnachten im Waisenhaus*“ auf.

Auf der Folie „**Weihnachten im Waisenhaus**“ (7) ist der Text zu einer Situation in einem Waisenhaus am Weihnachtstag zu lesen. Ein Junge erhält zur Strafe nicht wie alle anderen Zöglinge eine Apfelsine. Seine Kameraden behalten daraufhin jeder einen Schnitz von ihrer Apfelsine und setzen daraus eine „ganze“ Apfelsine für ihn zusammen, die sie ihm heimlich zustecken.

*Weihnachten in einem Waisenhaus* **von Christina Oberfeld**

*Schon als kleiner Junge hatte ich meine Eltern verloren und kam in ein Waisenhaus in der Nähe von London. Es war mehr als ein Gefängnis. Wir mussten 14 Stunden täglich arbeiten – im Garten, in der Küche, im Stall, auf dem Felde. Kein Tag brachte eine Abwechslung, und im ganzen Jahr gab es für uns nur einen einzigen Ruhetag. Das war der Weihnachtstag. Dann bekam jeder Junge eine Apfelsine zum Christfest. Das war alles, keine Süßigkeiten, kein Spielzeug. Aber auch diese eine Apfelsine bekam nur derjenige, der sich im Laufe des Jahres nichts hatte zu Schulden kommen lassen und immer folgsam war. Die Apfelsine an Weihnachten verkörperte die Sehnsucht eines ganzen Jahres.*

*So war wieder einmal das Christfest herangekommen. Aber es bedeutete für mein Knabenherz fast das Ende der Welt. Während die anderen Jungen am Waisenvater vorbeischritten und jeder seine Apfelsine in Empfang nahm, musste ich in einer Zimmerecke stehen und zusehen. Das war meine Strafe dafür, dass ich eines Tages im Sommer hatte aus dem Waisenhaus weglaufen wollen. Als die Geschenkverteilung vorüber war, durften die anderen Knaben im Hofe spielen. Ich aber musste in den Schlafrum gehen und dort den ganzen Tag über im Bett liegen bleiben. Ich war tieftraurig und beschämt. Ich weinte und wollte nicht länger leben.*

*Nach einer Weile hörte ich Schritte im Zimmer. Eine Hand zog die Bettdecke weg, unter der ich mich verkrochen hatte. Ich blickte auf. Ein kleiner Junge namens William stand vor meinem Bett, hatte eine Apfelsine in der rechten Hand und hielt sie mir entgegen. Ich wusste nicht, wie mir geschah. Wo sollte eine überzählige Apfelsine hergekommen sein? Ich sah abwechselnd auf William und auf die Frucht und fühlte dumpf in mir, dass es mit der Apfelsine eine besondere Bewandnis haben müsse. Auf einmal kam mir zu Bewusstsein, dass die Apfelsine bereits geschält war, und als ich näher hinblickte, wurde mir alles klar, und Tränen kamen in meine Augen, und als ich die Hand ausstreckte, um die Frucht entgegenzunehmen, da wusste ich, dass ich fest zupacken musste, damit sie nicht auseinander fiel.*

*Was war geschehen? Zehn Knaben hatten sich im Hof zusammengetan und beschlossen, dass auch ich zu Weihnachten meine Apfelsine haben müsse. So hatte jeder die seine geschält und eine Scheibe abgetrennt, und die zehn abgetrennten Scheiben hatten sie sorgfältig zu einer neuen, schönen runden Apfelsine zusammengesetzt. Diese Apfelsine war das schönste Weihnachtsgeschenk in meinem Leben.*

*Sie lehrte mich, wie trostvoll echte Kameradschaft sein kann.*

*(ohne Quellenangabe von B6 aus dem Internet gezogen zur Suchbegriffskombination Weihnachten/Waisenhaus)*

Neben diese Verknüpfung zur Präsentation legt B6 einen zweiten Zusammenhang: Über ein **Deckblatt Arbeitsverlauf und Problemfelder (6)** führt der Weg zum **Text** mit dem gleichen Titel. In diesem Text sind vier weitere Links angelegt. So führt gleich am Anfang ein Link zu ihrer *Präsentation der ästhetischen Forschung zum Brillanten* aus dem Winter 2001/2002, von der ihr Text ausgeht. Sie beschreibt ihren Weg durch den ästhetischen Forschungsprozess (Beschreibung siehe oben, vollständig dokumentiert im Anhang, B67). Der Text ist gegliedert in die Abschnitte:

- **Die Thematik:** B6 thematisiert die Geschmackserinnerung als biografische Spur zur Großmutter.
- **Das Problem der Intimität:** B6 problematisiert den Umgang mit der privaten Traurigkeit in der Präsentation.
- **Konfrontation und Verbindung des Weges:** B6 stellt dar, dass sie zunächst von ihrer Geschmackserinnerung an den Kakao ausgegangen ist, dass sich die Geschmackserinnerung der Großmutter an ihr erstes Brötchen dagegengestellt habe. Sie beschreibt den Weg der Suche nach der Verbindung der beiden Themen. Dazu bildet sie in einem weiteren Link das gemeinsam mit ihrem Freund entwickelte **Brainstorming (8)** ab (im Anhang dokumentiert, B67e, CD Nr. 1.1).

- Die Entstehung der Struktur: Sie begründet die Hypertextstruktur ihrer Präsentation als Möglichkeit, die Gleichzeitigkeit ihrer Gedankengänge zu vermitteln.
- Sie macht deutlich, dass die Geschmackserinnerung der Großmutter nur noch auf dem Weg zum Waisenhaus eine Rolle spielt.
- Sie beschreibt, dass sie die Gestaltung vor allem nutzt, um die Traurigkeit zu unterstreichen, die sich mit den Vorstellungen zur Kindheit der Großmutter verbinden. Dabei hätte sie festgestellt, dass die nüchternen Fotos zum Brötchen-Thema „vom Bäcker nebenan“ nicht passen. „Wäre für mich irgendwie gelogen.“ (B67, S.4) Deshalb liegt hinter dem Link „Fotoserie“ nur noch ein einziges Foto von einem Brötchen.
- Der Weg zum Kakaogeschmack: B6 beschreibt die Schwierigkeiten, Erinnerungen und Gefühle, die sich mit einem Geschmack verbinden, zu visualisieren. Sie setzt an dieser Stelle einen Link zum Text Gedanken und Ausblicke. Sie verweist darauf, dass sie auf einen Link zu einem Video verzichtet, das sie selbst beim Anrühren und Trinken des Kakaos zeigt. „Ich habe diese Situation initiiert und habe gemerkt, dass der Kakao mir überhaupt nicht schmeckte. Somit habe ich mich entschieden, diese Handlung nicht in die Präsentation zu integrieren.“ (B67, S. 5)
- Sie beschreibt das Problem mit dem Medium in der Arbeit an der Präsentation.

Eine besondere Stellung nimmt die Folie **Gedanken und Ausblicke (5)** ein. Es ist die einzige, die über zwei Wege zu erreichen ist: direkt über die Einstiegsfolie und über den Text zum Arbeitsverlauf. In diesem Text bündelt sie noch einmal ihre Gedanken zum Projekt, weist daraufhin, dass viele ihr wichtigen „Gedankenketten“ nicht in der Präsentation sichtbar werden. Sie beschreibt ihr Problem, Dinge, die ihr emotional wirklich wichtig sind, in Worte zu fassen. Sie überlegt zu versuchen, „diese Situation malerisch umzusetzen“ in abstrakte, selbst gestaltete Bilder und sie vielleicht nachträglich digital in ihre Präsentation einzubinden.

### **„Gedanken und Ausblicke**

*Im Rahmen meiner Arbeit habe ich mich mit einem Geschmack aus meiner Kindheit befasst, der noch heute in einigen Situationen große Bedeutung für mich hat. Der Geschmack versetzt mich dann zurück und lässt mich nahezu automatisch an bestimmte Situationen erinnern. Es sind immer wiederkehrende Gedankenketten, die sich dann vor meinem inneren Auge abspielen. Momente von Geborgenheit, Verzeihung, Liebe und Hilflosigkeit.*

*Ich habe diese Momente bewusst nicht in der Präsentation sichtbar gemacht. Ich thematisiere nur die Tatsache des Vorhandenseins. Ich hatte Angst, dass meine Präsentation ihren Charakter verliert und zu emotional werden könnte. Ich habe mich während meiner Arbeit oft gefragt, ob nicht ein wesentliches Stück fehlt, wenn ich diese Momente ausblende und ich denke noch jetzt, dass wirklich ein Stück fehlt. Vielleicht habe ich Angst diese Situationen sichtbar zu machen, weil sie dann ihren Zauber verlieren.*

*Ich kenne diesen Moment aus biografischen Niederschriften. Ich schreibe seit meinem 9. Lebensjahr Tagebuch und oft gab es Situationen, die so wahnsinnig schön oder traurig waren, dass ich es nicht in Worte fassen konnte. Das ist vielleicht eine ähnliche Situation.*

*Einige Male habe ich es versucht und so manches Mal war ich enttäuscht, weil ich merkte, dass ich das Besondere nicht richtig für mich gefasst hatte mit meinen Worten.*

*Möglicherweise habe ich daraus gelernt – vielleicht ist es auch ein Schutzmechanismus. Ich spiele mit dem Gedanken, diese Situationen malerisch umzusetzen und sie danach in digitaler Form in die Präsentation einzuarbeiten. Dies könnte für mich ein Weg sein, meiner Arbeit gerecht zu werden, und wäre eine Verbindung zwischen digitalen Medien und handwerklicher Gestaltung. Abstrakte, selbst gestaltete Bilder – z.B. zu dem Wort ‚Geborgenheit‘ – dazu gehört die Situation, dass ich morgens, wenn ich wach war, immer in ihr Bett gekrabbelt bin und sie mir dann warmen Kakao gebracht hat, sich zu mir gelegt hat und mir erklärt hat (anhand einer selbst gebastelten Pappuhr), wie die Uhr funktioniert. Solche Situationen möchte ich nicht per Computer erarbeiten, sondern mit meinen eigenen Händen gestalten.“*

**Zusammenfassend:** Die PowerPoint-Version der Präsentation von B6 (im Anhang auf der CD Nr. 1.1) rückt die Auseinandersetzung mit der Traurigkeit ihres Bildes von der Kindheit der eigenen Großmutter in den Mittelpunkt. In Hypertextstruktur stellt sie eine Äußerung zu ihrem Ausgangspunkt daneben: die positive Erinnerung an die Gefühle, die sich mit dem Geschmack von Großmutter Kakao verbinden. Das Nebeneinander und Ineinander ihrer Gedanken vermittelt sich im Link-Gefüge in ihren prozessbegleitenden Reflexionen. In der Ver-Linkung wird in gewisser Weise ein Sichtbarmachen der Schnittstellen zwischen Prozess und Produkt möglich. Hier scheint eine der besonderen Chancen mediengestützter ästhetischer Forschungsarbeit zu liegen.

### Zur Situation der Präsentation im Seminar

Die Präsentation wird von B6 ins Seminar bereits auf der zweiten von vier Sitzungen in der Abschlussphase des Seminars eingebracht. Die mit dem Beamer an die Projektfläche im Seminarraum vergrößerte PowerPoint-Version ist dabei nur ein Teil der eigentlichen Präsentation. Die Präsenz von B6, ihre Gesten und sprachlichen Äußerungen sind ein zweiter, ganz wesentlicher Teil.

Sie bleibt an ihrem Platz sitzen, setzt sich nicht nach vorn zur Projektion. Sie ist sehr aufgeregt und führt kurz in ihr Projekt ein, stellt vor allem ihre technischen Schwierigkeiten in der Realisierung vor. Bis zum Schluss hätte es mit der Musik zu einer Folie (4) nicht geklappt. Die sei ihr aber sehr wichtig. Während der Präsentation selbst spricht sie nicht, lediglich der Text „Weihnachten im Waisenhaus“ wird von ihr, auf Nachfrage hin, direkt vorgelesen. Es ist zu spüren, dass sie sehr betroffen ist.

*„... auch während der Präsentation, also ich hab ... musste mich schon so'n paar Mal wirklich arg zusammenreißen, so als ich meine eigene Stimme dann wieder gehört hab' und ... da wird man noch mal wieder an diesem Arbeitsprozess erinnert und was da dann alles mit dranhängt und ... (spricht leise) da musste ich mich doch schon ziemlich zusammenreißen.“*  
(Abschlussinterview B611, Zeile 569 bis 574)

Diese Betroffenheit überträgt sich auch in die Gesamtgruppe der Teilnehmerinnen. Viele haben am Ende der Präsentation „einen Kloß im Hals“. Nach der Präsentation berichtet B6, dass sie zwischendurch überlegt hätte, ihr Projekt abzuberechnen. Es sei ihr schwer gefallen, ihre Emotionen mit dem „kalten Gerät“ in Einklang zu bringen. Letztlich habe ihr das Medium aber auch geholfen „Klarheit im Prozess zu gewinnen“.

Sie erhält zunächst von allen Teilnehmerinnen die persönliche schriftliche Rückmeldung. Im Abschlussinterview gibt sie an, dass sie über die intensiven, differenzierten Rückmeldungen überrascht war. Sie hätte nicht erwartet, dass so viel von ihren Gedanken vermittelt wurde.

„B6: Also ich hätte nicht gedacht, dass ihr ... so viel von diesem Gedankengut, was für mich drinsteckte, was ich dachte, was verloren gegangen ist durch diese Zerrissenheit, ich dachte nicht, dass ihr so viel mitgenommen habt. Dass das noch so rüberkommt. ... Fand ich auch toll, dass die Kommentare wirklich so ... intensiv drauf eingegangen sind. Also, das ...

Interviewer: Waren die sehr unterschiedlich oder ...?

B6: Also ich glaube, die erste Zeile bei allen war, ich find es sehr mutig, also das haben unheimlich viele geschrieben ... Und ... es gab einige Leute, die halt davon erzählt haben, dass sie auch Geschmackserinnerungen haben und dass es ja dann im Grunde genommen dann wieder ein Thema ist, was alle betrifft. Ich kann mir vorstellen, dass viele Menschen das haben, ich kenn' auch so viele aus dem privaten Bereich, die das dann erzählt haben. (...) Dann ... gab's welche, die mehr auf diese Beziehung zur Großmutter eingegangen sind, die dann auch gesagt haben, ja für mich gib't's auch ... 'ne ganz starke Beziehung (...) zum Beispiel zu meinem Opa, der hat mir mal das und das gemacht, also dass (...) so erzählende Momente durchkamen in den Kommentaren ... aber ich fand die Kommentare echt total schön also, ich hab' zu Hause gesessen, hab' die gelesen und hab' gedacht, oh schön (...) das ist 'ne gute Art, dieses erst mal frei schreiben und dann darüber reden.“ (Abschlussinterview B611, Zeile 596 bis 616)

Auch in der anschließenden Aussprache zu ihrer Präsentation wird von einigen Teilnehmerinnen Betroffenheit vermittelt. Die Präsentation habe sie sehr berührt. Es wird über die Inhalte der Präsentation gesprochen (Geschmackserinnerungen, Kindheitsbilder). Die Gestaltung wird nicht angesprochen.

Auch die Leiterin des Seminars vermeidet bewusst an dieser Stelle darauf einzugehen, wie sie im Nachinterview erläutert. Sie betont in ihrer ausführlichen, schriftlichen Rückmeldung an B6 auf der virtuellen Plattform des Seminars (FC): „Das Bemerkenswerte liegt in der Verknüpfung von Haupt- und Nebenwegen. Da gibt es Bilder, gesprochene Sprache, Text und Musik. Die Bilder und die gesprochene Sprache und die Musik erzeugen eine emotional betroffene Stimmung. Die wird aber wieder etwas relativiert durch die Reflexionen, die du zur Produktion und zur Herstellung der Präsentationen gibst. – So sprechen die Bilder, Sprache und Töne für sich und die Reflexionen auch.“ Darüber hinaus geht sie v.a. auf die Inhalte der ästhetischen Forschung zur „Geschmackserinnerung“ ein.

Im Gespräch mit dem Autor merkt die Leiterin des Seminars zu dieser und vergleichbaren Präsentationen an: „Also das sind eher Materialansammlungen, in die man jetzt noch reingehen müsste, um (...) wieder gestalterisch noch weiter dran zu arbeiten.“ (Br, Zeile 503 bis 506)

**Zusammenfassend:** Im Kontext der Präsenz von B6 selbst als Teil der Präsentation zu ihrer ästhetischen Forschung vermittelt sich ihr Betroffensein im Nachdenken über die Beziehung zu ihrer Großmutter auch für die anderen Teilnehmerinnen des Seminars.

### Percepte zur Präsentation

Die PowerPoint-Version der Präsentation wurde ohne weitere Informationen sieben außen stehenden Personen angeboten (verschiedenen Geschlechts, verschiedenen Alters – zwischen 24 und 56 Jahre –, ansonsten zufällig ausgewählt aus verschiedenen bildungs- und kulturnahen Lebens- und Arbeitszusammenhängen des Autors). Die Betrachterinnen haben jeweils selbst entschieden, welchen Weg sie durch den Hypertext wählen. Es wurde jeweils der gleiche Weg gewählt, den die Version nahe zu legen scheint. Die spontanen Äußerungen

während der Präsentation wurden notiert. Sie fallen insgesamt sehr ähnlich aus. Auffällig ist nur, dass sich jüngere Betrachterinnen am Schluss stärker mit B6 identifizieren, ältere eher ein distanzierteres Verständnis zeigen. Die Äußerungen beziehen sich gleichermaßen auf die Gestalt und auf den Inhalt der Präsentation. Es ist im Zuge dieser Untersuchung nicht von Interesse, sie näher zu differenzieren. Sie stehen hier lediglich in ihrer Gesamtheit für *mögliche* Äußerungen unvorbereiteter Betrachter. Die Äußerungen werden in der bevorzugten Reihenfolge der Folien/Links wiedergegeben.

(1) Das **Deckblatt** weckt bei den befragten außen stehenden Betrachterinnen Interesse weiterzublättern. Eigene Assoziationen zu Geschmackserinnerungen kommen hoch, zum Beispiel Eiscremesorten, Weihnachtsgebäck. Es wird gefragt: Wie sind Geschmackserinnerungen in diesem Medium darzustellen? Wie will man Geschmackserinnerungen mit dem PC hervorrufen?

Zur Gestaltung wird die „schnörkelige“ Schrift hinterfragt. Der graue Hintergrund wirke zusammen mit der Schrift irgendwie konservativ, altbacken.

(2) Zur **Einstiegsfolie** wird angemerkt: Das Bild habe etwas Rätselhaftes, sei nicht gleich zu erkennen. Es wirke etwas unheimlich. Es sei nicht ersichtlich warum. Ist die Kakaodose erkannt, wird nach entsprechenden Geschmackserinnerungen gesucht. Eigene Erinnerungen – auch zum Kakao – kommen hoch. Zur Stimme im Off heißt es: sympathische Stimme. Es müsse eine jüngere Frau sein.

Unvermittelt erscheint zunächst der Link zum „Waisenhaus“. Es kommen erste eigene Bilder zum Waisenhaus hoch. Die sind im Klischee dem von B6 und ihrem Freund im Brainstorming beschriebenen sehr ähnlich (vgl. B67e).

Der textliche Hinweis auf die Geschmackserinnerung der Großmutter an das erste Brötchen binde den Waisenhaus-Link dann ein. Das wecke Interesse weiterzublättern. Gleichzeitig gehen alle außen stehenden Betrachterinnen zunächst zum Link *Kakaodose*.

**Zusammenfassend:** B6 scheint es zu gelingen, mit den beiden Eröffnungsfolien bei den Betrachterinnen eigene Assoziationen zu Geschmackserinnerungen hervorzurufen und eine Spannung für die weitere Aufnahme der Präsentation aufzubauen.

(3) Das Foto von B6 zum **Kakaogeschmack** wirkt sympathisch. Die Blümchen auf der Tasse lösen Bezüge zu einem verbreiteten Oma-Klischee aus. Das schrittweise hörbare und sichtbare Einblenden der Begriffe zu den erinnerten Gefühlen wirke wie Reklame. Das käme auch durch den dazwischen gesprochenen Satz: „*Ein Geschmack, den man niemals vergisst.*“ Man nehme aber gleich an, dass das so nicht gemeint sei. Insgesamt wirke die Sache nicht ironisch, eher sehr ernsthaft.

Kritisch wird die Gestalt der Einblendungen der Begriffe in das Foto kritisiert: Die Schriftzüge seien zu klein, verlören sich. Die unterschiedliche Farbigkeit der Einblendungen wirke übertrieben, unvermittelt, „bonbonig“. Der zuletzt eingeblendete Satz „*Erinnerungen, die die Zeit durchwachsen und ewig währen*“ sei „zu dicke“. Er sei überflüssig, weil sich die Betrachterin Ähnliches am Ende sowieso schon denke.

(4) Besonders deutlich unterscheidet sich die Wahrnehmung der Folie zum **Waisenhaus** bei den außen stehenden Betrachterinnen von der der Seminarteilnehmerinnen, die dieses Bild im Kontext der Präsenz von B6 rezipieren konnten. Es kommt kaum zu Betroffenheit.

Im Verhältnis zur Folie zum Kakaogeschmack sei diese „völlig unvermittelt“. Wo bleibe das eigentliche Thema, die Geschmackserinnerung. Es sei doch um das Positive solcher Geschmackserinnerungen gegangen.

Die Seite wird als „schwere Kost“ bezeichnet, sie sei überladen. Es reiche schon jeweils einer



der Begriffe „Waisenhaus“, „1931“ oder „Weihnachten“, um einen Schwall von Gefühlsregungen auszulösen. In der Kombination sei das übertrieben. „Und dann auch noch die Musik“, das hätte etwas „Tiefendes“. Es werde nicht deutlich, warum diese Seite so überladen sein müsse.

**Zusammenfassend:** Unvorbereitete Betrachterinnen beschreiben zu den beiden zentralen Folien genau die Risse, die B6 selbst in ihrer Arbeit sieht, die sie mit ihrem ästhetischen Forschungsprojekt *für sich* aufdeckt.

Es geht zunächst um den Riss zwischen ihren positiven Erinnerungen an ihre geliebte Großmutter, den schönen Kindheitserinnerungen auf der einen und der Angst, die Großmutter zu verlieren, auf der anderen Seite. Diese Angst überträgt sie in gewisser Hinsicht auf das traurige Bild, dass sie zur Kindheit der Großmutter entstehen lässt.

Der zweite Riss zieht sich durch die Realisierung ihrer Gestaltung. Er liegt zwischen der Dramatik ihrer inneren Bilder einerseits und den Schwierigkeiten, diese Dramatik zu vermitteln, schließlich in eine PowerPoint-Präsentation umzusetzen anderseits.

Dabei gelingt es ihr tatsächlich nicht, diese in ihrer biografischen Arbeit aufgerissene Stelle außen Stehenden zu vermitteln. Das hatte sie ja selbst befürchtet, entsprechend überrascht war sie, wie viel bei der Präsentation im Seminar „doch noch rüberkam“ (vgl. oben Abschnitt zur „Situation der Präsentation“).

(7) Das Unverständnis steigert sich noch einmal beim Lesen des Textes der „unbekannten Autorin“ auf der dem Waisenhaus untergeordneten Seite **Weihnachten im Waisenhaus**. Zunächst wird nach einem Zusammenhang zur Großmutter gesucht. Es wird vermutet, die sei mit der Autorin des Textes identisch. Das wird wieder verworfen. Die Geschichte wirke völlig konstruiert – nachdem vorher doch eher Authentizität vermittelt werden sollte. Es wird von „Groschenromanstil“ gesprochen – z.B. die Stelle: „Es wurde mir alles klar und ich bekam Tränen in die Augen.“ Es sei eine moralisierende „Fingerzeiggeschichte“.

Irgendwie wirke es wie der hilflose Versuch, Betroffenheit zu vermitteln – was sich **zusammenfassend** aufgreifen lässt. Dort wo B6 noch einmal eine Steigerung ihres Ausdrucks von Traurigkeit empfindet, sehen unvorbereitete Betrachterinnen das Abrutschen in etwas, was sie als „Kitsch“ bezeichnen.

(5)/(6)/(weiterer Text) Mit der Kenntnisnahme der Reflexionstexte über die weiteren Links verändert sich die Einstellung bei allen außen stehenden Betrachterinnen dagegen sehr. Das geht von Verständnis bis zu Sympathie und Identifikation. „Irgendwie finde ich mich da selbst jetzt völlig drin.“

Es lassen sich ansatzweise Erklärungen für die Risse, für die Brüchigkeit, für das Überzogene der Präsentation finden. Die Schwierigkeiten, die hinter dieser Version stehen, vermitteln sich.

Insgesamt **zusammenfassend** zur Außensicht: Die Präsentation wird von den befragten außen Stehenden als eine sehr ernsthafte Mitteilung aufgenommen, die in ihrer Gestaltung – v.a. dort, wo es um Gefühlsäußerungen geht – ins „Kitschige“ abrutscht. Sie löst eine Auseinandersetzung mit eigenen Geschmackserinnerungen am Anfang aus. Dafür bleibt allerdings unter dem Erdrückenden der Waisenhausthematik später kein Raum mehr. Die unvermittelten Brüche, die gestalterischen Mängel werden vor dem Hintergrund der Texte zur Reflexion besser „verstanden“. Die kritische Einschätzung zur Gestaltung der Präsentation verändert sich damit allerdings nicht.

## **d) Rückblickende Auswertung des Gesamtprozesses** **(Seminarverlauf/eigene Forschung)**

### Zum Seminar insgesamt

Insgesamt zieht B6 zum Seminarverlauf am Semesterende in weiten Teilen eine positive Bilanz. Ein größerer Teil ihrer Erwartungen sei erfüllt. Ihre Vorstellungen von biografischer Arbeit hätten sich erweitert. Auch in der Nutzung ihres PC habe sie erheblich dazugelernt. Insgesamt nehme sie mit: „*Selbsterfahrung, PC-Kenntnisse, einen Ideenfundus*“ zur biografischen Arbeit und für den Kunstunterricht überhaupt. (Bo612)

Sie brachte sich in die Diskussionen des Seminars immer wieder ein. Ihre eigene Mitarbeit bewertet sie als „*stetig, interessiert, fleißig, fast schon intrinsisch motiviert (hihi)*“. Über die eigene ästhetische Forschung und ihre Präsentation hinaus haben ihr die Seminarsitzungen zum Text von Gert Selle, von Helga Kämpf-Jansen und die Sitzung mit den Beispielen aus der Unterrichtspraxis zur biografischen Arbeit besonders viel gebracht. Zum Lesen der Texte sei im Seminar eine „*positive Verpflichtung*“ entstanden. Mit der virtuellen Seminarplattform (FC) waren alle Diskussionsprozesse in Teilgruppen für alle Teilnehmerinnen des Seminars transparent. (Bo612)<sup>387</sup>

*„... Gert Selle war mir schon immer so'n Begriff und da hat ich schon mal was drüber gelesen, aber so dass mir jetzt wirklich die Zeit genommen hab', um mich intensiv mit so'm Text auseinander zu setzen ... das war vorher nicht so, also da ... hab' ich schon mal eher gedacht, na ja gut, ich weiß, dass es den gibt und ... da ist im Seminar irgendwie so was entstanden, wie auch 'ne gewisse Verpflichtung, aber 'ne positive Verpflichtung, okay, wir sprechen halt alle zusammen drüber und dann muss ich's halt gelesen haben.“*  
(B611, Zeile 377 bis 388)

Auffällig ist, dass sie positiv gerade solche Aspekte des Seminarinhaltes hervorhebt, die sie in der Vorerwartung gering gewichtet hatte. Das gilt insbesondere mit Blick auf die Erweiterung ihrer Kompetenz im Umgang mit den Arbeitsmitteln rund um den PC. Hier hat sich ihre Einstellung im Vergleich zum Einstieg in das Seminar verändert. Empfund sie diesen Aspekt am Anfang eher als lästig, nennt sie ihn jetzt in Auswertung des Seminars positiv. Hier habe sie besonders viel gelernt. (Vgl. Abschlussfragebogen B612, Text B67, als auch Abschlussinterview B611.) „*Ja, was nehm' ich mit? ... also ... an Fertigkeiten auf jeden Fall so den Umgang mit dem PC, da hab ich unheimlich viel gelernt ...*“

In einem dichten Zusammenhang der verschiedenen Aspekte scheint es der Seminarleiterin gelungen zu sein, die Teilnehmerinnen auch für Inhalte der Veranstaltung zu gewinnen, die zunächst nicht so sehr in deren Interesse lagen. Das zeigt sich umgekehrt auch bei den Teilnehmerinnen, die mit dem Seminar über ihr Interesse am Medium einen Weg in biografisch bezogenes Arbeiten gefunden haben (vgl. Fragebogen zur Gesamtauswertung Bo).

Das sieht jedenfalls B6 so. Als Stärken der Seminarleiterin nennt sie, dass die es geschafft habe, die Thematik von vielen Seiten zu beleuchten und dabei allen gerecht zu werden.

---

<sup>387</sup> „FC“ bedeutet „First Class“. Es handelt sich um eine virtuelle Kommunikationsplattform, mit der an der Universität Bremen im Untersuchungszeitraum gearbeitet wird. Sie ermöglicht eine Kommunikation im Intranet (virtuelle Plenums- und Gruppenräume, Chat, Mailing), eine Archivierung von Texten (teilnehmerinnenverfasste Texten, Basistexte in einer Bibliothek, mit Einschränkung auch Bildarchivierung), eine Vernetzung der Veranstaltung zur gesamten Universität und zum Internet. Die Teilnehmerinnen können im Seminarraum und am häuslichen Arbeitsplatz auf die Plattform zugreifen.

„Super“ findet sie die „*stetigen Resonanzen in FC: Maria hat sich viel Mühe und Arbeit gemacht.*“

## Zu den ästhetisch-biografischen Prozessen

Als Wichtigstes nimmt B6 aus dem Seminar Erfahrungen aus dem ästhetischen Forschungsprozess mit: dass es eine Erleichterung für die Arbeit bringen kann, wenn man Probleme in der biografischen Arbeit angeht und nicht versucht sie zu umschiffen.

„*Ja, was nehm' ich mit?*“ (außer Fortschritten im Umgang mit dem PC) „... *irgendwie auch (...) so'n Stück ... wie erleichtere ich mir selbst das Arbeiten,(...) das hat für mich auch noch irgendwie so'n starken Schwerpunkt gehabt – also dass ich in diesem Arbeitsprozess gelernt hab' (...) die Schwierigkeiten, mit einzubinden. (...) dass es ... im Grunde genommen, so'n Bewusstwerden war, dadurch dass ich ja (...) in dieser Biografiethematik gearbeitet hab'*“ (Ich habe gelernt zu fragen) „... *wo liegen die Probleme ... und dann zu gucken, wie krieg' ich die Probleme mit der Sache selbst bewältigt, und bei mir war es ja dann so, ich bin (...) zu meiner Oma gefahren und hab mit ihr drüber geredet ... und das hat mir geholfen ... (...) mit dem Arbeiten weiter voranzukommen. Also das hab ich schon gelernt, dass man irgendwie (...) die Probleme so ... beim Schopf packt und die dann vielleicht mit integriert und fragt, warum ist das jetzt gerade so. Also das hat mir auch unheimlich geholfen.*“ (B611, Zeile 22 bis 36)

Sie formuliert in Auswertung des Semesters die Auffassung, dass biografische Arbeit dieser Art auch auf dem Weg in den Lehrerinnenberuf sehr sinnvoll ist. „*Man lernt sich selbst besser kennen, wie man auf andere wirkt und wie/wer man eigentlich ist.*“ (Bo612)  
Es werde durch diese Arbeitsform einmal die „*anonyme Masse an der Uni durchbrochen*“. Es entwickelten sich ganz andere Kontakte zu Mitstudentinnen und zur Seminarleiterin. (ebenda)

B6 findet es auch rückblickend sinnvoll, dass in einem so persönlich angelegten Seminar, in dem jeder in ein ästhetisches Forschungsprojekt einsteigt, intensivere Phasen in der Gruppenfindung vorgesehen werden, z.B. ein Wochenendseminar. (Vgl. B611, Zeile 229ff. und Zeile 356ff.) „*Vielleicht sollte eine solche Arbeit über zwei, eventuell drei Semester andauern. Dann kann man die Gruppe besser kennen lernen. Und man muss nicht so unter Zeitdruck arbeiten.*“ (Bo612)

Sie hat sich im Seminar nicht immer wohl gefühlt, weil sie das Gefühl hatte, dass einige Teilnehmerinnen sich nicht ernsthaft auf ein biografiebezogenes Projekt eingelassen hätten. B6 unterscheidet zur Ernsthaftigkeit der Arbeit an ästhetischen Forschungsprojekten drei Gruppen im Seminar: a) Teilnehmerinnen, die mit dem Herzen dabei waren, bereit sich zu präsentieren, egal was die anderen denken. B5 und sie gehören in diese Gruppe. B6 habe gar nicht an die Präsentation gedacht zwischendurch. b) Teilnehmerinnen, die es interessiert hat, die sich aber mit Blick auf die Präsentation zurückgenommen haben und c) solche, die total

drin waren wie B17, die dann aber den Schritt nicht gewagt haben, zu veröffentlichen (vgl. B611, Zeile 70 bis 115).

Sie wäre für eine Verpflichtung aller Teilnehmerinnen zur Präsentation, damit sich alle gleichermaßen dieser besonderen und auch intimen Situation stellen. (Bo612)

Was die Arbeit mit dem PC in der ästhetischen Forschung angeht, sieht sie rückblickend – neben den geschilderten Schwierigkeiten und Grenzen – auch Vorteile.

*„Man kann gewisse Sachen einfach sehr weit abstrahieren, ... was man vielleicht so im ... im handwerklichen Tun nicht kann, also wenn man dann Wörter schreibt, die sind halt mit der eigenen Hand geschrieben und da steckt dann vielleicht auch Emotion hinter, (...) beim Computer kann man halt wählen, so wenn ich 'nen handschriftlichen Text hab, scann' ich den ein oder schreib' ich ihn noch mal ab und es gibt immer 'ne andere Wirkung. ... Man kann sich halt ... ein ganzes Stück weit rauslehnen.“ (B611, Zeile 284 bis 291).*

Ausführlich beschreibt B6 im Auswertungsinterview die Phasen ihres ästhetischen Forschungsprozesses. Sie werden hier nur in der formulierenden Interpretation, z.T. stichpunktartig, wiedergegeben (vgl. ausführlich im Anhang B611, Abschnitte 12 bis 18).

B6 betont zunächst, dass alles nicht nur nacheinander verlief, sondern *„ein bisschen verstrickt“* gewesen sei. Sie beschreibt dann folgende Phasen:

a) Ideenfindung

b) Phase mit viel automatischem Schreiben, sie erforscht, in welche Richtung sie gehen will

c) die Überschrift formuliert: Positive Kindheitserinnerung

d) „viele Erinnerungen waren mit dem ‚Bei der Oma in der Küche sitzen und Kakao trinken‘ verbunden“ / diesen Kakao bei Aldi gekauft

e) Leerlauf / auch so eine Zeit, in der es der Oma schlecht ging

f) dann im November zur Oma gefahren / ihr vom Projekt erzählt

g) Darüber nachgedacht, was ist, wenn sie mal nicht mehr da ist – das hat sie beim Arbeiten total behindert.

*„Also man konnte halt nicht so realistisch sein, so wie man für irgendwelche Klausuren lernt ... für Deutsch oder so, auswendig lernen muss, das kann man halt, man kann sich hinsetzen, alles rundherum vergessen und einfach lernen. Das konnte ich dabei nicht mehr. Ich hab' halt dagesessen und hab' halt gemerkt, ich lern' über was Biografisches oder ich lern' über mich selbst und das war irgendwie ... das war ein ungewohntes Gefühl. ... Vielleicht auch dadurch, dass halt so viel Negatives mit dran hing ...“ (B611, Zeile 464 bis 611)*

h) Die Oma, mit dem Kakaomuster konfrontiert, erzählt selbst ein analoges Beispiel aus ihrem Leben.

i) Im Internet nach dem Waisenhaus gesucht, in dem die Oma aufgewachsen war – ein vergleichbares Bild gefunden.

j) Dabei zufällig auf die „Apfelsinengeschichte“ als weitere Analogie zum Muster der Oma und ihrem eigenen Muster gestoßen. Von der Apfelsinengeschichte (Weihnachten im Waisenhaus) *„so richtig gerührt“*. Das passte so zu ihrem Bild, auch weil es noch mal so ein „Rundumschlag“ war.

k) Im Januar war sie fertig, hat den Ordner geschlossen.

l) Sie brauchte eine gewisse Distanz zur Präsentation.

m) Die Präsentation selbst hat Ba dann sehr mitgenommen. Erst mal, weil es technische Probleme gab und sie das Gefühl hatte, die anderen würden nichts davon mitbekommen, was sie reingesteckt hatte. Dann weil die Erinnerungen an den Prozess, und dass es da einem nicht so gut ging, wieder hochkamen. Es war trotzdem o.k. Die Sache habe *„doch unbewusst so eine therapeutische Schiene“*. (B611, Zeile 578f.)

n) Im Moment sei das Projekt für B6 abgeschlossen, weil sie keine Zeit dafür habe. Eigentlich möchte sie noch Bilder zu dem Thema malen. Mit einem habe sie angefangen.

*„Sie ist insofern abgeschlossen, als dass ich mich jetzt erst mal nicht damit beschäftigen kann, weil ich einfach keine Zeit hab', also sprich den nächsten Monat ... aber ich bin selber, also ich hab' das ja in meinem Text geschrieben, dass es zu diesen Schlagworten, die ich da*

*hatte, Liebe, Vertrauen usw., dass es dazu Bilder gibt, die ich malen möchte, wovon ich auch schon eins gemalt habe, dass ich die gerne noch mit reinnehmen möchte. Also, ich glaube, dann fängt t's erst an, für mich so 'ne wirkliche Einheit zu bekommen. Und ... ich merk selber, wenn ich zum Beispiel so jetzt beim Lernen sitze, dass ich immer denke, oh Mensch, ich möchte jetzt eigentlich viel lieber diese Bilder malen und ... gön'n' mir jetzt abends so zwei, drei Stunden, wo ich halt sag', so, da mach' ich nichts in dem Sinn für die Uni, sondern halt nur das ... Gestalterische, diesen gestalterischen Anteil, den ich halt noch machen möchte. Also in sofern hört's doch nicht auf ... Aber dieses Computer ... dieser Computerkram, der hört jetzt auf. (lacht)“ (B611, Zeile 625 bis 638)*

**Zusammenfassend:** B6 betont rückblickend die große Bedeutung, die das ästhetische Forschungsprojekt für sie hatte. Sie nimmt v.a. die Erfahrung mit, dass es gut ist, sich den Problemen in einem solchen Prozess zu stellen. Sie findet, dass die Rahmenbedingungen einer solchen Veranstaltung der Ernsthaftigkeit der einzelnen, sehr persönlichen Prozesse der Teilnehmerinnen gerecht werden müssen.

Die Phasen eines ästhetischen Forschungsprozesses lassen sich im konkreten Fall von B6 wie folgt benennen:

- a) intuitives Benennen des Forschungsfeldes, das es sein „muss“, das sich förmlich aufdrängt;
- b) offene Suche nach einem Forschungsgegenstand auf diesem Feld in assoziativen Verfahren (Brainstorming, automatisches Schreiben, ...);
- c) Formulieren des Themas für das ästhetische Forschungsprojekt;
- d) Sammeln von Material, (Re-)Konstruktionen zum Forschungsthema, dabei im Sinne des ästhetischen Forschungskonzeptes die verschiedenen Zugänge (Alltagshandeln, wissenschaftliches Forschen, künstlerisches Arbeiten, subjektive und gefühlsmäßige Bezugnahmen) in einem Strang verknüpfend nutzend;
- e) mit Krisen im Prozess fertig werden;
- f) das gesammelte, (re-)konstruierte Material mit dem Forschungsgegenstand selbst erneut konfrontieren;  
 (Dann wiederholen sich in gewisser Weise spiralförmig aufsteigend oder absteigend – je nach Blickwinkel – die Phasen: g) entspricht in diesem Sinne e); h) entspricht f); i)/ j) entsprechen d). Dabei werden dann mehr und mehr Bilder, Medien, Erzählungen gesucht, die die emotional geladenen Forschungsergebnisse in eine Präsentation tragen können. Die Blickrichtung wechselt teilweise vom Forschungsgegenstand zur Präsentation. Das ist mit Einschränkungen, Übersetzungen, Auslassungen verbunden.)
- k) vor der Präsentation wird „der Ordner geschlossen“;
- l) zur Präsentation ist eine gewisse Distanz erforderlich;
- m) die Präsentation selbst ist noch einmal eine besondere Situation – die hat B6 sehr mitgenommen;
- n) die schriftlichen Kommentare der Teilnehmerinnen, das Gespräch und die Rückmeldung der Seminarleiterin haben ihr gut getan – waren unbedingt erforderlich für sie. Sie haben sie auch überrascht, weil sie nicht damit gerechnet hatte, so viel von ihren Gefühlen zu vermitteln;
- o) das Projekt ist für sie nicht abgeschlossen, sie will auf anderen Gestaltungsebenen daran weiterarbeiten.

„Ich möchte jetzt eigentlich viel lieber diese Bilder malen und ... gön'n' mir jetzt abends so zwei, drei Stunden, wo ich halt sag', so, da mach' ich nichts in dem Sinn für die Uni, sondern halt nur das ... Gestalterische, diesen gestalterischen Anteil, den ich halt noch machen möchte.“

### **e) Zur Qualität der Präsentation im ästhetischen Forschungsprozess**

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion des ästhetischen Forschungsprozesses der Studentin B6 dacht an ihrer eigenen Sichtweise, nach einer sprachlichen Rekonstruktion des Text-/Bild-Geflechtes ihrer Präsentation zum ästhetischen Forschungsprozess, nach der Darstellung außen stehender Sichtweisen auf das „pure Produkt“ (auf die Power-Point-Version ihrer Präsentation) und nach der Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen dem individuellen ästhetischen Forschungsprozess und dem Seminarverlauf insgesamt können jetzt begründete Aussagen zur *Qualität*, d.h. hier wörtlich zur Beschaffenheit, der Präsentation im Prozess der ästhetischen Forschung getroffen werden.

Das soll in zwei Kontexten versucht werden: Es wird die Qualität der Präsentation als Äußerung in einem Prozess *biografischer* Arbeit diskutiert. Beschrieben wird zweitens die Qualität des Produktes im Kontext eines *ästhetischen* Prozesses. Dabei geht es gleichzeitig um eine abschließende Diskussion zum gesamten *Prozess* ästhetisch-biografischer Arbeit bei B6. Dieser Blickwechsel zwischen Prozess und Produkt führt zu einer weiteren Verdichtung in der Beschreibung.

In welcher Hinsicht kann von **biografischer Arbeit** im Zusammenhang mit dem Projekt der Studentin B6 gesprochen werden?

- *Bewusst knüpft B6 mit ihrem Projekt an eine biografische Spur an, die sie bereits im Projekt zum Brillanten ein Jahr zuvor aufgenommen hatte. „Ich habe im Rahmen dieser Arbeit bewusst an diese biografische Spur angeknüpft. Als es darum ging, eine eigene Arbeitsgrundlage zu finden, war mir sofort klar, dass ich wieder Bezug zu meiner Kindheit und zu meiner Großmutter nehmen werde.“ (B67, S. 1)*
- *Bewusst sucht B6 den Ansatz für einen intensiven biografischen Prozess. „... Ich hätte tausend Ideen gehabt, aber ich wusste auch genau, das muss es sein. Und von diesem ... großen Feld hatte ich natürlich noch Möglichkeiten, einzelne Sachen rauszupicken, mit denen ich mich hätte beschäftigen können. Zum Beispiel hätt' (...) so'n Ansatz sein können, ihre Lebenslinie, meine Lebenslinie, was ist so passiert, wo gibt es Überschneidungen, wo ... vielleicht regional, sie hat hier in Bremen gelebt, ich leb' jetzt hier. Ist das Schicksal oder ist das kein Schicksal? (...) aber dann hab' ich gedacht, so nee ... das war's eigent-lich nicht so, (...) was ich wollte ... Ich wollte mehr so auf dieses, auf so'n Urgefühl ... das wollt' ich halt so umsetzen.“ ... (Hervorhebung = betont / B611, Zeile 180 bis 190)*
- *Wie sie selbst formuliert, führt sie der Prozess insgesamt in eine sehr persönliche Auseinandersetzung. „Während es im (vor-)letzten Semester ein ganz konkreter Gegenstand war, mit dem ich mich beschäftigte, so ist es nun ein Geschmack (Kakaogeschmack), somit etwas, was von Anfang an sehr viel tiefer in mir verwurzelt ist, sozusagen ein existenzielles Gefühl, das direkt mit diesem Geschmack verbunden ist. Dies warf*

*ungeahnte Schwierigkeiten auf. Ich hatte das Gefühl, dass mich die Sache viel zu sehr einnimmt ...“ (B67, S. 1)*

- B6 arbeitet am Bild von der eigenen Kindheit, wenn sie erinnerte und aktualisierte Gefühle formuliert, die sie mit dem Geschmack von Großmutter Kakao verbindet. *„Im Rahmen meiner Arbeit habe ich mich mit einem Geschmack aus meiner Kindheit befasst, der noch heute in einigen Situationen große Bedeutung für mich hat. Der Geschmack versetzt mich dann zurück und lässt mich nahezu automatisch an bestimmte Situationen erinnern. Es sind immer wiederkehrende Gedankenketten, die sich dann vor meinem inneren Auge abspielen. Momente von Geborgenheit, Verzeihung, Liebe und Hilfslosigkeit.“ (B67f)*
- Sie setzt sich mit Erinnerungen der Großmutter an deren Kindheit auseinander und entwickelt eigene Vorstellungsbilder zur Kindheit der Großmutter in den Dreißigerjahren des 20. Jahrhunderts im Waisenhaus. (Vgl. in der Präsentation v.a. die Folie 8, auch 4, 7.)
- Sie konfrontiert die Bilder zu ihrer eigenen Kindheit mit den Vorstellungsbildern zur Kindheit der Großmutter. Damit verändert sich die Sicht auf ihre eigenen Kindheits-erinnerungen. *„Jetzt bekommt der Kakao eine ganz andere Bedeutung.“ (B67a)*
- Sie fragt rückblickend nach der Bedeutung, die Beziehung zur Großmutter für sie in ihrer Kindheit hatte. *„Inwiefern gibt es Überschneidungen in unseren Lebensverläufen? Wie ähnlich sind wir uns?“ – „Meine Großmutter ist eine Person in meinem Leben, die ich wahnsinnig schätze und zu der ich seit meiner Geburt eine sehr enge Beziehung habe.“ (B67, S.1)*
- Sie befragt die gegenwärtige Bedeutung der Beziehung zur Großmutter für ihr eigenes Leben. *„Durch die ständige Auseinandersetzung mit meiner Arbeit wurde mir immer mehr bewusst, wie wichtig sie mir eigentlich ganz genau ist.“ – „Wie weit hat die Kindheit mit ihren Ereignissen Auswirkungen auf die Persönlichkeit?“ (B67, S. 1 und S. 3)*
- Ihr wird im Prozess bewusst, dass es für sie ein großer Verlust wäre, wenn ihre Großmutter einmal stirbt. Sie formuliert ihre Verlustängste. *„Ich traute mich kaum an die Arbeit heran, weil ich Angst hatte, dass mich das alles zu traurig macht. Ich dachte daran, was geschieht, wenn sie eines Tages nicht mehr da ist. Das war der Gedanke, der mich einholte und auch irgendwie blockierte. Die Arbeit hat mir bewusst werden lassen, was die dunkle Seite der schönen Erinnerungen ist.“ (B67, S. 1)*
- Zum ersten Mal spricht sie mit der Großmutter über die Bedeutung der Beziehung, indem sie ihr über das Projekt erzählt. Die Großmutter ist gerührt und reagiert amüsiert. *„Sie war erstaunt und glücklich, fing an zu lachen und fragte mich, ob ich denn in der Uni nichts Besseres zu tun hätte, als mich mit dem Kakao von Oma zu beschäftigen und wo wir denn hinkämen im Schulsystem, wenn die Uni uns jetzt solch einen Quatsch beibringen würde.“* Doch B6 kann sie vom Sinn des Vorhabens überzeugen. *„Ich hatte in dem Moment das Gefühl, dass es zum ersten Mal thematisiert wird, wie wichtig sie eigentlich für mich ist ... im Alltag laufen solche Gefühle über ganz andere Wege. Man weiß einfach, wie wichtig man einander ist und so etwas dann direkt zu erfahren ... Irgendwie war es ein ganz komisches Gefühl, aber schön. Ich habe gemerkt, wie sehr wir beide diesen Moment genossen.“ (B67, S. 2)*

**Zusammenfassend** kann davon gesprochen werden, dass die Studentin B6 in einen Prozess intensiver biografischer Arbeit eintritt, in dem sie sich mit der Beziehung zu ihrer Großmutter im Kontext (re-)konstruierter Kindheitsbilder – zur eigenen Kindheit und zu der der Großmutter – auseinandersetzt.

In seiner Struktur entspricht dieser Prozess biografischer Arbeit dem im theoretischen Teil (Abschnitt 2.1.1) Beschriebenen: Biografie als Konstruktion von Lebensgeschichte(n), als Erzählung mit narrativer Struktur, als aktive Handlung, als Lernprozess.

Dieser Prozess erlaubt ihr kaum Distanz. Sie wird in ihn hineingezogen, ist in den Prozess verwickelt, „*verstrickt*“. Es zeigt sich in diesem Einzelfall, was im theoretischen Teil über das Spezifische biografischer Arbeit in der Lebensphase der Studierenden ausgeführt wurde. (Vgl. Abschnitt 2.2.1, auch Fuchs-Heinritz 2000.) B6 *lebt* ihre Biografie mehr, als dass sie sie reflektierend *schreibt*. Biografische Arbeit ist für sie kein (kindliches) Spiel, es ist ein Stück vom bitterernsten Suchen, Ringen um die Ich-Identität. (Vgl. auch Baacke 1983.)

Dieser Prozess intensiver biografischer Arbeit drückt sich aber nur bruchstückhaft im Produkt zur Präsentation aus. Es bleibt bei der Präsentation von „*Gedankenketten*“ (B67f) aus dem biografischen Forschungsprozess von B6. Es finden sich immer wieder Aussagen von B6, die ihre *Unsicherheit* vermitteln, wie viel sie von diesem sehr persönlichen Prozess in die Präsentation bringen will.

*„Allerdings war mir schnell klar, dass dies nur im Rahmen einer privaten Forschung geschehen kann, da es sehr viele persönliche Momente im Leben berühren würde, aber vielleicht ist dieser Forschungsansatz, (die ästhetische Forschung), ein Weg dahin?“*  
(B67, S. 3)

*„Es sind immer wiederkehrende Gedankenketten, die sich dann vor meinem inneren Auge abspielen. Momente von Geborgenheit, Verzeihung, Liebe und Hilflosigkeit. Ich habe diese Momente bewusst nicht in der Präsentation sichtbar gemacht. Ich thematisiere nur die Tatsache des Vorhandenseins. Ich hatte Angst, dass meine Präsentation ihren Charakter verliert und zu emotional werden könnte. Ich habe mich während meiner Arbeit oft gefragt, ob nicht ein wesentliches Stück fehlt, wenn ich diese Momente ausblende und ich denke noch jetzt, dass wirklich ein Stück fehlt.“* (B67f)

Sie überlegt, wie sie ihr Thema so eingrenzen kann, dass es präsentierbar bleibt.

*„... Ich hab' ... zu Hause auch relativ viel darüber nachgedacht, hab' dann gedacht, so eigentlich ... wenn ich weiß ... ich möchte ästhetisch forschen und das ist im Rahmen von Uni und das ist auch im Rahmen von einem Seminar, einem ganz bestimmten Seminar, in dem ganz bestimmte Leute sitzen ... dann such' ich mir doch im Grunde genommen was, was mich zwar beschäftigt, aber .. wo ich selber ja auch weiß, dass ich vielleicht mal was präsentieren möchte.“* (B611, Zeile 124 bis 134)

Mit Blick auf die präsentierte PowerPoint-Version bleibt zu resümieren, dass sich diese Unsicherheit bis zum Schluss hin nicht auflöst. Sie überträgt sich direkt auf das Produkt. Es wird einerseits der Blick auf sehr persönliche Empfindungen von B6 freigegeben, die biografischen Zusammenhänge aber bleiben im Dunkeln. Der Betrachter spürt, dass es nicht um den Kakaogeschmack geht, nicht um das Brötchen oder das endlos traurige Bild vom Waisenhaus – sondern um etwas, was dahinter steht, „irgendwie um die Großmutter“, so eine außen stehende Betrachterin. Außen stehende Betrachterinnen können die Metaphern nicht entschlüsseln und sind geneigt sie als „Kitsch“ abzutun. Im *Produkt* vermittelt sich kaum



etwas von der *biografischen Arbeit* an der Verlustangst um die Großmutter, die den Kern des ästhetischen Forschungsprozesses bildete.

Damit schließt sich die Frage an nach der Qualität des Produktes im Kontext eines **ästhetischen Prozesses**.<sup>388</sup> Zunächst ist festzuhalten, dass die biografische Arbeit von B6 sich in einem intensiven ästhetischen Prozess vollzogen hat. Ästhetische Momente, sinnliche Wahrnehmungen (Geschmackserinnerungen) bilden den Ausgang ihres Prozesses. Sie sammelt Material, weist ihm Bedeutungen zu, hinterfragt diese Bedeutungen, entwirft und verwirft Gestaltungsvarianten zur Vermittlung ihres Prozesses. Es kann von einem poetischen Prozess gesprochen werden. Sie stößt in ihrem Prozess immer wieder an Grenzen, existenzielle Fragen werden berührt. B6 gibt nicht auf, sondern sucht nach Wegen, nach Gestaltungsmöglichkeiten Hindernisse zu überwinden.

Die bei Duncker (vgl. Abschnitt 3.1.2 in dieser Arbeit, auch Duncker 1999) beschriebenen Momente ästhetischer Erfahrungsprozesse lassen sich im Verlauf ihrer Handlungen aufzeigen. Ihr Forschungsprozess verläuft nicht linear, sie stößt auf Fragen, die sie sich am Anfang nicht gestellt hat. Sie macht Umwege, nimmt Rückschritte in Kauf. Es kann von einer hohen Präsenz gesprochen werden, der Prozess lässt sie nicht mehr los. Sie ist hochgradig intrinsisch motiviert. „*Also es war bei mir von Anfang an klar, ich beschäftige mich irgendwie mit der Beziehung ... von meiner Oma zu mir, also so mit diesem groben Zusammenhang, dass war klar!*“ (B611, Zeile 159 bis 161)

Sie lässt sich auf die „strukturelle Negativität“ ästhetischer Erfahrung ein. „*Die Arbeit hat mir bewusst werden lassen, was die dunkle Seite der schönen Erinnerungen ist.*“ (B67) Ihr Prozess ist zwar von Sprache begleitet, Sprache wird zu tief gehender Reflexion benutzt – aber in weiten Teilen bewegen sich ihre Gedanken in Bildern, in Symbolen, nicht sprachlich fassbar. Zunächst sind es ihre ganz eigenen Bilder, ihre „privaten“ Symbole. Über die Kommunizierbarkeit denkt sie nicht ständig nach.

Sie hat sich nach ihrer Sicht im Unterschied zu einigen anderen Teilnehmerinnen des Seminars gesagt: „*Ich präsentier' einfach ... und ... (...) B5 auch, (...) uns hat das wahnsinnig interessiert mit dem Biografischen ... und ich hab' gar nicht so sehr darüber nachgedacht so ... also, es war nicht so sehr ergebnisorientiert (...).*“ (B611, Zeile 105 bis 108)

Ihr Prozess hat genusshafte Momente. „*Man weiß einfach, wie wichtig man einander ist und so etwas dann direkt zu erfahren ... Irgendwie war es ein ganz komisches Gefühl, aber schön. Ich habe gemerkt, wie sehr wir beide diesen Moment genossen.*“ (B67, S. 2) In der Intensität ihrer Gefühle im Prozess liegt für sie sicherlich auch etwas vom elevatorischen Moment (vgl. Welsch 1997; auch Abschnitt 3.1.1 in dieser Arbeit). Sie durchlebt erhebende Situationen im Prozess, spürt das Besondere, Außergewöhnliche, stößt auf Unerwartetes, auf Differenzen, die sie für sich auch intensiv reflektiert.

Mit diesen ästhetischen Erfahrungen lädt B6 auch ihre Bilder und Texte zur Präsentation auf. Für sie sind die Bild-Text-Kombinationen nicht kitschig. Sie sieht sie von vornherein nur in Verbindung mit ihren eigenen ästhetischen Aufladungen. Die stehen zumindest ansatzweise für B6 als Platzhalter, als Zeichen für die Ergebnisse ihrer ästhetischen Forschung. Sie untersucht nicht die eigenständige Wirkung auf außen stehende Betrachterinnen.

---

<sup>388</sup> Wird im Folgenden die Qualität des Produktes kritisch beschrieben, dann keinesfalls mit der Absicht, die Ernsthaftigkeit der Arbeit von B6 in irgendeiner Weise zu relativieren. Forschungsethisch ist dieses „Auseinandernehmen“ der sehr persönlichen Äußerung zu vertreten, da auch B6 selbst über die Ästhetik des Produktes nachdenkt.

**In der konkreten Gestalt der PowerPoint-Version** finden sich jedoch viele Momente ihres ästhetischen Prozesses nicht wieder. Das soll keineswegs defizitär beschrieben werden. Die Brüche oder Leerstellen, die mit der „Übersetzung“ in die mediale Präsentation entstehen, haben für den Gesamtprozess auch eine positive – weil verschlüsselnde, schützende – Funktion (vgl. Abschnitt 2.2.5 und Kapitel 4.3).

Hier stehen verschiedene Materialien aus dem Forschungs-Prozess der Studentin B6 nebeneinander. Der Hypertext scheint oberflächlich eine collageartige Struktur zu schaffen. Tatsächlich jedoch bleiben die einzelnen Materialien eher nebeneinander liegen. Sie stehen kaum in einer ästhetischen Beziehung zueinander, damit ist hier gemeint, dass die Hypertextstruktur weder nachvollziehbar harmonisch oder nachvollziehbar kontrastiv ist.

Zunächst wird der Blick auf die drei bildunterlegten Folien gezogen: die schwarz-weiße Kakaodosenabbildung (2), das farbige Foto der Kakao trinkenden B6 (3) und das schwarz-weiße Waisenhausfoto (4). Der Einsatz der Farbe als Gestaltungsmittel ist eins zu eins der Bedeutung „freundliches Bild“ / „bedrohliches Bild“ zugeordnet. Das trifft auch auf die Bildinhalte selbst zu: lächelnde B6 als positives Bild, burgartig graues Waisenhaus als negatives Bild. Diese eindeutige Zuordnung wird jeweils durch die eindeutigen Texte potenziert: Positive Gefühle werden zur kakaotrinkenden B6 eingeblendet (3), traurige Assoziationen lösen die Texte zum Waisenhaus aus. Das wird noch einmal unterstrichen, durch das hörbare Vortragen der lesbaren Texte durch B6: mit positiv klarer Stimme zur Folie (3), mit würdiger, getragener Stimme zur Waisenhausfolie. Schließlich stellt auch die Musik eine weitere Verstärkung der ohnehin vielfach vermittelten Traurigkeit dar. Der Kommentar einer der außen stehenden Betrachterinnen – „Das ist jetzt aber ein bisschen dick aufgetragen.“ – ist in der Analyse der ästhetischen Struktur des Produktes aus unbeteiligter Sicht nachvollziehbar.

Schließlich unterstützt auch der durchgängig verwendete Schrifttyp eindeutige Assoziation: Er wirkt altertümlich – es geht um Biografisches. Er wirkt eher nicht sachlich – es werden Gefühle in Schrift gefasst.

Das „dicke Auftragen“ von Eindeutigkeiten zum Auslösen eindeutiger Gefühle beim Betrachter ist das, was von den Betrachterinnen als „kitschig“, „trivial“ bezeichnet wird. Letztlich werden zunächst einmal Klischees bedient – nicht hinterfragt.<sup>389</sup>

Die klischeehafte, vielfach aufgetragene Eindeutigkeit der eigentlichen „Präsentation“ (so der Name des Links) steht im Widerspruch zu den sehr offenen, auf Differenzierungen im Prozess verweisenden Texten zum *Arbeitsverlauf*. In ihren eigenen *Gedanken* vermittelt B6, dass es eigentlich unmöglich ist, ihr Anliegen in eine angemessene Präsentation zu bringen. Sie bringt dabei zum Ausdruck, dass sie noch nicht genug von der Intensität ihrer Gefühle, von der Existenzialität, vom „*Urgefühl*“ mit ihrer Präsentation vermittele.

Gleichzeitig formuliert sie: „*Ich hatte Angst, dass meine Präsentation ihren Charakter (Welchen Charakter? Den „sachlichen“ Charakter?) verliert und zu emotional werden könnte. Ich habe mich während meiner Arbeit oft gefragt, ob nicht ein wesentliches Stück fehlt, wenn ich diese Momente ausblende und ich denke noch jetzt, dass wirklich ein Stück fehlt.*“ (B67f)

Das erklärt das doppelte und dreifache Auftragen der eindeutige Gefühlsäußerungen: B6 möchte damit das Gewicht ihrer Traurigkeit vermitteln, das in der biografischen

---

<sup>389</sup> Auf den Umgang mit dem „Kitsch“ in Produkten ästhetischer Forschungsprozesse wird an anderer Stelle ausführlich eingegangen (vgl. in Abschnitt 4.2.2 und Kapiteln 4.3 und 5.3 die Diskussion zur Qualität der Ergebnisse).

(Re-)Konstruktion auf ihr lastet. Im Ergebnis werden – insbesondere außen stehende Betrachterinnen – eher davon erdrückt, haben kaum noch Raum für einen eigenen Zugang zu ihrer Äußerung.

Es kann sogar in gewisser Hinsicht davon gesprochen werden, dass B6 sich mit ihren intensiven Gefühlen selbst hinter der Fassade der Klischees verbirgt. Sie möchte ihre eigentlichen Gefühle nicht mit ihren eigenen Bildern in die Präsentation bringen. Und sie hat auch bereits die Erfahrung gemacht, wie sehr das „daneben“, gehen kann.

*„Vielleicht habe ich Angst diese Situationen sichtbar zu machen, weil sie dann ihren Zauber verlieren. Ich kenne diesen Moment aus biografischen Niederschriften. Ich schreibe seit meinem 9. Lebensjahr Tagebuch und oft gab es Situationen, die so wahnsinnig schön oder traurig waren, dass ich es nicht in Worte fassen konnte. Das ist vielleicht eine ähnliche Situation. Einige Male habe ich es versucht und so manches Mal war ich enttäuscht, weil ich merkte, dass ich das Besondere nicht richtig für mich gefasst hatte mit meinen Worten. Möglicherweise habe ich daraus gelernt – vielleicht ist es auch ein Schutzmechanismus.“*  
(B67f)

Deshalb greift sie auf dem Höhepunkt ihrer Präsentation zu fremden Bildern und fremden Texten aus dem Internet (Waisenhausfoto, Waisenhausgeschichte), um nicht ihre eigenen Bilder zeigen zu müssen. Wenn sie auf diese fremden Bilder schaut, hat sie letztlich immer ihre eigenen Bilder vor Augen.

Sie selbst thematisiert bereits in ihrem *Ausblick*, dass die Suche nach adäquaten Ausdrucksmitteln in ihrem ästhetischen Forschungsprozess noch nicht abgeschlossen ist.

*„Ich spiele mit dem Gedanken, diese Situationen malerisch umzusetzen und sie danach in digitaler Form in die Präsentation einzuarbeiten. Dies könnte für mich ein Weg sein, meiner Arbeit gerecht zu werden, und wäre eine Verbindung zwischen digitalen Medien und handwerklicher Gestaltung. Abstrakte, selbst gestaltete Bilder – z.B. zu dem Wort ‚Geborgenheit‘. – Dazu gehört die Situation, dass ich morgens, wenn ich wach war, immer in ihr Bett gekrabbelt bin und sie mir dann warmen Kakao gebracht hat, sich zu mir gelegt hat und mir erklärt hat (anhand einer selbst gebastelten Pappuhr), wie die Uhr funktioniert. Solche Situationen möchte ich nicht per Computer erarbeiten, sondern mit meinen eigenen Händen gestalten.“* (B67f)

Dieser Widerspruch zwischen den in ihren reflektierenden Texten ausgedrückten Ansprüchen einerseits und der tatsächlichen Gestalt der Präsentation andererseits verweist auf die Kluft zwischen dem intensiven ästhetischen Prozess in der biografischen Arbeit und der hinsichtlich des Ästhetischen brüchigen Äußerung im „Ergebnis“. Das Produkt selbst kann nur mit Einschränkung als ein ästhetisches Produkt und sicherlich nicht als ein „künstlerisches Objekt“ bezeichnet werden. Mit Blick auf die ästhetische Qualität ist es als Ausdruck *in* einem ästhetischen Prozess zu bezeichnen.

**Zusammenfassend und ausblickend:** Bewusst wird abschließend zu den Untersuchungen des „Einzelfalls“, zur dichten Beschreibung des ästhetischen Forschungsprozesses und der Präsentation der Studentin B6 deshalb nicht mehr von einer Präsentation **zum** ästhetischen Forschungsprozess oder von einer Ergebnispräsentation gesprochen, sondern von einer Präsentation **im** ästhetischen Forschungsprozess.

Präzise beschrieben kommt B6 mit ihrer Präsentation zu keinem „Ergebnis“ ihrer ästhetischen Forschung, sie gewährt der Betrachterin lediglich einen Einblick in ihre Baustelle. Es ist in Auswertung des beschriebenen Prozesses nachvollziehbar, dass sie innerhalb dieses einen Semesters gar nicht zu einem präsentierbaren „Ergebnis“ kommen kann.

Das liegt zunächst daran, dass sie von ihren eigenen biografischen Konstruktionen überwältigt wird, dass ihre biografische Arbeit über sie hereinbricht.

Das liegt zum anderen daran, dass das ungestaltete biografische Material in seiner Fülle nicht durch die schmale Schnittstelle in die PowerPoint-Präsentation hindurchpasst. Es fehlen ihr adäquate Gestaltungsmuster. Ihre gestalterischen Erfahrungen aus der künstlerischen Praxis ihrer Ausbildung kommen an dieser Stelle nicht zum Zuge.

Im Bemühen ein vorzeigbares Ergebnis zu präsentieren, zeigt B6 nicht ihre angefangenen Wege, thematisiert im Hauptstrang ihrer Präsentation nicht ihre offenen Fragen, die Hinder-nisse auf ihrem Weg, die Unwegsamkeiten. Sie gibt den Blick auf ihre Spurensicherung, auf ihre Spurensuche nicht frei. Sie verstellt den Zugang zu ihrem intensiven ästhetisch-biografischen Prozess geradezu mit der „Präsentation“. Lediglich in ihren Links zu den reflektierenden Texten finden sich Hinweise darauf und v. a. bei der Life-Präsentation im Seminar vermittelt sich performativ über ihre Präsenz viel mehr von ihren ästhetischen Erfahrungen im Prozess, als über das pure Produkt der PowerPoint-Präsentation selbst.

Es liegt nahe, darüber nachzudenken, ob nicht eine *Prozessdokumentation*, eine Art *Wegbeschreibung* oder ein *Zwischenbericht*, eine Freigabe des Blickes auf die unsortierten *Fundstücke* mehr vom Ästhetischen und vom Biografischen des Prozesses vermitteln könnten. Dazu kommt: Bei einem Zwischenbericht kann die Präsentierende offener für kritische *Fremdwahrnehmungen* sein: Das „Produkt“ muss ja noch nicht fertig sein, es besteht kein Rechtfertigungszwang. So kann frühzeitiger in der Spiegelung der Fremdwahrnehmungen der *Vermittlungsaspekt* des Gestaltbaren überprüft werden.

Wie die Darstellung der weiteren Untersuchungsergebnisse zeigen wird, handelt es sich hierbei um eine typische Erscheinung, was die ausgestellten „Ergebnisse“ ästhetischer Forschungsprozesse im Zusammenhang einer einsemestrigen Veranstaltung betrifft.

Deshalb sind im Weiteren die Hemmnisse genauer zu beschreiben, die sich in der Kommunikation von Äußerungen in ästhetisch-biografischen Prozessen in der Lehrerinnenausbildung ergeben. Vom Einzelfall B6 ausgehend sind sie zu suchen

- in der Struktur der biografischen Arbeit in der Lebensphase der Studierenden;
- in der Struktur den ästhetischen Äußerungen, dem ästhetischen Ausdrucksvermögen in dieser Lebensphase;
- in der Struktur der Veranstaltungen selbst, die den Rahmen für ästhetisch-biografische Arbeit schaffen soll.

Insbesondere der letzte Punkt kann hier auf Grundlage der eigenen Untersuchungen überprüft werden. Es ist genauer zu beschreiben, welche Faktoren sich günstig, welche sich ungünstig auf die Entwicklung individueller ästhetischer Forschungsprozesse in einem Seminar auswirken.

Es ist darüber nachzudenken, welche Schutzräume für die Kommunikation in der selbst-reflexiven Arbeit im Ausbildungszusammenhang geschaffen werden können. B6 spricht selbst an einer Stelle von einem „*Schutzmechanismus*“, nämlich dort, wo sie sich entschieden hat, bestimmte Momente nicht in die Präsentation zu bringen (vgl. B67f). Damit aber werden diese Momente nicht kommunizierbar, es wird ihr nicht möglich, andere Sichtweisen biografischer Konstruktionen (Fremdwahrnehmungen) in die Entwicklung der eigenen mit hineinzunehmen.

Deshalb sind die möglichen „Schutzräume“ auf dem Weg zur Veröffentlichung, zur Kommunikation biografischer Entwürfe zu beschreiben, wie sie in Auswertung der beiden untersuchten Seminare zu erkennen sind. In der Auseinandersetzung mit dem Einzelfall deutet sich an, dass sie in den spezifischen Reflexionsformen der Veranstaltungen zu suchen sind, dass sie sich in den Gestaltungsmomenten eines ästhetisch-biografischen Prozesses finden.

In der Auswertung des Einzelfalles lassen sich schließlich Anknüpfungspunkte herausarbeiten:

- für eine Fortsetzung biografischer Arbeit am Selbstbild, am Kinderbild – aber auch am Lehrerinnenbild, Schülerinnenbild im Zusammenhang von Lehrerinnenbildung;
- für die Weiterentwicklung des ästhetischen Ausdrucksrepertoires Lehramtsstudierender – bis hin zur künstlerischen Praxis, wenn es um die Kunstpädagoginnenausbildung geht.

Es wird gleichzeitig sichtbar, dass diese Phase der Suche des Ausdrucks, des Rückgriffs auf Klischees, des biografischen Aufbruchs nicht übersprungen werden kann, sondern im Rahmen ästhetisch-biografischer Prozesse im Ausbildungszusammenhang behutsam zu begleiten ist.

Die Konsequenzen für die Strukturierung ästhetisch-biografischer Prozesse im Zusammenhang von Lehrerinnenbildung werden nach Abschluss der Darstellung aller Untersuchungsergebnisse diskutiert (vgl. Kapitel 4.3 und Teil V).

### 4.2.3

#### Dichte Beschreibung in Rekonstruktion eines ästhetisch-biografischen Forschungsprozesses zum Lehrerinnen(selbst)bild im Seminar „Lehrerbilder hinterfragen“

In diesem Abschnitt wird, aufbauend auf der ausführlichen Rekonstruktion eines ästhetisch-biografischen Forschungsprozesses im vorausgegangenen Abschnitt, die Sichtweise einer Teilnehmerin des Seminars „Lehrerbilder hinterfragen“ (H4) zu ihrer Präsentation im Zusammenhang eines ästhetischen Forschungsprozesses beschrieben. Dabei geht es um die Darstellung eines solchen Prozesses **speziell auf die Untersuchung des eigenen Lehrerinnenbildes** hin.<sup>390</sup>

Der Einzelfall H4 wurde für die Rekonstruktion ausgewählt, weil er im ästhetischen Forschungsprozess eine sehr ähnliche Struktur zu dem ausführlich beschriebenen Fall B6 aufweist.

Als Datenbasis stehen Texte zur Verfügung: die Antworten von H4 auf den Einstiegsfragebogen an alle Teilnehmerinnen (H4f); die schriftliche Fassung eines Erinnerungsbildes zur eigenen Schulzeit, nach einer Erinnerungsreise im Seminar von H4 formuliert (H42); Gesprächsnotizen und Mitschriften aus dem Forschungstagebuch des Untersuchenden – verwendet nur so weit als Originalaussagen von H4 notiert – zum Erinnerungsbild (H40a) und während der Präsentation (H40b); die Mitschrift eines ausführlichen Interviews mit H4 zu Details und zum Gesamtbild ihrer Präsentation (H41) und die Antworten von H4 auf den ausführlichen Auswertungsfragebogen mit weitgehend offenen Fragestellungen für alle Teilnehmerinnen (H4o). Als Bildmaterial steht darüber hinaus ein Foto der Sammlung zur Verfügung, die sie im Seminar präsentierte, sowie ihre Skizze zur Präsentation (H47). H4 ist einverstanden, dass das Datenmaterial im Rahmen der Untersuchung ausgewertet und auszugsweise dokumentiert wird. Sie hat die vorliegende Textfassung sogar vollständig zur Kenntnis genommen und in einem Nachgespräch autorisiert. Dennoch sind die Angaben zur Person im Zuge der Anonymisierung verändert.

Methodisch wird das Material für die Rekonstruktion der Sichtweise von H4 und zur Interpretation ihres „Produktes“ in der Präsentation zur ästhetischen Forschung wie im vorausgegangenen Abschnitt ausgewertet.

H4 studierte zum Zeitpunkt der untersuchten Veranstaltung für das Lehramt im 7. Semester (Grund-, Haupt- und Realschullehramt, im Hauptfach Deutsch, im Nebenfach unter anderem Kunst). Sie ist 22 Jahre alt.

Wie B6 hat auch H4 bereits Erfahrungen mit ästhetisch-biografischer Arbeit in Seminaren vorausgegangener Semester beim Veranstalter gesammelt. In einem Seminar zur „Spurensicherung“ im Sommer 2001 hatte sie sich bereits mit dem Bild von ihrer eigenen Kunstlehrerin aus der Sekundarstufenzeit auseinander gesetzt. In Maschendraht war Ungegenständliches eingezäunt – eine Lehrerin: „*In ihren eigenen Ansprüchen gefangen, Nähe suchend, aber unnahbar.*“ (H4 im Juni 2001 bei der Präsentation.) In einem weiteren Seminar („Kinder – Kunst – Gegenwart“) im Sommer 2002 thematisierte sie ihr eigenes

---

<sup>390</sup> Die Struktur von Lehrerinnenbiografie und Lehrerinnen(selbst)bild wurde im Teil II ausführlich herausgearbeitet. Die Verquickung von Lehrerinnenbiografiearbeit mit der Arbeit am Selbstbild generell wird im Kapitel 5.2 beschrieben.

Kinderbild. „Abgestempelt“ war das Thema ihres Beitrages zu einer gemeinsamen Installation des Seminars. In einem kleinen Modell kletterten Kinder mühsam einen Berg hinauf, während über ihnen drohend eine Faust schwebte, einen Stempel haltend. „*Das Abstempeln verhindert, dass die Kinder ihren eigenen Weg gehen können.*“ (H4 im Juli 2002 bei der Präsentation.) Auch sie hat das Konzept der „ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen bereits kennen gelernt (vgl. Abschnitt 3.2.4 in dieser Arbeit).

Sie kommt deshalb mit einer ähnlichen Erwartungshaltung wie B6 ins Seminar. Der biografische Aspekt stand für sie an erster Stelle. Als ihr Hauptinteresse am Seminar formuliert sie eingangs: „... *meinem eigenen Lehrerinnenbild näher zu kommen, mir klarer zu werden, was ich* (Unterstreichung H4) *als Lehrerin anstrebe.*“ (H4f) Auch ihr ist die Möglichkeit zu ästhetischer Praxis im Seminar sehr wichtig, auch sie äußert ein geringeres Interesse am theoretischen Aspekt des Seminars. Im Unterschied zu B6 ist sie von vornherein am unterrichtsbezogenen Aspekt der Veranstaltung interessiert.

Wie B6 hat auch H4 schon vor dem Einstieg in die Veranstaltung begonnen über Themenfelder für ihr ästhetisches Forschungsprojekt nachzudenken. Sie tritt in Verbindung mit dem Seminar in einen vergleichbar intensiven Prozess ästhetisch-biografischer Arbeit, wie bei B6 ausführlich beschrieben. Der Verlauf des Prozesses ist ähnlich strukturiert wie bei B6: Es beginnt mit einer eher „*harmlosen Suche*“ (H40a). Der Weg führt über krisenhafte Phasen in eine sehr grundsätzliche Arbeit am Selbstbild. Auch ihre Arbeit berührt mehr und mehr existenzielle Fragen. Sie hat ebenfalls viel Zeit in ihr Projekt gesteckt, es hat sie ständig begleitet. „*Nachdenken fand während des ganzen Semesters statt.*“ (Ho4) Sie beschreibt die Uferlosigkeit ihrer Arbeit. „*Ich hatte Schwierigkeiten meine Gedanken klar zu fassen und immer (diszipliniert) zu dokumentieren. Deshalb habe ich zeitweise den Überblick verloren. Ich konnte die Ausmaße des Themas nicht erfassen.*“ (Ho4)

Sie steht vor ähnlichen Problemen wie B6, wenn es darum geht, „Ergebnisse“ der eigenen ästhetischen Forschung im Seminar zu präsentieren. „*Ich konnte das nicht transportieren. Wie sollte ich diese Stimmungen transportieren? Ich kann das nicht in Sprache fassen*“, formuliert sie selbst in Auswertung des Seminars (H41). Und wie B6 bringt auch H4 schließlich „Bilder“ in ihre Präsentation ein, die sie mit tief gehenden Bedeutungen aufgeladen hat.

Wie B6 beteiligt sich H4 aktiv an den Semindiskussionen. Sie schätzt ihren Einsatz im Seminar als „*teilnehmend*“ als „*aktiv*“ und vor allem „*selbst berührt*“ ein. (Ho4)

Sie stellt ähnliche Anforderungen an die Rahmenbedingungen eines Seminars, in dem es zu so persönlicher Arbeit kommt. Es ist ihr wichtig, dass alle Seminarteilnehmerinnen die Arbeit ernst nehmen. „*Alle im Seminar haben es sehr ernst genommen. Ich habe sonst immer (bei anderen Lehrveranstaltungen) das Gefühl gehabt, dass die anderen das nicht so ernst nehmen.*“ (H41)

Mit diesen vergleichenden Aussagen zu den Fällen B6 und H4 soll keineswegs suggeriert werden, dass die beiden Studentinnen sich ähnlich seien. Es sind dem Augenschein nach eher sehr unterschiedliche Typen. Es kann nur davon gesprochen werden, dass im konkreten Fall sich in ihren Voraussetzungen und in ihrem Vorgehen in den jeweiligen Seminaren in Bremen und Hannover gewisse Ähnlichkeiten aufzeigen lassen. Diesem Vergleich liegt eine ausführliche Rekonstruktion des Ablaufes für H4 zugrunde. Es ist vor dem Hintergrund der Vergleichbarkeit der beiden Fälle jedoch nicht noch einmal erforderlich, diese dichte Beschreibung mit der im vorangehenden Abschnitt begründeten Ausführlichkeit darzustellen.

So soll im Folgenden der Blick auf das spezifische Moment hinsichtlich der Bezugnahme auf das Lehrerinnenbild bei H4 im Mittelpunkt stehen. Dafür wird schrittweise

- a) eine besondere Erinnerung an ihre Schulzeit dargestellt,
- b) das „Produkt“ in seiner Struktur in seinem Inhalt beschrieben, wie es in die Präsentation zur ästhetischen Forschung eingebracht wird,
- c) die Situation der Präsentation im Seminar rekonstruiert,
- d) die nachträgliche Sicht von H4 selbst zur Präsentation und zum Seminar dargestellt,
- e) die Perceptbildung außen stehender Betrachterinnen ergänzt,
- f) die Qualität des „Produktes“ diskutiert und
- g) die Bezugnahme auf ihr Lehrerinnenbild in ihrem ästhetischen Forschungsprozess eingehend interpretiert.

„In dieser Situation erfuhr ich nichts über die Lehrerin ...“

### **a) Zu einer besonderen Erinnerung an die Schulzeit**

Zunächst soll ein besonderer „Vorfall“ beschrieben werden, der für die Existentialität des ästhetischen Forschungsprozesses bei H4 steht.

Als Einstiegsgegenstand, der sie an die eigene Schulzeit erinnert, bringt sie zu Beginn des Semesters eine grüne, rechteckige, kleine Umhängetasche aus Plastik mit, in der Platz für die Schülerkarte der öffentlichen Verkehrsmittel und für Kleingeld ist. Bei der Erinnerungsreise zu einer besonderen Situation mit einer Lehrerin oder einem Lehrer, ausgehend von diesem Gegenstand, stößt sie auf eine Erinnerung, die sie sehr betroffen macht. Es ist die Erinnerung an die Reaktion ihrer Klassenlehrerin auf den Tod ihres Vaters, als sie 14 Jahre alt war. Genauer gesagt, ist es die Erinnerung an das „Missverständnis“ der Lehrerin in Reaktion auf den Tod ihres Vaters, das sich für H4 (bis heute) nicht auflösen ließ.

*„In den Sommerferien, bevor ich in die 10. Klasse kam, ist mein Vater verstorben. In der ersten Stunde nach den Sommerferien bei meiner Klassenlehrerin – es war eine Französischstunde – sprach meine Lehrerin mich in einer Arbeitsphase an. Ich saß nahe des Lehrertischs, sie kam auf mich zu, hielt aber Abstand, sodass unser Gespräch von anderen mitgehört werden konnte. In dieser Situation fragte sie mich, ob in den Ferien jemand aus meiner Verwandtschaft verstorben sei. Ich merkte einen Kloß im Hals, konnte nichts sagen. Mir liefen die Tränen in die Augen – ich rannte aus dem Klassenraum. Meine Freundin erzählte der Lehrerin, dass mein Vater gestorben sei und folgte mir. Nachdem ich mich draußen beruhigt hatte – es war inzwischen kleine Pause –, verließ die Lehrerin den Klassenraum und entschuldigte sich bei mir. Es täte ihr Leid, dass die Todesanzeige in der Zeitung von meinem Vater war.“*

*In der Situation selbst erfuhr ich nichts über die Lehrerin – wie geht es ihr damit, mich anzusprechen? Hätte sie ihre Unsicherheit (die ich vermute) geäußert, wäre womöglich eher ein „Interesse an mir“ bei mir angekommen.*

*Dieser Text ist die Übersetzung von bildlichen Assoziationen an die beschriebene Situation in Sprache. Ich denke mir, dass mein Text keine Widerspiegelung von der Situation ist und auch nicht sein kann. Die Assoziationen spiegeln lediglich mein Empfinden der Situation, meine Erinnerung, meine Bewertung wider.*



*Um das Bild der Situation aber noch zu erweitern, bräuchte ich unter anderem die Assoziationen von der besagten Lehrerin an die Situation. Was passierte zum Beispiel im Klassenraum? Welche Absichten hatte die Lehrerin damit, dass sie mich auf die Todesanzeige ansprach?“ (H42)*

Sie gibt diesen Text ausdrücklich nicht anonym ab, signalisiert Interesse an einem Gespräch über diese Erinnerung mit dem Leiter der Veranstaltung. In diesem Gespräch wird supervisorisch über die möglichen Ursachen des Verhaltens der Lehrerin nachgedacht, über die möglichen Erwartungen von H4 an die Lehrerin in dieser Situation. Es wird darüber gesprochen, warum wohl der Tod in unserer Gesellschaft so tabuisiert sei und wie man als Lehrer/in mit einer solchen Situation umgehen könne: das Zeigen einer Geste der Nähe, das empathische Angebot zum Gespräch bei gleichzeitiger Wahrung von Distanz. Es kommt zu einem längeren Gespräch über einen Grundsatz pädagogischer Praxis, die Einheit von Nähe und Distanz in der Beziehung der am Lernprozess Beteiligten untereinander. (H40a)

Einige Tage später bringt sie zum Ausdruck, dass sie nach dem Gespräch noch einmal sehr traurig gewesen sei. Auch wenn es ja nicht um den Tod ihres Vaters gegangen sei, aber sie habe gemerkt, dass sich das nicht voneinander trennen lasse. *„Mit dem Tod im Leben umzugehen, das gehört wahrscheinlich zu den schwierigsten Aufgaben.“* (H40a)

H4 ist einverstanden, dass auch dieser „Vorfall“ in der Arbeit thematisiert wird. Er steht – wie die von B6 formulierten Verlustängste – für die Grenzwertigkeit von Momenten in ernsthaften biografischen Prozessen. Und es ist kein Zufall, dass in den beiden ausführlicher beschriebenen Fällen schmerzliche Verluste oder Verlustängste thematisiert werden. (Vgl. Abschnitt 2.1.1 in der Arbeit.)

*„... lege es aber wieder zurück für spätere Beobachtungen.“*

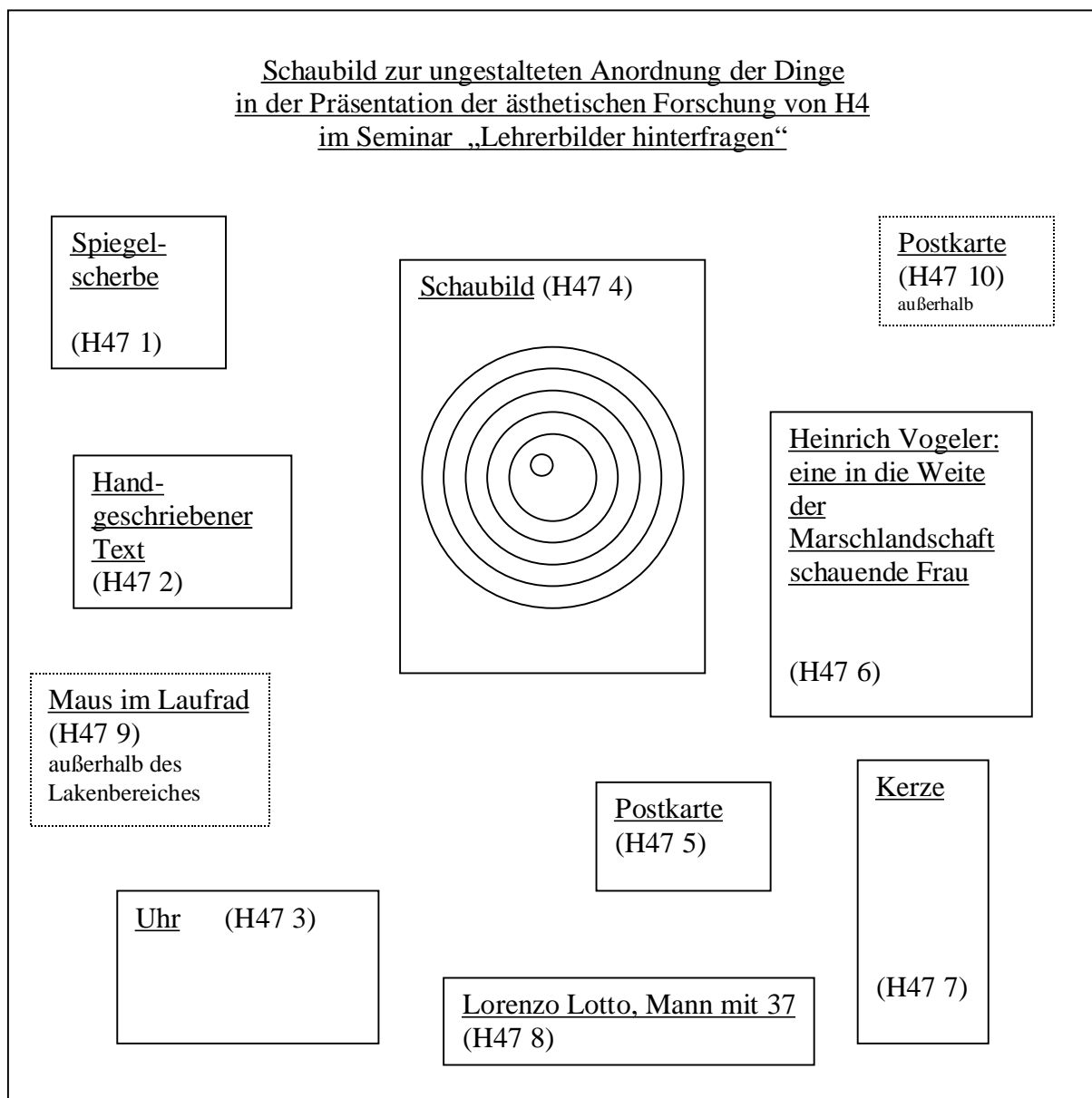
### **b) Zu Struktur und Inhalt der Präsentation der eigenen ästhetischen Forschung**

H4 bringt zur Präsentation zehn Dinge mit: drei Gegenstände, fünf Bilder, Textausschnitte und ein Schaubild. Sie hat sich vorher nicht überlegt, wie sie das im Seminar präsentieren will. Fest steht nur, dass sie es nicht in das gemeinsame Ensemble stellen will. *„Das ist doch noch gar nicht fertig.“* (H40b) Sie ist sich nicht einmal sicher, ob sie bei diesem ersten Präsentationstermin ihre „Sachen“ überhaupt vorstellen will. Sie macht es, weil sie es nun einmal zugesagt hätte.

Im Einzelnen sind es:

- Eine Spiegelscherbe, 10 x 15 cm (H47 1)
- Ein Papierstreifen mit dem handgeschriebenen Text:  
*„Es dauert bis ich die Dinge erschließen kann –  
vollständig wird mir das nie gelingen  
Ich ertrage die unendliche Vielfalt aller Dinge und nehme  
gelassen einen kleinen Teil heraus, beschäftige mich damit,  
lege es aber wieder zurück für spätere Beobachtungen.“* (H47 2)

- Eine Uhr (Schreibtisch-Uhr), orange, etwa 15 x 20 x 5 cm (H47 3)
- Ein Schaubild auf einem DIN-A4-Bogen mit ineinander gelegten Ringen, zum Teil coloriert: im äußersten Ring (braun) steht viermal das Wort „*Umwelt*“, im zweiten Ring (gelb) „*Wahrnehmung*“. Im dritten Ring (weiß) verbinden Pfeile in beide Richtungen diesen gelben Ring mit den folgenden. Zunächst ist auf dem vierten Ring (blau) zu lesen: „*Streben nach ...*“, auf dem letzten Ring (grün) „*Wachstum*“. Auf der rot umrandeten Innenkreisfläche ist ein kleiner blauer Punkt zu sehen, der in dieser Innenfläche zu kreisen scheint. (H47 4)
- Eine Postkarte mit einer Gebirgslandschaft (H47 5)
- Die knapp A4-Format große Reproduktion eines Bildes von Heinrich Vogeler aus seiner Worpssweder Zeit: Zu sehen ist eine vom Betrachter weg in die Weite der Marschlandschaft schauende Frau in Rückenansicht. Sie trägt ein jugendstilhaft fließendes, blaues Kleid und sitzt auf einem Stein, den Kopf abgestützt („Denkerhaltung“). Das Bild ist vor allem in Blau-/Blaugrüntönen gehalten, was seine romanisierende Aussage unterstreicht. (H47 6)



- Ein brauner Kerzenhalter mit einer gelben Kerze (H47 7)
- Die Schwarz-Weiß-Kopie (Format A7) eines Renaissance-Bildnisses eines Mannes, der auf sich selbst zeigt. Darunter der Text „*Abb. 237 – Lorenzo Lotto, Mann mit 37, Rom, um 1535“.* Dazu passende Textausschnitte: „*Zur selben Zeit wie Mirandola lebte in Italien der Maler Lorenzo Lotto (1480–1556), der eine Anzahl eigentümlicher Portraits geschaffen hat, von denen eines besonders auffällig ist (Abb. 237).*“ / (Das Portrait) „*des Unbekannten stellt dem Betrachter eine Frage, in dem er durch die Haltung seiner Hände auf die Gegend seines Herzens weist: Wer bin ich eigentlich? Was regt sich im Mittelpunkt meines Wesens? Mit dieser Rätselfrage fällt unser Blick auf den kleinen Engel im Hintergrund, der mit dem Aufwand aller Kraft eine Waage in den Händen hält. Seine beiden Füße ruhen auf den Waagschalen; sein Blick sucht den, der ihm helfen kann, in der Höhe. Er hat sich selbst in die Hand genommen und kann nur im eigenen Gleichgewicht auf den frei schwebenden Schalen ...*“ – hier reißt der Text ab. (H47 8)
- Die Kopie einer Karikatur, die einen Hamster im Laufrad zeigt. (H47 9)
- Eine zweite Postkarte, die einen Blick auf das Meer zeigt. (H47 10)

„Ich habe sehr viel von mir preisgegeben.“

### **c) Zur Situation der Präsentation im Seminar**

Mit der Ausstellung ihrer Dinge zögert sie erst. Es macht den Eindruck, also ob sie spontan noch vor Beginn der Veranstaltung Präsentationsformen von Kommilitoninnen aufgreift. Wie H2, die ihre Stücke auf einer lang gezogenen, mit einem weißen Bettlaken abgedeckten Tischreihe präsentiert, verteilt sie ihre Dinge auf einem weißen Laken. Das hängt sie wie H1 an die Pinnwand im Seminarraum.

So sind unsortiert und letztlich ungestaltet ihre Dinge zur Präsentation zum Teil hängend, zum Teil auf dem Tisch liegend auf dem weißen Laken verteilt. Zwei Bilder hängen außerhalb des weißen Grundes.

Sie präsentiert an diesem Vormittag als Vierte. Ihre starke Aufregung ist ihr anzumerken. Sie steht neben ihren Dingen und stellt einleitend fest, dass sie auf der Suche nach ihrem Lehrerinnenbild zu einer Auseinandersetzung mit ihrem Menschenbild gekommen ist.

*„Ich bin ziemlich aufgeregt ... also ich bin mir selbst noch nicht im Klaren ... es fällt mir deshalb schwer zu beschreiben. Ich habe eigentlich mit dem Astrid-Lindgren-Foto angefangen, das hab ich zu Semesterbeginn für das Ensemble mir ausgesucht. Die fand ich irgendwie vorbildlich ... als Mensch und als Lehrerin. Jetzt geht es gar nicht nur um mein Lehrerbild ... das berührt mein Menschenbild.“* (H40b)

Die Teilnehmerinnen haben Zeit, die Dinge in Ruhe zu betrachten. Dann geben sie H4 zunächst schriftlich eine persönliche Rückmeldung. Im nachträglichen Interview gibt auch sie an, dass sie über die intensiven, differenzierten Rückmeldungen überrascht war. Im Unterschied zu B6 stellt sie allerdings fest, dass vieles von ihren Gedanken den anderen im Seminar verschlüsselt blieb. Es seien zum Teil ganz andere Dinge gesehen worden. *„Eigentlich sollte das gar nicht verschlüsselt sein.“* (H41)

Mündlich wird dann als Rückmeldung gegeben, dass die Symbole in ihrer Präsentation Ruhe ausstrahlten, Muße würde vermittelt. Es wird spekuliert, ob die Uhr und die Kerze für Zeitdruck und Pünktlichkeit stehen. Vermutet wird, dass es darum geht, die eigene Balance zu finden zwischen Beweglichkeit und Ruhe. Es hätte etwas Grüblerisches, Sinnsuchendes. Die Präsentation hätte etwas Altarhaftes, wirke traurig, irgendwie rein.

H4 äußert sich abschließend. *„Ich habe ja nicht überlegt, wie ich es vermitteln soll. Es repräsentiert für mich: Muße, Ruhe, Selbstreflexion, die Suche nach einer Grundhaltung, das Streben nach Harmonie. Mir geht es darum, innehalten zu können. Nicht immer nur mich zu drehen.“* Und sie sagt: *„Ich habe sehr viel von mir preisgegeben.“*

„Sich auch mal nicht um sich selbst drehen ...“

#### **d) Nachträgliche Interpretation zur Präsentation und Sichtweisen zum Seminarverlauf von H4 selbst**

Ein Vierteljahr später interpretiert sie im nachträglichen Gespräch die Dinge, die sie in ihre Präsentation eingebracht hatte. Ihre Interpretationen werden in der von ihr gewählten Reihenfolge wiedergegeben. (Alle Zitate aus der Mitschrift H41/April 2003.)

Sie beginnt zum Astrid-Lindgren-Bild, das sie zu Semesterbeginn in das gemeinsame Ensemble eingebracht hatte: *„Für mich war die Frage, was berührt jetzt das Menschsein, und was das Lehrersein. Für mich sehe ich das so, dass ich in erster Linie Mensch bin. Ein kleiner Teil von mir wird Lehrerin. Mein Wesen bringe ich ja mit in den Beruf. – Meinen Anspruch an den Beruf habe ich noch nicht erfasst. Aber es ist mir sehr wichtig, ihn zu formulieren.“*

Die Spiegelscherbe (H47 1) signalisiere: *„... dass ich viel darüber reflektiere, vielleicht zu viel manchmal ...“*

Das Vogeler-Bild mit der in die Weite schauenden Frau (H47 6) habe sie eingebracht, um zu zeigen, es sei *„... wichtig mir dafür Zeit zunehmen, zum Nachdenken meine ich ... Mir würde es schwer fallen, irgendwie einen Beruf zu machen, hinter dem ich nicht stehe, wo ich nicht mit übereinstimme. – Ich denke über meine Ansprüche nach (...) damit entwickle ich mich.“*

Das Schaubild (H47 4) fasse ihre bisherigen Überlegungen zusammen. Dazu legt sie ihre Skizze vor (siehe Abbildung): Hier hat sie in einem „Rechteck“ in der Mitte der Ringe/Kreise das „Innere“ des kreisenden, kleinen blauen Punktes entschlüsselt. Es ist dort zu lesen: *„Eigene Vorstellungen von Erziehung – mein Menschenbild – Hilfsmittel zur Entwicklung meines Lebens.“* In den Ringen steht abweichend von der präsentierten Fassung ebenfalls ausführlicher: *„Umweltgegebenheiten – Selbstwahrnehmung – Streben nach Harmonie – ständig wachsend.“*

Am Rand der Skizze hat sie notiert: *„In diesem Prozess: Gelassenheit mit der Vielfalt der Möglichkeiten, Gelassenheit im Umgang mit dem Unfertigen, mit der Ambiguität (Mehrdeutigkeit).“*

*„Reflexion – Selbstreflexion; Harmonie – Klarheit, klarer Geist. – Anspruch an mich, das Leben ernst zu nehmen, Anspruch an mich, mich zu entwickeln. – Nachdenklichkeit, sich Zeit nehmen, interessiert offen sein, sich Zeit geben, Gleichgewicht finden.“*

*„Sich mal nicht um sich selbst drehen.“*

Zu dieser Skizze führt sie aus:

*„Ausgangspunkt ist der Kreis, als Sinnbild für das Streben nach Harmonie, mit klarem Geist das Leben ernst nehmen können. Dann wird der Entwicklungsprozess dahin dargestellt, als Kreislauf. – Das Rechteck als Zeichen für mein Wesen, was ständig wächst und sich verändert, das entsteht auch durch den Kontakt mit der Außenwelt.“*

*„Dabei gibt es keine ‚Lösung‘, es lässt sich gar nicht abschließend erfassen – eigentlich macht es das irgendwie einfacher.“*

Zum Hamster im Laufrad (H47 9) sagt sie lachend: *„Sich dabei (bei dieser Suche nach der Identität) mal nicht um sich selbst drehen ... das ist sehr anstrengend.“*

Der handgeschriebene Text (H47 2) *„spricht für sich“*: Die Arbeit am eigenen Menschenbild, das Lehrerinnenbild eingeschlossen, braucht Zeit. Sie ist nie abgeschlossen. Sie deutet an, dass sie es lernt – oder lernen will – die Vielfalt der Sichtweisen („der Dinge“) zu ertragen und gelassen zu nehmen. Sie beschreibt in einem Satz den Kern ihrer Vorgehensweise: Sie nimmt gelassen einen kleinen Teil heraus, untersucht ihn, um ihn dann für erneute spätere Untersuchungen *„wieder zurück“* zu legen.

Die beiden Postkarten stehen für *„Klarheit, Weitblick“* ... *„ähnlich wie auch Vogelers Träumereien von 1906, die hängen sonst in meinem Zimmer“* (H47 5/10 und 6).

Die Uhr *„steht fürs zeitlich Unbegrenzte, steht für sich Zeit nehmen.“* ... *„Was ich nicht beabsichtigt habe, habe es später gemerkt, es war die Uhr meines Vaters, also nicht irgend-eine Uhr.“*

Bild und Text zu Lorenzo Lotto, Mann mit 37 hat sie von einem Dozenten in Mathematik bekommen. *„Bei dem habe ich jetzt Fachpraktikum gemacht. Dem hab ich erzählt, was ich mache. Der fand das interessant und hat mir diesen Text gegeben ... mit dem Lorenzo Lotto, also eigentlich dem Engel, der sich selbst im Gleichgewicht hält.“* (H47 8)

Die Kerze (H47 7) *„weist auf Besinnung hin, auf Andacht“*.

Es sei geplant gewesen, die Sachen so an die Wand zu hängen, bzw. auf den Tisch zu stellen. Das mit dem weißen Laken habe sich so ergeben. Das *„noch ganz viel Platz“* zwischen den präsentierten Dingen war, sei Absicht gewesen. *„Es ist gut, wenn da noch Platz zwischen ist, bin mir ganz vieler Sachen gar nicht bewusst.“*

Im Auswertungsfragebogen bringt H4 zum Ausdruck, dass sie für ihren persönlichen Forschungsprozess im Seminar eine Reihe Anregungen erhalten habe, *„um über meine Haltung im Unterricht nachzudenken“*. Das Seminar brachte ihr *„ergänzende Bilder, die meine Gedanken widerspiegeln (griechische Abbildung von einem Lehrer und seinem Schüler)“*. Aus der Arbeitsweise Anna Oppermanns habe sie gelernt: *„Gelassenheit im Umgang mit der Vielfalt.“* (alle Zitate auch im Weiteren aus Ho4)

Ihr sei klar geworden, dass Lehrerbildung sehr eng mit der Selbstbildung zusammenhänge. *„In Bezug auf meine erforschten ‚Haltungen‘ steck’ ich noch immer mitten drin.“* Sie formuliert ihre Empfindungen zum ästhetischen Forschungsprozess als ambivalent. Angenehm sei gewesen, wenn es ihr gelungen sei, *„bestimmte Sachen“* zu vernetzen. Ihr werde jetzt auch die Vernetzung der von ihr besuchten Seminare untereinander deutlich.

Unangenehm sei: „... *dass ich teilweise gar nichts mehr weiß. (Das ist alles so verworren.)*“

**Zusammenfassend** der Versuch einer reflektierenden Interpretation: H4 präsentiert Symbole, die für die verschiedenen Aspekte ihrer Suche nach ihr selbst stehen, die Suche nach ihr selbst als Lehrerin eingeschlossen. Sie signalisiert, dass dies ein Prozess ist, der Zeit braucht und Ruhe, um Details untersuchen zu können – aber auch in die Ferne zu sehen. Sie sieht die Gefahr sich in diesem Prozess immer wieder nur um sich selbst zu drehen, ohne – in Erkenntnis des Zusammenhanges des eigenen Handelns mit der handelnden Umwelt – voranzukommen. Sie deutet als Ziel ihrer Suche ein harmonisches Selbstbild an, sie möchte letztlich Klarheiten haben, ahnt aber gleich wieder im Nebensatz, dass es eigentlich keine endgültigen Lösungen zur Frage nach der eigenen Identität gibt.

Dass sie sich selbst auf die Schliche gekommen ist, zeigt auch das Detail im Lorenzo-Bild: Das nur virtuell denkbare Bild des (unschuldigen) Engels, der das Gleichgewicht der Waage in der Waage selbst stehend zu halten vorgibt. – Hinter den Dingen, die sie präsentiert, bleibt diese Sammlung von nicht zur Vermittlung gestalteten Gedanken im Wesentlichen verborgen.

Ihr Gedankenfluss hat sich in starkem Maße bei ihr ganz persönlich entwickelt. Verschiedene Impulse aus dem Seminar hat sie aufgegriffen und in ihren Gedankengang integriert. Sie macht deutlich, dass ihr Forschungsprozess in keiner Weise abgeschlossen ist.

### **e) Percepte außen stehender Betrachterinnen**

„*Ehrlich gesagt, das bleibt mir ein Rätsel.*“ Diese Aussage einer außen stehenden Betrachterin zu der Fotografie der auf dem weißen Laken präsentierten Dinge zum Lehrerinnenbild von H4 fasst den Grundtenor aller Kommentare zusammen. Es muss allerdings einschränkend gesagt werden, dass die Texte auf dem Foto nicht zu lesen sind. Aber selbst mit einer Rezeption der Texte – ohne zusätzliche Informationen bleibt der Hintergrund im reinen Produkt der Präsentation zum ästhetischen Forschungsprojekt von H4 unzugänglich. Der Zusammenhang zum Lehrerbild wird nicht erkannt. Das Produkt lässt dem Betrachter einen beliebigen Spielraum, zur eigenen Be-Deutung der sichtbaren Dinge und Bilder.

Die einzelnen Gegenstände und Bilder lösen in ihrer Wirkung ähnliche Reaktionen aus wie die Kommentare zur Präsentation von B6: „Irgendwie auch ganz schön dicke.“ – „Scheint ja sehr grundsätzlich gemeint zu sein. Das wirkt in der Häufung aber eher kitschig.“

In der Form wird die Präsentation als „völlig ungestaltet“ bezeichnet.

„... *steck' ich noch immer mittendrin.*“

### **f) Zur Diskussion der Qualität ihres „Produktes“ im ästhetisch-biografischen Prozess**

Ähnlich wie bei B6 kann auch bei H4 von einem intensiven Forschungsprozess ästhetisch-biografischer Arbeit gesprochen werden. Intensiv sowohl in Hinsicht auf die biografischen Konstruktionen als auch auf das ästhetische Moment.

Ihre biografische Arbeit nimmt sehr grundsätzliche Züge an. Biografische Entwürfe zum Selbstbild thematisiert sie in der Beschreibung des Prozesses der Suche nach „dem Men-

schenbild“. Lehrerinsein ist dabei für sie nur ein – eher untergeordneter – Teilaspekt. Sie setzt sich in diesem Prozess zumindest mit einem autobiografischen Schlüsselerlebnis auseinander, das auch für den unauflösbaren Zusammenhang von Lehrerinnen- und Menschenbild steht: die unpassende Reaktion ihrer Klassenlehrerin auf den Tod ihres Vaters.

Diese biografische Arbeit ist ästhetisch strukturiert als ein Prozess der Sammlung von Dingen und Gedanken, die in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Sie sucht nach Dingen, die ihre Gedanken symbolisieren, sie findet Dinge, die ihr selbst wieder Anstöße für neue Gedanken geben. Sie reflektiert diesen Prozess in ihrem Forschungstagebuch, vor allem aber in ihrer Kleingruppe. „*Wir haben uns in der Gruppe gegenseitig zugehört und dadurch eventuell geholfen.*“ (Ho4) Sie arbeitet an einer Vernetzung ihrer Gedanken und Symbole.

In gewisser Weise lehnt sie sich mit dieser Arbeitsweise an die Arbeitsweise der Bezugskünstlerin des Seminars an. Sie sagt selbst, dass ihr die Auseinandersetzung mit Anna Oppermann von allen Seminarthemen am meisten gebracht hat. (Ho4)

Im Unterschied zu Anna Oppermann Ensembles nimmt ihr Gedanken-Dinge-Netz jedoch noch keine gestaltete Form an. Ihre Präsentation findet mitten in ihrer Sammlung statt (als Tätigkeit gemeint). Es kommt nicht zu einer Präsentation der Sammlung (als Gegenstand gemeint). Ähnlich wie bei B6 bleiben auch bei der Präsentation von H4 die Bedeutungen, mit denen sie die ausgestellten Dinge auflädt, den Betrachterinnen unvermittelt. Das ist hier sogar für viele Betrachterinnen im Seminar der Fall, abgesehen von denen, die – etwa in der Kleingruppe – einen größeren Teil ihrer Gedankengänge mitverfolgt hatten.

H4 hat verschiedene künstlerische Verfahren der Spurensicherung in diesem Seminar und in vorausgegangenen Seminaren kennen gelernt, nicht zuletzt in Auseinandersetzung mit den Oppermann-Ensembles bei der Exkursion in die Hamburger Kunsthalle. Sie hat sich mit unterschiedlichsten Lehrerbildern in der Kunst durch die Jahrhunderte auseinander setzen können. Sie sagt ausdrücklich, dass sie Impulse aus diesen Annäherungen für ihren Prozess bekommen hat. Sie hat für den Autor nachvollziehbar in fachpraktischen Prüfungen, aber auch in ihren Beiträgen zur Präsentation in anderen ästhetisch-biografischen Seminaren gezeigt, dass sie auch in der Gestalt ihren Ausdruck finden kann.

Dennoch muss es in diesem Seminar beim Ausstellen der ungestalteten Ansammlung bleiben – eben weil sie „*noch immer mittendrin*“ steckt in Bezug auf ihre „*erforschten Haltungen*“ (Ho4). Dabei werden beide Bedeutungen des Satzes zutreffen: auf die zeitliche Dimension bezogen: der Prozess ist noch nicht abgeschlossen; auf die personale Dimension bezogen: Sie ist nach wie vor als Person in den Prozess verwickelt, sie hat keine Distanz gefunden. Ihr Aufbrechen, ihr Gerade-erst-Anfangen erlauben ihr keine ansehnliche Präsentation. Hier befindet sie sich in einer sehr ähnlichen Situation wie B6.

Auch im **Verlauf der Prozesse** lassen sich in den groben Zügen Gemeinsamkeiten bei B6 und H4 aufzeigen:

a) Relativ unbelastet entwickelt sich der Einstieg in das Projekt: Es drängt sich geradezu auf, um welches Feld es gehen soll – hier die „Suche nach dem Menschenbild“, da die Auseinandersetzung mit den „Erinnerungsbildern an die Großmutter“. Das Forschungsfeld wird intuitiv benannt.

b) Im Zusammenhang mit den nächsten Schritten (c und d) wird das Thema für das ästhetische Forschungsprojekt durchdacht, eingegrenzt, formuliert. Darüber wird individuell reflektiert (hier Forschungstagebuch – da Brainstorming, automatisches Schreiben).

c) Immer wieder werden Impulse aus dem jeweiligen Seminar aufgegriffen: aus theoretischen

Texten, Beispielen aus der Kunst, aus selbstreflexiven Übungen – hier z.B. Erinnerungsreisen, da z.B. Selbstfilmversuche.

d) Dann beginnt das Sammeln, die Suche nach Material, nach Erinnerungen, nach Bildern und Texten auf diesem Feld.

Diese drei Momente des Nachdenkens über die Thematik, des Aufgreifens von Impulsen und des Sammelns von Material setzen sich spiralförmig fort, beeinflussen sich gegenseitig, verwirren sich miteinander. In diesem Prozess verfeinern sich die Gedanken, sie werden komplexer, komplizierter, möglicherweise häuft sich Material an.

e) Als belastend – bis krisenhaft – wird dann das Zusammenbringen vom gesammelten Material mit den eigenen Gedanken in der Konfrontation mit dem Selbst erlebt. Je intensiver der Forschungsprozess sich entwickelt, desto existenzieller dringt er in die grundlegende biografische Arbeit dieser Lebensphase vor, in die Entwicklung der Ich-Identität. Der Lebensphase entsprechend ist der Entwicklungsraum<sup>391</sup> der Ich-Identität offen zugänglich, zum Teil ungeschützt offen. Alles, was in diesen Raum vordringt, wird dort sehr grundsätzlich aufgenommen. Beiläufige Antworten auf Fragen, die die Identität berühren, werden nur schwer geduldet. Alles wird mit allem in Verbindung gebracht. Und alles, was aus diesem Raum wieder hinausgeht, ist in gewisser Weise mit allem beladen. Authentizität lässt sich nur auf das ganze Ich beziehen. „Ganz oder gar nicht“ wird als Grundhaltung aus dem Entwicklungsraum dem ästhetischen Forschungsprojekt mit auf den Weg gegeben. Die Ansprüche an die Bedeutung des Forschungsmaterials wachsen in diesem Raum erheblich. Die Ansprüche, mit dem gesammelten Material die Gedanken in eine Präsentation zu tragen, lassen sich nicht mehr einlösen. Das Material kann die Stimmungen, Gefühle, die Komplexität der Gedanken nicht übernehmen.

Das führt zunächst zu einem erneuten Nachdenken (a), zu einem Aufgreifen weiterer Impulse (b), zur Fortsetzung der Sammlung (c) – ohne dass die Kluft zwischen den Vorstellungsbildern und den gestaltbaren Bildern kleiner wird (e). Im Fall von H4 und B6 wird sie eher größer und läuft dann im Produkt zur Präsentation auf. Wie später an weiteren Fällen dargestellt wird, kann an dieser Stelle der Weg auch anders verlaufen: Im Zurücknehmen von Gedanken, im Vereinfachen oder in der Auswahl, in einer Beschränkung innerhalb des bearbeiteten Feldes. Der Weg in den Entwicklungsraum der Ich-Identität kann zur Sackgasse werden, es kommt zum Abbruch. Es kann auch schon vorher abgebogen werden. Zwar innerlich unbeteiligt, aber im Ergebnis durchaus ansehnlich, lässt sich dann ein Weg für das Projekt finden, der die Baustelle der Ich-Identität umgeht. Von einem ästhetisch-biografischen Prozess, wie im theoretischen Teil beschrieben, ist dann allerdings nicht zu sprechen.

Im Fall von B6 oder H4 stößt im Gestaltungsprozess alles aufeinander, ohne eine Chance, eine strukturierte, harmonische oder nachvollziehbar kontrastive Gestalt zu finden. Es entsteht dieses expressive, eher ungestaltete Gemisch von unaussprechlichen Ideen, Gedanken, Stimmungen mit dem ausgestellten Material, mit den zur Präsentation gebrachten Bildern und Texten, ohne dass dieses Material, diese Bilder und Texte die ihnen schwer aufgeladenen Bedeutungen vermitteln können.

Am Schluss stellen beide fest, dass der Prozess für sie nicht abgeschlossen ist – hinsichtlich der weiteren Forschung auf ihrem Feld und auch hinsichtlich der weiteren Gestaltung. Dabei ist die weitere Gestaltungsarbeit zunächst weniger auf eine Kommunizierbarkeit der Äußerungen hin motiviert. Es geht ihnen mehr darum, in anderer Gestalt neue Blickwinkel

---

<sup>391</sup> Hier wird sich auf die im Abschnitt 2.1.1 des theoretischen Teils der Arbeit entwickelten Metaphern vom „Entwicklungsraum der Ich-Identität“ oder von der „Baustelle Selbst“ bezogen. Vgl. dort!



auf den Forschungsgegenstand für sich selbst zu finden.

**Zusammenfassend** ist ähnlich wie bei B6 davon zu sprechen, dass sich viele Momente des biografischen und ästhetischen Prozesses bei H4 nicht im präsentierten Produkt wieder finden. Gleichzeitig lässt sich eine sehr grundsätzliche biografische Arbeit am eigenen „Menschenbild“ beschreiben, die sich in einer ästhetischen Handlung des Sammelns strukturiert. Deutlich wird, dass die Schwierigkeiten im Prozess auch bei H4 auf dem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch der Authentizität ihrer ästhetisch-biografischen Äußerung und deren Kommunizierbarkeit liegen, eben weil sie ihr ästhetischer Forschungsprozess in die Arbeit am Selbstbild führt.

**Ausblickend:** Es ist mit Blick auf die Untersuchung der weiteren ästhetischen Forschungsprozesse und Produkte der beiden Seminare zu überprüfen, ob sich als Tendenz bestätigt: Intensive ästhetisch-biografische Prozesse – möglicherweise besonders intensive ästhetisch-biografische Prozesse – führen nicht automatisch in eine besonders qualifiziert gestaltete ästhetische Äußerung. Möglicherweise ist das Gegenteil der Fall. Muss ästhetisch-biografische Arbeit im Lehrerinnenausbildungszusammenhang damit immer ins Dilettantische führen? Das ist zu diskutieren. Die Konsequenzen aus dieser möglichen, qualitätsbezogenen Kluft zwischen Prozess und Produkt sind zu überlegen – nicht nur für ästhetisch-biografische Arbeit in der Kunstpädagogenausbildung.

In jedem Fall unterstreicht auch die Beschreibung und Auswertung des zweiten Falles, was hinsichtlich der Art der Produkte solcher Veranstaltungen bereits als nahe liegend angedeutet wurde: Es ist darüber nachzudenken, ob nicht eine *Dokumentation* mittendrin im *Prozess*, eine Art *Wegbeschreibung* oder ein *Zwischenbericht*, eine Freigabe des Blickes auf die unsortierten *Fundstücke während des Prozesses* mehr vom Ästhetischen und vom Biografischen vermitteln kann, als der Versuch in einem solchen Prozess zu einem Abschluss zu kommen, ein „Ergebnis“ zu präsentieren.

In jedem Fall muss es „*eine gewisse Verpflichtung zur Präsentation geben, die Teilnehmerinnen müssen sich gefordert fühlen*“ (Maria Peters im ersten Vorgespräch April 2002). Denn es geht ja nicht um das „Vor-sich-hin-Biografieren“ im stillen Kämmerlein. Sinn macht ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenbildung erst dann, wenn die (Re-)Konstruktionen der Teilnehmerinnen kommunizierbar werden. Diese Verpflichtung könnte sich aber auf einen Zwischenbericht beziehen.

Der Wert der Kommunikation über die ästhetischen Äußerungen zum biografischen Forschungsprozess ist auch für die Teilnehmerinnen vergleichbarer Veranstaltungen zu unterstreichen. Die Chancen, die sich aus der Fremdwahrnehmung für die Reflexion des eigenen Prozesses ergeben, sind zu vermitteln. Gemeint sind dabei die Reaktionen der anderen auf die jeweils eigenen Forschungsprozesse ebenso wie die Möglichkeit, andere biografische Entwürfe in den ästhetischen Äußerungen der anderen wahrzunehmen und wieder in die Arbeit am eigenen Entwurf einbeziehen zu können.

H4 selbst formuliert den Unterschied zwischen „sich privat über sich selbst Gedanken machen“ und „biografischer Arbeit“: „*Ob ich über die gleichen Fragen ohne das Seminar nachgedacht hätte? Glaube ich nicht ... also doch, ... hätte ich schon (...), ich hätte es nicht so in Beziehung zum Lehrerbild gestellt. Wobei, das stimmt auch nicht. ... Es wäre einfach so mehr privat gewesen. In Form des Seminars ist es jetzt ein Stück Arbeit geworden. Das ist der Unterschied. Sonst würde es nicht so honoriert. Die Gedanken werden so fokussiert.*“ (H41)

Zu überprüfen ist darüber hinaus, ob solche über das biografische Spiel eindeutig hinausgehenden, intensiven selbstreflexiven Prozesse, auf die sich B6 und H4 einlassen, überhaupt in einer Seminarveranstaltung im regulären Ausbildungszusammenhang ihren Rahmen finden können.

„Ich verstehe meine Überlegungen zum Lehrerberuf, die ich auch schon vor dem Seminar hatte, jetzt als ein Forschungsprojekt.“

### **g) Zur Bezugnahme auf das Lehrerinnenbild im ästhetischen Forschungsprozess bei H4**

H4 hat in ihrer ästhetisch-biografischen Forschungsarbeit auf verschiedenen Ebenen auf ihr Lehrerinnenbild Bezug genommen. Es werden Momente ihrer Vorbildung zum Lehrerinnenberuf befragt. Sie setzt sich mit Mustern für Lehrerinnenhandeln auseinander. (Vgl. zur Phase der Vorbildung und Ausbildung zum Lehrerinnenberuf Kapitel 2.2 in dieser Arbeit.)

- H4 thematisiert im Einstieg zu ihrer Forschungsarbeit eine Person (Astrid Lindgren), die für sie als Werte-Vermittlerin in ihrer eigenen Kindheit, als „vorbildliche Erzieherin“ dar steht. (Kindheitsmuster)
- Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Gegenstand, der sie an die eigene Schulzeit erinnert, oder mit den Gegenständen ihrer Kommilitoninnen führt sie zu Erinnerungsbildern an die Schuljahre, an Orte in den Schulen, die sie besucht hat, an Schulkameradinnen und Lehrerinnen. (Schulzeitmuster)
- Sie setzt sich aus der Sichtweise der Schülerin H4 mit dem hilflos scheinenden Verhalten einer Lehrerin auseinander. (H42)
- Sie versucht sich in die Sichtweise dieser Lehrerin in der gleichen Situation hineinzudenken. (H40a) (Lehrerinnenbilder)
- In ihren Prozess geht die im Seminar initiierte Auseinandersetzung mit Lehrerbildern in der Kunst durch die Jahrhunderte und mit literarisch vermittelten Lehrerbildern in Romanen und Filmen mit ein. (Ho4) (kulturell vermittelte Lehrerinnenbilder)
- Auf diese Erinnerung an das Fehlen einer menschlichen Geste der Lehrerin bezogen, Astrid Lindgren als ganze Person wahrnehmend und andere Impulse aus dem Seminar aufgreifend wird ihr die Verknüpfung ihres Lehrerinnenbildes mit ihrem Menschenbild deutlich. Dieser Aspekt rückt in den Mittelpunkt ihrer ästhetischen Forschung.
- Sie lernt insbesondere in den Gruppenarbeitsphasen und in der Phase der Präsentation andere Sichtweisen auf das Lehrerinnenbild kennen, mit Blick auf die Lehrerinnenbilder ihrer Kommilitoninnen, mit deren Rückmeldungen zu ihren eigenen Entwürfen.
- Sie setzt sich schließlich auch mit dem Lehrerhandeln des Seminarleiters auseinander, beobachtet seine moderative Rolle. Sie beschreibt sein Verhalten als *„Anteilnahme an den individuellen Forschungsprojekten, als Unterstützung im Hintergrund (...), kann man auch beanspruchen. Hält sich ein Stück weit raus, (meistens) um einen Gruppen-*

*prozess möglich zu machen.“ (Ho4) (Ausbildungsmuster)*

- Eine Bezugnahme auf eigene pädagogische Praxis etwa in Praktika, beim Job als „verlässliche Aushilfslehrerin“<sup>392</sup> oder bei Betreuungsjobs in den Ferien ist in der Arbeit von H4 im Unterschied zu vielen anderen Projekten im Seminar nicht nachweisbar.
- Sie hinterfragt ihre Berufswahlentscheidung: Es stellt sich „... *auch die Frage, will ich das eigentlich? Will ich eigentlich Lehrerin sein?... will ich es so sein?... die ganze Sache gab mir die Möglichkeit, mich mit meinen eigenen Vorstellungen (zum Lehrerberuf) zu konfrontieren.*“ (H41)

Es bleibt die Frage, warum H4 es sich so schwer macht. Hätte sie nicht „einfach“ sich ein bisschen mit einem Lehrerbild auseinandersetzen können, ohne dabei derartig an ihre eigene Substanz zu gehen? Die Veranstaltung hätte ihr den Spielraum dafür gegeben. Die Antwort ist vor dem Hintergrund des zu H4 – aber auch des zu B6 – Beschriebenen fast rhetorisch: weil sie sich auf einen ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess intensiv eingelassen hat. Sicherlich lässt es sich feuilletonistisch „einfach“ über Lehrerbilder äußern, sich selbst dabei unbeteiligt zurücklehnend. Eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerinnenbild ist jedoch nicht „einfach“ zu haben.

Mehr als in den theoretischen Teilen angedacht (vgl. Kapitel 2.2) ist die Arbeit am eigenen Lehrerinnenbild bei H4 nicht von einer grundsätzlichen Arbeit an der Ich-Identität zu trennen. Für sie ist die Antwort auf die Frage „*Wer bin ich als Lehrerin?*“ nicht isoliert zu beantworten. „*Ich bin der Mensch, der ich auch sonst bin, mit den gleichen Ansprüchen, die ich auch sonst ans Leben habe.*“ Und deshalb springt für sie die Arbeit am Lehrerinnenbild in die Untersuchung ihres Menschenbildes über. „*Welche Ansprüche sind das? Welche Haltungen nehme ich ein?*“

Diese Grundsätzlichkeit macht es der Studentin H4 unmöglich, sich „ein bisschen“ mit Lehrerbildern zu beschäftigen. Es kann von einem Aufbrechen ihres Nachdenkens über den Zusammenhang zwischen ihrem Lehrerinnenbild und ihrem Menschenbild gesprochen werden. Dabei ist es keinesfalls so, dass H4 ohne das Seminar nicht über ihr Lehrerinnenbild nachdenken würde (siehe oben). Aber sie tritt mit ihrem ästhetischen Forschungsprojekt, das im Zusammenhang des Seminars motiviert und m.E. begleitet wird, in eine strukturiertere Arbeit an ihrem Lehrerinnenbild. „*Ich verstehe meine Überlegungen zum Lehrerberuf, die ich auch schon vor dem Seminar hatte, jetzt als ein Forschungsprojekt. Meine Gedanken haben ein Stück weit einen Rahmen gefunden.*“ (Ho4) Es handelt sich damit um den Beginn einer bewussten Integration ihrer Ansprüche an das eigene Lehrerinnenbild in die Ich-Identität.

**Zusammenfassend:** H4 nimmt mit ihrem ästhetisch-biografischen Forschungsprojekt in verschiedener Hinsicht Bezug auf ein Lehrerinnenbild, das sie aus der Vorbildung und der laufenden Ausbildung mitbringt. Sie stößt auf einen untrennbaren Zusammenhang zwischen Lehrerinnenbild und Menschenbild, ihr Lehrerinnenbild ist für sie nur ein kleiner Teil ihres Menschenbildes. Deshalb rücken Grundfragen zur Ich-Identität – wie letztlich in jedem ästhetisch-biografischen Forschungsprozess in dieser Lebensphase – in den Mittelpunkt ihres Projektes. Sie selbst formuliert diesen Zusammenhang als Anforderung an die

---

<sup>392</sup> Ein Drittel der Studentinnen in dieser Lehrveranstaltung jobbt nebenher als Aushilfskräfte im Rahmen des Programms „Verlässliche Grundschulen“. Ohne jede Möglichkeit zur begleitenden Reflexion machen sie zum Teil grausame Erfahrungen in unvorbereiteten Vertretungsunterrichtssituationen.

Lehrerinnenbildung: „*Lehrerbildung hat für mich sehr viel zu tun, bzw. hängt eng zusammen mit der Selbstentwicklung, mit der Selbstbildung.*“ (Ho4). Es entwickelt sich ein sehr intensiver ästhetischer Forschungsprozess zu ihrem Menschenbild. (Siehe oben.) Der Zusammenhang zum Lehrerinnenbild bleibt in ihren Gedanken, in ihrer abschließenden Präsentation wird er nicht sichtbar.

**Ausblickend** stellt sich die Frage nach einer weiteren Differenzierung in der Arbeit am Lehrerinnenbild während der Ausbildungszeit. Sicherlich muss nicht jede Arbeit zum Lehrerinnenbild einen so grundsätzlichen Weg gehen, wie ihn H4 gewählt hat. Das machen andere Beispiele aus dem hannoverschen Seminar deutlich. Im Rahmen eines biografisch orientierten Momentes in der Lehrerinnenbildung (neudeutsch: eines biografischen Moduls) kann auch das „Kennenlernen“ von verschiedenen Lehrerinnenbildern, von in der Literatur, in der Kunst oder einfach in der Pädagogikgeschichte vermittelten Lehrerinnenbildern ein sinnvolles Element sein. Sicherlich ist gleichzeitig davon auszugehen, dass es bei einer „Beschäftigung“ mit dem Lehrerinnenbild bleibt, wenn diese „Kenntnisnahmen“ nicht immer wieder in den Zusammenhang mit dem Selbstbild gebracht werden. Dafür hat sich im beschriebenen Fall das Verfahren der ästhetischen Forschung, des ästhetisch-biografischen Forschens bewährt. Das soll an weiteren Beispielen überprüft werden, um es im Resümee der Arbeit zumindest als Tendenz zu formulieren. Im Ausbildungszusammenhang wird dabei mehr und mehr zur Kernfrage, wie diese individuellen Prozesse kommunizierbar gemacht werden können, ohne dass es zu Verletzungen kommt. Von Ausbildung kann nur dann gesprochen werden, wenn sich diese individuellen Forschungsprozesse in einem Gruppenprozess aufeinander beziehen.

Schon jetzt muss in Auswertung der beiden Einzelfälle angemerkt werden, dass solche ästhetisch-biografischen Prozesse in der Lehrerinnenbildung besondere – in gewisser Hinsicht hohe – Anforderungen an die Rahmenbedingungen und an die spezifische Qualifikation des Leiters und Begleiters der impulsgebenden Veranstaltung stellen. Diese sind abschließend genauer zu benennen (vgl. Teil V).

#### **4.2.4**

### **Beschreibung ausgewählter Elemente der Gruppenprozesse in Rekonstruktion des Verlaufs der Veranstaltung „Biografien im Netz“**

Auf der Grundlage des für die Rekonstruktion der Seminarverläufe mit der dokumentarischen Methode aufbereiteten Datenmaterials und aufbauend auf die im Abschnitt 4.2.1 entwickelten Übersichten zum Seminarverlauf und im Zusammenhang mit der dicht beschriebenen Sichtweise der beiden Studentinnen B6 und H4 zu den Verläufen der Seminarprozesse sollen in einem nächsten Schritt einzelne Elemente der Veranstaltungen näher beschrieben werden. In diesen zwei Abschnitten erfolgt die Rekonstruktion der Seminare wieder aus „Gruppensicht“, d.h. aus der Verknüpfung verschiedener Sichtweisen von Teilnehmerinnen. Es werden ausgewählte Impulse der Veranstaltung untersucht, die sich auf die individuellen ästhetischen Forschungsprojekte der Studierenden auswirken, ohne dass es dabei schon um die Untersuchung der Verläufe der *einzelnen* Projekte der Teilnehmerinnen geht.

Forschungsmethodisch soll dabei im Übergang gearbeitet werden zwischen der zusammenfassenden Beschreibung auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials – wie im ersten Abschnitt des Kapitels – und einer dichten Beschreibung in formulierender und reflektierender Interpretation, wie in den beiden vorhergehenden Abschnitten für die jeweiligen Einzelfälle aus Bremen und Hannover. Nur jeweils ein begründet ausgewähltes Element soll für beide Veranstaltungen noch einmal in einer dichten Beschreibung rekonstruiert werden.<sup>393</sup>

Die Auswahl der näher zu beschreibenden Elemente erfolgt im Vergleich der beiden Seminare miteinander. Die Beschreibung selbst aber soll nicht vergleichend getroffen werden. Das ist auf dieser feingliedrigen Ebene nicht sinnvoll und für die weitere Untersuchung auch nicht erforderlich. Um das Bild vom Äpfel-und-Birnen-Vergleich aufzugreifen: Untersucht wird an dieser Stelle nicht das Allgemeine, Vergleichbare, sondern das jeweils Spezifische von Apfel und Birne.

Angesichts der konzeptionell begründeten Durchdringung jeweils aller Momente der Seminare ist eine Segmentierung einzelner Elemente nur schwer vorzunehmen. Forschungsmethodisch ist dies jedoch erforderlich, um für eine nachvollziehbare Rekonstruktion überschaubare Einheiten untersuchen zu können. Es muss für diesen Abschnitt allerdings im Hinterkopf bleiben, dass es an den Schnittstellen beim Herauslösen der Elemente zu – m.E. vertretbaren – Ungenauigkeiten kommt.

Ausgewählt für eine nähere Beschreibung werden solche Elemente aus dem Seminarverlauf, die auf unterschiedliche Weise die individuellen Forschungsprojekte der Teilnehmerinnen initiieren und begleiten. Es werden Elemente für diese Einzelprozesse untersucht, für die die Teilnehmerinnen aus ihrer Sicht eine Impulsfunktion beschreiben. Grundlage für die Auswahl bilden die Gewichtungen der Teilnehmerinnen selbst in den ausführlichen Interviews und im Auswertungsfragebogen (vgl. Materialien q, r und s jeweils für H(annover) und B(remen)). Auch an dieser Stelle folgt der Pfad durch die Auswertung des Datenmaterials konsequent der dokumentarischen Methode. Er folgt nicht vorgegebenen Fragestellungen des Forschers,

---

<sup>393</sup> Die forschungsmethodischen Varianten zur dokumentarischen Methode (grundlegend im Abschnitt 1.2.4 eingeführt), die hier zur Anwendung kommen, sind in der Einleitung zu diesem Kapitel erörtert. Die Schritte zur dichten Beschreibung in Rekonstruktion eines Verlaufes in Teilnehmerinnensicht sind in der Einleitung des vorletzten Abschnittes 4.2.2 näher erläutert.

sondern einer Strukturierung und Gewichtung, die die Sichtweisen der Teilnehmerinnen nachvollzieht.

Die spezifischen Schwerpunktsetzungen der beiden Seminare (hier „Medien“ – da „Lehrerinnenbilder“) spiegeln sich in den ausgewählten Elementen wider.

Im Einzelnen sind es Elemente,

a) die den Teilnehmerinnen ein zwar verbindliches, aber doch privates Nachdenken über ihre selbstreflexive, ästhetisch-biografische Arbeit ermöglichen (eigene Bereiche im Netz, Forschungstagebücher);

aa) jeweils ein Beispiel dazu wird genauer beschrieben (ein Chat-Protokoll aus Bremen, ein Forschungstagebuch aus Hannover);

b) mit denen in den jeweiligen Seminaren ästhetisch-biografisches Arbeiten eingeführt, ausprobiert und reflektiert werden konnte (Selbst-/Fremdwahrnehmungsübungen, Spurensuche, Auseinandersetzung mit künstlerischen Verfahren);

bb) jeweils eines davon in dichter Beschreibung rekonstruiert (die Selbstfilmversuche in Bremen, die Erinnerungsreise an eine Lehrerin in Hannover, von einem zur eigenen Schulzeit mitgebrachten Gegenstand ausgehend);

c) die das „theoretische Wissen“<sup>394</sup> der Teilnehmerinnen zu ästhetisch-biografischer Arbeit ergänzen („*Theorieschübe*“ (Peters Ba) in Form von Texten – hier wird eine kurze Übersicht über die im Seminar bearbeiteten Texte gegeben);

d) mit denen die individuellen Forschungsprojekte tatsächlich auf den Weg gebracht wurden (Auftragsformulierungen).

Ähnlich wie schon in den vorausgegangenen Abschnitten zur Rekonstruktion der Einzelfälle haben die Beschreibungen der Gruppenprozesse für Bremen und Hannover unterschiedliche Schwerpunkte. Die Datenmateriallage in Bremen erlaubt eine Rekonstruktion der Gruppenprozesse dichter an der Sichtweise der Teilnehmerinnen. Das hängt mit den auf der virtuellen Plattform des Seminars gespeicherten authentischen Teilnehmerinnenaussagen zusammen, ergibt sich aber auch aus der Rolle des Autors als teilnehmender Beobachter und nicht als Leiter der Veranstaltung (vgl. Abschnitt 1.3.2).

### Zu ausgewählten Elementen der Gruppenprozesse in der Veranstaltung „Biografien im Netz“ (Bremen)

#### a) Verbindlicher Raum für privates Nachdenken

Die Notwendigkeit „privater Räume“ in der ästhetisch-biografischen Arbeit wird an anderer Stelle thematisiert (vgl. Kapitel 4.3).

---

<sup>394</sup> Hier wird der Begriff in der üblichen Form verwendet. Er ist nicht im übertragenen Sinne des „theoretischen Wissens“ bei Karl Mannheim zu verstehen, von dem an anderer Stelle der Arbeit gesprochen wird. (Vgl. dazu Abschnitt 1.2.4 und Bohnsack 2001, S. 11.)

An dieser Stelle können nahe liegender Weise nicht tatsächlich das private Nachdenken, private Aufzeichnungen oder private Kommunikationswege im Seminarzusammenhang untersucht werden. Es lassen sich nur die Momente darstellen, in denen ein privates Nachdenken oder nicht öffentliche Notierungen zu Entwürfen und zur Reflexion im Seminarverlauf selbst ausdrücklich motiviert werden. Festzuhalten ist dabei in der Regel nur, dass sie stattfinden und wo sie stattfinden. Die Inhalte bleiben der Gesamtgruppe in weiten Teilen verborgen. Mit dem Einverständnis von Betroffenen lassen sie sich im Einzelfall für diese Untersuchung aufschließen.

Die schriftliche Kommunikation der Veranstaltung in Bremen läuft vollständig über die virtuelle Plattform des Seminars (FC). Der deutlich größere Teil der Kommunikation vollzieht sich in den öffentlichen Bereichen der Plattform. Auch direkte Kommunikation per Mail zwischen zwei Teilnehmerinnen, oder auch vereinzelte Chats werden über die virtuellen Gruppenräume oder über den virtuellen Seminarraum abgewickelt. Sie sind damit für jede Teilnehmerin jederzeit einsehbar. In diesem Bereich werden die Konzepte zur individuellen ästhetischen Forschung eingebracht, sie werden dort von Gruppenmitgliedern und vor allem von der Leiterin des Seminars kommentiert. Während der Sitzungen werden in diesen öffentlichen Bereichen Gruppendiskussionen protokolliert, um die Ergebnisse direkt ins Plenum einzubringen. Damit haben auch Gruppenarbeit und Partnerinnenaustausch weniger private Momente.

In zwei Bereichen ist für die Teilnehmerinnen eine „private“ Notierung, bzw. eine direkte Eins-zu-eins-Kommunikation möglich. Auf der Plattform FC hat jede Teilnehmerin eine individuelle Mailbox. Hier kann sie mit jeder anderen Teilnehmerin – auch mit der Leiterin des Seminars – kommunizieren, ohne dass es die anderen Seminarmitglieder mitbekommen. Auch davon wird viel Gebrauch gemacht. Oft werden diese Mails allerdings nachträglich in den öffentlichen Bereich gestellt. Darüber hinaus hat jede Teilnehmerin ihre private Ablage auf dem Teilnehmerinnen-PC, die sie nur über ihr Passwort öffnen kann. Hier könnten auch private Notizen gesammelt werden. Davon wird kaum Gebrauch gemacht. Warum das der Fall ist, wurde nicht näher untersucht.<sup>395</sup>

Es ist zu beobachten, dass während der Gesprächsphasen im Plenum die meisten Teilnehmerinnen handschriftliche Notizen machen, die sie für sich behalten. In Reflexionsphasen wird die handschriftliche Aufzeichnung ebenfalls einleitend von der Leiterin motiviert, damit sich die Studierenden vorbereitet äußern können. Insgesamt spielt die „private“ handschriftliche Notiz in diesem Seminar eine eher untergeordnete Rolle. Der PC dominiert als Medium der Verschriftlichung. Dass sich die sprachliche Äußerung mit diesem Medium verändert, ist bekannt. Welche Auswirkungen das in diesem Seminar hat – auch mit Blick auf Versprachlichungen im biografischen Arbeitsprozess –, wird, wie oben festgestellt, nicht weiter untersucht.

Der Vorteil der offenen Kommunikationsmöglichkeiten über FC wird von den Teilnehmerinnen genutzt, zum Teil ausgiebig. Er wird in Auswertung des Seminars positiv bewertet: „*einfach praktisch*“, „*sehr direkter Austausch möglich*“, „*ich kann selbst bestimmen, wann ich alles nachlese*“. Gleichzeitig wird von vielen Teilnehmerinnen die Aufzeichnung oder Kommunikation im Medium weniger privat empfunden als die handschriftliche. Es wird das Medium als „*kalt*“ oder „*am Ende doch unpersönlich*“ bezeichnet. (Bn)

---

<sup>395</sup> Theoretisch hat der Administrator der Plattform FC sowie für das gesamte PC-Netz der Universität die Möglichkeit, in alle untergeordneten Bereiche der Netze hineinzusehen. Angesichts des Umfangs der Daten in diesen Netzen wird er es im Regelfall nicht tun. Aber vielleicht bleibt, so eine Teilnehmerin, „*doch so ein Gefühl*“ (Bu).

An einem Beispiel soll der Doppelcharakter der Kommunikation, die halb öffentliche/halb private Form der Kommunikation, im Netz dargestellt werden. Sie wird von der Leiterin des Seminars in der Sitzungsvorbereitung „eingefordert“; es handelt sich also um ein Beispiel für einen „verbindlichen Raum“ für die private Kommunikation.

#### Chat zum Stellenwert der Selbstreflexion im Kämpf-Jansen-Konzept

Eine Gruppe im Seminar macht häufiger von der Möglichkeit des Chats in Vorbereitung auf eine Textdiskussion im Seminar Gebrauch. In dieser Gruppe arbeiten B15 und B17 mit, die hier miteinander chatten. Am Ende „schaut“ auch die Leiterin des Seminars bei diesem Chat kurz vorbei, v.a. aber um der Gruppe zu signalisieren, dass sie sich über den Austausch freut und dass sie ihren Kommentar zu ihrer Diskussion in einem anderen Raum auf FC abstellen wird.

Ein weiteres Mitglied der Gruppe hat zu einem späteren Zeitpunkt in einer anderen Schrift seine Kommentare in das Chat-Protokoll hineingeschrieben. Thema seines Chats ist, neben aktuellen privaten Dingen und technischen Problemen beim Chatten selbst, der Stellenwert der Selbstreflexion im Konzept zur ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen. Die Gruppe soll die Frage diskutieren: „*Wie gestalten sich Weisen der ‚Selbstreflexion‘ und ‚Ich-Erfahrung‘ im Konzept der Ästhetischen Forschung und welche Rolle spielen sie?*“ (Aufgabenstellung der Seminarleiterin, Bd)

Wie gesagt, geht es an dieser Stelle der Untersuchungen nicht um die Inhalte ihrer Diskussion, sondern um ihre Diskussionsform.

Zunächst wird der Einstieg aus dem Chat-Protokoll wiedergegeben, um einen Eindruck von der Chat-typischen Kommunikationsform zu vermitteln. Es handelt sich um sprachliche Äußerungen im Übergang zwischen sprechender, schreibender, formulierender und gesprochener, geschriebener, formulierter Sprache (vgl. Abschnitt 3.1.5).<sup>396</sup> Sie öffnet sich für eine sehr direkte Kommunikation, die sich dem mündlichen Gespräch annähert, bleibt aber immer noch den Regeln der geschriebenen Sprache unterworfen. In der Einstiegspassage gehen die beiden Studentinnen von der einleitenden Plauderei in ein Gespräch über das Verständnis der Fragestellung für ihre Gruppe über.<sup>397</sup>

„MaP.Violett

From: B12

Subject: farbig markiertes Chatprotokoll

To: MaP.Violett

Sonntag, 17. November 2002 16:05:18

**B15** hat den Diskussionsraum betreten.

**B17** hat den Diskussionsraum betreten.

**B17**: Hallo, ah, endlich jemand da!

**B15**: Nabend! Na wie gehts Dir? Schuldigung, daß ich so spät bin, habe keine FC Verbindung bekommen.#

**B15**: Habe außerdem bis eben Sport gemacht und bin ziemlich müde. Wollen wir **B12** eine SMS schicken?#

---

<sup>396</sup> „To chat“ wird aus dem Englischen wörtlich übersetzt mit „plaudern, schwatzen“.

<sup>397</sup> Die Chat-Protokolle sind nicht auf Rechtschreibung korrigiert, da die Unverbindlichkeit der Kommunikationsform auch im Umgang mit der Rechtschreibung dokumentiert werden soll.



*B17: Kein Problem, kann bloss nicht so lange online bleiben. Weißt Du was mit den Anderen ist. B12 hat gemailt, dass sie nicht kann*

*B15: Ach so, tja keine Ahnung, was **B13** macht. Dann chatten wir eben kurz. Ja? Fangen wir an. Ich kann nicht so recht mit der Frage was anfangen.#*

*B15: Ja, ihre Fragen sind immer sehr umständlich formuliert...Ich habe mir das so übersetzt: erstens in welcher Form findet Selbstreflexion statt (also das "wie", auch Umsetzungsformen) und zweitens welche Bedeutung hat "Selbstreflexion"*

*B17: welcher Zweck steht dahinter, wie zentral ist sie etc.#*

*B15: Ok. Also, ...(ich denke nach...)... wie findet Selbstref. statt. Denke das steht in dem Abschnitt "Selbstref. und Ich-Erf." drin. In der Selbstref. (SR) werden alle anderen Vorgehensweisen, also die künstlerischen, wissenschaftlich*

*B17: Was meinst Du dazu? Hast Du die Fragen anders verstanden ?"*

Ein zweite Passage soll exemplarisch zeigen, wie die Gruppenmitglieder den Chat (B15 und B17) und die Bearbeitung des Chat-Protokolls (B13) für ihr Nachdenken über das selbst-reflexive Moment im ästhetischen Forschungsprozess nutzen. Die Unterstreichungen sind von B13 hinzugefügt, um den Blick auf themenbezogene Passagen zu konzentrieren, die nicht kursiven Textpassagen hat sie ebenfalls hinzugefügt. Die drei machen sich Gedanken darüber, ob ästhetische Forschung immer biografisch verankert sein muss. Im Chat selbst werden Gedanken von den Teilnehmerinnen bruchstückhaft formuliert, sie fallen sich ins Wort, argumentieren mit Blick direkt auf den Text, den sie in der Hand halten – nahe einer unvor-bereiteten mündlichen Gesprächssituation. B13 gewichtet und kommentiert nachträglich eher in gesprochener Sprache.

***B15:** Oh, ok, also, ich habe geschrieben, dass bei Selbstr. (SR) alle anderen Vorgehensweisen (Abschnitt "SR und Ich-Erf,") also Vorgehensweisen, wie z.B. die künstlerischen und wissenschaftlichen, nochmals subjektiv überdacht werden.*

***B17:** Auf welchen Teil der Frage beziehst Du Dich?#*

*B15: hier kommt nochwas: und nochmals fixiert werden. Schriftlich zum Beispiel. Das wäre dann die Antwort darauf, WIE die SR stattfinden kann. Man kann also sein eigenes ästhet. Vorgehen literarisch reflektieren, z.B. auch Poesie*

*B15: Beziehe mich darauf, in welcher Form findet SR statt.*

*B15: Die SR kann auch eine Collage zu dem bis dahin entstandenen Objekt, Arrangement etc. sein. Das wäre dann also eine subjektive Collage. (**B13:** Helga Kämpf-Jansen erwähnt hier explizit das Tagebuch, das offensichtlich während der ästhetischen Forschung geführt werden sollte und Selbstreflexion in verschiedener Art und Weise ermöglicht.)*

*Aber ich überlege gerade ... Findet die SR denn nicht sowieso die ganze Zeit statt. Wenn ich...*

*B17: Ja. - ich glaube auch, die Frage nach dem "wie" wird auch schon im ersten Textteil angesprochen, gleich auf Seite 1. Da heißt es : "Am Anfang steht eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit [...]" Insofern wird schon hier die*

*B15:...über mich selber etwas darstelle, die Forschung über mich selbst betreibe, dann reflektiere ich doch sowieso die ganze Zeit. Das hieße, dass die SR die ganze Zeit integriert wäre und nicht nach einiger Zeit erst stattfindet.*

*B17: eigene Person stark eingebracht. Der ganze folgende Prozess baut schließlich hierauf auf*

*B17: uups, jetzt hat sich das überschritten. Ich meinte aber das gleiche - bin bloß nicht gerade schnell im Tippen ;-) Warte einen Moment- bin gleich soweit*

*B15: Ja genau, das paßt zu dem, was ich gerade geschrieben habe. Die eigene Person steht am Anfang der ästhet. Forschung und ist somit die ganze Zeit Gegenstand der Forschung. Ja, ok ich warte jetzt.# (B13: Ich stimme hier nicht mit euch überein. Die eigene Person kann*

Gegenstand ästhetischer Forschung sein. Auch wenn bei der ästhetischen Forschung die Selbstreflexion ein ganz bedeutender Bestandteil ist, ist er nicht immer Gegenstand. Bei solcher Art von Forschung lernt man dabei viel über sich selbst. Ich denke, dass ihr hier die Begrifflichkeiten ästhetische Forschung und biografische Forschung verwechselt habt. Am ehesten ist die eigene Person Gegenstand der Forschung bei biografischer Forschung. Biografische Forschung ist nach meinem Verständnis ein Aspekt, eine Form bzw. eine Möglichkeit der ästhetischen Forschung.)“

**Zusammenfassend:** Der sprachliche Stil im Chat verweist auf einen eher privaten Charakter. Es hat etwas vom Pausengespräch am Rande des Seminars, in dem über ein Thema intensiv weiterdiskutiert wird. Der Stellenwert dieser privateren Phasen der Kommunikation ist gerade im Zusammenhang mit selbstreflexiven Prozessen hoch zu gewichten. Gleichzeitig werden in diesem Beispiel die fließenden Übergänge zwischen den Kommunikationsebenen sichtbar. Dass die Leiterin des Seminars sich am Ende einmischt, kann noch der Pausengesprächssituation entsprechen. Dass das eigentlich nicht Ausformulierte später kommentiert werden kann, verwischt die Eindeutigkeit der Kommunikationssituation.<sup>398</sup> Die eher privat strukturierte Kommunikation bekommt einen offizielleren Charakter.

## b) Impulse für ästhetisch-biografisches Arbeiten im Gruppenprozess

Verschiedene, ineinander verschachtelte Impulse eröffnen den ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess im Seminar. Ausführlich sollen dafür die Selbstfilmversuche im Einstieg zum Seminar beschrieben werden. Dargestellt wird eine Übung zur Auseinandersetzung mit Perzepten im Wahrnehmungsvorgang („Kiste des Hausmeisters“), eine performative Wahrnehmungübung („Jackenübung“) und die Auseinandersetzung mit einem Künstler innerhalb eines Hypertextes (ästhetisches Forschungsprojekt: „Vernetzung mit Larry Clark“).

### Selbstfilmversuche

Nach den Einführungen der Leiterin des Seminars steht schon bei der ersten Sitzung eine selbstreflexive Übung im Mittelpunkt. Die Notwendigkeit, technisch in die Handhabung des Teilnehmerinnen-PC einzuführen – etwa in die Nutzung der Speichermöglichkeiten, in den Gebrauch der Web-Kamera und des Wiedergabeprogramms Video-Player –, wird mit der Herstellung und Reflexion eines Selbstfilms verbunden.

Dabei wird schrittweise vorgegangen. Zunächst wird ein etwa einminütiger Selbstfilm hergestellt, d.h. die Teilnehmerin schaut in die Kamera und kann sich dabei gleichzeitig – wie in einem Spiegel, aber eben doch nicht im Spiegelbild – auf der Bildschirmoberfläche betrachten. Dabei werden Empfindungen notiert. In einem zweiten Schritt sehen sich die Teilnehmerinnen die Filmsequenz noch einmal an. Sie notieren ihre Empfindungen erneut. Die Partnerin beobachtet den gesamten Prozess und schreibt ihre Beobachtungen auf. Danach findet ein Austausch über die Selbst- und Fremdwahrnehmungen statt.

Die Möglichkeit der Betrachtung des Abbildes auf dem Bildschirm während der Aufnahme suggeriert dabei die Möglichkeit der authentischen Selbstbegegnung im Bild. Bei genauerer Betrachtung erweist sich dies als eine Illusion. So wie der Spiegel das Selbstbild spiegelverkehrt wiedergibt, so kann sich die Teilnehmerin auch auf dem Bildschirm nie „selbst“

---

<sup>398</sup> Wie schon erwähnt, sind die medienspezifischen Aspekte nicht Gegenstand der näheren Untersuchung. (Vgl. Hinweis zu Anschlussuntersuchungen am Ende des Teils V.)

sehen: Schaut sie direkt in die Kamera, sieht sie sich nicht auf dem Bildschirm – schaut sie auf den Bildschirm, dann kann sie sich nicht in die Augen sehen. Hinzu kommt der leichte Zeitverzug in der Bildübertragung. So führt auch die Selbstfilmarbeit, in der sich Prozess und Produkt zu vermischen scheinen, zu einer Differenzerfahrung, zur Selbstwahrnehmung in der Differenz. Insbesondere das zweite Ansehen der Selbstfilmsequenz bietet der Aufnehmenden die Chance sich selbst „wie fremd“ wahrzunehmen: Selbstwahrnehmung in der Fremdwahrnehmung.

Diese Übung wird in der dritten Sitzung des Seminars wiederholt, da die Leiterin den Eindruck hat, dass die inhaltliche Seite des Versuchs für viele Teilnehmerinnen noch zu sehr von Fragen der technischen Handhabung überlagert gewesen seien. Die Selbstfilmerfahrungen werden im Plenum ausgetauscht, sie bilden gleichzeitig für zwei weitere Seminare Diskussionen ausdrücklich einen Hintergrund: In Gruppenarbeitsaufträgen zum Selle-Text (2002) und zum Sowa-Text (1998) werden die Selbstfilmerfahrungen wieder aufgenommen.

Die für die meisten Teilnehmerinnen fremde Möglichkeit, sich auf diese Weise selbst zu betrachten, löst vorwiegend Irritationen, Verunsicherungen aus. Eine Teilnehmerin fühlt sich von sich selbst „heimlich beobachtet“, „irgendwie erwischt“. Im Anhang sind alle Selbstfilmtexte vollständig dokumentiert (Bd). Exemplarisch werden hier drei Selbstfilmversuche beschrieben.

Die **Studentin B1** notiert während der ersten Selbstfilmaufnahme ihre unangenehmen Empfindungen. Sie fühlt sich beobachtet:

*„Fühle mich total unwohl! Fühl mich beobachtet, starr angeglotzt! Unverschämte. Erinnerst mich an Spiegel, allerdings komische und ungewohnte Perspektive.“<sup>399</sup>*

Das verändert sich beim zeitversetzten Wiederansehen. Einerseits sind ihre Empfindungen entspannter. Die Distanz zum Selbstbild allerdings nimmt eher zu. Sie beschreibt das ungewohnte Zeitfenster, das entsteht, wenn das Selbstbild, später noch einmal betrachtet werden kann.

*„Nicht unwohl. Hab sogar gelächelt!!*

*Ich guck mich an, als ob ich meine Freundin wär?! (hä?)*

*Freundlich.*

*Aber ich bin das nicht! Wahrscheinlich, weil ich mich sonst nicht so angucken kann, außer im Spiegel, da bewege ich mich aber simultan, und kann mir nur in die Augen gucken, wenn ich im Spiegel nicht mehr in meine Augen gucke, sehe ich nicht, wie ich aussehe, wenn ich nach unten schaue, etc.*

*(wenn das jetzt irgendwie verständlich war?!)*

*Es kommt mir vor wie ein sehr, sehr langes Schweigen. Aber kein aufgesetztes, zwanghaftes Schweigen, welches man schnell brechen müsste, weil es sonst peinlich wird. – Sehr entspannter Blickkontakt.“*

B1 macht mit ihrem Selbstfilmversuch die selbstreflexive Erfahrung, dass der unvermittelte Blick auf sich selbst unangenehm sein kann. Sie merkt, dass sie sich im zweiten Schritt daran gewöhnen kann, dass man Zeit braucht, um sich selbst betrachten zu können. Sie entdeckt die Möglichkeit der Distanznahme, die das Selbstbild bietet.

---

<sup>399</sup> Der schon bei der Aufnahme mit kaum wahrnehmbarer Zeitversetzung auf dem Bildschirm wiedergegebene Selbstfilm bildet die Gesichts-/Körperoberfläche nicht spiegelbildlich, sondern analog ab. Damit eröffnet sich dem Betrachter die ungewohnte Möglichkeit, sich in der aktuellen Bewegung so zu sehen, wie ihn sonst nur andere sehen.

Für **B12** stellt sich diese unangenehme Seite der Auseinandersetzung mit dem Selbstbild noch drastischer dar. Auch beim zweiten Selbstfilmversuch ändert sich ihr Unbehagen nicht. Zusätzlich belastet sie, dass andere Teilnehmerinnen zunehmend entspannter mit dem eigenen Bild umgehen:

*„Was ist beim zweiten Versuch anders?“*

*Im Gegensatz zu meiner ‚Computer-Partnerin‘ wirke ich nach wie vor furchtbar blockiert, verstockt, eiskalt. Ich kann keine Gefühle zeigen, versuche ‚Jalousien runter zu ziehen‘. Dieses Mal war ich wenigstens auf das furchtbare Bild vorbereitet. Der kritische Blick lässt sich immer noch nicht abstellen.*

*Normalerweise ist es mir schon unangenehm, vor einer Kamera zu stehen. Sich dabei jedoch auch noch selbst beobachten zu müssen ist unerträglich. Diese verzweifelte Suche nach der eigenen Attraktivität und das Erforschen der eigenen Wirkung auf andere lenkt von der eigentlichen Aufgabe ab, nämlich der Reflexion über den Closed Circle.*

*Wahrscheinlich müsste ich dieses Experiment noch hundert Mal wiederholen!“*

Das geht **B14** anders. Beim ersten Versuch bleibt sie noch passiv, hat ähnlich unangenehme Gefühle wie anderen Teilnehmerinnen. Beim zweiten Versuch merkt sie, dass sie mit ihrem Selbstbild besser klarkommt, wenn sie es aktiv gestaltet. Auch das Medium scheint ihr beim zweiten Selbstfilmversuch weniger „befremdlich“, wenn sie die Sache selbst in die Hand nimmt, sich dem Medium nicht passiv ausliefert.

*„1. Versuch*

*Beim ersten Selbstfilmversuch starrte ich relativ stur auf den Monitor mit dem Gefühl, dass jeden Moment etwas passieren müsste (obwohl mir klar war, dass ich ja selbst aktiv werden müsste, um etwas passieren zu lassen). Ich stellte fest, dass ich mich anders anschaue als im Spiegel. Ich sehe mich jetzt im Ganzen, der Blick ist nicht fixiert auf einzelne Ausschnitte des Körpers. Mir fällt auf, dass ich sehr viel blinzel. Mit der Zeit wird der Blick auf das Äußere kritischer, prüfender. Das empfinde ich als unangenehm. Überhaupt ist die Situation unangenehm, da ich in diesem Moment auf einmal absolut im Mittelpunkt stehe. Ich weiß, dass auch die Blicke meiner Nachbarin auf mich gerichtet sind. Das lenkt etwas ab. Je länger ich mich angucke, desto fremder werde ich mir.*

*Das liegt nicht zuletzt daran, dass ich finde, dass ich anders aussehe als ich mich fühle (bzw. vor meinem inneren Auge gesehen habe).*

*Anschauen des 1. Selbstfilmversuchs:*

*Diese Situation ist mir wieder vertrauter. Ich sehe zu, wie etwas ohne mein Zutun passiert, befinde mich also in meiner gewohnten ‚Fernsehposition‘. Ich beobachte einfach. Der Abstand zu mir selber als Person ist jetzt größer, weil ich mich auf den Film, nicht auf die Person konzentriere.*

*2. Versuch*

*Beim 2. Selbstfilmversuch fühlte ich mich anders als beim ersten. Anstatt passiv agierte ich nun aktiv. Ich ließ die Kamera um mein Gesicht herumfahren, schaute mich aus unterschiedlichen Perspektiven an. Fuhr ganz dicht an mein Auge heran. Der Blick war nun wieder ähnlich dem Blick des ‚In-den-Spiegelschauens‘. Aber mit mehr Abstand zu mir selber, interessiert und weniger kritisch, was Äußerlichkeiten angeht. Es machte Spaß, sich aus anderen Perspektiven zu sehen und die Minute war superschnell um.*

### *Anschauen des 2. Selbstfilmversuchs:*

*Die Empfindungen des Anschauens waren eigentlich wie die beim ersten Mal. Die Situation des passiven Hinsehens ist mir vertraut. Dieser Zustand verändert sich auch kaum durch die Tatsache, dass ich im Film im Mittelpunkt stehe. Ich finde beide Filme gleich interessant. Den aktiven wie den passiven. Aber das Medium an sich ist mir jetzt schon weniger befremdlich geworden.“*

B14 formuliert in den Selbstfilmversuchen eine elementare Erfahrung für selbstreflexives Arbeiten, eine Erfahrung, die sie später auch auf ihr ästhetisch-biografisches Forschungsprojekt übertragen kann. In ihrem ästhetischen Forschungsprojekt untersucht sie ihre eigene Wohnung aus dem Blickwinkel ihres fünfjährigen Sohnes.

„Ich hab in dem Seminar gelernt, dass es sich lohnt, mal Sachen nicht nur genauer anzusehen, ich meine, ... sondern sie mal mit anderen Augen zu sehen, ... nein, vielleicht kann man besser sagen, mit anderen Augen zu gestalten ... (lacht).“ (Ausführliches Interview mit B14, handschriftliche Mitschrift.) Sie führt aus, dass Biografie ein aktiver Prozess im eigenen Leben sei und nichts Abgeschlossenes.

„Also Biografie war für mich vorher wirklich so was Abgeschlossenes, immer bis zu dem jeweiligen Tag, an dem ich mich befinde, so ein Ablauf von Geschichten sozusagen. Und so langsam kommt es halt, dass es, das, was ich vorher meinte, was man vorher gefühlt hat, aber nicht jetzt so in Wörter gefasst hat, sondern gar nicht so einteilen konnte, dass man halt merkt, dass eben Biografie immer eigentlich da ist oder präsent als Dauerzustand. Also alles, was ich erlebt habe, mich ausmacht und eben nicht bis heute abgeschlossen ist, sondern im Prinzip ich bin.“ (ebenda, Zeile 218 bis 227) Diese Aussage ist nicht direkt auf den Selbstfilmversuch bezogen, doch B14 hat kurz vorher im gleichen Interview betont, dass ihr die Selbstfilmversuche am Anfang des Seminars „einiges klar“ gemacht hätten (ebenda, Zeile 112). Die Selbstfilmversuche haben im Gesamtzusammenhang der ästhetisch-biografischen Erfahrungen im Seminar offensichtlich zu einer Veränderung ihrer Sichtweise beigetragen.

Sicherlich machen nicht alle Teilnehmerinnen eine so reflektierte Erfahrung im Selbstfilmversuch.<sup>400</sup> Aber sie haben die Möglichkeiten, die Sichtweisen der anderen Teilnehmerinnen kennen zu lernen. Die Erfahrungen werden im Plenum für alle nachvollziehbar ausgewertet, die Auswertung kann in den Protokollnotizen nachgelesen werden. Es vermittelt sich v.a. die Unterschiedlichkeit, zum Teil sogar Gegensätzlichkeit der Erfahrungen:

*„Erfahrungen beim Selbstfilmherstellen und Wiederabspielen*

- *Zeiterfahrung, wie lang eine Minute ist.*
- *Beim Spiegel achte ich nur auf das Aussehen, im Videofilm sehe ich mich mehr so, wie andere mich sehen.*
- *Ich sehe mich im Video nicht spiegelbildlich. So sehe ich mich nie. Man muss sich erst mal an diesen ungewohnten Blickwinkel gewöhnen.*
- *Sich beim Beobachten beobachten.*
- *Beim Wiederansehen hat die Distanz zugenommen, weil ich das Produkt als Ästhetisches betrachten kann.*
- *Beim zweiten Ansehen war im Gegenteil mehr Nähe möglich.*
- *Irritation beim Aufnehmen und gleichzeitig das Aufnehmende/Aufgenommene sehen.*
- *Erst ist die Situation komisch, dann kommt ein Punkt, wo man es für sich nutzen kann, wo man nicht mehr nur die Oberfläche, sondern auch den Hintergrund sieht.*
- *Forschender Blick entwickelt sich von Mal zu Mal mehr.“* (Bd, Protokoll 3. Sitzung)

---

<sup>400</sup> B14 bringt als Mutter von zwei kleinen Kindern grundlegende „Lebenserfahrungen“ mit, die ihr helfen, erfahrungintensiv zu lernen.

1. Es irritiert mich, meine Bewegungen durch das Blicken auf den Bildschirm zu korrigieren.
2. Ich sehe einen anderen Menschen, nicht mich, wie ich meiner Meinung nach bin, wirke und aussehe.  
Es ist anders als das Spiegelbild, denn da zählt nur das Äußere, das starre Aussehen. Beim Film zählt mehr: alles, was die anderen Menschen an einem wahrnehmen und man selbst nicht wahrnehmen kann. Meine Perspektive ist verrutscht. Ich bin nicht mehr ich.
3. Diesmal nur in die Kamera gucken:  
unangenehmer als beim letzten Mal, da ich mich selbst nicht sehen kann, mir aber beobachtet vorkomme.
4. Ich stellte fest, dass ich mich anders anschau als im Spiegel. Ich sehe mich jetzt im Ganzen, der Blick ist nicht fixiert auf einzelne Ausschnitte des Körpers  
Je länger ich mich angucke, desto fremder werde ich mir. Das liegt nicht zuletzt daran, dass ich finde, dass ich anders aussehe, als ich mich fühle (bzw. vor meinem inneren Auge gesehen habe).  
Warum möchte ich mich zu sehen lernen, warum ist mir wichtig, Sicherheit darin zu gewinnen, angeschaut zu werden (das verspreche ich mir davon, wenn ich meinem eigenen Blick standzuhalten vermag) – also, warum finde ich diese Sicherheit nicht innerlich und bin fasziniert von der Möglichkeit mich selber künstlich anzuschauen?
5. Die Kamera erfüllt zwar die Funktion eines Spiegels, nämlich mein Abbild aufzunehmen, aber sie gibt es nicht wieder, sondern leitet es an den Bildschirm weiter, der erst mein Abbild wiedergibt. Ich kann die Kamera also nicht direkt vor mein Gesicht halten (wie einen Spiegel), weil ich mir sonst selbst den Blick auf den Monitor und mein „Spiegelbild“ versperren würde.
6. Ich versuche zu rekonstruieren, was ich zu welchem Zeitpunkt während des Filmens gedacht habe, aber das ist ziemlich schwierig. Nur meine Mimik oder meine Bewegungen geben mir im Nachhinein Anhaltspunkte für meine vergangenen Gedankengänge.
7. Hinter diesen, meinen, Augen steckt viel mehr, als durch den Computer an mich zurückgeschickt wird.  
Er präsentiert nur eine Hülse von mir.  
Genau genommen, stellt er nur Pixel dar, Farbwerte, die „er“ als Maschinencode, Null und Eins magnetisch auf einem entsprechenden Gerät, einem kleinen Gerät abspeichert.
8. Dieses Mal war ich wenigstens auf das furchtbare Bild vorbereitet. Der kritische Blick lässt sich immer noch nicht abstellen.  
Normalerweise ist es mir schon unangenehm, vor einer Kamera zu stehen. Sich dabei jedoch auch noch selbst beobachten zu müssen ist unerträglich. Diese verzweifelte Suche nach der eigenen Attraktivität und das Erforschen der eigenen Wirkung auf andere lenkt von der eigentlichen Aufgabe ab, nämlich der Reflexion über den Closed Circle.
9. Ohne Erwartung. Die Gedanken entschwinden. Ich verliere meinen Blick  
Nach der Betrachtung: Ich halte mich selber besser aus.
10. Es ist sonderbar, dass man sich während der Aufnahme so beobachtet fühlt, obwohl man ja nur selbst in die Kamera schaut.
11. Habe ich mich gerade so gesehen, wie andere mich sehen? Innen – Außen. Ausdruck – Eindruck. Das eigene Bild aushalten können. Es ist schwer, sich einfach nur zu betrachten: ohne zu werten, ohne zu mäkeln oder sich zu schämen, ohne sich zu flüchten in Worte und Gesten. Dem eigenen prüfenden Blick standhalten können.
12. Aber ich bin das nicht! Wahrscheinlich, weil ich mich sonst nicht so angucken kann, außer im Spiegel, da bewege ich mich aber simultan, und kann mir nur in die Augen gucken: Wenn ich im Spiegel nicht mehr in meine Augen gucke, sehe ich nicht, wie ich aussehe, wenn ich nach unten schaue, etc.
13. Das Abbild ist ein Eingriff in mein Selbstbild. Der Eingriff eines Fremden.

Zusätzlich nimmt Maria Peters eine Art formulierende Interpretation zu den Versuchsergebnissen vor, indem sie noch einmal Auszüge aus allen Selbstfilmnotizen zusammenstellt, um die unterschiedlichen „Erfahrungen individueller (ästhetischer) Wahrnehmung im Produktions- und Rezeptionsprozess des Selbstfilms“ zu dokumentieren. Diese Zusammenstellung ist auf FC für alle Teilnehmerinnen abrufbar (vgl. Dokumentation auf der vorausgegangenen Seite). Wie intensiv dieser und andere Texte auf der Plattform von den Einzelnen wahrgenommen werden, wird nicht untersucht. Fest steht, dass die Gesamtmenge der Texte auf FC in jedem Fall eine selektive Rezeption erforderlich macht.

In der Diskussion des Textes „Gespiegelte und wirkliche Handlungen – Versuche zur Medienperformance“ von Hubert Sowa (1998) wird von den Teilnehmerinnen der Zusammenhang zur Selbstfilmerfahrung direkt im Anschluss an die Versuche noch einmal theoretisch reflektiert. Als Anknüpfungspunkte aus der Selbstfilmerfahrung für den Text werden genannt:

„Der Zwang zur Selbstreflexion in dieser Situation – ich kann mich nicht ‚nicht betrachten‘ – ist irritierend. – Es ist ungewohnt, als verschieden wahrzunehmen: Wie wirke ich auf mich – wie auf andere? – Die Erfahrung, erst aufs Äußere geachtet – dann erst den Hintergrund entdecken, war bei uns ähnlich. – Die Fremdheit mir selbst gegenüber ist größer, wenn ich zwar genauer hinsehe, aber nichts tue, als wenn ich aktiv betrachte.“ (Bd, Protokoll 3. Sitzung)

Schließlich bildet jeweils ein Standbild aus den Selbstfilmen auch für die Gestaltung einer „Visitenkarte“ in der fünften Sitzung in Verbindung mit der Einführung des Bildbearbeitungsprogrammes Photoshop. Es kommt in einem weiteren Schritt die Erfahrung hinzu, wie sich im Prozess der (ästhetischen) Gestaltung, der Umgang mit dem Selbstbild weiter entkrampft. So beschreiben es die Teilnehmerinnen. (Bv)

**Zusammenfassend:** Die Selbstfilmversuche in der Einstiegsphase ermöglichen den Teilnehmerinnen intensive Erfahrungen der Selbstwahrnehmung, an die sie – wenn in den meisten Fällen eher implizit – in ihrer individuellen ästhetisch-biografischen Arbeit anknüpfen können. Sie bieten gleichzeitig auch einen Erfahrungshintergrund für Textrezeptionen. Es ist zunächst die Erfahrung der unangenehmen Momente in der Selbstbegegnung. Im zweiten Schritt wird von vielen Teilnehmerinnen die Erfahrung gemacht, dass sich dieses Unangenehme handelnd durchbrechen lässt, dass sich in der aktiven Gestaltung das Verhältnis zum Selbstbild entkrampft. Mit aktiver Gestaltung ist dabei die Filmaufnahme selbst, aber auch die weitere Möglichkeit der Bildbearbeitung gemeint.<sup>401</sup>

#### *Weitere Impulse zur ästhetisch-biografischen Arbeit im Gruppenprozess* Kiste des Hausmeisters

Zum Einstieg in die Vorstellung einiger Unterrichtsbeispiele zur biografischen Arbeit im Kunstunterricht, die vom Autor als Teilnehmer gemeinsam mit der Oldenburger Lehrerin

---

<sup>401</sup> An dieser Stelle kann forschungsmethodisch reflektiert werden: Dem Autor selbst waren die Selbstfilmversuche als Teilnehmer in der Anfangsphase nicht so wichtig, erst in der Rekonstruktion des Seminarverlaufes wird ihm ihr Stellenwert sichtbar. Der Autor selbst ist in dieser Phase noch sehr mit der spezifischen Rollenfindung als lernender Teilnehmer (Am Umgang mit den Medien ist auch für ihn sehr viel neu!) und gleichzeitig beobachtender Teilnehmer befasst. Das unterstreicht noch einmal die Grenzen der ausschließlich teilnehmenden Beobachtung und die Bedeutung der originalen Teilnehmerinnenaussagen für die dokumentarische Rekonstruktion.

Corinna Müller auf einer Sitzung eingebracht werden, wird eine Übung durchgeführt, die den Stellenwert der Perceptbildung im biografischen Entwurf erfahrbar machen soll.<sup>402</sup> Die Übung hat ebenfalls eine Impulsfunktion in der Entwicklung der ästhetisch-biografischen Prozesse im Seminar. (Vgl. Bewertung durch Maria Peters im Protokoll zur Sitzung, dem sind auch die folgenden Zitate entnommen. Bd, Protokoll 6. Sitzung.)

*„Aus einer Sammlung von liegen gebliebenen Gegenständen eines Hausmeisters bringt F.S. Kleidungsstücke (Gymnastikanzug, Turnschuhe, Socken, Regenjacke, blaue Strickjacke, weißer Pullover, orangefarbener Pullover, beige Windjacke) und eine Schultasche mit. Schreibauftrag: Suche dir ein Kleidungsstück aus und ‚rekonstruier‘ den Typ, Charakter, Aussehen, häufige Sprüche ... des Menschen, dem wohl dieses Kleidungsstück gehören mag. Schreibe alles clusterartig auf einen Zettel.“ – „Bei den Wahrnehmungs- und Schreibsituationen sollte nicht gesprochen werden.“*

B17 z.B. schreibt zum Rucksack mit grünem Frosch und dem Gymnastikanzug:  
*„... heißt Sabrina – hat eine kleine Schwester, Nele, 9 Jahre, mit der sie aber nicht viel gemeinsam hat – ist klein, eher zierlich, hat helle blaue Augen und lange, ziemlich dünne blonde Haare, die sie meist zu einem Zopf gebunden trägt – ist ca. 12 Jahre – putzt sich gern etwas heraus, schick, ein wenig zickig und leicht launisch und eingeschnappt – hat früher rhythmische Sportgymnastik gemacht und reitet in ihrer Freizeit noch manchmal, findet sich aber langsam zu alt dafür – albert gern mit ihren Freundinnen herum – in ihrem Zimmer herrscht totales Chaos. Sie findet nichts wieder und verlegt ständig etwas – schiebt die Schuld aber immer auf ihre Schwester Nele.“* (Abschrift Originaltext)

Auf ein akustisches Signal hin wird der Auftrag zur Weiterarbeit eingebracht.  
*„Tausche mit einer Partnerin/einem Partner die Zettel aus und schreibe auf den Zettel des anderen zu den jeweiligen Charakteristika Kommentare. Die Kommentare können aus der Sicht der Mutter, einer Lehrerin, einer Freundin, eines sehr distanzierten Mitschülers/ Mitschülerin stammen.“* (Bd, Protokoll 6. Sitzung)

Die Nachbarin B15 kommentiert aus Neles Sicht: *„Nein!! Ich habe ihn NICHT gesehen ... und benutzt habe ich ihn auch nicht. Wozu sollte ich auch? Hab doch selber eine Sporttasche. Nein !!! Ich hab ihn auch nicht versteckt. Wie kommst du darauf ? Immer bist du so ekelig zu mir ... (...).“* (Abschrift Originaltext)

Es folgt eine Auswertungsphase.  
*„Dafür waren ca. 30 Minuten Zeit. Wir haben anschließend alle Zettel in Paaren ausgelegt und still angesehen. Dann folgte eine ‚Runde‘: Jeder konnte Beobachtungen, Erfahrungen und Einschätzungen zu der Aktion formulieren.“* (Bd, Protokoll 6. Sitzung)

In der Auswertung wird festgestellt, wie unterschiedlich die Vorstellungen zu den Personen ausfallen – in Einzelfällen auch, wie ähnlich sie sind. Der Aufforderungscharakter von Dingen zur biografischen Arbeit, insbesondere von Kleidungsstücken wird angesprochen. Es wird das Problem der Klischeebildung in der biografischen Arbeit thematisiert. Es geht um die ethische Seite der Arbeit an biografischen Entwürfen zu anderen Menschen. Das fiktive Moment biografischer Arbeit kommt zur Sprache, die Verselbständigung der Erzählung im biografischen Prozess, das Bedürfnis biografische Daten in der Erzählung zu verknüpfen.

---

<sup>402</sup> Diese Sitzung, einschließlich dieser Übung, wurde in gleicher Form auch im Seminar in Hannover durchgeführt.



„Ergebnisse:

- *Der erfundene Mensch ist aus vielen Charakteren heraus entstanden, aus Eigenschaftsfragmenten von Menschen, die einem bekannt vorkommen und die man mit dem Kleidungsstück assoziiert hat.*
- *Es ist eine Typisierung, eine Klischeevorstellung zu dem Kleidungsstück formuliert worden.*
- *Typisierungen entstehen immer aus eigenen Erfahrungen heraus.*
- *Die Arbeit an einer fremden Biografie ist anstrengend.*
- *Gebrauchsspuren an den Kleidungsstücken regen zu Assoziationen und immer neuen Erfindungen an.*
- *Zunächst nur Stichpunkte aufgeschrieben, die dann beim Austausch der Papiere zu ausformulierten Texten stimulierten.*
- *Die Frage ist: Was wählt man sich aus? Schon dabei kann man feststellen, wie die Klischees im Kopf ‚abgeprüft‘ werden.*
- *Formulierung von Klischees erzeugte einerseits Neugierde, was wohl entstehen mag, aber auch Angst den ‚wirklichen‘ Besitzer der Sachen vollkommen zu stilisieren, dann auch Wut über sich selbst, dass man sofort nur in Klischees assoziiert.*
- *Es wird als vermessen bezeichnet, sich so über die, wahr e‘ Besitzerin/Besitzer hinwegzusetzen. Es ist ein Unwohlsein, weil wir uns auch über die Klischees amüsiert haben und weil so viele Klischees auch übereinstimmend waren.*
- *Der Turnanzug und die blaue Strickjacke wurden von den meisten genommen, heißt dies: Die Sachen sind besonders kennzeichnend für einen bestimmten Typ?*
- *Gibt es Dinge, die so ‚eindeutig‘ auf einen Typ von Besitzer hinweisen, dass wir alle dasselbe assoziieren?*
- *Offensichtlich gibt es bestimmte Klischees, die viele Menschen sofort im Kopf haben, wenn sie etwas Bestimmtes sehen.*
- *Einerseits möchte man gerne wissen, ob das erfundene Klischees mit dem ‚wahren‘ Besitzer übereinstimmt, andererseits ist es befreiender, einen tatsächlichen Abgleich zu vermeiden, um auch die Unantastbarkeit des Menschen zu wahren.*
- *Es entstand der Anspruch, eine ‚stimmig e‘ fiktive Person zu erfinden.*
- *Wahrnehmungen und erstes Erfinden von Klischees passieren täglich, wenn wir Menschen begegnen, die wir noch nicht kennen. Durch das Aussehen, durch äußerliche Gegebenheiten setzen wir die Menschen zu fiktiven Charakteren zusammen, die uns entweder gefallen oder abschrecken. Durch Klischees wird unser Alltagshandeln bestimmt. Dies kann durch diesen Selbstversuch besonders deutlich werden. (Zusatz von M.P.: Dabei sollte uns bewusst werden, dass wir nie den ‚wahren‘ Menschen ergründen werden.)*
- *Zunächst verlief der Vorgang des ‚Erfindens‘ stockend. Bei längerem Betrachten des Fundstückes entstanden immer mehr Facetten und Differenzierungen der möglichen Person. (Zusatz von M.P.: Ich glaube, das liegt daran, dass wir durch unsere eigenen Erfahrungen, die uns in diesem Wahrnehmungsmoment erst wieder einfallen, immer mehr Erinnerungen und gewesene Eindrücke mit der wahrgenommenen Sache verbinden. Merke: Wir haben auf diese Weise intensiv ästhetisch wahrgenommen!)*
- *Man kann die These wagen: Wie wir die Sachen auch kombinieren – das gilt auch für die einzelnen erfundenen Charaktere –, immer findet man sinnvolle Beziehungen und Verknüpfungen. So ist bei manchem der Eindruck entstanden, in der Runde der Kommentierung der erfundenen Person des Partners, ‚sprechen‘ die beiden erfundenen Charaktere miteinander. Also, z.B. ist das Mädchen, dem der Turnanzug gehört verliebt in den Jungen mit der blauen Wolljacke, usw.“ (Bd, Protokoll 6. Sitzung)*

**Zusammenfassend:** Die Übung ermöglicht den Teilnehmerinnen intensive Erfahrungen in der Fremdwahrnehmung. Der Stellenwert der Klischeebildung, ihre Notwendigkeit und ihre Gefahren im Umgang mit den Biografien anderer wird nachvollziehbar. Das fiktive Moment in der biografischen Arbeit, letztlich in der Biografie wird deutlich. Thematisiert wird die Struktur von Biografie als Erzählung mit fiktionalen Übergängen, die um der Schlüssigkeit willen vom „Erzähler“ eingefügt werden.

### Jackenübung

Um Selbstwahrnehmung (des eigenen Körpers) in einem fremden Zusammenhang geht es in der achten Sitzung des Seminars bei der „Jackenübung“, die von einer Teilnehmerin (B7) vorbereitet wird. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung wird später im Seminarverlauf der Performance-Begriff diskutiert. Hier kann der Verlauf der Wahrnehmungsübung auf der Grundlage des Protokolltextes rekonstruiert werden, den B3 verfasst hat.

Die Übung beginnt damit, dass die Teilnehmerinnen die Empfindungen beim Tragen ihrer eigenen Jacke wahrnehmen. In einem zweiten Schritt werden die Wahrnehmungen beim Tragen einer fremden Jacke notiert. Im dritten Schritt wird die eigene Jacke wieder angezogen, die Empfindungen werden vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Erfahrungen erneut aufgeschrieben.

Die gesamte Phase wird auf Video aufgenommen. Das sehen sich die Teilnehmerinnen vor einem Auswertungsgespräch schweigend an.

*„B7 bittet alle Teilnehmer mit Stuhl, Blatt, Stift und Jacke nach draußen zum Bildhaueratelier am Parkhaus, GW2 zu gehen. – Folgende Übungen sollen still durchlaufen werden:*

*In einem Stuhlkreis stellen wir uns nach Anweisungen vor den Stuhl und schließen die Augen. Wir sollen dem Gefühl nachgehen, wie wir unsere Jacke tragen. B7 gibt dazu detaillierte Anregungen. Die Jacken werden auf die Stühle gehängt.*

*B7 bittet nun alle, die Gedanken kurz zu notieren.*

*Im zweiten Schritt werden die Jacken getauscht. Eine Person beginnt zu einem Stuhl zu gehen, sich die fremde Jacke anzuziehen und sich hinter den neuen Stuhl zu stellen. Die Person, welche hinter diesem Stuhl stand, sucht sich eine andere Jacke. Dies findet statt, bis alle eine andere Jacke tragen.*

*Mit geschlossenen Augen nehmen wir wieder das Gefühl in der – diesmal fremden – Jacke wahr.*

*Auch dieser Gedankenstrom wird notiert.*

*Die eigenen Jacken werden in der dritten Phase wieder angezogen. Wie fühlt sie sich nun an? Nach den letzten Aufzeichnungen der Gedanken und Wahrnehmungen gehen alle still wieder in den Raum zurück.*

*Während dieser drei Phasen hat Maria den Kreis mit einer Videokamera aufgezeichnet. Dieses Video schauen sich nun alle still an. Wir werden gebeten, Parallelen oder Brüche zu der Übung und der Betrachtung des Videos aufzuschreiben.*

*B7 geht es am Ende dieser Übung um die Frage: Was hat sich durch den Jackentausch gegenüber der eigenen Jacke/den Erfahrungen verändert?“*

Anschließend finden die Auswertung und eine Diskussion statt. Der Reiz der fremden Jacke am eigenen Körper kommt zur Sprache. Unangenehme und angenehme Gefühle werden beschrieben. Die eigene Jacke gebe Sicherheit.

„Die eigene Jacke werde als ‚Erinnerungskanon‘ empfunden.  
 Es gibt den Impuls, die Hände in die Taschen der fremden Jacke zu stecken. B7 wies während der Übung darauf hin, nicht in die Taschen zu greifen. Ein andere Stimme sagte, sie hätte Respekt vor diesen fremden Taschen. Es würde ihr nie einfallen, in diese zu greifen.  
 Ist es der Person recht, ihre/seine Jacke zu tragen?  
 Die fremde Jacke konnte jedoch auch ein ähnliches Gefühl wie in der eigenen hervorrufen.  
 Viele, jedoch nicht alle, neigten dazu, intuitiv eine ähnliche Jacke auszuwählen (insofern das noch möglich war).  
 Erstaunen wurde auch über das überraschend angenehme Tragen eines ganz anderen Jackentypus gesprochen. Eine lockere „Kaufhaussituation“ wurde empfunden.  
 (Zusätzliche demonstriert Laura professionell und beeindruckend die modische und praktische Wandelbarkeit ihrer Jacke.)  
 An jemand anderem könne die eigene Jacke aus einem anderen Blickwinkel gesehen werden.  
 Die ‚neuen‘ Jacken veränderten die Personen teilweise sehr. Dies führt teilweise zu gegenseitigen Komplimenten.  
 Für viele entstand ein neues Wohlgefühl in der eigenen Jacke. Man schätzt die Vorteile („Freiheit“, „kuschelig“, „geborgen“) der eigenen Jacke. Die fremde Jacke wurde als unpraktisch empfunden.  
 Es gibt eine eingespielte Bewegung in die gewohnte Jacke zu schlüpfen.“

Eine zweite Auswertungsrunde basiert auf dem Videofilm zur Jackenübung. Einige Teilnehmerinnen sehen keine neue Qualität in der Auswertung auf der Grundlage des Films, andere vertreten, es „... sei das Video gut für den ‚äußeren Blick‘, einen Blick von außen.“

**Zusammenfassend:** Die Teilnehmerinnen können sich selbst im Kontext eigener und fremder Kleidungsstücke wahrnehmen. Mit der Einbeziehung des eigenen Körpers kommt eine neue Dimension in die Wahrnehmung, neu im Vergleich zur Perceptbildung zu den Sachen in der Kiste des Hausmeisters bei der Sitzung zuvor. Mit der Übung wird die Thematisierung des performativen Momentes in der ästhetisch-biografischen Arbeit eingeleitet.

### Vernetzung mit Larry Clark

Als letztes Beispiel für ein Element, von dem Impulse für das ästhetisch-biografische Arbeiten für die Teilnehmerinnen ausgehen können, ist die erste, vorgezogene Präsentation zu einer ästhetischen Forschung ausgewählt: B1 bietet in der elften Sitzung einen Hypertext zur Vorstellung des Künstlers Larry Clark an, der von einem Kalender ausgehend, den Zugriff auf Seiten ihres Forschungstagebuches ermöglicht, in dem sie in Links die Widrigkeiten ihres Prozesses beschreibt, von Verknüpfungen ihrer Arbeit am Projekt mit alltäglichen Dingen erzählt und Zugriffe zu Texten zum Künstler, zu Filmausschnitten und einer Fotogalerie ermöglicht. In einem später dazugestellten Link finden sich die Kommentare der Teilnehmerinnen. Die Hypertext-Struktur ermöglicht den Teilnehmerinnen eigene Wege durch die vernetzten Informationen an ihrem PC zu wählen.

In einem Mailinterview am Abend des Präsentationstages sagt B1, die Auswahl des Künstlers hätte wenig mit ihrer eigenen Biografie zu tun, mit der Arbeit zu ihm sei die Distanz eher gewachsen.

„Meinst du, dass deine Entscheidung für den Künstler irgendwas mit deiner eigenen Biografie zu tun hat?“

*Nein, ich glaube nicht. Der einzige Berührungspunkt ist wohl der, dass ich den Film ‚Kids‘ schon vor langer Zeit gesehen hatte und eine sehr ambivalente Einstellung dazu hatte und habe. Außerdem haben mich die Schwarz-Weiß-Fotos aus ‚Tulsa‘ einfach umgehauen. (...)*

Hat sich dein Verhältnis zu dem Künstler im Laufe deiner Auseinandersetzung mit seinem Werk verändert?

*Ja, sehr! Am Anfang fand ich seine Arbeit nur spannend und interessant. Das ist bei den Fotobüchern auch immer noch der Fall. Aber nachdem ich mir seine Filme alle angesehen habe, stehe ich ihm doch eher kritisch gegenüber. Vor allem bei seinem neuesten Film ‚Bully‘, bei dem es eigentlich um die Nacherzählung einer authentischen Geschichte über einen Mord an einem Schuljungen gehen soll, hat es mich geärgert, dass er den Plot meiner Meinung nach nur dazu benutzt, möglichst viele Sexszenen der Jugendlichen unterzubringen. Das halte ich einfach nicht für notwendig für diesen Film und wenn es ihm darauf ankommt, warum dreht er dann nicht einfach einen Erotik-Film oder so etwas? (...)*“ (Bp, Mailtext 6.1.2003)

Es sei ihr nicht darum gegangen, den anderen Teilnehmerinnen den gleichen Zugang zum Künstler zu vermitteln, wie sie ihn sich erarbeitet habe. Sie wollte v.a. den Erarbeitungsprozess „rüberbringen“.

„Bist du mit der Veranstaltung heute zufrieden gewesen? (...)

*Schwere Frage (...) Ich glaube kaum, dass die anderen Seminarteilnehmer denselben Zugang zu Larry Clark haben wie ich. Aber ich hoffe, dass sie ein wenig meinen Zugang dazu nachempfinden konnten. Jedenfalls ging es mir in erster Linie darum. Das Thema war mir nur sekundär wichtig. Ich wollte zeigen, mit was ich mich in den letzten Wochen so beschäftigt hatte. (...)*“ (ebenda)

Und das ist ihr auch gelungen. Die Kommentare der Teilnehmerinnen, die unter dem Link „Larry, ich und das Seminar“ zu finden sind, spiegeln dies wider.

*„Es ist interessant, an einem Entstehungsweg teilzuhaben, ihn nachzuverfolgen. Man hat selten Gelegenheit dazu, teilzuhaben an all den Gefühlen und Phasen, die nun mal einen Entstehungsprozess ausmachen: Unsicherheit, Ideen, Motivation, Zweifel, Begeisterung, Freude, Frust, Schwierigkeiten und Stolz etwas geschafft zu haben“*, schreibt eine Teilnehmerin.

**Zusammenfassend:** Die Teilnehmerin B1 vermittelt in der Gruppe mit ihrer Hypertext-Präsentation einen Einblick in ihren ästhetischen Forschungsprozess. Auch davon kann für die ästhetische Forschung der anderen Teilnehmerinnen eine Impulswirkung ausgehen. Gerade in einer Phase, in der die meisten Teilnehmerinnen mitten in ihren eigenen Projekten stecken, wirken die Prozess Erfahrungen von B1 beruhigend oder ermutigend, weil sie auf ähnliche Probleme stößt wie man selbst.

### c) „Theorieschübe“

Das Bremer Seminar bezieht Texte zur theoretischen Fundierung der ästhetisch-biografischen Arbeit ein. Genannt sind hier nur die, die intensiv in Gruppen und zusammenfassend im Plenum erarbeitet und diskutiert werden:

- Zur „ästhetischen Biografie“ und zur Intensität biografischer Arbeit: Gert Selle 2002.
- Zur Diskussion um Medienkunst und Performance: Hubert Sowa, ohne Jahr und 1998.
- Zur Erarbeitung des Konzeptes der ästhetischen Forschung: Helga Kämpf-Jansen 1999
- Zur Diskussion um das „Lebenskunstwerk“ (LKW): Wilhelm Schmid 1998.

Zu den Texten gibt es jeweils Aufträge zur Erarbeitung in den Gruppen. Die sind auf Vermittlung der Textinhalte gerichtet und auf die Verknüpfung dieser Inhalte mit den jeweils aktuellen Fragestellungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit. Sie stehen bereits zwei Wochen vor ihrer Behandlung im Seminar auf der virtuellen Seminarplattform (FC) für alle Teilnehmerinnen zur Verfügung, können also bereits beim ersten Lesen des Textes gruppenspezifisch Berücksichtigung finden.

Die Arbeitsaufträge zum Text von Helga Kämpf-Jansen geben ein Beispiel dafür. Sie finden sich im virtuellen Raum der Gruppe vor der Sitzung, jeweils verbunden mit der Aufforderung, Gruppenarbeitsergebnisse in den virtuellen Seminarraum zu stellen.

*„Diskussionshinweise für die Gruppe ‚Blau‘: Welche Merkmale hat die ‚Methode‘ der Ästhetischen Forschung im Sinne von Helga Kämpf-Jansen?“*

*Diskussionshinweise für die Gruppe ‚Gelb‘: Was versteht Helga Kämpf-Jansen unter Alltagserfahrungen, künstlerischen Strategien und wissenschaftlichen Methoden und welchen Zusammenhang sieht sie?“*

*Diskussionshinweise für die Gruppe ‚Violett‘: Wie gestalten sich Weisen der ‚Selbstreflexion‘ und ‚Ich-Erfahrung‘ im Konzept der Ästhetischen Forschung und welche Rolle spielen sie?“*

*Diskussionshinweise für die Gruppe ‚Rot‘: Erfinden Sie ein Beispiel für Ästhetische Forschung im Kontext von Biografie und markieren Sie daran die Anteile von Alltagserfahrungen, künstlerischen Strategien und wissenschaftlichen Methoden.“ (Bd, Arbeitsauftrag Peters zum 11.11.2002)*

*Die Bearbeitung dieser Aufträge in den Gruppen auf der Grundlage des Textstudiums führt zu einer schrittweisen „Hineinnahme“ des Textes in die Arbeit des Seminars. Die in einer Seminarsitzung erarbeiteten Erörterungen werden per Beamer ins Plenum gebracht und stehen für die weitere Diskussion auf der virtuellen Seminarplattform (FC) zur Verfügung. Ein Beispiel dafür sind die Arbeitsergebnisse der Gruppe Gelb:*

*„Was versteht Helga Kämpf-Jansen unter Alltagserfahrungen, künstlerischen Strategien und wissenschaftlichen Methoden und welchen Zusammenhang sieht sie?“*

*Die Alltagserfahrungen*

*sind mit Bestandteil des vernetzten Konzeptes Ästhetischer Forschung und bilden einen Teilbereich, der sich gliedert in:*

- *Fragender, entdeckender Umgang:*  
*neugieriger, sich wundernder Umgang (kritisch hinterfragen)*
- *Handelnder Umgang: sammeln, ordnen, dekorieren, präsentieren*
- *Ästhetische Praktiken: handwerklich, technische Verfahren: basteln, kleben.*
- *Planungsschritte*

#### Künstlerische Strategien:

*Aktuelle Kunst dient als großer Fundus für den ästhetisch Forschenden. Er muss vielfältige Möglichkeiten kennen gelernt haben, um in der Art und Weise der Umsetzung auswählen zu können, die seinem Konzept entspricht, dabei kann verändert, ausgewählt und modifiziert werden. Die künstlerischen Strategien sollen nicht als Nachvollzug dienen.*

#### Wissenschaftliche Methoden:

*Grundlage für diesen Teilbereich der ästhetischen Forschung sind die Alltagserfahrungen und künstlerischen Strategien. In diesem Bereich der wissenschaftlichen Methoden werden die Kontexte näher erarbeitet, auf denen die eigene ästhetische Forschung beruht.*

#### *Mögliche Formen:*

- *kunstgeschichtliche/kunstwissenschaftliche Aspekte, die die Arbeit fundieren*
- *kulturgeschichtliche/designtheoretische Exkurse zu den Dingen*
- *Bezüge zu ausgewählten Werken der Kunst/übergreifende Kunsttheorien*
- *Auseinandersetzungen mit philosophischen, religiösen, psychoanalytischen oder anthropologischen Fragen*
- *allgemeine Fragen*
- *Auseinandersetzung mit Fragen der Methode*

*Alle drei dargestellten Bereiche sollen parallel erarbeitet werden und nicht traditionell in additiver Form getrennt voneinander gesehen werden. Erst dann ist eine ästhetische Forschung möglich.“*

Die Arbeitsgruppenergebnisse werden über die Seminarsitzung hinaus unter den Gruppenmitgliedern weiter diskutiert: per Mail oder – wie oben am Beispiel derselben Gruppe dargestellt – im Chat. Eigene Erfahrungen in der Aufnahme der individuellen ästhetischen Forschungsvorhaben werden zum Text in Beziehung gesetzt und im Kontext des Textes reflektiert.

Wie sehr dieser Text schließlich im Seminar verankert ist, zeigt sich schließlich im Handeln der Teilnehmerinnen in der Hauptphase des Seminars: Ästhetisch-forschend wird der Text in der Praxis überprüft – und in der konzeptionellen Reflexion des Seminars erneut hinterfragt.

Damit ist ein Beispiel für die intensive Integration eines Textes in einen Seminarverlauf gegeben, die weit über das verbreitete „Referat zu einem Text“ hinausgeht. In der auswertenden Teilnehmerinnenbefragung wird diese Besonderheit betont.

Darüber hinaus steht den Teilnehmerinnen auf FC ein Raum mit reichlichen „Literaturgaben“ (Peters) zur Verfügung. Die Nachinterviews zeigen, dass die im Seminar bearbeiteten Texte von den meisten Teilnehmerinnen durchgearbeitet werden. Ihr Inhalt wirkt sich als ein weiterer Impuls auf den Seminarverlauf und die individuellen Prozesse aus. Vom ergänzenden Literaturangebot machen nur wenige Teilnehmerinnen Gebrauch.

#### d) Auftrag für das individuelle ästhetische Forschungsprojekt

Als entscheidendes Element zur Initiierung ästhetisch-biografischer Arbeit im Verlauf des Seminars „Biografien im Netz“ wird am Schluss der Auftrag beschrieben, mit dem die individuellen ästhetischen Forschungsprojekte auf den Weg gebracht werden.

Bereits in der Ankündigung zur Veranstaltung können die Teilnehmerinnen lesen, dass von ihnen erwartet wird, sich auf ein ästhetisches Forschungsprojekt einzulassen. Von Risikobereitschaft ist die Rede, die dafür erforderlich sei. Erwartet würden:

*„Das ästhetisch-praktische Bearbeiten eigener ‚Ästhetischer Forschungen‘ zum Bereich eigener und fremder (vielleicht auch fiktiver) Biografien, in digitalen Bild-Gestaltungen und ihre visuelle, akustische, animierte, mit Text kommentierte usw. digitale Präsentation (z.B. mit PowerPoint oder einem anderen Autorenprogramm);*

*Risikofreudigkeit bei der praktischen Erprobung von experimentellen Wahrnehmungen von sich selbst und den anderen und die digitale Herstellung und Präsentation einer eigenen kleinen ästhetischen Erforschung zum Bereich ‚Biografie‘ (Präsentation im letzten Drittel des Seminars).“ (Ba)*

In den ersten Interviews zeigt sich, dass dennoch nur diejenigen sich etwas unter dieser Anforderung vorstellen können, die bereits das Seminar zur Magie der Dinge besucht haben. Die meisten Teilnehmerinnen haben in Bezug auf die Anforderungen in der Mediennutzung konkretere Vorstellungen, als von dem, was mit der ästhetischen Forschung auf sie zukommt. Das ändert sich auch bei den mündlichen Erläuterungen der Leiterin zu den Vorhaben des Seminars in der ersten Sitzung kaum. (Vgl. Interviews mit Bremer Studentinnen Bq und Auswertungsfragebogen Bo.)

Zur fünften Sitzung stellt die Veranstaltungsleiterin ihre Hinweise zum Start der individuellen ästhetischen Forschungsprojekte in den virtuellen Seminarraum. Sie gibt zunächst Kerngedanken des Kämpf-Jansen-Ansatzes zur ästhetischen Forschung wieder. Sie verweist auf den typischen Einstieg in ein ästhetisches Forschungsprojekt. Besonders betont sie den Aspekt der Vermittlung, der in der ästhetischen Forschung angelegt sei. Dafür empfiehlt sie v.a. die im Seminar eingeführten Medien zu nutzen.

*„Wenn ihr ein solches ‚Etwas‘ absichtsvoll oder zufällig gefunden habt (z.B. durch ein Durchforsten des ‚Kellers‘ eurer/anderer Vergangenheiten), so braucht es eine mediale Übersetzung, um seine ‚ästhetischen‘ Dimensionen zum Ausdruck zu bringen (siehe Diskussion Gert Selle, Sitzung 4.11.2002). Eine mediale Übersetzung sollte bestenfalls mithilfe digitaler Medien geschehen (Webcam oder anderer digitaler Kameras, Scanner und Computer), sie kann aber auch mit alten Medien (Malen, Zeichnen, Objektgestaltung, ...) vermischt werden.*

*Als Bildbearbeitungsprogramme empfehlen sich Photoshop oder mit geringeren Aktionsmöglichkeiten Paint für Windows oder die Logitechcamera-Software, die ihr teilweise schon benutzt habt.*

*In einem Autorenprogramm wie PowerPoint kann man dann die angesammelten bildnerischen Gestaltungen, eventuell auch kleine Animationen, mit Text kombinieren.*

*Aber auch ohne ein Autorenprogramm kann man z.B. in Photoshop oder Paint für Windows Text unmittelbar in die Gestaltung einfügen.“ (Bd, Maria Peters auf FC zur 5. Sitzung)*

Sie hebt den subjektiven Ausgangspunkt hervor und betont den Stellenwert der Reflexion im ästhetischen Forschungsprozess.

*„(...) Im Sinne von Helga Kämpf-Jansen und ihrer Auffassung von Ästhetischer Forschung ist zunächst nur eure ‚subjektive‘ Sicht auf die Sache von Bedeutung.*

*Das können Bedeutungen sein, die im Zwischenraum zwischen euch und der Sache möglicherweise erst im Entstehen befindlich sind. Verwandlungen von vielleicht Altbekanntem, die ein Wundern, ein Erstaunen bei euch hervorrufen. Dieses gilt es sichtbar zu machen ... Bei der ganzen Forschung steht die Selbst- und Fremdrelexion im Mittelpunkt.“*

Zitat Helga Kämpf-Jansen (mit kleinen Änderungen von M. Peters):

*„In der Selbstreflexion bündeln sich alle Vorgehensweisen, indem sie nochmals subjektiv bedacht, emotional begleitet, auf vielfache Weise fixiert werden – von schriftlichen und visuellen Skizzen über Abbildungen bzw. kleinen Collagen bis zu Gedichten und literarischen Texten. In der Selbstreflexion geht es somit auch um das Ausloten eigener Zugänge und Positionierungen. Im Rahmen ästhetischer Forschung sind die einzelnen im Prozess der Auseinandersetzung befindlichen Menschen immer auch Grenzerfahrungen ausgesetzt, die ihre Erfahrungsräume erweitern, Gratwanderungen abverlangen und ‚Selbst-Versuche‘ einschließen.“ (Aus: Helga Kämpf-Jansen – Papier über Ästhetische Forschung)*

*„Dies bedeutet, bei allen zufälligen und absichtsvollen Gestaltungen, die ihr vornehmt, ist es wichtig, abschließend und/oder mittendrin schriftlich zu reflektieren, was ihr da eigentlich gemacht habt und wie das ‚Etwas‘ nun an Bedeutungen gewonnen oder seine Bedeutung verändert hat.“ (ebenda)*

Es werden Fragen zur Strukturierung der Reflexion vorgeschlagen. Sie betreffen mögliche Bedeutungswandel im Prozess und die Struktur des Prozesses.

*„Hierzu sind folgende Fragen hilfreich (nur zur Anregung gedacht):*

- *Worin lag der unorthodoxe und vielleicht irritierende Umgang mit dem ‚Etwas‘? Hat es dabei seine Bedeutung gewandelt und wie ist dies bildnerisch und sprachlich geschehen?*
- *Wie verlief der zufällige, spielerische und/oder absichtsvolle Prozess der bildnerischen und schreibenden Auseinandersetzung? Wo lagen Offenheiten, Unsicherheiten, vielleicht auch etwas ‚flow‘, ein Verwerfen, ein Suchen, ein Sich-neu-Entscheiden, ein Annehmen von Situationen, auf die man sich unter anderen Bedingungen nie eingelassen hätte?*
- *Auf welche Weise hat sich euer ‚Repertoire‘ der Zugänge und Auseinandersetzungen mit dem ‚Etwas‘, und/oder auch mit euch selbst geändert? Oder hat es sich nicht geändert?“ (ebenda)*

Die Präsentationsphase wird angekündigt.

Diese schriftliche Grundlegung bildet für die meisten Teilnehmerinnen den Ausgangspunkt für eine Konkretisierung eines eigenen ästhetischen Forschungsprojektes. Nur wenige – nämlich diejenigen, die bereits das Seminar bei Maria Peters zur „Magie der Dinge“ besucht hatten – beginnen schon vor diesem Termin tatsächlich mit einem eigenen Projekt. (Vgl. Interviews mit Bremer Studentinnen Bq und Auswertungsfragebogen Bo.)

In Mail-Anfragen bei der Leiterin des Seminars und in Gesprächen während der fünften Sitzung wird deutlich, dass es bei einer Reihe von Teilnehmerinnen noch Ängste vor dem autobiografischen Bezug eines ästhetischen Forschungsprojektes gibt. Sie können sich nicht vorstellen privatere Dinge, die mit der Führung ihres eigenen Lebens verknüpft sind, in das Seminar öffentlich einzubringen.



In den Einzelinterviews zeigt sich darüber hinaus, dass es nicht nur um die Angst geht, eher private Dinge zu veröffentlichen, dass einem die anderen Studentinnen zu nahe kommen könnten – sondern vielleicht sogar vielmehr um die Angst, im ästhetischen Forschungsprozess sich selbst zu nahe zu kommen. Ohne dem nächsten Abschnitt der Arbeit zu den einzelnen Forschungsprojekten vorgreifen zu wollen, sei dies hier exemplarisch mit einer Aussage der Studentin B2 im Interview veranschaulicht. Sie präsentiert mit ihrer Freundin zusammen am Semesterende ein Projekt, aus dem sich die beiden persönlich nach eigenen Aussagen eher rausgehalten haben (die Inszenierung eines Banküberfalls). Selbst wenn sich B2 auf ein mehr selbstbezogenes Projekt eingelassen hätte, hätte sie darauf geachtet, dass sie dabei nicht „zu tief in sich hineinschaut“.

*„(spricht sehr zögerlich drängend) Also ich denke, es sind auch die Gründe, die A. jetzt einfach schon genannt hat so, dass ... ja man einfach denkt so, das geht vielleicht die anderen nichts an und das ist zu intim oder zu persönlich. Also das ist, also bei mir wäre das jetzt nicht so der Punkt gewesen, das ist vielleicht auch bei manchen Leuten der Fall, dass die dann wirklich zu tief in sich hineinschauen und (lacht) da dann selbst irgendwie etwas entdecken, was sie vorher noch nie geahnt hätten oder so (lachend). Und das habe ich jetzt auch gar nicht irgendwie gedacht, wenn ich jetzt irgendetwas von mir biografisch erforsche, ach na ja gut, das hätte ich so wie so schon gewusst. Und dann hätte ich es mir nur noch mal vor Augen geführt und dann versucht ästhetisch in Form zu bringen. Also das ist eigentlich auch das Interessante zwar dabei, ...“ (Bq Interview S8)*

Auch in dem bereits ausführlich rekonstruierten Einzelfall B6 spielt die Angst davor, sich selbst zu nahe zu kommen, eine Rolle (vgl. Abschlussinterview Br, Zeile 123ff.).

Die Leiterin des Seminars erkennt diese Ängste. Sie geht darauf v.a. in den persönlichen, nicht öffentlichen Mail-Antworten an die Teilnehmerinnen ein. Sie weist aber auch noch einmal für alle auf die Chancen hin, die in der „Verschlüsselung“ biografischer Bezugnahmen im Prozess der ästhetischen Gestaltung liegen. Als „Ausweg“ bietet sie an, eine fremde biografische Spur zu verfolgen.

*„Wem es zu direkt und zu nah an sich selbst ist, kann auch eine fremde biografische Spur verfolgen (siehe Anregungen auf meinem Gedankenettel zur eigenen ästhetischen Forschung – steht im Ordner 11.11.2002). Die Frage kam auch auf, ob es nicht zu viel verrät von euch selbst, was ihr in der ästhetischen Forschung präsentiert. Dazu lässt sich nur anmerken, dass in die Arbeiten unseres Seminars ja nur wir, als Seminarteilnehmerinnen, Einblick haben. Wenn das aber auch zu ‚öffentlich‘ ist, so wäre es doch auch sinnvoll, einen Weg der Präsentation zu wählen, der bestimmte Erfahrungen ‚verschlüsselt‘. Jede künstlerische Arbeit ist ja so aufgebaut, dass sie nicht als ‚Selbsttherapie‘, als Einblick in konkrete ‚Seelenabgründe‘ der Produzentin, des Produzenten verstanden wird, sondern immer als Wahrnehmungsanlass, als Ausdruck eines künstlerischen Problemfeldes, bei dem die ‚Rückführung‘, d.h. die Spekulation, ob dies nun eine bestimmte Charaktereigenschaft der Künstlerin, des Künstlers ‚offenbart‘, offen bleibt. Künstlerische Arbeit und auch unsere ästhetische Forschung ist immer mehrdeutig, sie lässt ahnen, deutet an, aber bietet keine ‚Seelenbekenntnisse‘. Es geht ja letztlich darum, eine Problematik, eine Charakteristik oder was auch immer von eurer Sichtweise der Welt (oder einer fremden Sichtweise der Welt) zu visualisieren, damit andere Menschen dadurch angestoßen werden, über sich selbst und ihre je individuelle Sichtweise der Welt nachzudenken. So verstehe ich die Arbeit der ästhetischen Forschung, auch in unserem Seminar.“ (Bd, Protokollnotizen Maria Peters zur 5. Sitzung)*

Mit der Diskussion des Textes von Helga Kämpf-Jansen – auch vor dem Hintergrund der Praxisbeispiele zu biografischer Arbeit im Kunstunterricht – wird das „Auf-den-Weg-Bringen“ der individuellen ästhetischen Forschungsprojekte abgerundet.

Angemerkt sei schon an dieser Stelle, dass – von der oben vorgestellten Präsentation zu Larry Clark abgesehen – in allen präsentierten ästhetischen Forschungen die verfolgte Spur eindeutig auf die eigene Biografie bezogen war, oft in einem intensiven, sehr persönlichen Prozess. Den „Ausweg“, sich mit einer fremden Biografie zu beschäftigen, hat von diesen Teilnehmerinnen keine genutzt. Im Abschlussfragebogen gibt die Hälfte der Teilnehmerinnen an, „*der Inhalt meines ästhetischen Forschungsprojektes hat mich sehr persönlich betroffen*“ (Bo Gesamtauswertung). Es wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen sehr viel Zeit auf ihre Forschungsprojekte verwenden.

**Zusammenfassend:** Der Auftrag für die individuellen ästhetischen Forschungsprojekte wird schrittweise von der Leiterin der Veranstaltung eingebracht. Spiralförmig wird vor dem Hintergrund jeweils gewachsener Erfahrungen der Teilnehmerinnen der Auftrag wiederholt und weiter ausdifferenziert (Wie kann ein ästhetisches Forschungsprojekt aussehen? Welche Mittel zur Gestaltung habe ich zur Verfügung?). Das Konzept der ästhetischen Forschung wird theoretisch fundiert und anschaulich vermittelt. Auf Ängste, die sich v.a. auf das Berührtsein im ästhetischen Forschungsprozess beziehen, geht die Leiterin des Seminars mit dem Hinweis auf die Möglichkeiten der Verschlüsselung ein. Insgesamt ist eine Einheit von frühzeitigen, anspruchsvollen und gleichzeitig offenen Impulsen zu beschreiben.

**Abschließende Zusammenfassung** zu den ausgewählten Elementen des Gruppenprozesses, die die ästhetisch-biografische Arbeit im Bremer Seminar initiieren und begleiten: Neben dem schrittweisen, mit dem übrigen Seminarverlauf verknüpften Einführen der ästhetischen Forschungstätigkeit tragen v.a. die unterschiedlichen Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung dazu bei, den ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess im Seminar zu fundieren. Die meisten davon sind in die mediale Vernetzung des Seminars eingebunden. Die mediale Vermittlung verändert Kommunikationsstrukturen im Gruppenprozess. Die Räume für privatere Kommunikation, für eine nicht für die Gesamtgruppe öffentliche Kommunikation, verschieben sich. Im Gesamtergebnis der Untersuchungen, v.a. in der Rekonstruktion der einzelnen ästhetischen Forschungsprojekte aus der Sicht der Teilnehmerinnen, zeigt sich, dass die für den ästhetisch-biografischen Prozess notwendigen „privaten“ Räume dabei auch im Bremer Seminar vorhanden sind (vgl. Abschnitt 4.2.2 und Kapitel 4.3).

Trotz der segmentierten Darstellung der verschiedenen Elemente zur Initiierung und Begleitung ästhetisch-biografischer Prozesse im Seminar wird die Verschachtelung der Impulse, die Verknüpfung der (auch sinnlichen) Erfahrungsebenen, die Verstrickung der thematischen Bezüge, die Verbindung von Gestaltungs- und Reflexionsmomenten zu einem Ganzen deutlich. Die mit Einschränkung behauptete ästhetische Struktur des Gruppenprozesses lässt sich tendenziell bestätigen (vgl. Abschnitt 4.2.1, v.a. Kapitel 5.4).

Textrezeptionen, medial gestützte Wahrnehmungsübungen, Versuche in der Nutzung der Medien zur Kommunikation und individuellen Gestaltung in der ästhetischen Äußerung, biografische Bezugnahmen bauen aufeinander auf, verbinden sich miteinander, zerfließen ineinander und tragen zur Schaffung einer günstigen Atmosphäre im Seminar bei.

#### **4.2.5**

### **Beschreibung ausgewählter Elemente der Gruppenprozesse in Rekonstruktion des Verlaufs der Veranstaltung „Lehrerbilder hinterfragen“**

Die ausführliche Beschreibung von Elementen, die den ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess im hannoverschen Seminar eröffnen und die auf unterschiedliche Weise die individuellen Forschungsprojekte der Teilnehmerinnen initiieren und begleiten, fällt für diese Veranstaltung knapper aus, als für das Bremer Seminar. Wie im Abschnitt 1.3.1 erläutert, bedingt die unterschiedliche Rolle des Autors in den beiden Seminaren eine unterschiedliche Datenmaterialmenge. Angesichts der im Allgemeinen hohen Vergleichbarkeit der beiden Seminare, aber auch angesichts der auf die beiden Einzelfälle hin untersuchten Parallelen in der Struktur der individuellen Prozesse ist dies für die Gesamtauswertung der Untersuchungen am Ende unproblematisch.

Dafür können in diesem Teil exemplarische Beschreibungen zu Lehrerinnenbildern berücksichtigt werden, die in den Äußerungen der Studentinnen enthalten sind.

Methodisch wird in diesem Abschnitt so gearbeitet, wie im vorausgegangenen erläutert.

#### **a) Verbindlicher Raum für privates Nachdenken**

Auch für das Seminar in Hannover können nahe liegender Weise nur die Momente untersucht werden, in denen ein privates Nachdenken oder nicht öffentliche Notierungen im Seminarverlauf selbst ausdrücklich motiviert werden. Festzuhalten ist hier ebenfalls in der Regel nur, dass sie stattfinden und wo sie stattfinden. Die Inhalte bleiben in diesem Bereich der Gesamtgruppe weitgehend verborgen. Mit dem Einverständnis von Betroffenen lassen sie sich im Einzelfall für diese Untersuchung aufschließen. Diese Reflexion im Verborgenen bietet für die Teilnehmerinnen die Chance, eigene Gedankengänge ungestört auszuformulieren, um dann wieder vor dem Hintergrund dieser Ausformulierungen in anderen Reflexionszusammenhängen in die Kommunikation über biografische Entwürfe mit anderen Teilnehmerinnen treten zu können.

Dem individuellen Schreiben und der schriftlichen Kommunikation im Austausch zwischen jeweils zwei Teilnehmerinnen wird im Seminar viel Raum gegeben. Diese Aufzeichnungen bleiben weitgehend privat. Zu den Ritualen des Seminars gehört, dass es immer wieder Phasen für Aufzeichnungen gibt: in der Annäherung an ein Bild oder eine Fragestellung, zu Entwürfen, v.a. aber in der Reflexion zu individuellen und Gruppenprozessen. Diese Phasen dauern fünf bis zehn Minuten. Für diese Phasen wird in jeder Sitzung zwei- bis dreimal Raum gegeben, fast immer auch in der Auswertung der Sitzung. Wenn es um Entwürfe oder das Beschreiben von Suchbewegungen geht, sind diese Phasen wesentlich länger (bei den Blockterminen bis zu 60 Minuten). Im Anschluss an die stille Phase der Notierung kommt es zu einer „Rücksicht“<sup>403</sup>. Jede Teilnehmerin ist aufgefordert jeweils einen Gedanken aus ihren

---

<sup>403</sup> Dieser Begriff ist in der gemeinsamen Lernwerkstattarbeit zur ästhetischen und politischen Bildung mit dem Kollegen Günter Tegtmeyer entstanden. Er steht für das, was meist als „Blitzlicht“ bezeichnet wird. Die beiden Veranstalter haben so lange über den Sinn dieses üblichen Begriffes nachgedacht, bis er ihnen unpassend erschien.

Aufzeichnungen mitzuteilen, den sie für die Gruppe für wichtig hält. Immer wieder wird von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, auch an dieser Stelle alle Gedanken für sich zu behalten. Es braucht dann nur der Grund genannt zu werden, warum nichts eingebracht wird. „*Ich bin noch nicht so weit*“, „*muss erst noch mal drüber nachdenken*“, „*wurde schon gesagt*“, reicht als Antwort (Hu).

Als Medium ist dafür das persönliche Forschungstagebuch eingeführt. Es wird von allen Teilnehmerinnen ab der zweiten, spätestens ab der dritten Sitzung geführt. Sie kleben ihre Notierungen der ersten Sitzungen ein. Weil es alle machen, ist es auch für die einzelne Teilnehmerin nicht „peinlich“, vor den Augen der anderen in einem privaten Tagebuch zu schreiben.<sup>404</sup> Etwa zwei Drittel der Teilnehmerinnen nutzen das Tagebuch über die Sitzungszeiten hinaus, um ihre Gedanken zum Seminar, zur Auseinandersetzung mit ihrem Lehrerinnenbild oder zur Konzeption ihres ästhetischen Forschungsprojektes zu notieren (nach Aussagen in Ho).

Es entstehen Tagebücher mit bis zu 80 Seiten: dicke Kladden, Skizzenbücher, selbst hergestellte Bücher werden verwendet. In der Anfangsphase des Seminars bringt eine Teilnehmerin ihr „Briefbuch“ mit, in dem sie sich während der Unterrichtsstunden in ihrer eigenen Schulzeit mit ihrer Freundin ausgetauscht hat, über Mitschülerinnen, über Lehrerinnen oder „die Jungs“. Diese Form wird von ihr mit einer befreundeten Studentin und zwei weiteren Paaren im Seminar aufgegriffen. Insgesamt drei Forschungstagebücher entstehen als „Briefbücher“, d.h. sie werden im Dialog zwischen zwei Teilnehmerinnen geführt.

Das Führen des Forschungstagebuches wird von vielen Teilnehmerinnen in der abschließenden Auswertung als eine der Besonderheiten des Seminars sehr positiv bewertet. Insgesamt bleiben – so bedauerlich das auch ist – diese sehr wichtigen Medien für eine Auswertung in dieser Untersuchung im Privaten verschlossen, denn genau diese Funktion sollen sie für das Entwerfen und Reflektieren im Seminar haben: verbindlich geführt, auszugsweise veröffentlicht und damit Anschlussstück zwischen individuellem Nachdenken und Gruppendiskussion – im Wesentlichen aber als Raum für individuelle Gedankengänge.

Die Rekonstruktion dieses Kommunikationsstranges im Seminar kann sich über die Aussagen im Plenum auf der Grundlage des vorher Notierten hinaus auf zwei Situationen beziehen, in denen Teilnehmerinnen nachträglich zu einer bestimmten Fragestellung dem Leiter des Seminars Abschriften aus dem Forschungstagebuch zur Verfügung stellen. Neun Teilnehmerinnen geben ihre persönliche Erinnerung an eine Lehrerin im Zusammenhang mit einer Erinnerungsreise ab (vgl. Auswertung im nächsten Punkt), 14 ihre Zwischenbilanz zur eigenen ästhetischen Forschung (vgl. Auswertung im Abschnitt 4.2.6).

An einem Beispiel kann die Struktur eines solchen Tagebuches im Detail rekonstruiert werden.

#### Forschungstagebuch zum Lehrerbilderseminar

Die Studentinnen H10 und H11 führen ein gemeinsames Forschungstagebuch, das sie nach Abschluss des Semesters für eine Auswertung im Rahmen dieser Untersuchung zur Verfügung stellen. Inwieweit sie diese „Veröffentlichung“ schon im Herstellen ihres Buches vorgesehen haben, lässt sich nicht überprüfen.

---

<sup>404</sup> Auch der Leiter der Veranstaltung nutzt diese Phasen zu Notizen in seinem Forschungstagebuch, dessen Zweck den Teilnehmerinnen bekannt ist. Auch er kann oft während der Diskussions- und Reflexionsphasen in seinem Tagebuch mitschreiben.

In einem Skizzenbuch schreiben, zeichnen, collagieren sie auf 60 Seiten, das Seminar und ihren individuellen Prozess begleitend. Viele Skizzen, Fotografien und auch Texte sind eingeklebt. Texte vor allem dann, wenn die beiden parallel während der Sitzungen schreiben. Im Verlauf des Buches wird es mehr und mehr von H11 allein geführt.

Durch das Tagebuch führen verschiedene Stränge, die sich zum Teil miteinander vermengen:

- Es finden sich Notizen im Seminarverlauf.  
*„Ich finde es schwierig, einen Einstieg ins Thema zu finden. Mir ist überhaupt nicht klar, worauf das Seminar hinauslaufen soll. Als Gegenstand aus meiner Schulzeit habe ich einen Stift mitgebracht. In der 8. Klasse habe ich ihn von meinem damaligen besten Freund geschenkt bekommen ...“* (alle Zitate aus dem Tagebuch)  
In einer Suchphase wird notiert:  
*„Ein Gegenstand ... aha, da sind auch Bücher. Ich liebe Bücher! Ich gehe von einem Buch zum nächsten. Fast jedes Buch würde ich am liebsten sofort nehmen und mich darin vertiefen. Welches nehme ich jetzt? Vielleicht ...“*  
In der Hamburger Kunsthalle wird bei der Bewegung durch das Ensemble Anna Oppermanns aufgeschrieben:  
*„Kann ich meinen Ausgangspunkt – Montessori – mit irgendetwas aus dem Ensemble verknüpfen? Auf den ersten Blick wirkt alles ein bisschen wirr auf mich, aber das kann mich nicht abschrecken. Ich gucke mir irgendetwas heraus und versuche Verbindungen zu entdecken. Irgendein Anfang ist besser als gar keiner. Es ist der Text: ‚In der Präsentation ist der bestimmende Zweck des Unternehmens der Profit, versteckt über den Glanz der Kunst.‘*
- Dazu kommen Notizen zum Seminarverlauf außerhalb der Sitzungen.  
*„Sooft habe ich mich über Negativ-Lehrer geärgert. Auch heute wieder bei der Erinnerungsreise. Ich möchte Vorbilder, positive Beispiele. – Rousseau? Nee. Dann gibt es noch drei Bücher (...).“* Sie zitiert Janusz Korczak: *„Ich hatte einfach zu wenig Platz auf der Welt und im Leben.‘ Dieser Satz könnte nicht nur von mir sein; er ist von mir!“*
- Aufgezeichnet werden Gedanken, Zitate, Dialoge zunächst zum Lehrerinnenbild, dann aber mehr und mehr zu grundsätzlichen Fragen des Menschenbildes und zur Kunst. Im Einzelnen sind das z.B. Zitate von Janusz Korczak (s.o.), Jean-Jacques Rousseau oder Maria Montessori, von Johann Wolfgang von Goethe, Joseph Beuys oder Anna Oppermann. Es wird über Macht nachgedacht, über den Zusammenhang von Macht und Bildung, über Grundwerte, weltanschauliche Fragen.  
*„Macht ist die Fähigkeit, andere zu beeinflussen und zu beherrschen. Diese Fähigkeit gründet sich auf die Kontrolle begehrter Ressourcen. (...) das stärkste Machtfundament ist Gewalt.“* Überschrieben ist dieser Abschnitt – warum auch immer – mit *„Nonverbales“*.

Es finden sich eigene Pflanzenzeichnungen, die das Wachsen im Bildungsprozess symbolisieren sollen. Es wird über Moral und gesellschaftliche Verantwortung diskutiert. Naturromantische Passagen mischen sich ein. Es geht um das Unterbewusste und die Grenzen der Erkenntnis. Die Gedankengänge scheinen sich immer weiter vom eigentlichen Seminarthema zu entfernen. Alles hängt für die beiden mit allem zusammen. (Vgl. den Verlauf des Prozesses mit dem im genauer dargestellten Fall H4 in Abschnitt 4.2.3.) Sie merken, dass sie sich in der Auseinandersetzung mit ihrem Lehrerinnenbild verzetteln. Das machen sie auch zum Thema ihrer Präsentation in der Abschlussphase des Seminars (siehe Präsentation „Verzettelt“ H10/H11 in Kapitel 4.6).

Dieses Zitat haben die beiden nachträglich an den Anfang ihres Forschungstagebuches gesetzt: „*Der Weg aber ist in erster Linie Symbol innerer Bewegung, die sich aus der Spannung zwischen Natur und Ideal, zwischen Stoff und Form ergibt. Natur und Kunst müssen unendliche Anstrengungen machen, bis ein gebildeter Mensch dasteht.*“  
*J.W. v. Goethe* (ohne Quellenhinweis)“

- H11 legt noch einen weiteren, ganz persönlichen Strang durch das Buch: eine ästhetische Forschung zum Schulhaus ihrer Mutter. Im Nachinterview erklärt sie, dass ihre Mutter dort zur Schule gegangen sei und als Lehrerin ebenfalls dort gearbeitet habe, damals habe sie noch in der Lehrerinnenwohnung des „Zwerg-Schulhauses“ unter dem Dach gewohnt. Dieses Schulhaus scheint mit der Familiengeschichte verknüpft zu sein. Die ältesten Fotos sind von 1928, es finden sich Fotos aus den Fünfzigerjahren und von heute, wo das Gebäude längst nicht mehr als Schulhaus genutzt wird, sondern als Wohnhaus. Kopien von Klassenfotos sind eingeklebt, von Zeugnissen aus der Schulzeit ihrer Mutter, ein Foto ihrer Eltern. Dazu kommen vier Aquarellzeichnungen des Gebäudes, die sie für das Tagebuch angefertigt hat.  
Von diesem persönlichen Strang ästhetischer Forschung bringt H11 explizit nichts öffentlich in den Seminarverlauf ein. Und dennoch vermittelt das Tagebuch, welchen Stellenwert er für sie auf der Suche nach dem eigenen Lehrerinnenbild hat. Es wird sichtbar, wie sehr er sich mit den anderen Forschungssträngen vermischt und schließlich in der abschließenden Präsentation doch implizit enthalten ist.
- Gemeinsam legen sie den Ausgangspunkt für ihre Präsentation in ihrem Tagebuch an: Sie beginnen mit der Dokumentation ihres Verzettelns in der Suche nach einem Lehrerinnenbild. Ihr Endprodukt sei ein „*Gedankenfluss*“. „*Alles bleibt im Fluss*“ steht an einer liegenden 8 entlang geschrieben am Ende des Buches.

**Zusammenfassend:** Mit dem vorliegenden Tagebuch wird ein möglicher Raum für private Gedanken in einem ästhetisch-biografischen Prozess sichtbar. Der ist mit der Einführung dieses Mediums als verpflichtender Bereich in der Seminararbeit intendiert. Die Notierungen und Skizzen der beiden Studentinnen sind zwar mit dem Seminarverlauf und der Vorbereitung ihrer öffentlichen Präsentation zur eigenen ästhetischen Forschung eng verknüpft – sie bewegen sich aber darüber hinaus in ganz persönliche Bereichen. Es entsteht ein relativ geschützter, privater Raum für einen Teil der ästhetisch-biografischen Arbeit des Seminars, der in der Verknüpfung mit dem Gruppenprozess an vielen Stellen über eine rein private, für eine Kommunikation nicht zugängliche – und am Ende nur sehr bedingt bildungsrelevante – Reflexion hinausgeht.

Hinsichtlich des Entwurfes eines Lehrerinnenbildes lässt sich in Auswertung des näher untersuchten Forschungstagebuches zusammenfassen: Für H11 – und soweit gemeinsam erarbeitet auch für H10 – lässt sich die Arbeit am eigenen Lehrerinnenbild nicht von der übergreifenden Arbeit an einem Menschenbild trennen. In Verstrickung mit ihrem Lehrerinnenbild thematisiert sie grundsätzliche Werte. Sie stößt im Prozess auf familiäre Quellen ihres Lehrerinnenbildes (Schulhaus der Mutter, Mutter als Lehrerin). Sie möchte ihr negatives Lehrerinnenbild überwinden, sucht nach „dem“ Vorbild, das alle ihre Ansprüche an den Beruf abdeckt, dabei stößt sie auf „Klassiker“, die für „Reformpädagogik“ oder einen sehr engagierten Einsatz für die ihnen anvertrauten Kinder stehen (Montessori, Korczak). Sie kommt – gemeinsam mit H11 – zu dem Schluss, dass sie zu keinem Schluss kommen kann: Es bleibt alles im Fluss, der Prozess endet eher mit einer Eröffnung der Suche nach dem eigenen Lehrerinnenbild als Teil des Selbstbildes, als das von einem Ergebnis gesprochen werden kann. (Vgl. die Nähe zum

„Ergebnis“ der Arbeit im beschriebenen Einzelfall H4 in Abschnitt 4.2.3.)

## b) Impulse für ästhetisch-biografisches Arbeiten im Gruppenprozess

Vielfältige, ineinander verschachtelte Impulse eröffnen auch im hannoverschen Seminar einen ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess. Die verschiedenen Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur biografischen (Re-)Konstruktion werden in dieser Veranstaltung in die Arbeit an einem Ensemble zum Lehrerinnenbild eingebunden. Deshalb wird zunächst ein Überblick über diesen Ensemble-Prozess gegeben.

Auf vier Phasen wird dann näher eingegangen: Dargestellt wird eine Wahrnehmungsübung zum Einstieg in die Auseinandersetzung mit Perceptformulierungen zu einem Lehrerinnenbild; ausführlich wird die Suche nach „Ausgangsobjekten“ als Beispiel für Erinnerungsarbeit im Zuge biografischer (Re-)Konstruktionen beschrieben; kurz vorgestellt werden Prozessreflexionen in Annäherung an Anna Oppermann und – analog zur Arbeitsweise dieser Künstlerin – eine Phase der Meditation zu einem Ausgangsobjekt zum eigenen Lehrerinnenbild.

### Das Ensemble

In der Seminarstruktur wird nicht nur mit den ästhetischen Forschungsprojekten der einzelnen Teilnehmerinnen auf künstlerische Verfahren der Spurensicherung Bezug genommen. Auch der Gruppenprozess als Ganzes weist Analogien zu diesen Verfahren auf. Im Abschnitt 3.2.3 wurde der Zusammenhang von ästhetisch-biografischer Arbeit und künstlerischen Verfahren der Spurensicherung bereits herausgearbeitet.

Der Verlauf der Veranstaltung lehnt sich insbesondere an die Arbeitsweise der Künstlerin Anna Oppermann an (vgl. ebenda). Sie gestaltet, wie beschrieben, ihre subjektiven Forschungen, ihre künstlerische Arbeit in Ensembles. Nach und nach soll aus dem Gruppenprozess in Verknüpfung mit den individuellen Prozessen ein Gemeinschafts-Ensemble des Seminars entstehen.

Es ist zu betonen, dass damit nicht von einem künstlerischen Prozess des Seminars gesprochen werden kann. Es handelt sich um ästhetische Arbeit, die analog zum künstlerischen Verfahren des Ensemble-Prozesses angelegt ist.

Basis des Ensembles bildet eine Ecke im Veranstaltungsraum (Grundfläche 2 x 2,50 m). Eine Seite öffnet sich zum Raum hin, auf der linken Seite und an der Rückwand wird es von 2,50 m hohen Holzplatten abgeschlossen. Auf der rechten Seite öffnet es sich zum Fenster, zum Licht. Der Boden ist mit Transportpaletten (Euro-Paletten) bedeckt. Eine solche Palette lehnt an der linken Ensemble-Wand. Rechts steht vor der Rückwand ein Holzregal (Ikea-Kellerregal). Dahinter hängt ein weißes Bettlaken. Alle Teile dieses Ensemble-Rahmens sind weiß gestrichen.

In dieser räumlichen Vorgabe weicht das Verfahren des Seminars von der Vorgehensweise der Künstlerin Anna Oppermann ab. Das Ausmaß des Ensembles entwickelt sich bei ihr erst im Prozess des Entstehens. Die Vorgabe hat pragmatische Gründe. Zum einen gibt es im Seminarraum keine freistehende Ecke. Zum anderen wird der Seminarraum über die Woche von anderen Veranstaltungen genutzt. Es ist erforderlich, den Ensemble-Bereich deutlich als durchgehend genutzten Bereich auszuweisen.

Der Arbeitsweise Oppermanns analog wächst das Ensemble, dem gedanklichen Prozess des Seminars und dem der einzelnen Teilnehmerinnen folgend, über drei Monate. An dieser Stelle bricht der Arbeitsprozess ab. Auch hier unterscheidet sich das Verfahren im Seminar von Oppermanns Methode. Sie hat keines ihrer Ensembles jemals beendet.

Im Verlauf des Semesters werden die Phasen der Arbeit im Ensemble nachvollzogen: Das beginnt mit der Ausstellung von Ausgangsobjekten zum Lehrerinnenbild, setzt sich fort im nachdenkenden Gestalten zu diesen Ausgangsobjekten (Meditation bei Anna Oppermann). Immer wieder werden die Ergebnisse von Gruppenarbeiten in das Ensemble integriert, werden dort untereinander verknüpft. An der linken Wand im Ensemble werden über das Semester fortlaufend Fotos aufgehängt, die den Prozess der Entwicklung des Ensembles thematisieren. Oppermanns Arbeitsweise folgend wird dabei auch mit Sofortbildkamera-Aufnahmen und Kopien gearbeitet, vergrößert und verkleinert. Ihrem Vorgehen entsprechend werden die Abbildungen zum Prozess nicht chronologisch gehängt, sondern zueinander verwirrt. In diesen Bereich hängen z.B. Aufnahmen, die beim Besuch des Oppermann-Ensembles in Hamburg entstanden sind.

Für eine individuelle Weiterarbeit im Ensemble zwischen den Sitzungen hat es zunächst vom Leiter der Veranstaltung keinen Impuls gegeben. Dennoch beginnt bereits drei Wochen nach Semesterbeginn eine Teilnehmerin ihre zum Teil heftigen gedanklichen Auseinandersetzungen um ihr Lehrerbild – und letztlich um ihr Selbstbild – zwischen den Sitzungen in das Ensemble einzubringen. Der Prozess ist in ihrem Projektbericht festgehalten (vgl. Hk18).

Alle anderen Teilnehmerinnen machen von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch. Das hängt nach ihren Aussagen mit der „*unbeaufsichtigten Öffentlichkeit*“, mit der „*Schutzlosigkeit*“ des Ensemble-Standortes in einem normalen Seminarraum zusammen. Im gleichen Raum finden während des Semesters noch andere Veranstaltungen, mit „*fremden*“ Teilnehmerinnen statt. (Hu)

Im letzten Drittel des Seminars verändert sich der Umgang mit dem Ensemble dennoch. Nach und nach bringen einzelne Teilnehmerinnen Teile ihrer ästhetischen Forschungsergebnisse in das Ensemble – bis hin zu fertigen Präsentationen.

### Der Einstieg: Perceptformulierungen zu einem Lehrerinnenbild

Das Seminar beginnt ohne Vorrede mit einer Wahrnehmungsübung. Den Teilnehmerinnen wird schrittweise im Gegenzoom das Bild einer Frau gezeigt. Zunächst ist nur das Gesicht zu sehen, wegen der starken Vergrößerung leicht verschwommen. Die Teilnehmerinnen notieren ihre Assoziationen auf einen Zettel. Sie wissen noch nicht, dass es sich um eine Lehrerin handelt.

Im zweiten Schritt wird das Porträt einschließlich des Oberkörpers gezeigt. Die „alte Kleidung“ verschiebt viele Assoziationen in vergangene Zeiten: „*Fünzigerjahre*“, „*schon länger her*“, „*muss ein Fest sein*“. (Hu) Auf dem dritten Bild ist zu erkennen, dass die junge Frau als Lehrerin mitten in einer Kindergruppe sitzt, ein typisches „Schulfotografenfoto“. Die Teilnehmerinnen sollen die Gedanken der Lehrerin notieren. Es werden die unterschiedlichsten Vorstellungen auf die junge Lehrerin projiziert. Auf dem vierten Bild ist schließlich zu erkennen, dass etwa 50 bis 60 Mädchen um sie herumsitzen, vom Alter her erste oder zweite Klasse. An der Wand des alten Schulgebäudes ist der Hinweis „Zum Luftschutzbunker“ zu lesen. Die Percepte der Teilnehmerinnen werden zeitbezogener auf „Nachkriegszeit“.



Ihren Notizzettel kleben die Studentinnen jetzt auf einen A3-Bogen mit einer blassen Kopie des Fotos in der Mitte. Dazu erhalten sie in Vierergruppen jeweils zwei unterschiedliche zusätzliche Textinformationen. Dass die Informationen unterschiedlich sind, wissen sie nicht.

#### Textinformation A

*„Auf dem Foto sehen Sie eine Mädchenklasse im Oktober 1945 in Potsdam, kurz nach der Einschulung. Meine älteste Schwester ist auch mit dabei. Alle Kinder haben für den Besuch des Fotografen ihre Sonntagssachen angezogen. Einige haben sich Schuhe oder besondere Kleidungsstücke extra für diesen Tag geliehen.“*

#### Textinformation B

*„Auf dem Foto sehen Sie eine Mädchenklasse im Oktober 1945 in Potsdam, kurz nach der Einschulung. Alle Kinder hatten noch keine Schule besucht. Das ist im Durcheinander der letzten Kriegsmonate nicht möglich gewesen. Zum Teil sind die Kinder deshalb schon 8 oder 9 Jahre. Die junge jüdische Lehrerin ist ebenfalls noch nicht in ihrem Beruf tätig gewesen. Darüber, wie sie die letzten Jahre verbracht hat, ist mir nichts bekannt.“*

Die Teilnehmerinnen schreiben nun die Gedanken der jungen Lehrerin in dieser Situation vor dem Hintergrund der jeweiligen Textinformation weiter. Sie sind aufgefordert, biografische Hinweise zur Lehrerin zu geben. Die Teilnehmerinnen formulieren Gedanken und Kommentierungen zum Themenfeld: Einschulungstag/junge Lehrerin/z.T. aber eben auch: Ende des Nationalsozialismus. Während die Assoziationen der einen weiter eher unbefangen sind oder sich auf die Aufregung der Lehrerin beziehen, verdüstern sie sich bei denen, die über das Stichwort „jüdische Lehrerin“ auf die Grauen des Faschismus gestoßen werden.

Sie geben in einem letzten Schritt ihre Notierungen in der Vierergruppe herum, alle anderen Teilnehmer kommentieren die Gedanken der Lehrerin aus der Sicht einer anderen Person, die ihr nahe steht (Mutter, Kollegin, Schülerin, Lebensgefährtin). Besonders bei diesem Schritt entstehen sehr persönliche Kommentare.

*„Kollegin: Was machst du dir nur wieder für Gedanken? Du nimmst deine Arbeit mit den Kindern doch viel zu ernst. Du musst immer daran denken, dass das doch nur dein Job ist. Warte erst mal, bis du so viele Jahre wie ich dabei bist (...).“*

Die Ergebnisse werden zunächst in den Vierergruppen, dann im Plenum ausgewertet. Thematisiert wird die Neigung, an die ersten Anhaltspunkte in einem Bildausschnitt anzuknüpfen und im Rückgriff auf Klischees sich „sein Bild fertig zu machen“. Der Prozess der Perceptbildung wird reflektiert.

*„Obwohl man noch gar nichts weiß, entwickelt man gleich konkrete Vorstellungen. – Es reichen Kleinigkeiten wie das Verschwommene im Foto und schon werden bei vielen die Gedanken in die gleiche Richtung gedrängt. – Eigentlich erschreckend, wie schnell ich ein Urteil fälle. – Alle sehen dasselbe Bild und trotzdem sieht jeder was anderes. – Ich wunder mich eher, wie viele ähnliche Assoziationen es gibt.“ (Hu)*

Es wird über Text-Bild-Beziehungen nachgedacht.

*„Wie sich mit der unterschiedlichen Textinformation die Bilder verändert haben ... – Mir ist dann nur diese Sache mit der Judenverfolgung durch den Kopf gegangen.“ (ebenda)*

Die Teilnehmerinnen nehmen wahr, dass jede von ihnen eigene Percepte in das „Sehen“ des Fotos hineingenommen hat. Es kommt zu ersten Diskussion um das Klischeehafte in den

Lehrerinnenbildern, die die Teilnehmerinnen mitbringen. Identifikationen werden entdeckt. „Ich glaube, ich habe ab dem dritten Bild an eine bestimmte Lehrerin gedacht und dann gar nicht mehr hingesehen. –

*Ich hab' bei der Vorstellung, als junge Lehrerin mit einer so großen Klasse anzufangen, selbst feuchte Hände bekommen.*

*Bei dem letzten Kommentar habe ich irgendwie mit mir selbst gesprochen, habe mich selbst beruhigt.“ (ebenda)*

Am Schluss hängen die Bögen mit den Notierungen zum „Klassenfoto mit jüdischer Lehrerin, 1945“<sup>405</sup> an der „Außenwand“ des Ensembles. Dort bleiben sie das Semester über als einer der Ausgangspunkte der Arbeit am Lehrerinnenbild sichtbar.

**Zusammenfassend:** Die Übung ermöglicht den Teilnehmerinnen intensive Erfahrungen in Reflexion der Perceptformulierung. Klischeebildung im Umgang mit den Biografien anderer – auch mit der einer Lehrerin – wird nachvollziehbar. Die Übung führt in den thematischen Schwerpunkt des Seminars (Lehrerinnenbilder) ein. Gleichzeitig eröffnet sie das Nachdenken über die Strukturen ästhetisch-biografischer Prozesse.

### Erinnerungsreise zum Ausgangsobjekt

Ab der zweiten Sitzung soll die Suche nach einem Ausgangsobjekt den Teilnehmerinnen helfen, im Diffusen des eigenen Lehrerinnenbildes einen Anfang für einen ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess zu finden, eine Stelle, an der sich der Faden aufnehmen lässt. Für das Finden der Ausgangsobjekte für die eigene ästhetische Forschung und für das Ensemble ist eine Woche Zeit. In dieser Woche finden zwei Seminartermine statt: eine normale Mittwochsitzung und ein fünfstündiger Blocktermin an einem Freitagnachmittag.

Zum Beginn haben die Teilnehmerinnen einen Gegenstand mitgebracht, der sie an ihre eigene Schulzeit erinnert. Es können reale Erinnerungsstücke oder eine Fiktion zur Erinnerung sein. Mitgebracht werden ausschließlich reale Erinnerungsstücke, die durchgängig mit intensiven Momenten der Schulzeit aus Schülerinnensicht verbunden sind:

- *Foto Faschingsfeier 4. Klasse*
- *Blockflöte*
- *Roter Teddy, selbst gestrickt*
- *Schlampertäschchen*
- *Schülerportmonee (Brustbeutel für Schlüsselkinder)*
- *Blauer, von der Mutter gestrickter „Fu“*
- *Dialogbuch von drei Schülerinnen während des Unterrichts (Sek. I)*
- *Papp-Modell eines Skelettes aus der Orientierungsstufen-Zeit*
- *Brillentasche*
- *Aufsatzheft*
- *Unterrichtsfoto*
- *Schreibstift*
- *Lamy-Füller*
- *Weihnachtsbaumanhänger (Nusschale), von Klassenlehrerin selbst gemacht*
- *Sportlehrer-Trillerpfeife*

---

<sup>405</sup> Es handelt sich um das Einschulungsfoto meiner ältesten Schwester. Die Geschichte mit der jüdischen Lehrerin ist authentisch.

- *Parabel-Zeichenhilfe*
- *Kopie von zwei Schülerinnen-Händen*
- *Reclam-Heft: „Unterm Birnbaum“, T. v. Fontane*
- *Zeugnis*
- *Aufgabenheft*
- *Programm einer Musical-AG-Veranstaltung*
- *Schul-Weltatlas*
- *Zu einer Geschichte gemalte Bilder*

Zu diesen Gegenständen schreiben jeweils andere Teilnehmerinnen auf Karteikarten eine kurze Beschreibung, eine Bezeichnung und ihre Erklärung zur Bedeutung des Gegenstandes. Den Teilnehmerinnen werden so andere Sichtweisen ihres „Erinnerungsstückes“ vorgehalten. Gleichzeitig wird die Auseinandersetzung um den Rückgriff auf Klischees in der Perceptbildung fortgesetzt. In der Auswertung wird erneut festgestellt, dass die Bedeutungs-zuweisungen viel mit Projektionen zu tun haben.

*„Brillenetui: Könnte sein, dass der Besitzer eher schlechte Erinnerungen an dieses Etui hat, da die Person schon früh eine Brille tragen musste und damit nicht klarkam; vielleicht gehänselt wurde.“*

*„Brustbeutel: Erinnerung an Schulkiosk, Taschengeld, Pommes und Süßigkeiten nach dem Schwimmunterricht.“*

*„Weltatlas: langweilige, trockene Erdkundestunden, Topographietest, mühsames Interpretieren von Karten und Legenden – superschwere Schultasche, die kaum zugeht.“*

In der „Auflösung“ stellt sich heraus, dass die Besitzerin des Atlanten das Fach Erdkunde geliebt hat.

Zum Einstieg in den **Blocktermin** bekommt jede Teilnehmerin für ihr Forschungstagebuch einen Digitalfotoausschnitt von ihrem Einstiegsgegenstand. Die liegen zum Beginn des Blockseminars auf dem Tisch. Die Teilnehmerinnen sollen versuchen die Abbildungen den entsprechenden Kommilitoninnen zuzuordnen, um die Gruppenbildung zu fördern.

Die persönlichen Gegenstände sind Ausgangspunkt für eine Erinnerungsreise zu Lehrerinnen oder Lehrern, die mit diesem Gegenstand in Verbindung zu bringen sind. Die Gedankenreise führt nach einer Entspannungsphase bei geschlossenen Augen von ruhigem Text begleitet Schritt für Schritt chronologisch vom Augenblick im Seminarraum bis zur Grundschulzeit zurück. Im Mittelpunkt der Erinnerung soll eine konkrete Situation mit dieser Lehrerin stehen, möglichst eine an das Verhalten der Lehrerin der Teilnehmerin gegenüber *in* dieser Situation. Von den 21 Teilnehmerinnen konnte sich eine nicht an die Lehrerin erinnern, die mit dem Gegenstand in Verbindung zu bringen war. Alle anderen haben sich während der Reise an eine oder vereinzelt auch an mehrere Lehrerinnen erinnert. Bei elf standen positive Erinnerungen im Vordergrund, bei acht eindeutig negative. Bei drei Teilnehmerinnen waren die Erinnerungen gemischt. Dreizehn Teilnehmerinnen blieben mit ihren Gedanken in der Gymnasialzeit, eine in der Orientierungsstufe, acht erinnerten sich an eine Situation mit „der“ Grundschullehrerin.

Die Erinnerungen an die Lehrerin – oder die Gedanken zum Prozess – werden im Forschungstagebuch notiert.

Einige Teilnehmerinnen stellen – wie erwähnt – eine Abschrift ihrer Tagebuch-Passage zur Erinnerung an eine Situation mit einer Lehrerin zur Verfügung. Der Auszug der Studentin H4 ist im Abschnitt 4.2.3 nachzulesen. Hier werden weitere Auszüge exemplarisch vorgestellt.

H16 fragt sich, warum bei den meisten immer negative Erinnerungen an Lehrerinnen hochkommen. Ihrer Meinung nach hat es mit dem Gefühl des „Ausgeliefertseins“ den Lehrerinnen gegenüber zu tun. Sie erinnert sich an eine Situation im Kunstunterricht, in dem sie sich, vom Zwang bestimmte Kriterien zu erfüllen, „enorm unter Druck“ gesetzt gefühlt hat. Sie habe den Eindruck, dass oft nicht die Leistungen bewertet werden, sondern die Person.

*„Warum kommen bei mir (und bei den meisten anderen Leuten) immer überwiegend negative Bilder in den Kopf, wenn wir an Lehrer denken? Ich verbinde dies damit, dass der Lehrer mir gegenüber die Person ist, die mich bewertet. Egal, was ich tue – gut oder nicht so gut –, immer steht diese Person über mir und entscheidet wertend über meine Tätigkeit und damit auch über mich als Person. Dieses Gefühl des Ausgeliefertseins schafft eine gewisse Ohnmacht und ist kontraproduktiv für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit. Der Aspekt der Partnerschaftlichkeit ist aber eines der Lehrziele, die Schüler erreichen sollen. Ich habe mich an eine Situation im Kunstunterricht in der 3. Klasse erinnert, wo ich um die Anerkennung meiner Lehrerin hart gekämpft habe. Sie hatte konkrete Bildthemen wie: ‚Blätter im Herbst‘ oder ‚Fische im Meer gegeben‘ und uns ganz enge Maßstäbe für unsere Bilder gesetzt. Ich fühlte mich enorm unter Druck gesetzt, ihre Kriterien zu erfüllen. Immer wieder bin ich mit meinen Bildern zu ihr gegangen, doch sie hat ständig etwas zu kritisieren gehabt. Das hat mich sehr deprimiert. Noch heute kommen diese Gefühle in mir hoch, wenn ich diese Bilder betrachte. Aber auch später in der Schule, wenn ich recht gute Leistungen abgeliefert habe, hatte ich dadurch kein entspannteres Verhältnis zu meinen Lehrern. Ich hatte dann oft den Eindruck, dass nicht meine Leistung, sondern meine Person bewertet wurde. (...)“ (Hg)*

H16 beschäftigt sich im Ansatz ihres ästhetischen Forschungsprojektes mit dem Thema der Bewertungen. In dieser Erinnerungsreise nimmt ihre Forschungsarbeit den Ausgang (vgl. Nachinterview Einleitung Hr16 – im Anhang vollständig dokumentiert und interpretiert).

Eine andere Studentin beschreibt eine Situation aus der Orientierungsstufenzeit, in der sie es als angenehm empfunden hat, dass ihre Lehrerin sie zum Abschied in den Arm genommen hat. Sie betont gleichzeitig, dass ihr die Vorstellung einer solchen Situation mit anderen Lehrerinnen unangenehm gewesen wäre.

*„In meiner Schulzeit existierte eine derartige Situation nur einmal. Ich bin sehr gerne in der OS zur Schule gegangen. Diese Zeit war eine der wenigen schönen Zeiten in meiner gesamten Schullaufbahn, was ich meiner Klassenlehrerin und der außergewöhnlich guten Klassengemeinschaft verdanken kann. Aber der Tag des Abschieds kam und ich konnte und wollte mich absolut nicht trennen. Ich habe das erste Mal – und so ziemlich das einzige Mal – ein so vertrautes und gutes Verhältnis zu einer Lehrperson gehabt wie zu meiner derzeitigen Klassenlehrerin. Sie war einfühlsam, immer für uns da. Half dort, wo sie nur konnte, war verständnisvoll, respektierte uns so, wie wir waren, und tat alles für eine gute Klassengemeinschaft, was ihr auch gelang. Nun bemerkte diese Lehrerin am Abschiedstag, dass mir dieser sehr schwer fiel und nahm mich tröstend in den Arm. Ich empfand ihre Reaktion für sehr angenehm und fühlte mich geborgen und verstanden. So nah wie diese Lehrerin stand mir noch nie eine Lehrperson, in meiner gesamten Schullaufbahn nicht. An dieser Stelle muss ich bemerken, dass ich es bei jeder anderen Lehrperson für sehr unangenehm empfunden hätte.“ (Hg)*

Diese beiden Beispiele zeigen die Unterschiedlichkeit der Erinnerungen und Reflexion dieser Erinnerung. In den weiteren vorliegenden Erinnerungen an eine Situation mit einer Lehrerin

erzählen die Teilnehmerinnen von Lehrerinnen, die sich ihnen gegenüber menschlich zeigten, Achtung den Schülerinnen gegenüber vermittelten. Dabei geht es um Lehrerinnen der Sek. I oder Sek. II.

*„Seine überaus einfühlsame und korrekte Einstellung seinen Schülern gegenüber machte ihn sehr beliebt.“* (ebenda)

*„Außerdem schätzte ich seine Ernsthaftigkeit, mit der er über Äußerungen in Diskussionen nachdachte.“* (Auszüge aus verschiedenen Texten)

Zu Grundschullehrerinnen werden Momente der Nähe erinnert.

*„Ich weiß noch, wie nett diese Lehrerin zu mir war!“* (ebenda)

Diese unterschiedliche Art der Erinnerung an besondere Situationen mit Lehrerinnen der jeweils verschiedenen Schulstufen entspricht den Erzählungen in den ausführlichen Interviews mit Lehrerinnen (Abschnitt 2.2.1).

Eine Teilnehmerin fragt sich, warum sie wohl den größeren Teil ihrer Schulzeit so *„renitent“* war. Sie beschreibt die Distanz, die sie zu Lehrerinnen hatte, und wirft die Frage nach den Ursachen auf.

*„Ich habe schnell gelernt, bei welchem Lehrer man wie sein darf. Anvertraut hätte ich mich nie einem Lehrer. Die Beziehungen zwischen mir und Lehrern blieben immer ‚rein beruflicher Natur‘. Mich würde jetzt interessieren, wie meine Lehrer das Verhältnis zu mir empfunden haben.*

*Vielleicht habe ich auch am Anfang meiner Schullaufbahn eine Verletzung erfahren, die zu dieser Einstellung Lehrern gegenüber führte. Ich kann mich aber an meine Grundschulzeit kaum erinnern.“* (ebenda)

Aus den Forschungstagebüchern bringen die Teilnehmerinnen ihre unterschiedlichen Bewertungen der Erinnerungsreise in eine „Rücksicht“ ein.

- *„Vorher habe ich an viele Lehrer gedacht, durch die Suche bin ich konkreter auf eine ganz bestimmte gekommen.*
- *Alles sehr lange her. Ich erinnere mich sowieso eigentlich nur an diese eine Lehrerin.*
- *Vorher habe ich gedacht, da kann ich mich an nichts erinnern. Jetzt habe ich die Farbe vom Pullover meiner Lehrerin vor Augen.*
- *Ich brauchte die Erinnerungsreise nicht, um auf die Lehrerin zu kommen. (3-mal)*
- *Es war sowieso klar, mit wem der Gegenstand zu tun hatte.*
- *Mit hat die Reise geholfen. (3-mal)*
- *Die Reise hat eher meine Festlegung auf eine bestimmte Lehrerin durchbrochen. (3-mal)*
- *Ich hatte erst ganz andere Erinnerungen. (2-mal)*
- *Ich habe vor allem Räume erinnert.*
- *Kann mich zwar an Lehrer, aber nicht an Verhalten des Lehrers erinnern. (2-mal)“* (Hu)

Die Reise selbst wurde von 16 Teilnehmerinnen als angenehm, entspannte Situation empfunden. Für drei Teilnehmerinnen war sie egal. Zwei empfanden sie als unangenehm.

Die mitgebrachten Gegenstände selbst werden nicht in das Ensemble eingebracht. Sie bleiben – wie viele andere Elemente des Seminarprozesses auch – Privatsache. Auch die „Enthüllung“ der jeweiligen Geschichte des „Erinnerungsstückes“ findet nicht im Plenum statt. Es ist in Partnerinnengesprächen möglich. Dieser Austausch wird als „Sprechmühle“ strukturiert: Die Teilnehmerinnen gehen im Raum herum und tauschen sich auf ein akustisches Signal hin mit derjenigen aus, auf die sie zufällig treffen.

Erst danach beginnt vor dem Hintergrund der aufgebrochenen Erinnerungen an die Schulzeit, an besondere Situationen mit Lehrerinnen die Suche, nach dem eigentlichen Ausgangsobjekt für das Ensemble. Die Teilnehmerinnen durchstöbern, durchdenken verschiedenstes „Lehrerbildmaterial“ in allen Räumen auf der Etage. Das Material wurde vom Leiter des Seminars und von ihnen selbst mitgebracht und ausgestellt. Es sind unter anderem: Unterrichtsmaterialien, Schülerarbeiten, Fotos aus verschiedenen Bereichen des Unterrichts und Schullebens, Romane mit Lehrerfiguren, Fachbücher, Bücher zur Schulgeschichte, Klassiker der Pädagogik, Pädagogenbiografien, Gegenstände aus dem Schulzusammenhang, Fotos von Lehrern – insgesamt etwa 80 verschiedene Stücke.

60 Minuten gehen die Teilnehmerinnen, ohne miteinander zu sprechen, ihren Gedanken nach, sie knüpfen an Assoziationen zu den ausgestellten Dingen an, lösen sich davon, notieren ihre Gedanken und beschreiben ihre Wege im eigenen Forschungstagebuch. Es ist zu beobachten, wie sie mehr und mehr in ihre Gedanken versinken, intensive Beziehungen zu individuellem Material aufnehmen.

In der Auswertung am Ende des Tages (d.h. auch nach der nächsten Phase) beschreiben viele, dass sie in dieser Phase für sich einen Ausgangspunkt („etwas“) fanden. Vier stellen fest, dass sie etwas ganz anderes gefunden haben, als sie gesucht hatten. Drei haben gerade in dieser Phase ihren Faden wieder verloren.

Anschließend werden Dreiergruppen gebildet. Die drei Gruppenmitglieder stellen einander ihre Gedanken(-)/Wege vor. Sie haben den Auftrag als Gruppe ihr „Ausgangsobjekt“ für das Lehrerbild-Ensemble festzulegen. Das kann – Oppermanns Herangehen folgend – ein Bild sein, ein Gegenstand, ein Text, ein Gedanke. Bezeichnenderweise nimmt keine Gruppe eins von den persönlichen „Erinnerungsstücken“, die die Teilnehmerinnen zur vorausgegangenen Sitzung mitgebracht hatten. Gleichzeitig greifen später viele in ihrem eigenen Forschungsprojekt zum Lehrerbild auf diesen Einstiegsgegenstand als ihr persönliches Ausgangsobjekt dann doch zurück (vgl. Abschnitt 4.2.6).

Der Prozess der Festlegung auf ein Ausgangsobjekt gestaltet sich in den meisten Gruppen als schwierig. Sie formulieren später in der Reflexion zum Prozess, dass der Übergang vom diffusen subjektiven Denken zur Bündelung auf ein Objekt in der Gruppe nicht in strukturierten Schritten möglich war. Die Entscheidungen fielen also – durchaus analog zur Arbeitsweise der Künstlerin – in einem Gemisch von Schlussfolgerungen, gedanklichen Konstruktionen und Intuition.

Am Schluss konnten acht Ausgangsobjekte in den Ensemble-Bereich eingebracht werden: zwei Fotos, ein Buch, zwei handgeschriebene Bücher (Tagebuch und Poesiealbum), drei Gedanken, jeweils auf einen Zettel geschrieben:

- *Postkarte mit Klassenfoto mit Lehrerin plus Spruch (liegt auf dem Boden)*
- *Das Wort: „Ambivalenz“ (hängt geknickt in linker Ecke)*
- *Ein Klassenfoto mit Lehrer aus den Sechzigerjahren (hängt mittig an linker Wand)*
- *Das Wort: „Unsicherheit“ (hängt, klein auf weißem Blatt geschrieben, oben am Regal)*
- *Das Buch „Kinder sind anders“ von Montessori (steht vor dem Regal)*
- *Landheimtagebuch aus einer 4. Klasse (liegt im Regal)*
- *Ein Poesiealbum mit Eintragung der Grundschullehrerin (liegt im Regal)*
- *Das Wort: „persönlich“ (unauffällig auf kleinem Notiz-Klebezettel vorn auf dem Boden)*

Am Schluss des Nachmittages notieren alle Teilnehmerinnen wieder für sich in ihr Forschungstagebuch, wie sie den Prozess erlebt haben. „Wichtige Gedanken“ werden in die Abschlussrunde gebracht. Dabei wird von den meisten signalisiert, dass mit der Erinnerungsreise und mit der Suche nach dem Ausgangsprojekt „*etwas aufgebrochen*“ ist. Die Erinnerungen und die Suche werden als anstrengend empfunden. Der Kopf sei voll. Einige haben sich im Laufe dieser Phase von ihren ursprünglichen Festlegungen, zu einer bestimmten Lehrerin zu arbeiten, wieder gelöst. Teilnehmerinnen sprechen Ängste vor Erinnerungen an.

- *„Es bleibt spannend.*
- *Es war interessant, was mitgebracht wurde. Mir fällt immer mehr ein und es wird immer ärgerlicher.*
- *Eigentlich will ich mich gar nicht weiter erinnern.*
- *Ich habe mir das so erhofft. Heute ist ganz viel passiert. Ich habe meine Fragen gefunden.*
- *Insgesamt rund. Allerdings war mir erst alles klar, nach der Gruppenarbeit ist es eher wieder offen.*
- *Seit zwei Wochen habe ich mich ohne Ergebnisse mit meinem Lehrerbild beschäftigt. Jetzt ist es für mich angenehm, dass es Zeit gab und ich zu einem Ergebnis gekommen bin. Auch wenn es anstrengend war, teilweise sogar bedrückend.*
- *Endlich bin ich an einen Ausgangspunkt gekommen, ich konnte mich gut auf den Ablauf einlassen.*
- *Sehr spannend. Neue Eindrücke. Mein Suchlauf ist auf dem Bogen zwischen Sicherheit und Unsicherheit eingeschaltet.*
- *War für mich passend. Zeit war gut. Das erlebe ich selten im Uni-Alltag.*
- *Hat sehr viel Spaß gemacht, besonders die letzte (Gruppen-)Phase.*
- *Mir ist heute eingefallen, dass ich gar nicht gern zur Schule gegangen bin. Ich weiß aber noch nicht, warum.*
- *Dito. Aber ich will mich gar nicht damit auseinandersetzen.*
- *Das Seminar ist etwas anderes als sonst an der Uni. Es hilft, wirklich mal über die eigene Entwicklung nachzudenken.*
- *Die Grundschullehrerin, an die ich in den letzten Wochen gedacht hatte, tritt jetzt in den Hintergrund.*
- *War Aha-Erlebnis. Ich habe jetzt neue Fragen. Vor allem negative Erinnerungen. Warum nur?*
- *Die unterschiedlichen Denkansätze, die Fülle der Gedanken zermürbt, macht müde.*
- *Total spannend, die Dinge jetzt anzugehen.*
- *In der Gruppe haben wir festgestellt, dass wir vollkommen verschieden herangehen.*
- *Ablauf sehr angenehm, Zeit ging schnell. Viele Erinnerungen kommen hoch.*
- *Sehr schön, beruhigend, dass andere auch Probleme haben einzusteigen.*
- *Ich erinnere mich immer mehr an meine Grundschulzeit.*
- *Mein Kopf ist voll.“ (Hu)*

Der Leiter der Veranstaltung signalisiert in einem Schlusswort die Achtung vor der Arbeit der Teilnehmerinnen, ermuntert sie, ihre Suche noch nicht für abgeschlossen zu erklären.

*„Es bricht stellenweise etwas auf. Klarer und unklarer wird es zugleich. Nutzen Sie auch die Möglichkeiten im ästhetischen Forschungsprozess auf Distanz zu gehen. Achten Sie selbst darauf, wenn Ihnen die Nähe unangenehm wird. Das Seminar ist so strukturiert, dass Sie in weiten Teilen sich selbst überlassen bleiben. – Ich bewundere Ihre Bereitschaft, sich so intensiv auf den Prozess einzulassen. – Suchen Sie weiter, lassen Sie sich Zeit bei der Suche. Geben Sie die Suche nicht beim ersten Fund auf!“ (Hu)*

**Zusammenfassend:** Fast alle Teilnehmerinnen steigen über ihr persönliches Ausgangsobjekt, über eine Erinnerungsreise, über die Suche nach einem Ausgangsobjekt für das Ensemble und die Gruppenarbeit dazu in einen meist intensiven Prozess ästhetisch-biografischer Arbeit ein. Dieser Einstieg ist mit Irritationen und Verunsicherungen verbunden. Die kommen in der Reflexion der eigenen Perceptbildung auf. Sie sind darüber hinaus auf den Inhalt ihrer Arbeit bezogen, auf das Lehrerinnenbild. Diese Arbeit nimmt ihren Ausgangspunkt in der Schülerinnenperspektive. Schulzeiterinnerungen sind zunächst in erster Stelle Schülerinnenzeiterinnerungen.

Viele sind erstaunt, dass so viele negative Erinnerungen an Lehrerinnen hochkommen. Die Struktur der Erinnerungen an Sekundarstufenlehrerinnen im Unterschied zu Grundschullehrerinnen stimmt mit den in Abschnitt 2.2.1 beschriebenen überein: Erinnert wird das Suchen nach menschlicher Nähe (v.a. zur Grundschullehrerin bis zur 6. Klasse), das Suchen nach Achtung und Anerkennung (v.a. bei Sekundarstufenlehrerinnen).

Auf die Irritationen verweisen auch die Ausgangsbegriffe, die von Gruppen eingebracht werden: „Ambivalenz“, „Unsicherheit“. Es werden die Verstrickungen vom Lehrerinnenbild mit dem Selbstbild angedeutet, etwa im Ausgangsbegriff „persönlich“. Die Anknüpfungspunkte in der Suche nach dem Lehrerinnenbild werden in der eigenen Schülerinnenbiografie entdeckt (Ausgangsobjekte Landheime tagebuch, Poesiealbum aus der eigenen Schulzeit). Die Suche nach Vorbildern wird signalisiert (Ausgangsobjekt Montessori-Buch).

**Anmerkung:** Im Forschungstagebuch des Autors selbst häufen sich in dieser Phase – neben den Seminar Mitschriften – eigene Erinnerungen an Schulzeiten und Kindheit. Dabei stößt er darauf, dass zu seinen „Beziehungsmustern“, „Lehrerinnen“-Bildern“ vor allem auch „Lernsituationen“ mit der Mutter (Diktat üben, Schwimmen lernen), mit dem großen Bruder (Schnitzen lernen, Federballspielen lernen), mit der Freundin des Bruders (vorgelesen bekommen), mit der Schwester (Schule spielen) auftauchen. Von sich aus thematisiert er diese Zusammenhänge nicht im Seminar. Zu diesem Zeitpunkt noch aus der Überlegung heraus, dass ihm im Zusammenhang mit einer Auseinandersetzung mit Eltern oder Geschwistern die Gefahr des „Entgleitens“ in den individuellen Prozessen noch größer scheint, als bei den Erinnerungen an Lehrerinnen. Eine Teilnehmerin jedoch stellt die Beziehung zu ihren Eltern schon bald in den Mittelpunkt ihrer Forschungen. Im Ergebnis des gesamten Seminars zeigt sich, dass auch bei vielen anderen Teilnehmerinnen viel Grundsätzliches bearbeitet wird, das sie hinter ihrem Lehrerinnenbild entdecken. Eine ganze Reihe der ästhetischen Forschungsprojekte berühren elementare Beziehungsgeschichten. Es stellt sich damit am Ende als Illusion heraus, grundlegende Beziehungsmuster aus der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerinnenbild heraushalten zu können. Die Konsequenzen werden im Kapitel 4.3 und bei den Schlussfolgerungen im Teil V der Arbeit diskutiert.

### Prozessreflexionen in Annäherung an Anna Oppermann

Auf der Zugfahrt nach Hamburg bekommen die Teilnehmer einen briefmarkengroßen Ausdruck eines Digitalfotos vom Ausgangsobjekt, das ihre Gruppe ins hannoversche Ensemble eingebracht hatte. Das kleben sie in ihr Forschungstagebuch und notieren ihre Vorerwartungen an Oppermanns Ensemble.

In vier Phasen über einen Gesamtzeitraum von drei Stunden nähern sich die Teilnehmerinnen in der Hamburger Kunsthalle den dort (nicht öffentlich) ausgestellten Ensembles Oppermanns an. Sie suchen sich ihren Weg durch das Ensemble, gedanklich und auf die Gestaltung bezogen, stellen Beziehungen innerhalb des Ensembles her und setzen schließlich ihr eigenes Ausgangsobjekt in Beziehung zu Oppermanns Ensemble. In den Auswertungsphasen wird vor allem der Sinn des Verwirrens im Denkprozess thematisiert, die Zeitlichkeit von Gedanken,



die Komplexität von Denkprozessen. Die Arbeitsweise Oppermanns wird nachvollziehbar gemacht und als eine Variante für die Strukturierung des eigenen ästhetischen Forschungsprozesses angeboten.

Ablauf im Einzelnen:

20 Minuten nehmen die Studentinnen schweigend und ohne Auftrag das Ensemble wahr. Sie protokollieren ihre Wahrnehmungen in ihr Tagebuch und nennen daraus ein Wort. Dabei wird durchgehend die Irritation thematisiert.

*„verwirrt, ratlos, Unsicherheit, Vielschichtigkeit, unerkennbar, Suche, Endlosschleife, geordnet, erschlagen, konfus, verwirrend (2-mal), hell, wohin, Struktur, Wiederholung, Puzzleteile, Ambivalenz, Ordnung in Unordnung, Krankenhausatmosphäre, Prozess, macht verrückt.“* (Mitschrift Hu)

Weitere 30 Minuten versuchen die Studentinnen Wege im Ensemble nachzuvollziehen, bei einem Gegenstand, einem Thema bleibend. Sie notieren ihre Wahrnehmungen.

In der Auswertung wird der Ensemble-Komplex betitelt. Dabei wird noch das Verwirrende, aber auch bereits das Widersprüchliche im Ensemble Oppermanns erfasst. Beschrieben wird die in sich offene Geschlossenheit des Werkes, der Verweis des Werkes auf den Lebenslauf:

- *„Am Anfang war das Ende*
- *Überall und nirgends*
- *Kreislauf*
- *Weltsicht*
- *Erinnerungschaos*
- *Lebenschaos*
- *Geschichte hinter der Geschichte hinter der ...*
- *Tulpe ist eine Tulpe ist eine ...*
- *Unendlichkeit*
- *Die Wurzel der Wahrnehmung*
- *Spurensuche/Spurensicherung“* (ebenda)

Eine Studentin hält einen Kurzvortrag zu Oppermanns Arbeitsweise.

Erneut wird 30 Minuten im Ensemble gearbeitet. Mit ihrem persönlichen Einstiegs-material suchen die Teilnehmerinnen Anknüpfungspunkte im Ensemble für den Prozess in Hannover. In der Auswertung nennen die Teilnehmerinnen, was aus dem Ensemble für die Arbeitsweise des Seminars mitgenommen werden kann. Es ist v.a. die Möglichkeit (und in einem ästhetisch-biografischen Prozess auch die Notwendigkeit) das Prozesshafte im Werk nicht zu verdecken, sondern im Gegenteil zu betonen:

- *„Aspekt des Sammelns auf dem Weg in den Beruf*
- *Ambivalenz der Gefühle*
- *Selbstsicherheit, eigenen Weg zu gehen*
- *Immer wieder neu anfangen*
- *Dokumentation des Weges*
- *Verkettung von Themen, Gegenständen, Texten, Verkettung ...*
- *Thema findet sich zufällig*
- *Symbolisierung wird durch die Wiederholung betont“* (ebenda)

Im Forschungstagebuch notieren die Studentinnen abschließend: „Das nehme ich in unser Ensemble mit ...“ Davon bringen sie wieder einen wichtigen Gedanken in die Gruppe ein. Es wird deutlich, dass die meisten beeindruckt bis erschlagen sind. Es kommen grundsätzliche

Fragen zur Gegenwartskunst auf. Es werden Momente des Prozesses bei Anna Oppermann beschrieben, die sich später analog im Konzept der Ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen wiederfinden werden. Der Subjektbezug der Arbeit der Künstlerinnen wird deutlich.

- *„Könnte Bestandteil unseres Ensembles in Hannover werden*
- *Sehr Geschlossenes kann sehr offen sein*
- *Ich kann das nicht interpretieren*
- *Bin immer noch verwirrt*
- *Detektivarbeit bei Spurensicherung macht Spaß*
- *Kunst nicht nur als Bild, mal was anderes*
- *Suche nach Verknüpfung nicht abgeschlossen*
- *Witz, Ironie im Prozess dokumentiert*
- *Inhaltlich sehr verwirrend, Referat hat geholfen zu verstehen*
- *Nicht schlau draus geworden: Ist diese Kunst eher für den Künstler selbst? Können wir für unser Ensemble etwas machen, was vor allem für uns selbst ist?*
- *Brauchbare Methode*
- *Unendlichkeit jeder Entwicklung*
- *Konflikt zwischen innen und außen*
- *Informationsfülle überwältigt*
- *Man muss nicht gleich alles am Anfang eines Prozesses haben, vieles entwickelt sich erst mit dem Prozess*
- *Ganz gut, dass man nicht gleich weiß, was gemeint ist, weil ganz schön privat*
- *Erschlagen*
- *Sachen, die ich sonst eher in den Papierkorb tue, sind hier Kunst?“ (ebenda)*

Zu Beginn der folgenden Sitzung formulieren die Teilnehmerinnen vorbereitet auf der Grundlage ihrer Forschungstagebuchnotizen auf der Zugrückfahrt und an den Tagen danach, was sie aus Hamburg mit in den hannoverschen Prozess nehmen. Es werden die Möglichkeiten der Verschlüsselung von Privatem im Kunstwerk erwähnt, aber auch die Angst davor, sich in einem solchen Prozess selbst zu entdecken (vgl. die im letzten Abschnitt im Bremer Prozess artikulierten Ängste dieser Art). Der Aspekt der Vernetzung der Gedankengänge/ Gestaltungswege wird beschrieben. Zu einem geflügelten Wort, das viele Teilnehmerinnen im Zusammenhang mit ihrer eigenen ästhetischen Forschung wieder aufgreifen, wird die Erfahrung der *„Gelassenheit im Umgang mit der Vielfalt“*, die sich im Werk der Künstlerin vermittele.

- *„Anregend, Ideen für unser Ensemble*
- *Sich trauen in großen Bezügen zu denken*
- *Erfahrungs-/Entwicklungsprozesse sind nie abgeschlossen*
- *Kunst muss nicht durchschaubar sein*
- *Kunst für den Künstler, für sich selbst*
- *Verschiedene Möglichkeiten sich ein und demselben Thema zu nähern*
- *Privates, das im Kunstwerk privat bleibt*
- *Vernetzbarkeit zum großen Ganzen*
- *Eigene Entwicklung dokumentieren/reflektieren*
- *Fragen*
- *Gelassenheit im Umgang mit Vielfalt*
- *Welt im Kopf*

- *Liebe zum Detail*
- *Möglichkeit auch so mit Schüler/innen zu arbeiten*
- *Angst davor, sich zu entdecken, wie es Anna Oppermann tat*
- *Positiv mit Veränderungen umgehen“ (Tafelanschrieb)*

Geklärt wird an dieser Stelle auch, dass es nicht um eine Kopie von Oppermanns Arbeitsweise geht, dass sich mit dem Entstehen des Lehrerbild-Ensembles eine eigene Struktur herausbilden wird, nur stellenweise in Analogie zur Vorgehensweise der Spurenkünstlerin.

**Zusammenfassend:** Die Auseinandersetzung mit dem Ensemble Anna Oppermanns ermöglicht den Teilnehmerinnen – von der Gegenwartskunsterfahrung einmal abgesehen – das Kennenlernen eines ästhetisch-künstlerischen Zugriffs auf biografisch bezogene Fragestellungen. Sie setzen sich mit der Verwicklung von subjektiven Fragestellungen in „große“ (etwa gesellschaftliche) Zusammenhänge auseinander. Es werden viele Momente jener verwirrenden Arbeitsweise Oppermanns erfahren, die sich auch im Konzept der ästhetischen Forschung wieder finden: nämlich dass verschiedene Zugänge zu einer Fragestellung bewusst in einem Strang verwoben werden.

### Meditation zu einem Ausgangsobjekt

Als letztes Beispiel für Impulse im Seminar, die das ästhetisch-biografische Arbeiten initiiert und begleitet haben, wird – ebenfalls nur kurz – das Aufgreifen eines weiteren Arbeitsschrittes von Anna Oppermann beschrieben: die Meditation zum Ausgangsobjekt.

Die Teilnehmerinnen beschäftigen sich zunächst intensiv eine Sitzung lang mit der Oberfläche, der äußeren Erscheinung eines Ausgangsobjektes. Alle bleiben an dieser Stelle in freier Entscheidung bei dem Ausgangsobjekt, das sie mit ihrer Gruppe eingebracht hatten.

Die Ausgangsobjekte werden fotografiert, abgezeichnet, vervielfältigt, vergrößert abgebildet, nachgeknipst, umdichtet oder beschrieben. Die Abbildungen werden neu kombiniert, collagiert. Dabei wird mit der Sofortbild-Kamera, mit Digitalkamera, Kopierer, Stiften, Pinseln, Schere und Kleber gearbeitet. Tagebuchseiten werden vergrößernd nachgestaltet, Fotos werden zerlegt, der Begriff „Unsicherheit“ wird als Rahmen um das gesamte Ensemble gezogen. Alle Ergebnisse dieser Arbeit werden im Ensemble gruppiert. Auch die Standorte einiger Ausgangsobjekte im Ensemble verändern sich dabei. Teilweise stehen sie mit den Bearbeitungsergebnissen in direkter Verbindung. Teilweise bleiben sie ohne direkten formalen Bezug zu den Ergebnissen der „Meditation“.

Am Schluss wird der Bedeutungswandel, den die Ausgangsobjekte im Zuge dieser gestalten- den Wahrnehmungsarbeit erfahren, in den Gruppen diskutiert und in den Tagebüchern umschrieben.

**Zusammenfassend:** Mit der Phase der Meditation wird die Wahrnehmung zunächst bewusst auf die Oberflächen der Dinge gerichtet. Das Wechselspiel zwischen Oberflächenwahrnehmung und inhaltlicher Bedeutung wird erfahrbar. Der Gestaltungsprozess ermöglicht eine Distanznahme zu den – z.T. emotional hoch belasteten – Bedeutungen der Ausgangsobjekte in der ästhetisch-biografischen Arbeit am eigenen Lehrerinnenbild.

### c) „Theorieschübe“

Das Seminar in Hannover bezieht nur wenige Texte zur theoretischen Fundierung der ästhetisch-biografischen Arbeit ein, die von allen Teilnehmerinnen zu lesen sind.

Sie behandeln die Kunst der Spurensicherung ...:

- Metken, Günter: Spurensicherung – Eine Revision. 1996 (Auszug S. 8 bis S. 19)
- Der Abschnitt zur Spurensicherung bei Thomas, Karin: Bis heute. 1998 (S. 351 bis S. 356)

... und die biografische Forschung:

- Ecarius, Jutta: Biografie, Lernen und Gesellschaft. 1998

Zur Erarbeitung des Konzeptes der ästhetischen Forschung wird derselbe Text wie in Bremen gelesen:

- Helga Kämpf-Jansen 1999

Dazu wird ergänzend gelesen und diskutiert:

- Kirchner, Constanze: Spuren suchen – Spuren sichern. 1999

Im Zusammenhang mit der Transparenz des seminarbegleitenden Forschungsprozesses im Zuge der Untersuchungen des Autors steht ein Artikel zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung zur Diskussion:

- Seydel, Fritz: Spuren aufnehmen – Sich erinnern – Eigene Zugänge finden. 2002

Darüber hinaus werden über die bereits erwähnten „Visitenkarten“ Filme, Sachbücher und Romane zum Lehrerinnenbild von Teilnehmerinnen ausgesucht und kurz vorgestellt. Das sind im Einzelnen:

Filme:

- Nicolas Philibert: Etre et Avoir (Sein und Haben). 2003
- Der Club der toten Dichter.

Sachbücher:

- Marga Bayerswalter: Große Pause – Nachdenken über Schule. 1998
- Torey Hayden: Sheila. 1984

Romane:

- Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber. 1930
- Hermann Hesse: Unterm Rad. 1903
- Tschingis Aitmatow: Der erste Lehrer. 1989
- Albert Camus: Der erste Mensch. 1995
- Alfred Andersch: Der Vater eines Mörders. 1980

Außer den Texten setzt sich das Seminar auf einer Sitzung auch mit ausgewählten Lehrerbildern aus der Kunst auseinander. (Es waren bezeichnenderweise keine Lehrerinnenbilder dabei (vgl. Abschnitt 2.2.2 und Kapitel 2.3)). Einsteigend werden dazu fünf Lehrer gesichter aus Bildern gezeigt (römische Antike, Renaissance, Niederländische Malerei, Romantik und Moderne). In Paaren werden Assoziationen dazu auf Bögen notiert, das Bild wird dann ganz angesehen und weiter betrachtet, kommentiert – schrittweise in Ringen um das Ausgangsportrait. Sprüche, die den abgebildeten Lehrertyp charakterisieren, werden gesammelt. Die Teilnehmerinnen formulieren später selbst, dass sich immer wieder ihre eigenen Lehrerbild-

Percepte in die Auseinandersetzung mit den Bildvorlagen einmischen. Es fällt ihnen auf, dass die Bilder – vom Lehrer der Antike abgesehen – nur traurige und lächerliche Gestalten zeigen, zur Gegenwart hin einen brutalen Typen. Auf allen Bildern, vom antiken und den Bildern aus der Gegenwartskunst abgesehen, ist die Rute als das Attribut von Lehrertätigkeit zu sehen.

#### d) Auftrag für das individuelle ästhetische Forschungsprojekt

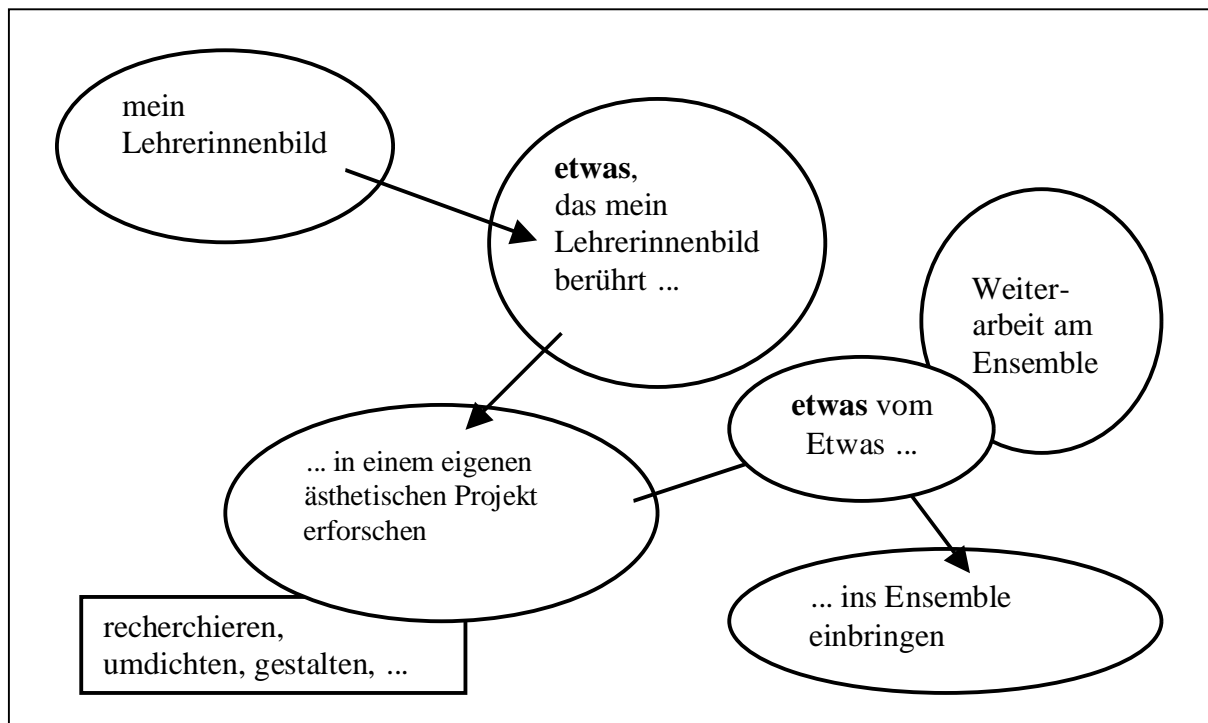
Als entscheidendes Element zur Initiierung ästhetisch-biografischer Arbeit im Verlauf des Seminars „Lehrerbilder hinterfragen“ wird am Schluss der Auftrag im engeren Sinne beschrieben, mit dem die individuellen ästhetischen Forschungsprojekte auf den Weg gebracht werden.

Dem Text der Veranstaltungsankündigung können die Teilnehmerinnen nicht entnehmen, dass sie aufgefordert sein werden, sich auf ein eigenes ästhetisches Forschungsprojekt einzulassen. Diese Anforderung steht bei der persönlichen Anmeldung beim Dozenten im Mittelpunkt des Gesprächs. Es zeigt sich allerdings zu Anfang des Seminars, dass die meisten Teilnehmerinnen ohne konkrete Vorstellungen von ästhetischer Forschungsarbeit einsteigen. Der hohe Selbstbezug des Vorhabens ist ihnen nicht klar, auch wenn sie auf dem Einstiegsfragebogen angeben, sie kämen v.a. wegen des biografischen Aspektes, wegen der Auseinandersetzung mit eigener Biografie.

Das Konzept der ästhetischen Forschung selbst wird erst relativ spät thematisiert, am Anfang der zweiten Hälfte des Seminarverlaufes (10. Sitzung). Mit dem Einstieg in ihre eigene ästhetische Forschung zum Lehrerinnenbild arbeiten sie deshalb zunächst vor allem in Analogie zu künstlerischen Verfahren der Spurensicherung – damit allerdings indirekt auch zum Konzept der ästhetischen Forschung.

Der Auftrag für das eigene Projekt wird zwar auf der ersten Sitzung vom Leiter der Veranstaltung noch einmal formuliert. Jede Teilnehmerin solle in ein eigenes kleines Forschungsprojekt zu ihrem Lehrerinnenbild einsteigen, dessen Ergebnis am Schluss des Semesters im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Ensemble des Seminars zu präsentieren sei. Dieser Auftrag füllt sich, konkretisiert sich erst mit den oben beschriebenen ersten Arbeitsschritten des Seminars. Mit der Einstiegsphase des Seminars, mit den ersten Erinnerungsarbeiten und Wahrnehmungsübungen, v.a. aber in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise Anna Oppermanns und anderer Künstlerinnen der Spurensicherung wird für sie nachvollziehbarer, was von ihnen erwartet wird.

In der sechsten Sitzung wird noch einmal konkret abgesprochen, wie das eigene ästhetische Forschungsprojekt angegangen werden kann. In einem Tafelbild wird der Zusammenhang zum Gesamtprozess des Seminars visualisiert (rekonstruiert nach der Abzeichnung des Tafelbildes im Forschungstagebuch von H10):



Damit wird signalisiert, dass in die Präsentation zur eigenen ästhetischen Forschung nicht alles eingebracht werden muss, was im Forschungsprozess thematisiert wird. Das Projekt soll auf das eigene Lehrerinnenbild bezogen sein. Eine – auch vom eigenen Projekt unabhängige – Weiterarbeit am gemeinsamen Ensemble sei denkbar. Vom Letzteren machen kaum Teilnehmerinnen Gebrauch (siehe oben).

Mit einem „Miniposter“ werden die bisherigen Überlegungen zur eigenen ästhetischen Lehrerbild-Forschung in einem Zwischenresümee auf der neunten Sitzung vorgestellt. Bei einem Drittel der Teilnehmerinnen ist es ein weißes Blatt. In der Vorstellung aller Poster – auch der weißen Blätter – werden die aktuellen Fragen formuliert.

Ausgangspunkte, Hauptprobleme werden diskutiert. Im Mittelpunkt steht dabei für viele die Schwierigkeit, einen Einstieg zu finden, angesichts der Flut von Bildern, von zum Teil verschwommenen Bildern, von Fragen, Unsicherheiten, die sich in der persönlichen Arbeit zum Lehrerbild angesammelt haben. Im Einzelnen:

- „Reclamheft: Fontane / Unterm Birnbaum – Je mehr ich mich erinnere, desto stärker will ich verdrängen. (H21, präsentiert am Ende nicht)
- Auf dem Dachboden der eigenen Schule ist es zurzeit zu kalt (–10 Grad), um in das Forschungsprojekt wie geplant einsteigen zu können. (H6)
- Ich habe mich in der eigenen Lehrerrolle irgendwie verzettelt. (Studentinnen bringen sich in die Abschlusspräsentation mit Zettel-Performance ein. (H10/H11)
- Mit einem Buch über eine Sonderschullehrerin aus Schottland begonnen, habe Angst mich in Kleinigkeiten zu verlieren. (H2)
- Tagebuch einer Klassenfahrt scheint mir zu banal. (H15)
- Kaffeefilter als Symbol dafür, dass irgendwie alle Erinnerungen doch durch einen Filter gehen, durch den Filter meiner heutigen Sichtweise. (H14)
- Das Wort „ich“ als Symbol für: ich will ran/ ich will nicht ran ... Bin noch lange nicht fertig.
- Warum verhalte ich mich als Lehrerin im Praktikum so, wie ich eigentlich gar nicht will? das ist meine Ausgangsfrage.

- *Ausgangspunkt habe ich mit meiner Visitenkarte zu Anna Oppermann gefunden. (H1)*
- *Eigentlich will ich zurzeit gar nicht Lehrerin werden. Ich untersuche zurzeit, warum ich eigentlich Lehrerin werden wollte. (H13)*
- *Ich werde von Erinnerungen an grausige Lehrer blockiert.*
- *Ich will mich nicht mit meiner Vergangenheit beschäftigen, ich habe das Gefühl, dass sich dann meine Vergangenheit mit mir beschäftigt. (H18)*
- *Ich frage mich, wie ich mir und den Schülern in der Schule gleichzeitig gerecht werden kann.*
- *Ich will nicht so werden, wie die Lehrerin, über die ich in den letzten Wochen nachgedacht habe.*
- *Für mich ist es klar. Es kommt nur eine Lehrerin infrage. Und an die habe ich sehr schöne Erinnerungen.“ (H17 präsentiert am Ende nicht)*
- *Eine Teilnehmerin legt einen „schweren Stein“ hin. Sie kommentiert das nicht. (H14 thematisiert in ihrer Präsentation später, wie all die Ansprüche an den Lehrerinnenberuf wie Steine auf ihr lasten.)*

Es schließt sich eine Plenumsdiskussion über „hohe Ansprüche“ im Lehrerinnenberuf an, es geht um „überhöhte Ansprüche“, die viele Lehrerinnen kaputt machen.

Abschließend werden von 16 Teilnehmerinnen „Überschriften“ zum Stand der eigenen Forschung ins Ensemble eingebracht (von vier nicht):

- *Wunschbild*
- *Vorerfahrung*
- *Bewertung*
- *Widersprüchlichkeit*
- *Menschsein*
- *Filter*
- *Perspektive*
- *Spiegel*
- *Erinnerung*
- *Idealvorstellung*
- *Vorbild*
- *Basis*
- *Draht*
- *Entdeckungsreise auf dem Schulboden*
- *Schöne Schulzeit*

Nach diesem Termin gibt es nur noch Austausch unter den Teilnehmerinnen über den Stand ihrer Projekte, wie später berichtet wird z.T. intensiv. Auf Anforderung berät der Leiter des Seminars. Davon wird häufig Gebrauch gemacht, v.a. in den Arbeitsphasen (Werkstattphasen) des Seminars, in denen er in keine anderen Tätigkeiten eingebunden ist.

**Zusammenfassend:** Der Auftrag für ein eigenes ästhetisches Forschungsprojekt ist den Teilnehmerinnen zwar schon vor Beginn der Veranstaltung bekannt, sie eignen ihn sich jedoch erst mit den ersten Erinnerungsarbeiten und Wahrnehmungsübungen sowie in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise Anna Oppermanns tatsächlich an. Sie lernen an deren Beispiel und an anderen Beispielen aus der Kunst der Spurensicherung Möglichkeiten der „Verschlüsselung“ biografischer Äußerungen kennen. Das hilft ihnen allerdings nur teilweise Distanz in einem Prozess zu finden, in den sie intensiv verwickelt sind. Zur Mitte

des Semesters hin konkretisieren sich bei den meisten Teilnehmerinnen die Vorstellungen für ein eigenes ästhetisches Forschungsprojekt. Die Überschriften ihrer individuellen Vorhaben beziehen sich auf Ideale (*Vorbild, Wunschbild, Idealvorstellung*) oder Quellen (*Vorerfahrung, Erinnerung, Basis*) zum Lehrerinnenberuf, beziehen sich auf den Arbeitsprozess (*Filter, Spiegel, Entdeckungsreise*). Sie thematisieren Konfliktfelder der Lehrerinnenarbeit (*Bewertung*) und verweisen auf die Grundsätzlichkeit des Lehrerinnenbildes (*Menschsein*). Die Studentinnen lernen das Konzept Helga-Kämpf Jansens bereits vor dem Hintergrund der begonnenen eigenen ästhetischen Forschungsarbeit kennen.

**Abschließende Zusammenfassung** zu den ausgewählten Elementen des Gruppenprozesses, die die ästhetisch-biografische Arbeit im hannoverschen Seminar initiieren und begleiten: Die auf das künstlerische Verfahren der Spurensicherung Anna Oppermanns bezogene Arbeitsweise des Seminars fundiert in der Erinnerungsarbeit und in Wahrnehmungsübungen zum Lehrerinnenbild einen ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess. Das ständige Entwerfen, Protokollieren und Reflektieren im Forschungstagebuch sichert neben der Öffentlichkeit im Gruppenprozess für die Teilnehmerinnen dabei einen Raum, in dem sie relativ geschützt zu den Seiten ihrer ästhetischen Forschung vordringen können, die aus ihrer Sicht privat bleiben sollen. Auf die Gratwanderung, die dieser gewollt nicht sichtbare Raum für die Begleitung des Gesamtprozesses und der individuellen Prozesse vom Leiter des Seminars erfordert, wird im nächsten Kapitel (4.3) einzugehen sein.

In den verschiedenen Äußerungen der Studentinnen (Tagebücher, Diskussionsbeiträge, Themen der eigenen ästhetischen Forschung) wird die unauflösbare Verstrickung der Arbeit am Lehrerinnenbild mit der Arbeit am gesamten Selbstbild deutlich. Ihre Suche nach dem eigenen Lehrerinnenbild beginnt in der Schülerinnenperspektive, führt in der intensiven ästhetischen Forschung zunächst bei vielen Studentinnen zu Irritationen und zu Verunsicherungen. Ängste vor der Auseinandersetzung mit sich selbst im Lehrerinnenbild werden sichtbar. Parallelen zu dem dicht beschriebenen Einzelfall sind festzustellen. An weiteren Beispielen wird im nächsten Abschnitt dargestellt, zu welchen Äußerungen die Studierenden in der Endphase des Semesters kommen.

Trotz der segmentierten Darstellung der verschiedenen Elemente zur Initiierung und Begleitung ästhetisch-biografischer Prozesse im Seminar wird auch für dieses Seminar die Verschachtelung der Impulse, die Verknüpfung der (auch sinnlichen) Erfahrungsebenen, der Zusammenhang der thematischen Bezüge, die Verbindung von Gestaltungs- und Reflexionsmomenten zu einem Ganzen deutlich. Auch für dieses Seminar kann in gewisser Hinsicht von einer ästhetischen Struktur des Gruppenprozesses gesprochen werden (vgl. Abschnitt 4.2.1 und Kapitel 5.4).



#### **4.2.6**

### **Zusammenfassende Beschreibung zu weiteren Präsentationen in den ästhetisch-biografischen Forschungsprozessen der beiden Seminare**

In einem letzten beschreibenden Abschnitt der Arbeit werden vor dem Hintergrund der rekonstruierten Seminarverläufe und der beiden ausführlich dokumentierten Einzelfälle die weiteren individuellen ästhetischen Forschungsprozesse dargestellt, die sich im Zusammenhang der beiden Seminare in Bremen und Hannover entwickelt haben. Zusammenfassend wird beschrieben, womit sich die einzelnen Teilnehmerinnen in ihren ästhetisch-biografischen Forschungsprojekten befasst haben, wie ihre Projekte verlaufen sind und was sie am Schluss in die Präsentation eingebracht haben. Dafür werden die einzelnen Projekte der Studierenden zunächst überschrieben, dann für beide Seminare jeweils in drei *Räumen* nach unterschiedlichen Aspekten gruppiert:

- a) nach der Art der biografischen Bezugnahme,
- b) nach der Art des Prozesses ästhetisch-biografischer Forschung,
- c) nach Art der ästhetischen Äußerung am Ende der Veranstaltungszeit<sup>406</sup>.

Für Hannover liegt dabei der Schwerpunkt auf der Gruppierung im ersten dieser *Räume*, nach der Art der Bezugnahme auf das Lehrerinnenselbstbild.

Es werden Verknüpfungen für die individuellen Verläufe innerhalb und zwischen diesen *Räumen* dargestellt. So wird jeweils in Einzelfällen sichtbar, welcher Prozess unter welcher biografischen Bezugnahme zu welcher Art ästhetischer Äußerung geführt hat.

Basis für die zusammenfassende Beschreibung der Einzelfälle und für die Gruppenbildungen innerhalb dieser drei *Räume* bildet erneut die umfassende Rekonstruktion der ästhetisch-biografischen Arbeitsprozesse auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials nach der dokumentarischen Methode. In den Abschnitten 4.2.2 und 4.2.3 wurde dieses Vorgehen für zwei Fälle exemplarisch vorgestellt. Auch in diesem Abschnitt wird versucht möglichst dicht an den Sichtweisen der einzelnen Teilnehmerinnen zu beschreiben. Wörtliche Aussagen werden jedoch nur noch veranschaulichend zitiert, nicht mehr in Darstellung einer um Vollständigkeit bemühten Rekonstruktion. Die vollständige Rekonstruktion hier wiederzugeben ist mit Blick auf die Lesbarkeit des Textes nicht sinnvoll.

Die Gruppenbildungen innerhalb der einzelnen *Räume* und das Aufzeigen der Verknüpfungen im Einzelfall zwischen den *Räumen* bieten ansatzweise die Möglichkeit, ein zusammenhängendes Bild auch für die weiteren einzelnen ästhetisch-biografischen Prozesse zu rekonstruieren – mehr als es eine aufreihende, unsystematische Beschreibung der Einzelfälle allein leisten könnte. Die findet sich jeweils am Anfang der Übersichten zu den Seminaren. Sie kann, je nach Interesse, beim Lesen zunächst übersprungen werden.<sup>407</sup>

Die Gruppenbildung erfolgt mit Blick auf eine systematische Beschreibung der Einzelfälle lediglich für den jeweiligen *Raum* im jeweiligen Seminar. Ausgehend von den nur zwei Veranstaltungen lassen sie sich im Ergebnis die Gruppenbildungen nicht generalisieren. Es

---

<sup>406</sup> Dass hier nicht von einer „Ergebnis“-Präsentation gesprochen werden kann, ist in der Beschreibung der Einzelfälle in den Abschnitten 4.2.2 und 4.2.3 hinlänglich erörtert.

<sup>407</sup> Es besteht an dieser Stelle für den Leser die Möglichkeit, in Auseinandersetzung mit den beschriebenen Einzelfällen eine eigene Gruppenbildung zu entwerfen und vor diesem Hintergrund die interpretierende Gruppenbildung des Autors zu überprüfen. Umgekehrt kann zunächst der Interpretation des Autors gefolgt werden, um sie anschließend mit den näheren Beschreibungen der Einzelfälle zu überprüfen.

kommt nicht zu einer Typenbildung individueller ästhetisch-biografischer Forschungsprozesse.<sup>408</sup> Die ist im Rahmen dieser Untersuchungen auch nicht intendiert. Sie wäre nur auf der Grundlage einer wesentlich größeren Datenbasis denkbar.

Wenn im Einzelfall Verknüpfungen zwischen den *Räumen* aufgezeigt werden, kommt es in dieser Hinsicht erst recht zu singulären Aussagen. Jede quantifizierende Auswertung zu diesen Verknüpfungen ist unzulässig. Das heißt, es wird im Ergebnis nicht davon gesprochen werden können, dass eine *bestimmte* Art biografischer Bezugnahme, z.B. die Arbeit zu einer elementaren Beziehung, in einen *typischen*, z.B. intensiven, Prozessverlauf oder gar zu einer *ganz bestimmten* ästhetischen Äußerung führt. Das wäre näher zu untersuchen.

Theoretisch wäre an dieser Stelle auch eine Gruppenbildung nach soziologischen Kriterien denkbar, etwa um nachzuweisen, dass Teilnehmerinnen mit bestimmten soziologischen Merkmalen<sup>409</sup> zu ähnlichen Ergebnissen kommen, im Unterschied zu Teilnehmerinnen mit bestimmten anderen Merkmalen. Davon wird hier bewusst Abstand genommen. Zum einen handelt es sich hinsichtlich einiger dieser denkbaren Kriterien um weitgehend homogene Gruppen (Geschlecht, Alter, derzeitiger „Beruf“). Zum anderen sprechen die Ergebnisse neuerer Untersuchungen in der Studentinnenforschung dagegen (vgl. Friebertshäuser 1999, S. 293f.). Danach bringt die zunehmende Individualisierung mit sich, „dass die Prognostizierbarkeit von Ereignissen sinkt“ (ebenda). Die Entscheidungen der Studierenden „basieren auf einem höchst komplexen Bündel von individuell verarbeiteten gesellschaftlichen Gegebenheiten, persönlichen Ressourcen, Dispositionen, Selbstkonzepten und Vorstellungen, die mit der jeweiligen Biografie verbunden sind“. Die berühmte katholische Studentin vom Dorfe aus einem bäuerlichen Elternhaus kommt danach heute möglicherweise zu ganz ähnlichen Ergebnissen in einem ästhetischen Forschungsprozess wie ihre großstadtsozialisierte Kommilitonin aus einer Akademikerfamilie.

Das bestätigt sich an den wenigen Punkten, an denen in den folgenden Auswertungen auf soziologische Merkmale hingewiesen wird. In Bremen zum Beispiel lässt sich nicht feststellen, dass alle Grundschullehramtsstudierenden zu qualitativ anderen ästhetischen Äußerungen kommen als Studierende für das höhere Lehramt oder die für Kunstwissenschaft.

Hinzu kommt nicht zuletzt, dass eine relevante Gruppenbildung nach soziologischen Merkmalen erst bei einer wesentlich größeren quantitativen Basis der Untersuchung möglich wäre.

Schließlich ist auch ein Vergleich der Gruppenbildungen und Verknüpfungen im Einzelfall *zwischen* den beiden Seminaren v.a. hinsichtlich der Art der biografischen Bezugnahmen nur zurückhaltend vorgesehen. Spätestens an dieser Stelle geht es um die Unterschiede zwischen Apfel und Birne, um in das eingeführte Bild zurückzukehren. Jetzt wird die unterschiedliche Konsistenz des Fruchtfleisches, der unterschiedliche Geschmack beschrieben – und v.a. den Letzteren kann man nicht wirklich vergleichen.

---

<sup>408</sup> Von Typenbildung kann dann gesprochen werden, wenn über die beiden Veranstaltungen hinaus von einer Übertragbarkeit der Gruppenmerkmale auf ästhetische Forschungsprojekte in vergleichbaren Veranstaltungen ausgegangen werden könnte. Vgl. zur Typenbildung im Ergebnis rekonstruktiver Sozialforschung Bohnsack 2001, S. 143ff.

<sup>409</sup> Soziologische Merkmale könnten sein: Alter der Teilnehmerinnen, Geschlecht, Familienstand, Herkunftsort, soziale Stellung der Eltern usw. (vgl. Flick 1998, S. 80).

## Übersicht zu den einzelnen ästhetischen Forschungsprojekten im Bremer Seminar „Biografien im Netz“

Zunächst werden alle ästhetische Forschungsprojekte in chronologischer Reihe nach dem Zeitpunkt ihrer Präsentation im Seminar überschrieben. Jeweils ein Zitat wird zur Veranschaulichung von Teilnehmerinnen-Sichtweisen hinzugefügt. In die Auswertung werden davon 15 Projekte einbezogen.

<b>B1</b>	Präsentationstermin: <b>06.01.2003</b>
<b>Forschungstagebuch über Larry Clark</b>	
PowerPoint-Präsentation (Hyper-Text) zur Auseinandersetzung mit Biografie und Werkbeispielen (Filmen/Fotos) eines amerikanischen Gegenwartskünstlers / Darstellung des Weges der Annäherung. (Näher beschrieben unter „Vernetzung mit Larry Clark“ im Abschnitt 4.2.4.)	
<i>„(FS:) Meinst du, dass deine Entscheidung für den Künstler irgendwas mit deiner eigenen Biografie zu tun hat? (B 1:) Nein, ich glaube nicht. Der einzige Berührungspunkt ist wohl der, dass ich den Film ‚Kids‘ schon vor langer Zeit gesehen hatte und eine sehr ambivalente Einstellung dazu hatte und habe. Außerdem haben mich die Schwarz-Weiß-Fotos aus „Tulsa“ einfach ungehauen. Mag sein, dass das daran liegt, dass ich kurz zuvor einen Film über ein jugendliches Drogenschicksal gesehen hatte, der mir sehr nahe ging (‚Requiem for a dream‘).“ (Bp Mailtext 6.1.03) <u>Angemerkt</u>: B1 verneint die Frage nach der biografischen Bezugnahme, bringt dann aber Hinweise, die eine solche Bezugnahme belegen.</i>	
<b>B2a / B2b</b>	<b>20.01.2003</b>
<b>Der Bankraub / Eine ästhetische Forschung</b>	
<i>Die fiktive Darstellung einer kriminellen Karriere</i>	
PowerPoint-Präsentation: Schritte zur Vorbereitung eines Bankraubes nach Vorlagen aus dem Internet / Darstellung des fiktiven, ironisierten Bankraubes als Bildfolge / Thematisierung der studentischen Geldnot (vgl. Interview Bremen 7/8)	
<i>„B2a: (...) Genau, und halt auch dieses, ... dass man halt ein bisschen herumspinnt und sich das vielleicht mal wünscht, das hat ja auch etwas mit der Person zu tun. Das wünscht sich ja vielleicht nicht jeder, eine Bank auszurauben. Obwohl, doch, wahrscheinlich die meisten nehme ich mal an (lachend). B2b: Naja und wir haben halt auch überlegt so ästhetische Forschung und unsere eigene Biografie, was können wir da jetzt nehmen? Und, also uns lag das jetzt auch nicht irgendwie so, so ein Thema zu nehmen, was zu intim ist und da fanden wir halt dieses fiktive eigentlich ziemlich geeignet für uns so. Ja und das war eigentlich eine gute Idee (lachend), weil wir das auch zusammen machen konnten so und ich hatte dann halt auch gleich so dieses ‚Bonny und Clyde-Ding‘ im Kopf so und, ja weiß ich nicht, das ist dann vielleicht auch noch mal eine gute Story (lachend) als Background gewesen.“ (Bq 7/8)</i>	
<b>B3</b>	
a) Die Reitsachen – <b>Trost finden</b> – authentische (oder performative?) Vorstellung der Schwierigkeiten in der eigenen ästhetischen Forschung zum Thema „Trost finden in einem privaten Lebensraum“ (Reitstunde) <i>Einstiegsgegenstände</i> : Reithelm, Reithose, Gerte, Reitstiefel	
b) <b>Getragener Einfluss</b> (erst nach dem Seminar entstanden) digital bearbeitete Videocollage zu einer Reitstunde, in der die autoritären Anweisungen der Reitlehrerin (meist im Off) die kunstvoll aufbereitete Aufnahme des Reiters B3 begleiten. Im Mittelteil dazugesetzt: Pferdebilder / Reitszenen aus Filmen in Symbolisierung von „Freiheit“ / Fragment: eine andere Reiterin (eine Freundin)	

B3: „Ich habe mir recht viel Gedanken gemacht, bin mir aber dennoch nicht eins. / Ich dachte oft an biografische Meilensteine. Meilensteine so neutral wie sie sind, die doch viele schmerzhaft und viele in Erinnerung beglückende Momente enthalten. / Problematisch taten sich für mich folgende Dinge auf. So kam ich auch nicht wirklich zu einem ‚Etwas‘, was ich beforschen möchte.  
Einmal ist da sicherlich das Problem von Intimität und Öffentlichkeit. Vieles, das meiste, sortiert sich für mich aus, da es nicht in eine Runde gehört. / Inwiefern müsste über das Etwas ‚gesprochen‘ werden, wenn es doch um Reflexion geht? Inwiefern, ‚darf‘ es verschlüsselt bleiben? / Schwierig finde ich ein Gefühl umzusetzen, als ein Etwas, welches immateriell ist. / Das könnte man jedoch auch als Herausforderung sehen. / Ich forschte in meiner Vergangenheit und stellte fest, da tun sich Löcher auf, lange Strecken, für die ich mich nicht interessiere. Z.B. finde ich selten Fotos aus meiner Vergangenheit, die ich mag. / Alles andere ist vielleicht nur ein Problem der Entscheidung. Geben sich doch die ‚Etwasse‘ einander die Hand und verschmelzen.  
Letzten Endes gibt es zwei ‚Dinge‘, an die ich denke. Doch bei beiden habe ich das Gefühl, mich in meiner Wahl zu beschränken.“ (Bh 3)

#### **B4 Omas Messer**

PowerPoint-Präsentation zur Auseinandersetzung mit einem bei der **Oma** benutzten, großen **Tafelmesser** / Untersuchung u.a. der Schmiereigenschaften, mit einem anderen Messer im Vergleich / Befragung von Verwandten zur Verwendung des Messers und zu Erinnerungen zum Gegenstand / Dokumentation von Sachinformationen zu Messern / eigene Assoziationen  
*Einstiegsgegenstand*: silbernes, großes Tafelmesser (vgl. Interview Bremen 4)

„Interviewer: Hast du irgendwie schon Erfahrungen mit biografischer Arbeit gesammelt in deinem Studium?  
B4: Das war (...) in einem Kurs von Maria Peters, wo es auch um Kindheitserinnerungen letztendlich ging, um Räume in der Kindheit (...). Da sollten wir, glaube ich, versuchen, diesen Raum malerisch oder zeichnerisch festzuhalten.(...) ... welchen Raum ich da genommen habe (...)? (...) Nein, das (weiß ich) irgendwie nicht mehr so wirklich. Ich kann mich an, das ist ganz komisch, ich kann mich an andere Räume oder an Bilder letztendlich erinnern, die da entstanden sind, aber an mein eigenes im Moment nicht.“ (Bq 4)

Autor selbst

#### **13 Fragmente zum Thema „Eingänge“**

PowerPoint-Präsentation zur Auseinandersetzung mit dem Eingang zum privaten Arbeitszimmer  
*nicht in die Untersuchung einbezogen*

**B5 (Studierende Lehramt Sek. II )**

**27.01.2003**

#### **Gegangene und nichtgegangene Wege weben ein Muster**

PowerPoint-Präsentation zur Auseinandersetzung mit Lebensmustern (*synonym für Biografie*) auf wenigen Folien das Einzeichnen von Wegen darstellend, in einem kleinen Fenster schnell hintereinander, kaum erkennbar Porträtfotos aufblitzend eingeblendet

Text auf den Folien:

„1. Bewegungsmuster – Lebensmuster

„ich kann viele perlen an meiner lebensschnur zählen. die zeit gehört mir. Eine sucht, irgendetwas vollenden zu müssen, verspüre ich nicht mehr. (tagebucheintragung eines achtzehnjährigen)“

2. Wege verbinden Raum und Zeit

„denn schließlich, welcher anblick wäre kläglicher, als der des lebens, wenn es sich in der kunst versucht? (tonio kröger)“

3. Möglichkeiten mit Wegen durchziehen: das heißt be-wegen.“

(vgl. Interview Bremen 2)

*Einstiegsfrage*: Was ist Biografie?

B5: „Dabei geht es ja nicht um Vergangenheitsbewältigung oder Sentimentalitäten. Vergangenheit nachvollziehen, um ihre Bedeutung für das eigene Gewordensein, die Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu erforschen (Selle), veränderbare Selbstbilder zu entwerfen und über all dies in verschiedensten Formen nachzudenken ist nicht nur wichtig für einen selbst, sondern fördert auch das Verstehen von anderen, auf die man dann trifft. Nur wenn man das selber getan hat, kann man es auch vermitteln und anregen.“ (Mail-Interview Bp 5)

## **B6**

### **Erinnerte Momente des Geschmacks (Omas Kakao)**

PowerPoint-Präsentation (Hyper-Text) zur Auseinandersetzung mit eigenen Kindheits-erinnerungen und Kindheitserinnerung der Großmutter, die sich jeweils über Geschmacks-erinnerung vermitteln / Thematisierung der Beziehung zur Großmutter und deren Waisenhauskindheit

*Einstieg:* Kakaogeschmack (*Einstiegsgegenstand:* Kakaodose)  
(ausführlich beschrieben im Abschnitt 4.2.2)

B6: „*Ich hatte Angst, dass meine Präsentation ihren Charakter verliert und zu emotional werden könnte. Ich habe mich während meiner Arbeit oft gefragt, ob nicht ein wesentliches Stück fehlt, wenn ich diese Momente ausblende und ich denke noch jetzt, dass wirklich ein Stück fehlt. Vielleicht habe ich Angst diese Situationen sichtbar zu machen, weil sie dann ihren Zauber verlieren.*“ (B67f)

## **B7**

### **Portmonee 2000 bis 2003**

PowerPoint-Präsentation (Link-Struktur) zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt des eigenen Portmonees / assoziierte Bilder und erläuternde Kurztexte im Link jeweils zu Detailabbildungen von 15 Dingen im eigenen Geldbeutel (Fahrkarte, Ausweis, Geld, Eintrittskarte, ...)

*Einstiegsgegenstand:* erstes selbst gekauftes Portmonee (vgl. Interview Bremen 6)

B7: „*Also ich habe als Gegenstand mein Portmonee gewählt, und zwar aus dem Grund, weil mir aufgefallen ist, dass, dass ich in meinem ganzen Leben mir noch nie ein Portmonee gekauft habe. Ich habe immer Portmonees von anderen übernommen oder, oder gefundene (...) genutzt oder geschenkt bekommen, ... aber nicht auf Wunsch, sondern irgendwie so mitgebracht. ... Und in den meisten Fällen habe ich die dann so lange genutzt, bis sie komplett auseinander gefallen sind. ... Und in irgendeiner Form, ... also weil im Portmonee z.B. Geld ist ... und diverse andere wichtige Gegenstände ... hatte ich den Eindruck: Hey, das, das ist, das ist ganz schön repräsentativ für eine bestimmte Lebenshaltung ...*“ (Bq 7 / Interview Bremen 6)

## **B8**

### **Geschenk von „Papy“ – Erinnerungen an Sardinien (Der Teddy)**

PowerPoint-Präsentation zur Auseinandersetzung mit Erinnerungen an die Familie/Heimat in Sardinien / ausgehend von der zerstückelnden Zusammensetzung eines vom Vater geschenkten Teddys werden Erinnerungsstücke an die Jugend in Sardinien gezeigt (Fotos, Postkarten, Gegenstände) / Liebe, Trauer und Schmerz verbinden sich mit den Erinnerungen an das (Un-)Berührte

*Einstiegsgegenstand:* Teddy, vom Vater geschenkt

B8: „*Also ich habe vor einen Gegenstand zu nehmen, der mich an die Zeit mit meinem Papy erinnert. Wahrscheinlich werde ich einen kleinen Teddy nehmen, den er mir mal geschenkt hatte und mal sehen, an was er mich alles erinnert, und dann versuchen dies irgendwie sichtbar zu machen. Das, was ich letztes Semester gemacht habe (die farbige Flasche) ist ja auch ein Stück Erinnerung an meinen Papa und an Sardinien. Dieses ist vom Thema her ähnlich, nur der Gegenstand ist persönlicher und das finde ich besser.*“ (Bh auf FC)

Maria Peters

### **Biografische Spuren zwischen Leben, Kunst und Pädagogik**

Die Puppenlehrerin / Ein Vorbild: Gunter Otto / Die Hochschullehrerin / Von der Mutter einen Zettel

*nicht in die Untersuchung einbezogen*

*Einstiegsmaterial:* Mitschnitt eines biografischen Interviews des Autors mit Maria Peters

Schriftliche, persönliche Rückmeldung einer Teilnehmerin an Maria Peters: „(Mit der Präsentation bist du für mich) ein Stück ‚menschlicher‘ geworden ... Vom eigentlichen Thema ‚Viel auf dem Zettel haben‘ zum ganzen komplexen Leben, was man unter einen Hut kriegen will und manchmal nicht schafft. / Viele Bilder von dir, die mein Bild von dir verändert oder besser sehr erweitert haben. / Es ist beruhigend, zu sehen, dass auch Lehrer/

„Vorbilder‘ nicht perfekt sind (im Unter-einen-Hut-Bringen) / Spagat zwischen einem kurzen Blick in die Vergangenheit und ins Jetzt und dem Chaos, in dem man sich selbst wieder findet. / Für mich zwei Themen – Lehrerbiografie und jetziges überfülltes Leben – habe Schwierigkeiten, das zusammenzukriegen.“

**B10** (Lehrerin, Jahrgang 1949, nimmt auf eigene Faust in Weiterbildung teil) **03.02.2003**

**Ästhetische Biografie: Oma Anna**

PowerPoint-Präsentation zur Auseinandersetzung mit der Biografie der eigenen Großmutter / Konfrontation von Fundstücken zum Leben der Großmutter mit zeitgeschichtlichen „Fakten“  
*Einstiegsgegenstände*: Gegenstände aus dem Besitz der Großmutter

„ ... das Nachdenken über Anna verwirrt mich: viele Einzelerinnerungen, ja, aber wer war diese Frau? ich habe das Gefühl, sie nicht wirklich zu kennen.“ (Textauszug Präsentation)

**B11** (Studentin der Kunstwissenschaft)

**long / spur / cage / anku / zen / weg**

PowerPoint-Präsentation (Hyper-Text) zur Auseinandersetzung mit der Vernetzung von Spuren, Wegen, in Annäherung an Gegenwartskünstler, die sich ihrerseits mit Spuren, Wegen auseinander setzen / Im Hintergrund ein polnisches (Punk?-)Rockstück / Ausgangsfolie: eigener Barfußabdruck in Schnee getaut

„Ich wehre mich eher gegen den biografischen Aspekt im Studium. Ich will gar nicht immer alles an mich ranlassen. Im Gegenteil. Bin gerade dabei zu lernen, dass nicht alles, was ich im Studium aufsauge, immer Konsequenzen für mein Leben haben muss. ... Die Inhalte im Studium haben eben nicht alle mit mir zu tun. Am Anfang ist mir das viel zu viel gewesen.“ (nach Forschungstagebuchnotiz des Autors von der ersten Sitzung des Seminars zu Gespräch mit B11 in der Pause) Anmerkung: Erst im letzten Drittel des Seminarverlaufes ist B11 in einen intensiven ästhetischen Forschungsprozess mit starkem autobiografischen Bezug eingetreten.

**B12**: keine Präsentation

**B13**

**Schubladen**

Referat zur Vorstellung des Standes der eigenen ästhetischen Forschung in Auseinandersetzung mit dem „Schubladisieren“, dem Schubladendenken in der biografischen Arbeit

*Einstiegsfrage*: Warum muss biografische Arbeit immer mit Klischeebildung verbunden sein? ... ausgehend vom Schreck über die eigene klischeehaften Assoziationen zu den Gegenstände aus der „Verlorenen-Sachen-Kiste“ des Hausmeisters einer Schule.

Aus der Rückmeldung Maria Peters an B13: „Ja, das ist eigentlich auch das zentrale Thema von ästhetischer Forschung: Wie geht man mit Klischees um? Wir brauchen sie, damit wir uns zurechtfinden in der Welt. Aber die Schublade immer offen lassen, dass die Menschen auch wieder heraus entwischen können und vielleicht sich auf andere Schubladen verteilen mögen, ich denke, das ist wichtig. So ist deine gedankliche Verlinkungsstruktur sichtbar geworden – für einen Moment.“ (Bp / Rückmeldung Peters an B13 auf FC)

**B14**

**Blickwinkel**

Fragmente einer PowerPoint-Präsentation: Fotoaufnahmen der eigenen Wohnung, vom fünfjährigen Sohn angefertigt, um in Auseinandersetzung mit eigener Kindheit den Kinderblickwinkel zu rekonstruieren

„Erst mal finde ich wichtig, offen zu sein dafür, wahrzunehmen, mit was für Schülern sie oder er es zu tun hat. Also zu beobachten und sich auch erst mal ein Stück weit zurückzunehmen und erst mal zu gucken, was habe ich eigentlich für ein Gegenüber? ... Dann zu versuchen, ... den Schülern was mitzugeben, also nicht nur, indem ich sage, das und das Ziel muss erreicht werden und wenn ihr es geschafft habt, dann habt ihr es geschafft, sondern zu gucken, dass sie (...) davon auch etwas haben und das Ziel finde ich eigentlich immer relativ, also unwichtig jetzt übertrieben gesagt. Es muss natürlich etwas dabei herauskommen. ... Aber das ist für mich irgendwie immer nicht so das Ziel. Also ich habe festgestellt in meiner Schulzeit, dass mir immer gut getan hat, die Lehrer, die mich erst mal bestätigt haben darin, den Weg zu gehen, der für mich gerade interessant war und nicht dann

<i>versucht haben: Nein, jetzt komm, jetzt lass das mal weg und mach mal nur hier. Und so, sondern mir auch so ein Stück weit die Freiheit gegeben haben.“ (Bq 14 / Interview Bremen 5)</i>	
<b>B15</b> <b>Drachen</b> Text (Word-Dokument) zur Recherche zum Thema „Drachen“ Weitgehend sachliche Nachforschungen zu Drachen	nicht präsentiert
<b>B16</b> a) geplant: Kinobesuch (verworfen) b) auf der CD dann: <b>blinde date</b> Accessoires zur Vorbereitung einer Verabredung mit einem Unbekannten PowerPoint-Präsentation zur aufwändigen Körperpflege vor einem „blind date“ mit Abbildung der diversen Gels, Sticks, Cremes  Zitat auf Folie vor der Präsentation: „ <i>Vielleicht erscheint man niemals so ungezwungen, als wenn man eine Rolle zu spielen hat.</i> “	
<b>B17</b> <i>(geschützt)</i> Die Teilnehmerin wurde kurz nach Semesterbeginn mit einer extrem krisenhaften Lebenssituation konfrontiert. In ihrem ästhetischen Forschungsprojekt hat sie sich damit intensiv auseinander gesetzt. Die hochgradig gestaltete Äußerung zum Abschluss ihres Prozesses hat sie nicht im Seminar präsentiert – der Leiterin des Seminars jedoch zur Verfügung gestellt. Das Produkt wird hier nicht beschrieben. Der Einzelfall geht dennoch auf Grundlage der ausführlichen Gespräche/Mail-Interviews mit B17 in die Auswertung ein.	
<b>B18</b> Seminar abgebrochen (vgl. Bq18 / Interview Bremen 1)	
<b>B19</b> nicht präsentiert	

## a) Art der biografischen Bezugnahmen

### 1.

In fünf ästhetischen Forschungsprojekten steht eine elementare Beziehung im Mittelpunkt. Dabei wird dreimal die Beziehung zur Großmutter thematisiert, einmal die Beziehung zum Vater (und zur Heimat). Die häufige Auseinandersetzung mit der Großmutter – und nicht etwa mit der Mutter – ist auffällig.<sup>410</sup> Die Teilnehmerinnen gehen von Gegenständen aus, die für diese Beziehungen stehen. Im Verlauf der Forschung rückt in zwei Fällen die Thematisierung der Beziehung selbst in den Mittelpunkt (zur Großmutter bei B6, B1). In einem Fall löst sich bildlich und wörtlich gemeint die Thematisierung der Beziehung zum Vater in einer Verklärung der Erinnerungen an die Heimat auf (B8). Im vierten Fall rückt der Gegenstand

<sup>410</sup> Auch wenn der Reiz groß ist, diese Häufung zu erklären, kann vor dem Hintergrund der geringen Datenmenge hier keine Interpretation geleistet werden. Sollte sich diese Häufung in vergleichbaren Prozessen bestätigen, liegt eine Interpretation im psychoanalytischen Kontext nahe: In der Suche nach der gleichgeschlechtlichen Identifikationsfigur bietet sich die Großmutter im Vergleich zur Mutter als die weniger belastete an. (Vgl. Leuzinger-Bohleber 1993, S. 23ff.)

selbst in den Mittelpunkt (das Messer bei B4). In den beiden ersten Fällen wird die intensive biografische Bezugnahme in der Präsentation vermittelt. Die Auseinandersetzung mit der Beziehung zu einer lebenswichtigen Person führt die Teilnehmerinnen sichtbar in die Auseinandersetzung mit sich selbst. Im dritten Fall, in dem es mit „Papys Teddy“ beginnt, lässt sich eine ebenso intensive biografische Bezugnahme vermuten. Sie wird allerdings in der Präsentation nicht sichtbar reflektiert. Wie intensiv die biografische Bezugnahme bei der Auseinandersetzung mit dem Messer ist, bleibt offen.

Zu dieser Gruppe zählt als fünfter Fall im weiteren Sinne auch die nicht beschriebene Forschung von B17. Sie untersucht vergleichbar ihre Beziehung zu einer ihr sehr nahe stehenden Person.

## 2.

Drei weitere ästhetische Forschungsprojekte gehen ebenfalls von Gegenständen aus. Die Gegenstände (eigene Reitsachen, eigenes Portmonee, eigene Körperpflegemittel) stehen dabei nicht für eine Beziehung. Mit ihrer Bedeutung verweisen sie direkt auf das Selbst. Im ersten Fall (Reitsachen von B3) stehen sie für eine Tätigkeit – das Reiten –, die sich eindeutig vom Raum Hochschule abgrenzt, die „Trost“, Geborgenheit, aber auch Ausbruchsmöglichkeiten („Freiheit“) für den Betroffenen in der „Freizeit“ bedeuten. Auch im zweiten Fall dieser Gruppe werden private Räume gezeigt, die mit den Gegenständen im Portmonee assoziativ oder funktional vernetzt sind (B7). Über die aufwändigen Vorbereitungen des „Blind date“ wird im dritten Fall (eigene?) Körperlichkeit thematisiert (B16). Da diese letzte Präsentation erst nach dem Seminar entstanden ist, lässt sich die Intensität der biografischen Bezugnahme hier nicht nachvollziehen.

Im ersten Fall (Reitsachen/Reitstunde) zeigt sich eine intensive biografische Bezugnahme (vgl. Zitat zum Prozess oben). B7 gibt offensichtlich gern einen Einblick in ihre „Privaträume“: *„Also mir ist jetzt ganz konkret aufgefallen, dass es Leute gibt in dem Seminar, (...) die gesagt haben, dass ist ihnen zu intim (...) ihre Erfahrungen, Erinnerungen preiszugeben ... und das war für mich nicht so ganz nachvollziehbar, (...)“* (Bq 7 / Interview Bremen 6)

## 3.

Auf einer Metaebene biografischer Arbeit wird in vier weiteren Fällen der Prozess biografischer Arbeit selbst beforscht. In zwei Fällen werden dabei ausdrücklich „Wege“ thematisiert: „Wege und Muster“ (B5), „Wege und Spuren“ (B11). Im dritten Fall untersucht die Studentin ihr Unbehagen mit der Klischeebildung in biografischen Prozessen (B13). Auch in einem vierten Fall befasst sich die Teilnehmerin mit dem zu verändernden Blickwinkel in der Rekonstruktion von Kindheitserinnerungen (B 14).

Intensität biografischer Bezugnahme wird v.a. im zweiten Fall in der Präsentation vermittelt: Spuren/Wege in Annäherungen an Künstler, die Spuren und Wege thematisieren, Vorstellen von meditativen Lebenskonzepten (B 11).

## 4.

Eine Teilnehmerin setzt sich intensiv mit Werk und Leben eines Künstlers auseinander (B1): ästhetisch-biografische Forschung zu Larry Clark. Sie ist in diesen Prozess am Ende selbst verwickelt. Dieses Moment kommt auch im oben genannten Fall in der Auseinandersetzung mit den Künstlern Long und Cage zum Tragen.

## 5.

Als biografisches Spiel lässt sich die Arbeit an der gemeinsamen Erfindung eines Bankraubes charakterisieren (B2a/ B2b). Die Intensität biografischer Bezugnahme ist nach Aussage der beiden gering.



## 6.

In einem Fall kann nicht von biografischer Arbeit gesprochen werden: bei der Untersuchung zum Thema Drachen (B15).

Zu den beiden Teilnehmerinnen, die nicht regelmäßig am Seminar teilgenommen haben und die sich nicht in die Präsentation eingebracht haben, lassen sich keine Aussagen treffen.

Eine Teilnehmerin bricht das Seminar ab, ausdrücklich weil sie nicht bereit ist, in ein ästhetisches Forschungsprojekt mit biografischer Bezugnahme einzusteigen. Sie hält solche Arbeit im universitären Kontext für subjektivistische Bauchnabelschau.

**Zusammenfassend:** In zwölf der fünfzehn berücksichtigten Fälle kann von biografischer Arbeit gesprochen werden. Für neun dieser Fälle lassen sich intensive selbstreflexive Momente in dieser Arbeit nachweisen, die mit dem ausführlich beschriebenen Einzelfall B6 vergleichbar sind. Thematisiert wird das Selbst in der Beziehung zu nahen Verwandten, zu eigenen Gegenständen, in Auseinandersetzung mit Künstlerinnenbiografien. Auf einer Metaebene wird in einigen Fällen der Prozess biografischer Arbeit reflektiert. Bei den intensiveren ästhetisch-biografischen Projekten wird durchgängig die Suche nach eigener Identität sichtbar, es geht nicht etwa um eine Beschreibung „fertiger“ Persönlichkeiten. Das entspricht der im Teil III beschriebenen Struktur biografischer Arbeit in dieser Lebensphase.

### b) Art des Prozesses ästhetisch-biografischer Forschung

Ohne dass sich die Aussagen einzelnen Fällen zuordnen lassen, kann in Auswertung der offen formulierten Antworten im Auswertungsfragebogen zur Veranstaltung (Bo) beschrieben werden, dass ein Viertel der Teilnehmerinnen davon spricht, sie habe der ästhetische Forschungsprozess persönlich sehr betroffen. Häufig wird das Hin und Her der Gefühle im Prozess genannt: „*War oft genervt, am Ende sehr zufrieden. – Verwirrung – Sehr wechselhaft, mal angenehm, mal unangenehm.*“

Die Hälfte der Teilnehmerinnen beschreibt, dass sie gar nicht genau sagen könnten, wie viel Zeit sie für das Forschungsprojekt aufgewendet hätten. Wie schon im Einzelfall B6 beschrieben, wird davon gesprochen, dass man diese Arbeit überall mit hingenommen habe. „*(Normalerweise gehe ich so ran,) wie erledige ich das so schnell wie möglich und so gewissenhaft wie möglich? Und wenn dann ein Kurs da aus der Rolle purzelt, indem man mal über sich selbst nachdenken soll, das ist, ... ja, das ist interessant, aber es ist nicht das, das Normale so. In Kunst kommt das schon immer mal wieder vor und ich finde es auch gut und sinnvoll, aber ... es ist so komisch, also es passt nicht immer ganz so.*“ (Bq Interview 8)  
„*Es hält teilweise sogar ein bisschen auf (...), wenn man dann zu Hause sitzt und sage ich mal fünf Sachen zu erledigen hat und es ist alles was lesen und was schriftlich erarbeiten und so und dann, aber noch diese eine Sache, oh jetzt muss ich hier noch kurz über mich nachdenken (lacht). Dann ... das stößt manchmal so ein bisschen aufeinander.*“ (Bq Interview 7)

An der Präsentation selbst wird von über der Hälfte der Teilnehmerinnen mehr als 30 Stunden oder mehr als einen Monat gearbeitet. „*In jedem Fall ist das viel mehr, als ich jemals für ein Seminar gearbeitet habe.*“ (nach Bu)

Von vielen wird das Anfangen als Schwierigkeit beschrieben. „*Mir ging es da persönlich so, ich musste mich mit dem Ganzen wirklich erst mal anfreunden und dann, wo es darum ging, etwas Eigenes zu entwerfen, da hat es mir eigentlich wirklich erst angefangen, Spaß zu machen, muss ich sagen.*“ (Bq Interview 8) Zeitweilig herrscht im ersten Drittel des Seminarverlaufes geradezu eine ablehnende Stimmung gegenüber der persönlichen, ästhetisch-biografischen Arbeit. Eigentlich erst zum letzten Drittel des Verlaufes hin kippt diese Stimmung um (Bu).

In der ersten Zwischenbilanz zur Hälfte des Seminarverlaufes bringen viele Teilnehmerinnen noch ihre Widerstände gegen die Arbeit im ästhetischen Forschungsprojekt zum Ausdruck. „*Biografische Forschung stößt mich ab und zieht mich zugleich an ... mich überrascht, dass die anderen auch Probleme mit der biografischen Selbst-Arbeit haben ... ich will die Intensität gar nicht, die im Prozess der ästhetischen Forschung entsteht*“, sagt B 11, die kurz darauf in einen intensiven Forschungsprozess eintritt und den auch in ihrer Präsentation vermittelt.

„*(Ich habe zwar) Interesse am Selbstversuch ... auch als Erfahrungshintergrund für Ähnliches in der Schule ... aber es bleibt die Angst, dass ich mich überfordere.*“ (Bd, Prot. 7. Sitzung)

Im Verlauf v.a. der intensiven Prozesse kommt es zu ähnlich krisenhaften Momenten, wie sie für den Prozess von B6 im Abschnitt 4.2.2 beschrieben wurden. Anlass für solche Krisen gibt es, wenn Teilnehmerinnen in ihrer Arbeit auf Verdrängtes stoßen, auf etwas, das sie für sich nicht wahr haben wollen. Einen zweiten Zusammenhang für krisenhafte Situationen bilden die Unsicherheiten bei der Wahl geeigneter Ausdrucksmittel, die dem Gewicht der intendierten Aussage entsprechen sollen. Die Tücken der Technik, „Abstürze“ werden schließlich als dritter Anlass für Krisen im Prozess beschrieben. (Vgl. Bo und Bq.)

In der offenen Struktur ähneln insbesondere die intensiveren Prozesse den ausführlich beschriebenen. Auf die Suche nach dem Forschungsfeld, auf die Festlegung eines Forschungsgegenstandes folgt eine Sammlung/Herstellung von Material; im Gestaltungsprozess wird dieses immer wieder mit der Forschungsfrage konfrontiert. Die entwickelt sich damit weiter. Wahrnehmung und Gestaltung vermengen sich zu einem ästhetischen Prozess ineinander. Die im Konzept der Ästhetischen Forschung beschriebenen verschiedenen Zugänge vermengen sich tatsächlich so in einem Strang, dass sie sich kaum voneinander getrennt beschreiben lassen. Im seltensten Fall gehen Forschende explizit „an der Wissenschaft“ orientiert oder „an künstlerischen Verfahren orientiert“ vor. (Vgl. Bo und Bq.)

Gerade auch weil es um einen selbst gehe, mache man sich besonders viele Gedanken um die Art der Präsentation. „*Man legt dann ja auch irgendwie Wert drauf so, weil es nun ja auch noch wirklich mit einem selbst zu tun hat (lachend) ... und dann will man es ja auch irgendwie nicht falsch darstellen, ... aber na ja gut.*“ (Bq Interview 7)

Im Auswertungsfragebogen wird auf die verschiedenen Impulse des Seminars verwiesen, die bei der Überwindung von Hemmnissen geholfen hätten. Welche es jeweils sind, ist bei den Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich. Genannt werden die Auseinandersetzung mit dem Kämpf-Jansen-Text zur Ästhetischen Forschung, die vom Autor gemeinsam mit der Oldenburger Kollegin Corinna Müller eingebrachten Unterrichtsbeispiele, die Auseinandersetzung mit biografisch arbeitenden Künstlern, die Ansätze der anderen Teilnehmerinnen, aber auch die praktischen Versuche am PC. Besonders betont werden die persönlichen Unterstützungen durch die Leiterin des Seminars. Von fast allen Teilnehmerinnen wird das außergewöhnliche Engagement für jede Einzelne beschrieben, „*die Mühe, die sie sich macht*“, „*die eigene*

*Begeisterung“*, „*dass sie einen sofordert“*, „*ihr offenes Ohr“*, „*dass sie sich einmischt, auch wenn ich sie gar nicht gefragt habe“*. (Bo)

Es bleibt am Ende der Ausnahmefall, dass die Angst vor einem „Outing“ dazu führt, lieber nicht ein selbstbezügliches Projekt anzugehen. Das ist nur bei drei Teilnehmerinnen ausdrücklich der Fall, etwa bei den beiden, die den Banküberfall erfinden. Eine von ihnen hat sich bewusst gegen eine Forschung zur eigenen Kindheit in der DDR entschieden. „(...) *das hat mich halt so angeregt, irgendwie vielleicht noch mal alte Fotos herauszukramen oder zu überlegen wie das war, als Kind da im Osten aufzuwachsen. Aber dann dachte ich halt auch: Mm, na ja mit so einer Präsentation hier und so, ... dann dachte ich halt auch, das wäre eher doch zu persönlich oder das ist dann mein Ding und das mache ich mal für mich oder so und dann hatte ich einfach Lust, etwas, etwas Spaßigeres zu machen oder etwas Lustigeres so. ...“* (Bq Interview 8)

Viele der Teilnehmerinnen arbeiten bereits von Beginn der Veranstaltung an in einem persönlichen ästhetischen Forschungsprojekt. Sie präsentieren ihr Ergebnis mit als Erste im Seminar (bis auf B2 alle Teilnehmerinnen von B1 bis B10). Einige davon arbeiten an Fragestellungen weiter, die sich für sie bereits ein Jahr zuvor im Seminar von Maria Peters zur Magie der Dinge aufgeworfen hatten (B6, B8 und B10). Die anderen steigen etwa nach sechs Wochen in ein konkretes Forschungsprojekt ein – oder eben gar nicht.

Die Krisenhaftigkeit des Prozesses bei B17 kann als ein Sonderfall beschrieben werden. Die Ursache für die persönliche Krisensituation lag vollständig außerhalb des Seminarzusammenhangs. Sie wurde auch nicht indirekt durch den Seminarzusammenhang hervorgerufen oder verstärkt. Die Studentin kam sowieso in eine schwierige Situation, mit der sie fertig werden musste. Auch wenn sie ihre ästhetische Forschungsarbeit während des Semesters als sehr belastend beschreibt, kann sie im Nachhinein sagen, dass die Arbeit am Projekt ihr eher geholfen hat. Sie hatte für sie m.E. eine therapeutische Funktion. Dennoch verweist dieser Sonderfall auf eine besondere Schwierigkeit ästhetisch-biografischer Arbeit im Seminarzusammenhang. Sicher kann in jedem beliebigen Seminar eine Studentin sitzen, die sich in einer schweren Krisensituation befindet. Der Unterschied ist nur, dass dieses beliebige Seminar keinen Raum für eine (öffentliche) Arbeit an der eigenen, krisenhaften Situation *anbietet*. Mit diesem *Angebot* in einem biografisch orientierten Seminar verbindet sich jedoch die Erwartung der Teilnehmerin, dass sie sich auf eine Arbeit an ihrem persönlichen Problem im Seminarzusammenhang einlassen kann. Die Konsequenzen für die Seminarstruktur und für die Anforderungen an die Leiterin des Seminars sollen im Kapitel 4.3 diskutiert werden.

**Zusammenfassend:** Die Teilnehmerinnen lassen sich mehrheitlich sowohl hinsichtlich des Zeitaufwandes als auch hinsichtlich der Intensität auf wesentlich mehr ein, als es für sie sonst in einem Seminarzusammenhang üblich ist. Gerade weil sie in sehr ernsthafte Prozesse ästhetisch-biografischer Arbeit einsteigen, müssen Hemmnisse, krisenhafte Situationen überwunden werden. Dazu tragen – individuell sehr unterschiedlich – die im Abschnitt 4.2.4 beschriebenen Impulse aus dem Seminar, v.a. aber das Engagement der Leiterin des Seminars bei.

### c) Art der ästhetischen Äußerung am Ende der Veranstaltungszeit

Es soll gleich vorweg geschickt werden: Eine direkte Verknüpfung zwischen der Intensität biografischer Bezugnahme und der ästhetischen Qualität der Präsentationen zeigt sich nicht. Es gibt intensive ästhetisch-biografische Forschungsprozesse, die nicht – bzw. wie bereits in

den Abschnitten 4.2.2 und 4.2.3 diskutiert *noch* nicht – zu anspruchsvoll gestalteten Produkten führen. Hier werden immer wieder ähnliche Probleme sichtbar, wie im Fall von B6 ausführlich beschrieben. In diesen Fällen kann von Fragmenten einer ästhetischen Äußerung gesprochen werden. Der intensive Ausdruck findet keine angemessene Gestalt. Immer wieder entstehen Bilder und Bildfolgen, Bild-Text-Kombinationen, die bei einer uneingeweihten Betrachterin eine Einordnung als „Kitsch“ nahe legen. Gleichzeitig sind die Äußerungen, wie im Einzelfall B6 herausgearbeitet, für die Produzentinnen alles andere als kitschig. Das Überladene ist beabsichtigt. Die gezeigten Bilder sind mit Gedanken beladen, die sich über die Bilder selbst kaum vermitteln. Zur Vermittlung eigener Identität wird dabei – vielleicht mehr als in anderen fachpraktischen Veranstaltungen – intensiv nach eigenen Ausdrucksmitteln gesucht. Künstlerische Ausdruckweisen werden eher selten kopiert.<sup>411</sup>

Zu den Schwierigkeiten, für die intendierten, biografisch bezogenen Äußerungen adäquate Ausdrucksmittel einzusetzen und eine eigene Ausdrucksweise für „identische“ Äußerungen zu finden, kommt zusätzlich die Tatsache, dass sich die meisten Teilnehmerinnen mit der Erarbeitung ihrer Präsentation überhaupt erst die in diesem Seminar angebotenen medialen Werkzeuge und medialen Gestaltungsmöglichkeiten aneignen.

So treten bei vielen Präsentationen künstlerische Momente zwar immer wieder ansatzweise in einzelnen Elementen, in Teilstücken der Präsentationen hervor. Viele Präsentationen lassen sich insgesamt jedoch nicht als künstlerische Produkte bezeichnen – werden auch von Teilnehmerinnen nicht als solche gesehen.

Umgekehrt kann davon gesprochen werden, dass besonders künstlerisch gestaltete Präsentationen in diesem Seminar auf intensiveren ästhetischen Auseinandersetzungen basieren, allerdings nicht in jedem Fall nachweisbar auf einem starken selbstreflexiven Bezug.

Von den ansatzweise künstlerischen Produkten sollen zwei näher vorgestellt werden, um den zweiten Pol der ästhetischen Äußerungen zum Ende des Seminarverlaufs hin zu beschreiben. Die übrigen Präsentationen lassen sich zwischen den oben genannten und diesen beiden einordnen.

Näher beschrieben werden „Gegangene und nichtgegangene Wege weben ein Muster“ (B5) und „long / spur / cage / anku / zen / weg“ (B11). In diesen beiden Präsentationen kann vom Abschluss eines Gestaltungsprozesses gesprochen werden. Formale und inhaltliche Struktur stehen in einer ästhetischen Beziehung zueinander. Im Unterschied zu vielen anderen Präsentationen sind sie weniger überladen, sind zurückhaltender gestaltet. Zwischen Textfragmenten, Bildelementen und den Text- und Bildfolgen entsteht für die Betrachterin viel Raum zur eigenen Perceptbildung, zur eigenen gestaltfindenden und gestaltgebenden Wahrnehmung.

B5 arbeitet in der Darstellung ihrer Wegenetze, ihrer Muster in der Landkarte, beim Einblenden ihrer Zitate und dem Aufblitzen der kleinen Porträtfotos ausschließlich mit kaum wahrnehmbar gefärbten Grautönen. Nur die Hand, die auf immer gleiche Weise den jeweils unterschiedlichen, eingeblendeten dick eingezeichneten Weg auf der Karte hin und wieder zurück abfährt, ist gegenstandsfarbig. Durch die Gleichartigkeit der einzelnen Folien und eingeblendeten Filmsequenzen kommt eine gewisse Klarheit in die Aussage: Immer wird ein Wegenetz gezeigt, immer wird die verstärkt eingezeichnete Wegelinie als Film verkleinert eingeblendet, immer fährt der Zeigefinger diese Linie ab. Immer werden schnell hintereinander an anderer Stelle auf der Folie die Porträtfotos eingeblendet, die Zitate kommen hinzu.

---

<sup>411</sup> Wie im Teil III erörtert fehlen bis heute Untersuchungen zum ästhetischen Verhalten und zur Entwicklungsmöglichkeit künstlerischer Ausdrucksweisen im Studierendentalter.

Durch den Titel wird die Betrachterin im Unklaren gelassen, welches gangbare, welches gegangene Wege sind und in welcher Beziehung die Autorin zu den Wegen steht. Die symbolische Seite der Äußerung, die Übertragbarkeit für ein Wegenetz der Betrachterin, wird unterstrichen. Durch das Hin- und Herfahren führen die Wege zu nichts, es geht immer an den Ausgangspunkt zurück. Die Flüchtigkeit von Beziehungen am Rand dieser Wege wird mit den aufblitzenden Gesichtern thematisiert. Inwieweit B5 mit ihrem Werk biografisches Konstruieren mit Distanz thematisiert oder inwieweit es ihre eigenen Wege, die eigenen Erfahrungen mit der Flüchtigkeit von Beziehungen, sind, bleibt verschlossen.

B11 bietet in ihrer Link-Struktur der Betrachterin Kreisläufe an. Das ist, auf die Link-Struktur bezogen, im übertragenen Sinne zu verstehen – in der gestaltend arrangierten Abbildung von Steinkreisen, Handabdruckkreisen des Künstlers Long oder der Bezugnahme auf meditative Kreise auch wörtlich gemeint. Auch sie arbeitet mit den Farben sehr zurückhaltend, meist bleiben die Bilder schwarz-weiß, wenige Akzente werden mit Färbungen oder Farbflächen gesetzt. In die in Link-Struktur kombinierbaren Bilder/Textfolgen bindet sie eigene kunstvoll hergestellte Bilder ein: Spuren im Schnee, sich dabei auf Äußerungen von Long beziehend, die Brücke zu ihren meditativen Ausblicken schlagend. Die Texte treten meist in Bildfunktion in Erscheinung. Entweder handelt es sich um Plakate oder Handzettel. Hier sind die Texte zu lang, die Buchstaben zu klein oder zu schwach gedruckt, als dass sie tatsächlich zum Lesen angeboten werden. Sie werden teilweise vom Rahmen des Bildschirms abgeschnitten. Sie werden damit – wie ihre eigenen Fußabdrücke im Schnee, wie die Landart Longs – als Spuren präsentiert, denen die Betrachterin mit ihren eigenen Assoziationen nachgehen kann. Auch ihr Werk bietet viel Raum für die aktive Gestaltung bei der Betrachterin. Die Unterlegung mit einem Rocklied aus ihrem Heimatland Polen, die Verwendung eigener Fundstücke, die auf ihre Wege und Reisen zur Kunst verweisen, und nicht zuletzt auch ihre Betroffenheit in der Präsentationssituation legen eine intensive biografische Bezugnahme nahe.

Auffällig ist, dass beide Projekte sich nicht direkt mit einer elementaren Beziehung oder mit dem Selbst befassen, sondern in die Gruppe der Ästhetischen Forschungen einzuordnen sind, die sich eher auf einer Metaebene mit der biografischen Konstruktion befassen. Möglicherweise haben sie zu diesen künstlerischen Lösungen gefunden haben, *weil* sie sich nicht so *unmittelbar* mit sich selbst oder mit sich selbst in einer elementaren Beziehung befasst haben. Eine Interpretation ist auf der Grundlage dieser zwei Einzelfälle jedoch nicht möglich.

**Zusammenfassung:** Die ästhetischen Äußerungen in der Endphase des Seminars fallen sehr unterschiedlich aus. Die Ansprüche der Teilnehmerinnen, zu besonders individuellen, möglichst authentischen, gefühlslastvermittelnden Äußerungen in ihren ästhetisch-biografischen Forschungen zu kommen, erschweren es für viele von ihnen, die gestalterische Arbeit tatsächlich „abzurunden“, in ein schlüssig gestaltetes Konzept zu übersetzen.

## Übersicht zu den einzelnen ästhetischen Forschungsprojekten im hannoverschen Seminar „Lehrerbilder hinterfragen“

Auch dieser Unterabschnitt soll zunächst mit einer Vorstellung aller ästhetischen Forschungsprojekte in chronologischer Reihe nach dem Zeitpunkt der Präsentation im Seminar beginnen. Sie werden hinsichtlich der Bezugnahme auf das Lehrerinnenbild in kleinerer Schrift ausführlicher beschrieben. Diese Beschreibungen können, wie erläutert, zunächst übersprungen werden. Sie ermöglichen es dem Leser, sich entweder vor den dann folgenden Gruppenbildungen ein eigenes Bild zu machen oder diese später an hand der Beschreibungen zu überprüfen. Ihr Inhalt ist in der Überschrift rekonstruktiv zusammengefasst. Jeweils eine Äußerung aus der Einführung der Präsentation wird zur Veranschaulichung ergänzend zitiert. In die weitere Auswertung werden 16 Projekte einbezogen. Die Herausarbeitung der Bezugnahmen der Teilnehmerinnen auf ihr Lehrerinnen(selbst)bild soll dabei im Mittelpunkt stehen.

### **H1 Postercollage: „Warum ich Lehrerin bin“**

aus zwei Quellen (eigene Schulzeit, Erfahrungen als Vertretungslehrerin) zwingen sich Fotos und v.a. Begriffe durch einen Filter ... **Ort** im Ensemble: über dem Regal rechts hinten an der Wand

Die Collage ist in drei Teile geteilt:

- Rechts oben sind Abbildungen zu Spuren aus ihrer aktuellen Tätigkeit als Vertretungslehrerin an einer Grundschule zu sehen (Schülerarbeiten, Fotos aus dem Unterricht)
- Eine hochstehende Mauer (aus Papier hergestellt) trennt diesen Hauptstrom von einem zweiten Strom: Porträtfotos ihrer Lehrer/innen aus der eigenen Schulzeit fließen durch einen Trichter (auf dem ein Foto der gesamten Collage abgebildet ist) auf ein Foto von ihr selbst hin.
- Dieses Foto ist im unteren Drittel der Collage vergrößert von Schlagworten umgeben:

*Lehrer sind auch nur Menschen*

*Erfahrungen bilden immer wieder ein neues Lehrerbild / Alles ist individuell*

*Freundlichkeit, Verständnis, Zugänglichkeit, Stärken, Schwächen, Strenge, Flexibilität, Durchsetzungsvermögen, Gemeinschaft, Spaß,*

*Anschaulichkeit, Verständigung, Akzeptieren, Respektieren, jeder Unterricht ist individuell, jede Klasse ist ..., jeder Schüler ist individuell.*

*Schüler bilden immer wieder ein neues Lehrerbild, Erfahrungen bilden mich, Schüler bilden mich, Ich bilde die Schüler*

H1: „*Hat sich innerhalb von zwei Wochen ergeben. Ausgang war, dass ich gern etwas mit Kindern mache. Ich bin von zwei Seiten geprägt ... meine Oberstufenlehrer ... ganz tolle Schule ... meine Nachhilfearbeit an der Schule ...*“

### **H2 Spurensicherung: „Torey L. Hayden“**

Spurensicherung zu einem „Vorbild“ im Ergebnis ausführlicher Recherchen

**Ort:** außerhalb des Ensembles, auf Tischen mit weißem Tuch bedeckt

Taschenbuch mit Texten der Pädagogin / Kopie der Titelseite des Taschenbuches 56 Zitat-Ausschnitte (reiner Text) / Das eigene Forschungstagebuch zum Prozess, für die Betrachter verschlossen. Offen nur eine Seite mit einer persönlichen Eintragung.

Dazu kommen weitere Fotokopien von Fotos der Pädagogin, daneben Fotos der Teilnehmerin selbst (als Kopien), Textstücke und Bildstücke werden miteinander in Beziehung gesetzt, Ähnlichkeiten werden betont.

H2: „*verschiedene Ebenen – Gedanken, Buch, Interview im Internet ,... - vernetzt. Präsentation ist Übergangslösung ... soll in einem Buch zusammengestellt werden.*“ / „*Thematisiert wird das Hinterfragen von Vorbildern*“ / „*Warum bin ich so auf diese Frau fixiert? ... das versuche ich gerade herauszufinden ... dreimal das Buch gelesen ... ist sie für mich ein Ideal ... Bei der Recherche hat mich gestört, dass ich sie so auf einen Sockel gestellt hatte ... Im Prozess wird sie jetzt menschlicher.*“ / „*Ich habe das Gefühl, dass wir uns ähnlich sind.*“

**H3 Album: „Interaktionsbuch“ zur Arbeit am Lehrerbild,**  
zerstückeltes Lehrerbild thematisierend Ort im Ensemble: in der Mitte auf dem Palettenboden

Ein rot eingebundenes Album mit zu zwei Dritteln leeren Seiten (könnten Betrachter füllen, soll die Offenheit der Arbeit am Lehrerbild sichtbar machen). Auf den ausgefüllten Seiten:

eine Spiegelscherbe, Zitate von W. Biermann, J. M. R. Lenz, E. Key, dazu jeweils immer meist noch unbeschriebene Blätter, mit der Möglichkeit zum Kommentar / eine kopierte Poesiealbumseite (aus Ausgangsobjekt), Aspirin-Verpackung „Warum sind Lehrer immer krank?“  
Ausriss aus Herzog-Rede 1997 zur Zukunft des Bildungswesens u.a. das „Kuschelecken-Zitat“

H3: *„Ausgangsfrage? Wie kann ich es schaffen, meinen Weg zu finden? Idealbild? Habe zwei Lehrerinnen interviewt und viel dazu aufgeschrieben ... das habe ich aber nicht eingebracht ... war sehr negativ ... Mir geht es um das zerstückelte Lehrerbild ... Das Buch ist nur die eine Schiene meines Forschungsprojektes ... Den Zitaten bin ich so begegnet ... Es soll für andere offen bleiben, was sie mit dem Lehrerbild machen.“*

**H4 Sammlung: „Lehrerinnenbild berührt Menschenbild“**

Konfrontation suchender Bilder

**Ort:** außerhalb des Ensembles, an einer Pinnwand/auf einem Tisch, mit weißem Tuch unterlegt

Auf das Laken sind acht Teile gehängt. Eine Karikatur hängt neben dem Laken. Auf dem Tisch stehen ein Wecker, Kerzenständer mit einer gelben Kerze, Postkarte mit einer Gebirgslandschaft, eine Reproduktion eines romantischen Bildes mit einer Frau im Mittelpunkt, die sich vom Betrachter in die Landschaft blickend abwendet,

Kopie eines Bildes einer männlichen Person mit einer Sprechblase, Zettel mit einem Zitat, Spiegelscherbe  
Alle Stücke hängen deutlich beziehungslos zueinander, es handelt sich nicht um eine Collage – eher um eine „Sammlung“.

Etwa in der Mitte hängt ein Poster, in dem konzentrisch auf farbigen Streifen von der Mitte her gesehen folgende Begriffe untergebracht sind: Wachstum, Streben nach ..., Wahrnehmung, Umwelt

H4: *„Ich bin ziemlich aufgeregt, weil ich mir selbst noch nicht im Klaren bin, deshalb fällt es mir schwer zu beschreiben ...*

*Es geht gar nicht um das Lehrerbild, mein Menschenbild ist berührt.*

*Ich habe mir nicht überlegt, wie ich etwas vermitteln will. Was zu sehen ist, repräsentiert direkt Müße, Ruhe, Selbstreflexion ... eine Grundhaltung auf der Suche nach dem Bild ... Das Streben nach Harmonie.“*

Im Nachgespräch: *„Ich habe sehr viel von mir preisgegeben“ ... was in diesem Fall für die anderen Teilnehmerinnen allerdings eindeutig verschlüsselt blieb. Es war eher in der Haltung der Präsentierenden zu spüren.*

(ausführlich beschrieben in Abschnitt 4.2.3)

**H5 Leporello: „Vermischungen: Ideales und Banales“**

klassisch, idealistische Zitate zur Lehrerrolle neben Banalem aus dem Schulalltag

**Ort** im Ensemble: liegt im Regal

Bewusst ist das Leporello nicht zu Ende gefüllt. Eintragungen bisher:

Fotokopie von Co Westrik: Schulmeister mit Kind, 1961; Privatbesitz

(In: Schiffler 1991, S. 142) Lehrer mit grausamem Blick und gewürgter Schüler auseinander geschnitten.

Zwischen beiden Bildteilen steht „Beziehung?“ Darunter von Hentig / Zitat seines „sokratischen Eids“, daneben (selbe Quelle, S. 143): Peter Tillberg: Wirst du wohl mal Nutzen bringen, Kleiner? Stockholm 1971.

Weiter ein Zitat aus Høeg (S. 126): „Das Kind hatte nur um Aufmerksamkeit gebeten. Sie hatte nur gebeten, gesehen zu werden. Doch sie bekam eine Bewertung.“

Zitat: „Das Kind ist nichts aus sich selbst heraus, es wird durch seine Eltern repräsentiert (EM (?), S.230).“

„Zur Schule muss man gehen.“

„Niemand an der Schule ist jemals frei von dem Gefühl, dass er die ganze Zeit beurteilt werden könnte. (John Holdt 1974)“

und ein weiterer Ausschnitt aus dem o.g. Hentig-Text

H5: *„Warum habe ich mich nur vor allem an die blöden Lehrer erinnert? Wie viel Einfluss deren Verhalten wohl auf mich hat ... Ich habe viel über Respekt nachgedacht. Den Hentig-Eidfand ich dafür ideal ...“*

## **H6 Installation (Kartons, Fäden, Zettel, Bilder): „Auf dem Dachboden begonnen“**

Bilder von Gerümpel, Interviews zu Schulerinnerungen anderer Personen dazu

**Ort** im Ensemble: unter dem Regal / Fäden quer durchs Ensemble / Tüten am Fadenende hängen an der links stehenden Palette

Auf fünf Schuhkartons sind die Digitalfotoausdrucke einer Schul-Dachboden-Recherche zu sehen: altes Schulmobiliar, Unterrichtsmaterialien, Schülerarbeiten.

Dazu hat sie Menschen verschiedener Generationen befragt. Deren Antworten sind auf Papier-Streifen geschrieben und liegen in den Schuhkartons.

Beispiel Foto 3 (Muttertagsgedicht in Schülerschrift): „Schönschrift, Bastelarbeiten, meine Schwester und ich bereiten meiner Mutter ein Muttertagsfrühstück und pflücken Blumen (Flieder), Gedicht lernen, Liebe, Bemühung, ich darf nichts vergessen.“

Beispiel Foto 5 (Schülerstühle, Schülertisch): eigene Assoziati on der Produzentin: Taverne. „ungemütlich, hier will keiner sitzen, Wir spielen Lehrer, Kneipenabend, Lehrtisch/Lehrer/Direktor/Schulleiter/Papa als Gericht/Gespräche bestimmen, endlich Wochenende/bloß schnell weg hier, ein Theaterstück/gleich kommen die Akteure, tägliche Hausarbeit.“

Vorherrschend negative Assoziationen. Positive dominieren nur bei Schulkindern und über Sechzigjährigen.

An den Fäden, die aus den Kästen kommen, hängen notierte Erinnerungen an Lehrer von allen befragten Personen, die ihren Ausgang bei den o.g. Fotos genommen hatten.

Beispiel 1: „Schäfer, stinkenfaul, Beine auf dem Schreibtisch, Einteilen von Gruppenarbeiten, nicht prägend, gut aussehend“

Beispiel 2: „Meine Grundschullehrerin habe ich in keiner guten Erinnerung. Sie ist für mich besetzt mit Angst, Fremdheit, Langeweile ...“

Beispiel 3: „Beim Betrachten des Stuhls fällt mir spontan meine Englischlehrerin Miss H. ein, die immer superkurze Röcke trug und Blusen zum Zerreißen ...“

Beispiel 4: „Meine erste Klassenlehrerin hieß Frau W. Sie war schon ziemlich alt: 50 oder so. Sie erlitt einen schweren Verkehrsunfall, als ich in der zweiten Klasse war. Ich habe sie im Krankenhaus besucht. Sie war immer sehr besorgt um uns.“

In den Tüten am Fadenende sind Gesichter aus einer Werbung, die verschiedene Generationen symbolisieren.

H6: *„Ich bin selbst nicht so drin. Und darüber bin ich ganz froh. Ich habe bewusst meine eigenen Assoziationen zu den Erlebnissen und Bildern vom Dachboden rausgelassen.“*

## **H7 Installation (Aktentasche, Fotos): „Was in der Schultasche bleibt“**

hierarchisch angeordnete Lehrerinnenfotos – der Tasche am nächsten die Bilder der Lehrerinnen, die „bleiben“ – in der Tasche unzusammenhängend Ausbildungsliteratur

**Ort** im Ensemble: Fotos / Karikaturen untereinander an der Palette / Bücher in der Schultasche

Untereinander hängen Kopien von Fotos/plus Spruch der Lehrer/innen aus der Abi-Zeitung. Die Foto-Kette nimmt ihren Anfang beim Ausgangsobjekt (Klassenfoto aus den Sechzigerjahren mit einem sehr strengen Klassenlehrer). Die Bilder sind nach Strenge der Lehrer/innen sortiert.

Dazu werden auf kleinen gelben Klebezetteln Fragen gestellt: „Was verstehen wir unter Erziehung; wo liegt die Verantwortung unserer Schule?“ sowie ein Text zur Kinesiologie.

In einer alten Aktentasche stecken Bücher:

Mein Goldhamster; A. Miller: Am Anfang war Erziehung; J. U. Rogge: Kinder brauchen Grenzen; C. Kirchner: Kinder, Kunst und Gegenwart; eine Deutsche Grammatik; zwei Lesebücher für die höhere Töchterschule von 1889; und das „Erinnerungsstück“ vom Seminarbeginn: das „Dialogbuch“ („Stundenbuch“) von I., B. und J. Inhaltlich beziehen sich die Eintragungen v.a. auf die Aufregungen im „privaten“ Lebensbereich der Sek.I-Schülerinnen

H7: *„Die strengsten Lehrer waren oft die beliebtesten.“* Löst Diskussion im Plenum über „Strenge“ aus.

## **H8 Mind-Map (Bilder, Worte, Texte): „Suche nach Erfahrung und Unterstützung“**

Quellen der Erfahrung, Möglichkeiten der Unterstützung für die Lehrerinnenarbeit

**Ort:** außerhalb des Ensembles, an weißer Pinnwand

Auf Packpapierbahn klebt in der Mitte ein roter A2-Karton: „Lehrerbild“  
nach unten „andere was!“ nach oben „Warum?“



darum herum Schilder mit weiteren Abbildern/Schlagworten:

„Lehrerbild, Zweifel, Unterstützung, Entwicklung, Erfahrung“

Darunter stehen zwei Bücher aus dem Kontext ihres Praktikums an einer schottischen Einrichtung für „Geistig Behinderte“ (anthroposophisch ausgerichtet).

Die Bereiche im Einzelnen:

Lehrerbild: „Motivation / Im Namen der Schüler“

Persönlichkeits-Entwicklung: „Spaß / Freude / Verzweiflung / Vollgekotzt werden / Freizeit / Traurigkeit / Tod / „Die Jungs“ / Teamarbeit / Überzeugung / Christian / Göska / Kontakt / Kreativität / *Lebenshilfe* / Feste / Anstrengung / Leistung / Entwicklung“

ein Bild von Paul Klee / mehrere Glücksbringer / Trostspender-Teddys / Foto von Kindern aus der Einrichtung „Schutzengel“

„Ausbruch, Abwechslung, Weitergang, Autismus, Ärger, Freundschaft, Ablehnung, Erfahrungen, bis aufs Äußerste gehen, Anthroposophie, Witiko, Abstand, Erfolge, Rituale, Musik, Tagebuch, Briefe, Highlands, Faszination, Erlebnis, Besonderheiten, Herausforderung“

„Abitur / Reife? / Persönlichkeit / Weiterentwicklung / Reflexion / aussteigen / Studium? / *Lebenshilfe* / sinnvoll nutzen“ / Unleserliches

„Lehrer werden? Warum (...) Unsicherheit, Unzufriedenheit mit der Situation - jein“

Unterstützung „Meiner Projekte / meiner Ideen / Gespräche / finanziell / über Entfernungen hinweg / gedanklich / telefonisch / immer wieder / zur eigenen Entwicklung / zu leben“

Foto Briefkasten „Die Sonderpädagogin“ umrandet von „Referendariat“

Buch: Thomas J. Weihs: Children in need of special care

H8: *„Schutzengel ist nicht religiös gemeint. Mit ‚Vollgekotzt‘ verbinde ich eine Erinnerung hochgradigen Betroffenseins aus meiner Zeit in Schottland ... Es bleiben die Zweifel: Kann ich das eigentlich?“*

## H9 Poster: „Das farbenfrohe Lehrerbild“

mit Tonpapier in kräftigen Farben positive Momente des Berufs thematisiert

Ort im Ensemble: hängt unten links außen

Auf gelbem Tonkarton im A1-Format sind 17 Symbol-„Schilder“ angebracht, mit kleinen Texten beschriftet:

- Schattenriss des Profils (halb-)„eigener Charakter als Ausgangspunkt“, ein vergrößerter Handspiegel (Alufolie stumpf als Spiegelfläche)
- Faden mit zwei Händen / fünf Fächerbezeichnungen aus der GS „Fächerübergreifender Unterricht“
- Reagenzglas klein „kreativ / experimentierfreudig“
- Abbild Justitia „gerecht“
- Tür „offen“
- Herz „Herz für Kinder“
- offenes Fenster „Durchschaubarkeit“
- Wolken mit fünf verschiedenen Sozialformbezeichnungen
- Falt-Osterhäschen mit Kresse „erste eigene Erfahrung während des Hospi (= Hospitation)“
- Regenbogen „zukünftige Erfahrungen – Regenbogenprojekt – Fachpraktikum“
- Paket „Überraschungen“
- gut verschürter Sack: „Negative Erinnerungen aus der Vergangenheit werden nicht länger beachtet.“

H9: *„Meine Lehrerbild ist farbenfroh. Ich freue mich auf den Beruf. Mein Unterricht soll bunt sein ... der Spiegel bedeutet Reflexion ... erste Klassen kann man ja noch mit allem begeistern. Auch in Praktika hat für mich das Positive überwogen.“*

## H10 / H11 Installation/Performance: „Die Dinge bleiben in Bewegung“

Wirrwarr, Kreisläufe der Momente im Lehrerbild werden im „Zettelwechsel“ demonstriert

Ort: außerhalb des Ensembles, entgegengesetzte Raumecke

Etwa 60 bereits beschriebene Zettel mit Gedankennotationen zum Lehrerbild werden in einen Kreislauf gebracht. Pausenlos werden weitere Zettel dazu beschrieben. Die Gedanken sind verwirrend, landen – nachdem sie sich durch einen schwarzen Papptrichter gezwängt haben in – einem schwarzen, löcherigen Papierkorb, aus dem sie herausfallen. Andere Gedanken gehen aus dem Papierkorb in die entgegengesetzte Richtung zurück. – Soweit lesbar steht auf den Zetteln z.B.: „Veränderung / Distanz / Selbsterkenntnis / Widerspruch / Philosophie/ Wie kommen die Dinge in die Welt? / Vorbilder / Rolle / Balance / eigene Ansprüche / Systeme / Gesellschaft / Macht / Filter / Anpassung / Leben / Strukturen / Biographie / Erkenntnis / Lösung / Individuum / Erinnerung

H10: „Dinge bleiben in Bewegung. Das Durcheinander im Nachdenken über das Lehrerbild. Verlorengegangenes kommt in diesem Denkprozess wieder an Land.“

H11: „Die aufgeschriebenen Wörter sind dabei eher die Hülsen der Gedanken. In jeder Worthülse stecken unendliche Gedanken.“

(ausführlicher beschrieben in der Darstellung zum Forschungstagebuch in Abschnitt 4.2.5)

## **H12 Mobile: „Grundschulbilder in der Geschichte“**

Bilder/Texte zur Schulgeschichte und -gegenwart in einem Mobile Ort: hängt über dem Ensemble

In immer wieder neuer Beziehung zueinander, im Mobile sich bewegend, teilweise ineinander verknötet, treten:

- historische und aktuelle Abbildungen von Schulgebäuden
- historische und aktuelle Auszüge aus Schulordnungen
- ... Texte zu „Leitlinien“ von Schule
- ... Bilder von Lehrer/innen
- ... ein Zeitring durch das 20. Jahrhundert, ein Jahrhundert als geschlossener Kreis
- ein Rahmen mit einem leeren Bild („unbeschriebenes Blatt“)

H12: „Meine Gedanken bleiben verborgen. Auch mein Urgroßvater war schon Lehrer, wie auch meine Mutter ... Ich bin mir zwar sicher, dass ich Lehrerin werden will ... aber irgendwie ist es noch sehr ungewiss ... Vielleicht war manches früher sogar besser als heute.“

## **H13 Flechtbild /Textstücke: „Durchwoben“**

Das eigene Foto der „strengen Lehrerin“ (mit 14) wird mit Tagebucheintragungstreifen durchwoben / dazu Zitate Ort im Ensemble: kurzzeitig auf den Paletten

Im Mittelpunkt das Flechtbild: aus Streifen eines Fotos der Vierzehnjährigen mit „Lehrerinnenblick“, eingeflochten Tagebucheintragungen aus der gleichen Zeit. H13: „Die Brille steht dabei für das Äußere der „Lehrerinnenrolle“, die Augen für das „Innere“ / „Persönlichkeit lässt sich nicht verstecken.“ / „Ich fühle mich eigentlich noch zu jung.“ Daneben Zitat Hiob 14/7: „Denn ein Baum hat Hoffnung, auch wenn er abgehauen ist; er kann wieder ausschlagen und seine Sprösslinge bleiben nicht aus.“

Zwei Textzettel:

„Vorbilder / Schulen, die anders arbeiten / Wie viel Kraft habe ich, um Dinge anzugehen, zu verändern, ohne unterzugehen! – und merke, dass ich das schon kaum schaffe ...

Rolle / wiederkehrende Konflikte /

Struktur / von außen auferlegt / den Rahmen sprengen / offen sein für alles, sich ständig weiterbilden

Praxis / Handwerkszeug / ich möchte Projekte machen / bestimmte Eigenschaften treten in den Vordergrund

Distanz / empfinde Schulstruktur als einengend

Nähe “

„Mensch sein / Strenge / Struktur / Persönlichkeit / Distanz und Nähe /

Die Persönlichkeit lässt sich in diesem Beruf nicht verstecken /

sich fordern, nicht überfordern

Weiterentwicklung / reflektierte Ganzheit / suchend, fragend / Ich fühle mich noch zu jung, um Entscheidung für das ganze Leben zu treffen /

Ich kämpfe um Echtheit / autoritär-Autorität /

Hilfen / Einengungen“

H13: „Ich bin nicht nur dieses Foto.“

## **H14 Installation: „Zusammengestellt“**

Symbole (Begriffe, Dinge) für unterschiedlichste Bezugnahmen auf den Lehrerinnenberuf stehen dicht gedrängt / Fachbuch ausgehöhlt

Ort im Ensemble: „im Zentrum“ in der Mitte/Ecke des Ensembles unten auf der Palette stehend

Im Hintergrund hängen an der Wand:

„Lehrerin die erste – Vorhang auf / Rollen spielen – sich selbst treu bleiben.“ Ausschnitt aus einem Schultheatertext (Puppenspiel, in dem es auch um eine Lehrerin geht)

- Text „Traumberuf Lehrer“ zur Potsdamer Untersuchung zum gesundheitlichen Risiko des Lehrerberufes  
- Schild in großen Buchstaben: „Komplexität“ ... „sich bewusst sein / hey, ich hab eben Kinder gern! Außerdem hat man viele Ferien, die Nachmittage sind frei und man wird verbeamtet. Und in Mathe und Physik war ich doch immer schon gut, das sind gute Unterrichtsfächer ...“  
- Zettel mit „chinesischer Weisheit“ ... was man tun muss, um eine Stunde, einen Tag lang, ... glücklich zu sein ... „Wenn du dein Leben lang glücklich sein willst: Liebe deine Arbeit“

„innere Ruhe / Gelassenheit / Besonnenheit / Gleichgewicht“

Vor der Installation liegen schwarze Pappstreifen wie Holzsplitte für ein Feuer gerissen:

„Die Einzigartigkeit eines jeden Menschen schätzen

Ideal

zur Selbstverwirklichung ermutigen

Selbstbewusstsein geben

Carpe diem – Macht etwas Außergewöhnliches aus eurem Leben

Zum selbstständigen Denken anregen“

Rechts neben der Kerninstallation auf Pergamentpapier:

„eigenes Wohlbefinden und Fotos im Zusammenhang mit einer Theateraufführung einer (ihrer?) Schulklasse“

engerollte Kopie einer Seite mit Fotos von einer Klassenfahrt

ein nachgebildetes eingepacktes Schulbrot

Drei Steine mit den Aufschriften:

„Perfektion / eigene Ansprüche / Anforderungen“

Im Kern der Installation:

- Grell/Techniken des Lehrerverhaltens komplett ausgehöhlt, am Ende des „Tunnels“ ein Spiegel

- ein verschlossener Brief „An meine Lehrerin“

- zwei Schilder: „Lehrer müssen nicht perfekt sein“ / „Aber sie müssen mit den Ansprüchen der Perfektionität umgehen können.“

- als Rückwand: Lehrerfotos (aus Abizeitung?), darüber Text: „Ein guter Lehrer ist authentisch, selbstbewusst, zur Annahme von Selbstkritik und Fremdkritik fähig, fachkompetent, gerecht, sympathisch, humorvoll. Er hat eine persönliche, lockere Beziehung zu den Schülern, motiviert sie und weiß Fachinhalte interessant zu vermitteln. Er schätzt seine Schüler, macht Wertschätzung nicht von Fachleistung abhängig.“

H14: „*Ich brauche eigentlich nicht viel zu sagen – habe alles mit rein genommen.*“

## **H15 Mobile: „Abgerundet“**

Im Rund hängen Symbole/Bilder zu positiven Erinnerungen an GS-Zeit vor unscheinbaren negativen

**Ort** im Ensemble: hängt am Regal

Überschrift „Eigene Erfahrungen als Lehrerin“

- Negative Erfahrungen auf kleinen braunen Kärtchen hängen in der zweiten Reihe:

braune Aktentasche / ich wollte auch immer eine Zwillingsschwester haben / Hilflosigkeit / schwarzer Tee, der auch mit Zucker nicht schmeckt / stinkender Hund / „Silke, nun zu ihrer Klausur ...“ / Hass / „Das war aber ein bisschen dürftig“ / fettige Haare / „Mit Frau T. können wir jetzt nicht sprechen, die sind alle in Ferienstimmung“ / „Das ist doch die Crux“ / Angst / „Meine Schwester ist damals nach Südamerika ausgewandert, die würde ich heute nicht mehr mit dem Arsch angucken“ / Besprechen der Klausuren in Seelze / Schulabbrechen, Ausbildung? / Deutschheftkopie (Deckel) aus Sek. II

– In der vorderen Reihe auf blauem Karton (10 bis 15 cm Seitenlänge) positive Erinnerungsstücke kopiert – ausschließlich aus der Grundschulzeit:

Schülerbriefe / Aufsätze / Landheimtagebuch-Deckel / Klassenfoto / Poesiealbumeintragung der Klassenlehrerin / Diktat / selbst gestrickter „Fu“

H15: „*Ich mochte meine Grundschullehrerin sehr gern. Bei der habe ich jetzt auch wieder Praktikum gemacht. Schlechte Erinnerungen habe ich v.a. an die Sek. II.*“

<b>nicht präsentiert:</b>
<p><b>H16</b> Hat bereits Examen – Hat zum Thema „<b>Wertungen</b>“ als Fundament von Schule gearbeitet</p> <p><b>H17</b> Hat zum Thema „Meine Grundschullehrerin“ gearbeitet, dann Umfrage zum „<b>Lehrerinnenbildideal</b>“ geplant</p>
<p><b>H18</b> Installation (aufgerissener Karton / Bilder / Texte): „<b>Zerrissen</b>“ Lehrerbildentdeckung als ein Prozess dramatischen Aufreißens <b>Ort</b> im Ensemble: rechts auf der Palette stehend / eher in die Unscheinbarkeit am Rande gedrängt</p> <p>Schwarz angestrichener Karton, oben an drei Stellen aufgeschlitzt, mit fleischfarbenen übermalten Ausrissen aus einem kopierten Gesicht (Selbstbild?) sowie Ausrissen aus dem Forschungstagebuch zum Lehrerbilderseminar, die das Stichwort „Persönlichkeit“ (identisch mit Ausgangsobjekt!) betreffen. An einer schmalen Seite geöffnet. Blick ins Innere durch Schlitze und Öffnung von Plastiktüten getrübt.</p> <p>Textzeilen-Ausrisse aufgeklebt außen: „- Kiste der Aufbewahrung - Kindheits- und Jugenderinnerung - Viele Erinnerungen an Szenen / Puzzleteile / die Hintergründe fehlen / Stillstand - Es ist noch nicht die Zeit, ich lasse alles noch ein wenig am Schlafen - Ich mag die Kiste nicht, aber sie gehört dazu! - Mama“</p> <p>Inhalt der Kiste: <b>geschützt</b>. In der Kiste ganz private Aufzeichnungen / in kommunikativen Zusammenhängen entstanden – aus der Zeit der Pubertät(?), Liebe und Tod betreffend, ... und ... zwei Spiegelscherben</p> <p>Kommentar: H18 ist in der Suche nach ihrem Lehrerinnenbild bald in eine Auseinandersetzung mit elementaren „Erziehungsbildern“ (Eltern, v.a. mit der Mutter) gekommen. Ihr Arbeitsprozess hat sich phasenweise sehr krisenhaft strukturiert. Während des Semesters formuliert sie: „<i>Wenn ich gewusst hätte, was auf mich zukommt, hätte ich das Seminar wahrscheinlich nicht gemacht.</i>“ Ein Vierteljahr nach dem Seminar verschiebt sich diese Sicht. Sie findet es im Nachhinein gut, dass sie in einen Klärungsprozess für sich eingestiegen ist. H18 schreibt rückblickend im Projektbericht: „<i>Der Prozess ist noch lange nicht abgeschlossen, nicht in Bezug zu meinem Lehrerbild, nicht in Bezug zu meinen Eltern und auch nicht in meiner Beziehung. Aber ich bin allem näher gekommen, mir näher gekommen, und konnte somit auch besser erkennen wer ich bin, was ich brauche, wünsche und vielleicht vom Leben möchte.</i>“</p>
<p><b>H19</b> nach unregelmäßiger Teilnahme keine ästhetische Forschung <b>H20</b> hat geforscht, aber ausdrücklich nicht auf Präsentation hin gearbeitet <b>H21</b> hat zum Thema „<b>Verdrängte Bilder</b>“ von „ungeliebten“ Lehrern gearbeitet <b>H22, H23</b> und <b>H24</b> haben zunehmend, am Ende 30% bis 50% gefehlt <b>H25</b> steigt ab zweiter Sitzung aus (wegen Kinderbetreuungsproblem bei Sonderterminen)</p>

### a) Art der biografischen Bezugnahme auf das Lehrerinnen(selbst)bild

Hinsichtlich der Bezugnahme auf das eigene Lehrerinnenbild werden für die 16, im Einzelnen rekonstruierten Projekte zunächst sieben Gruppen gebildet. Im Rahmen dieser Untersuchung ist dabei für die Gruppenbildung v.a. relevant, inwieweit sich die Projekte biografisch auf das (Lehrerinnen-)Selbstbild beziehen. Bei der Gruppenbildung kommt es zu Schnitten. Viele Projekte haben von jeder Art der möglichen biografischen Bezugnahme etwas. Sie werden jeweils der Gruppe zugeordnet, die den in ihrem Projekt dominierenden Aspekt fasst.

## 1.

Vier Teilnehmerinnen kommen von der Frage nach ihrem Lehrerinnenbild sehr grundsätzlich in eine Auseinandersetzung mit ihrem Selbstbild. Sie lassen sich über mehrere Monate auf einen intensiven Prozess biografischer Arbeit ein. Drei untersuchen dabei das Spannungsfeld zwischen „Lehrerin sein“ und „Selbst sein“.

**H13** stellt zum Seminarbeginn in einer ersten Runde zu den Erwartungen an das Seminar fest, sie wolle eigentlich gar keine Lehrerin werden. Mit ihrem ästhetischen Forschungsprojekt geht sie der Frage auf den Grund, *wann* sie es eigentlich werden wollte und *warum* sie es einmal werden wollte. Zum Einstieg in ihr Projekt beschreibt sie diese Suche:

*„Ich habe inzwischen ein paar Gespräche mit den Menschen geführt, die damals an meinem Entscheidungsprozess für dieses Studium beteiligt waren. Außerdem habe ich in Tagebüchern, Fotos und anderen Erinnerungen gewählt und geforscht, ob und welche Rolle Lehrer und Schule in meinem Leben gespielt haben. Zu einigen Lehrern habe ich aufgeschrieben, wie ich sie empfunden habe, was ich gut fand und was nicht. Vielleicht nähere ich mich so einem/ meinem Lehrerbild an.*

*Bei meinen Fotos habe ich ein Bild von mir gefunden, auf dem ich wirklich wie eine ‚Lehrerin‘ aussehe, das Foto möchte ich weiterbearbeiten.“* (Hh13)

Bei ihren Recherchen stößt sie auf Tagebucheintragungen aus ihrem 14. Lebensjahr, in denen sie schreibt, dass sie unbedingt Lehrerin werden will. Sie stellt für ihre Präsentation in mühsamer Arbeit ein Flechtbild aus einer Kopie des genannten Fotos und des Tagebuchttextes her. Dieses Flechtbild liegt zwischen zwei Zetteln, auf denen sie einmal das „Menschsein“ thematisiert, die offenen Augen als Symbol des Authentischen dieses Pols – auf der anderen Seite wird die „Lehrerinnenrolle“ thematisiert, in der Mitte symbolhaft die Brille. (Texte siehe oben).

In der Auswertung formuliert sie, worum es ihr im Kern ging: *„Welches Bild habe ich von mir?“* Sie nennt rückblickend als Schwerpunkt ihrer ästhetischen Forschung die Untersuchung des Spannungsfeldes zwischen *„Rollenerwartung und Identität“*. *„Ich werde an diesem Thema weiterforschen.“* (Ho13)

Auch **H8** ist sich unsicher, ob sie eigentlich Lehrerin werden will. Sie findet zunächst nicht den Einstieg in ihr Forschungsprojekt. Dafür nennt sie zwei Gründe: Der Ausgangsbegriff „Lehrerbilder“ sei ihr zu eng und zum anderen befürchte sie, dass sie in einen intensiveren Prozess eintreten würde, wenn sie den denn begägne.

*„Mir ist es bisher nicht gelungen, einen tieferen Zugang zu meiner eigenen Arbeit zu finden. Dies liegt sicherlich auch daran, dass ich meinerseits noch nicht mit dem Ausgangsbegriff ‚Lehrerbilder‘ zufrieden bin. Meine Gedanken sind wirr und kreisen um tausende Dinge, die ich aber noch nicht fassen kann.*

*Zum anderen gebe ich aber auch dem Zeitmangel ‚Schuld‘, da ich oft das Gefühl habe, mich gerne mit dem Thema auseinander setzen zu wollen, es aber oft wieder verwerfe, da ich für mich abschätze, dass ich vermutlich nicht in der richtigen, sich-um-nichts-anderes-zu-kümmern-brauchenden Stimmung bin.“* (Hh8)

Sie stößt dann auf die Frage, warum sie eigentlich Lehrerin werden will. Sie bezieht andere Studentinnen außerhalb des Seminars in ihre Forschungen ein.

*„Um mit meinem Projekt voranzukommen, beschloss ich eine Flurwand meiner Wohngemeinschaft in Beschlag zu nehmen und befestigte zwei Bahnen alter Tapete daran. Meine rote Pappe wanderte aus meinem Zimmer auf die Mitte der Tapete.“* (ebenda)

Im Dialog mit anderen rückt bei ihr ebenfalls mehr und mehr die Frage nach dem Selbstbild in den Mittelpunkt. Sie setzt sich mit ihren eigenen Beziehungserfahrungen in einem Praktikum in England auseinander.

*„Handelt es sich dabei um wirkliche Erfahrungen, die mich bei meinem zukünftigen Beruf unterstützen werden, oder um einschneidende Erlebnisse meiner eigenen Lebensgeschichte? Um diese Frage zu verstärken, entschied ich mich die Begriffe ‚Entwicklung‘ und ‚Persönlichkeit‘ zum Bereich der Vorerfahrungen an meine Wandzeitung anzubringen. Welche Rolle spielt die eigene Persönlichkeit und deren Entwicklung bei meiner Berufswahl?“ (ebenda)*  
In ihrer Präsentation ist das Stichwort „Lehrerbild“ an den Rand gerückt. Sie thematisiert die Suche nach „Unterstützung“, nach „Erfahrung“. Und in ebenso großer Schrift hängt zentral über ihrem Poster der Begriff: „Zweifel“.

**H2** setzt sich mit einer für sie „*vorbildlichen Sonderpädagogin*“ auseinander. Sie untersucht die „*Vernetzung mit meiner eigenen Person*“ (Ho2). In die Präsentation bringt sie nur etwas von der Oberfläche ihrer Forschungen ein. Die Texte und das Bildmaterial sollen etwas davon vermitteln, „*dass wir uns ähnlich sind*“. (Mitschrift bei Präsentation) Das meiste ihrer Gedanken bleibt im dicken Forschungstagebuch verborgen. Am Anfang hat sie sich mit einer anderen Person auseinander gesetzt. Erst im Prozess hat sie mehr und mehr gemerkt, wie sehr es dabei um sie selbst geht. „*Für mich war diese Arbeit sehr ernsthaft und ich glaube, dass auch viele der anderen Teilnehmer sehr intensiv und kritisch an ihrer eigenen Person gearbeitet haben.*“ (Ho2)

**H18**, die vierte Studentin in dieser Gruppe, stößt ebenfalls in der Suche nach dem Lehrerinnenbild auf ihr Selbstbild. Doch sie thematisiert im Weiteren nicht mehr das Spannungsfeld zwischen diesen Bildern, sondern geht in einem intensiven ästhetischen Forschungsprozess auf ihr Selbstbild direkt ein.

*„Zu Anfang des Semesters bin ich mit der Vorstellung in das Seminar gegangen, dass es ein ganz normales Kunstseminar, wie die sonstigen auch, werden wird. Dass es unter anderem biografische Aspekte mit beinhaltet, fand ich sehr spannend, obwohl ich mir keine Vorstellung davon machen konnte, welche intensive Emotionen solche autobiografischen Forschungen auslösen können bzw. ausgelöst haben.“ (Projektbericht H18)*

Sie stößt beim Nachdenken über Erziehungsmuster auf elementare Beziehungsmuster. Sie beginnt die Beziehung zu ihrer Mutter zu untersuchen.

*„Die ersten Assoziationen wurden durch den mitgebrachten Gegenstand aus der eigenen Schulzeit, die Traumreise und die Stöberphase in den verschiedensten Schulmaterialien ausgelöst. Dabei wurde die wichtige Beziehung zu einer Schulfreundin und ein sehr intensives Erlebnis mit einem Musiklehrer, vorerst Hauptthema.*

*Bei der Stöbersuche kamen verschiedene Assoziationen zusammen, die sich mit meiner eigenen Rolle in der Schulzeit, mit einigen Erinnerungen an Lehrpersonen, mit Unterrichtseinheiten und auch mit meiner Mutter auseinander setzten, ...“ (ebenda)*

Die Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der elementaren Beziehung zur Mutter rückt mehr und mehr in den Mittelpunkt ihrer ästhetischen Forschung.

*„Hier habe ich für mich ganz klar mein Thema gefunden. Mir wurde klar, dass ich mir erst mal über mich selbst bewusst werden musste und auch immer noch bewusst werden möchte.“*  
*„Es ging um die Verbindung von Vergangenen, von meinem derzeitigen Selbst und der Vorstellung meines zukünftigen Lebens mit mir, mit anderen Personen, und in dieser Position auch die Vorstellung, mein Leben neben dem Beruf des Lehrerseins zu sehen. Es kamen Fragen über eigene Wünsche, Verhaltensweisen, derzeitige Lebenssituationen auf.“ (ebenda)*

Sie wird – wie sie es selbst im Gespräch mit dem Autor formuliert – in einen heftigen Prozess hineingezogen. Viel mehr als alle anderen Teilnehmerinnen nutzt sie in diesem Prozess auch das Moment der ästhetischen Äußerung, um das Heftige zu artikulieren.

*„Noch an diesem Nachmittag steigerte sich mein Gefühlszustand in so ein hilfloses, verwirrtes, nicht auszuhaltendes Chaos, dass ich mit meinen Bildern begonnen habe. Als Erstes malte ich das Bild ‚Auf der Suche nach was?‘“ (ebenda)*

Die Arbeit im ästhetischen Forschungsprojekt hat sie einerseits zu diesem streckenweise für sie sehr unangenehmen biografischen Prozess herausgefordert, andererseits bietet ihr die Arbeit daran im Seminarzusammenhang, im Zusammenhang des Ensembles auch etwas von dem notwendigen Halt dafür. Das formuliert sie zum Schluss des Seminars:

*„Mir ist der Abschied vom Seminar sehr schwer gefallen. Der Ort hat eine so wichtige Bedeutung bekommen, das Ensemble. Es ist nicht in Worte zu fassen, aber an diesem Tag war ich, glaube ich, einfach nicht bereit Abschied zu nehmen, meinen Halt zu verlieren. Denn genau jetzt war eigentlich die Phase, wo ich einen Halt so bitter nötig hatte.“ (ebenda)*

Einen Monat nach dem Seminar kann sie ihren Bericht über den heftigen Prozess mit einer positiven Aussage beschließen: *„Der Prozess ist noch lange nicht abgeschlossen, nicht in Bezug zu meinem Lehrerbild, nicht in Bezug zu meinen Eltern und auch nicht in meiner Beziehung. Aber ich bin allem näher gekommen, mir näher gekommen, und konnte somit auch besser erkennen, wer ich bin, was ich brauche, wünsche und vielleicht vom Leben möchte.“ (ebenda)*

Alle vier studieren für das Sonderschullehramt. Selbstreflexive Momente spielen für sie nach ihrer Aussage in der Ausbildung eine größere Rolle als für viele Studierende des Lehramtes an Grund-, Haupt- und Realschulen.

**Zusammenfassend:** Die vier Beispiele der ersten Gruppe – insbesondere das vierte Beispiel – machen deutlich, dass eine ernsthafte Arbeit am eigenen Lehrerinnenbild sehr schnell zu einer Arbeit am Selbstbild wird. Wie bereits im Einzelfall H4 herausgearbeitet, ist insbesondere in dieser Lebensphase eine segmentierende biografische Arbeit „mal nur zum Lehrerinnenbild“ schwer möglich. In allen vier Fällen hat sich die intensive biografische Arbeit aus dem Seminarzusammenhang heraus entwickelt.

## 2.

Diese Feststellungen treffen auch auf die zweite Gruppe zu. Auch hier kann von einer sehr intensiven biografischen Arbeit im ästhetischen Forschungsprozess gesprochen werden. Alle drei Studentinnen gehen von der Frage nach ihrem (Lehrerinnen-)Selbstbild aus. Mehr und mehr stellen sie fest, dass es dafür keinen „gesonderten Raum“ gibt. Sie stoßen auf grundsätzliche Fragen nach ihrem Menschenbild, nach ihrem Weltbild. Zu dieser Gruppe zählt **H4**, deren ästhetisches Forschungsprojekt zum „Menschenbild“ im Abschnitt 4.2.3 ausführlich beschrieben ist. Auch auf den zunächst gemeinsamen Prozess von **H11** und **H10**, später v.a. der Einzelprozess von H11, wurde in der Darstellung des Forschungstagebuches bereits im Abschnitt 4.2.5 näher eingegangen. Wie sehr ihr (Lehrerinnen-)Selbstbild mit ihrem Weltbild vermischt und „in Bewegung“ ist, vermitteln sie mit ihrer Performance, bei der sie sich auf der Suche nach ihrem Lehrerinnenbild demonstrativ verzetteln.

**Zusammenfassend:** Vom Lehrerinnenselbstbild ausgehend öffnen sich in vielen Projekten punktuell, in dieser Gruppe dominierend leicht die Tore zum Nachdenken über „die ganze Welt“. Das komplexe eigene Menschenbild, Weltbild wird thematisiert.

### 3.

Drei Studentinnen setzen sich mit dem überfrachteten Lehrerinnenbild auseinander, mit dem Unvollständigen, Bruchstückhaften, Widersprüchlichen, das sie im allgemein verbreiteten Lehrerinnenbild entdecken. Sie thematisieren die Last der vielfältigen Ansprüche an den Beruf, die Reibung zwischen eigenen und gesellschaftlichen Ansprüchen. Sie selbst bleiben dabei etwas mehr im Hintergrund, als es bei den bisher beschriebenen sieben Projekten der Fall war. Präzise gesagt: Es wird nicht offensichtlich, wie sehr sie selbst mit im Projekt stecken. Allerdings kann hier innerhalb der Gruppe noch einmal abgestuft werden.

**H14** arbeitet an ihrem Projekt über einen langen Zeitraum, v.a. was das Sammeln von Material betrifft. Entsprechend voll ist ihre Präsentation am Schluss. Ihr geht es um die „*Hinterfragung des ‚Traumberufes‘ Lehrer*“ (Ho14). In der Fülle des präsentierten Materials stechen zwei Elemente besonders hervor: Das ausgehöhlte Buch „Techniken des Lehrerverhaltens“ (Grell), auf dessen Grund sie einen Spiegel befestigt hat. „*Was nützen mir die ganzen Techniken des Lehrerverhaltens, wenn ich mich am Ende selbst nicht mehr sehen kann?*“, bemerkt sie dazu in der Einführung zu ihrer Präsentation. Zum anderen fallen die schweren Steine auf. „Anforderungen“ und „eigene Ansprüche“ ist darauf zu lesen. „*Die wiegen ganz schön schwer.*“ (ebenda)

Die Arbeit an ihrem Lehrerinnenbild ist für sie ein intensiver Prozess gewesen. „*Die intensive Beschäftigung mit dem Lehrerbild, den Hoffnungen, Ängsten und Zweifeln, empfand ich persönlich als sehr ... bereichernd! Besonders durch das Sichtbarmachen dieser Gedanken und auch im Vergleich mit den Forschungsprojekten der anderen Seminarteilnehmer ist mir aufgefallen, dass ich eine sehr kritische, wenig optimistische Sichtweise habe – oftmals auch unbegründet.*“ (Ho14)

**H3** untersucht ihr Lehrerinnenselbstbild ebenfalls im Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Ansprüchen und Anforderungen. Ihre Fragestellung könnte auch der ersten Gruppe zugeordnet werden. Allerdings bezieht sie ihre zentrale Frage „*Wo stehe ich?*“ (Projektbericht Hk3) ausdrücklich auf ihre Position als Lehrerin.

„*Meine Frage lautete: Wo werde ich meine Position als Lehrerin finden, wenn ich auf der einen Seite ein Bild von der Schulrealität (dem System) habe, und auf der anderen Seite mein Lehrer-Idealbild (Utopie) steht? Wie werde ich dort meinen Weg und eine für mich zu vereinbarende Lehrer-Identität finden?*“ (ebenda)

Sie denkt darüber nach, was passiert, wenn sich dieses Anspruchsdreieck nicht in einen Einklang bringen lässt.

„*Durch diese entstandene Frage schossen mir viele weitere Fragen durch den Kopf: Wie finde ich die Mitte? Wie werde ich mit den Schulbedingungen umgehen können? Werde ich zufrieden sein? Wie denken langjährige Lehrer darüber? Ständen oder stehen sie auch vor diesem Problem? Was sind meine Ansprüche an mich für den Lehrerberuf? Was will ich erreichen? Reicht meine Kraft? Schaffe ich es, meine Motivation aufrechtzuerhalten? Was ist meine Motivation, wenn ich mit dem Schul- und Gesellschaftssystem nicht in Einklang bin? Schaffe ich es, die Schulsituation so anzunehmen, wie sie ist und das Beste daraus zu machen?*“ (ebenda)

Sie beantwortet diese Fragen mit ihrem ästhetischen Forschungsprojekt nicht. Sie gibt sie sinnbildlich weiter. In dem von ihr präsentierten Album sind die meisten Seiten „unbeschriebene Blätter“. Nur wenige Zitate, Hinweise zur Arbeitssituation von Lehrerinnen werden eingebracht. Auf der ersten Seite klebt eine Spiegelscherbe. Sie will das Album rumgeben, damit andere etwas zu ihren Fragen eintragen können.

**H5** sagt selbst, dass sie die Arbeit an ihrem Projekt nicht sehr persönlich betroffen hat. (Ho5) Sie steigt über eine Frage ein, die sie mit vielen Teilnehmerinnen teilt: Warum kommen so



viele negative Erinnerungen an Lehrerinnen hoch? Das beantwortet sie für sich damit, dass wohl viele Lehrerinnen tatsächlich „schlecht“ waren.

„Eine meiner Fragen war: ‚Weshalb erinnere ich mich nur an negative Lehrerbilder?‘ Diese Frage fand ich recht spannend, inzwischen bin ich nur nicht mehr sicher, ob mich die Antwort wirklich interessiert. Denn vielleicht waren die meisten Lehrer für mich wirklich negativ – zumindest von mir so empfunden/erinnert.“ (Hh5) In der Vorstellung einer Visitenkarte zu Peter Høeg „Der Plan von der Abschaffung des Dunkels“ stellt sie fest, dass auch der „fast ausschließlich negative Lehrerbilder“ erinnert. Eine Ursache entdeckt sie bei dieser Lektüre im zwanghaften Drang der Lehrerinnen, alles bewerten zu wollen. „Das Kind hatte nur um Aufmerksamkeit gebeten. Sie hatte gebeten gesehen zu werden. Doch sie bekam eine Bewertung.“ (Høeg 1998, S. 129, zitiert nach Visitenkarte H5).

In einem Leporello, das sie wie H3 auf den meisten Seiten bewusst offen lässt, setzt sie Schreckensbilder von Lehrerinnen und Zitate, die hohe Ansprüche führen, kontrastiv nebeneinander. Bilder und Zitate verweisen wie bei den beiden anderen auf das Anspruchsdurcheinander, das widersprüchliche Geflecht von Versatzstücken zum Lehrerinnenbild.

**Zusammenfassend:** Auf der Suche nach ihrem Lehrerinnenbild stoßen die drei Teilnehmerinnen – wie punktuell auch andere Studentinnen im Seminar – auf viele, zum Teil sehr hässliche Lehrerinnenbilder. Sie finden Bilder, die nicht zusammenpassen („Anspruch und Realität“). Sie entdecken Widersprüche unter den Ansprüchen. Davon fühlen sie sich belastet. Im Verlauf ihrer Forschungsprojekte kommt es nicht zu Lösungen. Es bleibt bei einer Beschreibung des Lehrerinnenbildgewirrs. Dabei bleiben die weiteren Reibereien, die zwischen diesen Lehrerinnenbildern und ihrem Selbstbild entstehen könnten, weitgehend im Hintergrund.

#### 4.

Drei Teilnehmerinnen setzen sich zunächst intensiv mit den konkreten Lehrerinnen ihrer eigenen Schulzeit auseinander. Zahlreiche Bilder dieser Lehrerinnen – in einem Fall, in dem es um die Grundschule geht, dieser einen Lehrerin – bilden auch den Ausgangspunkt für ihren Beitrag in der Präsentationsphase. Im Ergebnis werden von zwei Studentinnen in der Auseinandersetzung mit der Erinnerung an die eigenen Lehrerinnen ähnliche Lasten thematisiert, wie in der Gruppe vorher, der sie in dieser Hinsicht hinzugerechnet werden können.

Bei **H7** liegt die eigene Schulzeit schon länger zurück. Sie beschreibt eine anstrengende und intensive Erinnerungsarbeit. Es war „*mühsam verdrängte Erinnerungen wieder frei zu schaufeln*“ (Ho7). Sie staunt darüber, dass sie vor allem zu den „*strengen Lehrerinnen*“ auf gute Erinnerungen stößt. Es fällt ihr schwer, ihre Gedanken zur Lehrerinnenrolle zu vermitteln.

„*Ich hatte Schwierigkeiten innere Werte, die für mich für die Lehrerrolle wichtig sind, zu formulieren und darzustellen.*“ (ebenda) In der Präsentation konfrontiert sie die verinnerlichten Lehrerinnenbilder (Fotos ihrer Abitur-Lehrerinnen) mit der eigenen Aktentasche aus der Schulzeit, die jetzt mit der unterschiedlichsten pädagogischen Literatur aus dem Studium gefüllt ist. Wie in der Gruppe vorher stoßen auch hier Ansprüche, Welten aufeinander.

Wie bei H7 kommt es bei **H1** in der Präsentation zu einer Konfrontation nach einem intensiven und sehr persönlichen Arbeitsprozess (Ho1): Die Fotos der vielen eigenen Lehrerinnen aus der Gymnasialzeit sind durch eine Mauer getrennt von den vielen Bildern und Kopien, die auf ihre aktuellen Erfahrungen in einem Job als Vertretungslehrerin verweisen. Wie in einem Trichter fließen sie zusammen und treffen unten in ihrer Poster-collage auf eine Flut von hohen eigenen Ansprüchen und Idealen. All das ruht auf einem

freundlichen Foto von ihr selbst, so als sei es noch kurz vor dem Zusammenbrechen all dieser vorbildlichen Lasten über ihr.

*„Es wird nie ein perfektes Lehrerinnenbild existieren. Es ist immer veränderlich und nie in seinem Entwicklungsprozess abgeschlossen.“* (ebenda)

**H15** wählt die eigene Schulzeit als Ausgangspunkt und bleibt auch bis in ihre Präsentation hinein dabei. Insgesamt stellt sie ein „abgerundetes Bild“ aus. Das meint sie durchaus wörtlich. Negative Erinnerungen, v.a. an ihre Zeit in der Sekundarstufe II, hängen auf braunen Karten im Halbrund des Hintergrundes. Sie werden jedoch weitgehend von den farbigen Karten im Vordergrund überdeckt. Es sind Bilder aus ihrer Grundschulzeit mit einer Lehrerin, die für sie Vorbild geblieben ist. Sie ist in der gleichen Klasse gewesen, wie H9, die in der nächsten Gruppe vorgestellt wird. Auch wenn sie die Schattenseiten ihrer Schulzeit noch thematisiert, geht sie in der abschließenden Präsentation in eine ähnliche Richtung wie H9. *„Positives Ergebnis dieser Forschung ist für mich die Feststellung, dass die negativen Erinnerungen an Bedeutung verloren haben und somit für die Zukunft keine Rolle mehr spielen werden.“* (Hk15)

H15 stellt im Auswertungsfragebogen fest, dass der Prozess sie insgesamt nicht sehr persönlich berührt habe.

**Zusammenfassend:** Auch der Einstieg über die Erinnerungen an die Lehrerinnen, die einen selbst unterrichtet haben, führt bei zwei Studentinnen zu einem ganz ähnlichen Prozess wie bei denen in der vorhergehenden Gruppe. Die Erinnerungen stoßen auf das Gewirr eigener und äußerer Ansprüche an den Lehrerinnenberuf. Die Dritte in der Gruppe schiebt ihre negativen Erinnerungen an Lehrerinnen bewusst an die Seite, verdrängt sie in gewisser Hinsicht wieder und hält sich an den positiven Erinnerungen an ihre Grundschullehrerin fest.

## 5.

Ein durch und durch positives Lehrerinnenbild stellt nur eine Studentin vor.

**H9** nimmt sich von Anfang an vor, ein positives Lehrerinnenbild zu formulieren. Vorbild dafür ist für sie die Grundschullehrerin, die sie selbst gehabt hatte. Die hat sie gerade wieder in Vorbereitung ihres Praktikums im Unterricht erlebt.

*„Ihre freundliche und nette Art mit den Schülern umzugehen, sie ernst zu nehmen, habe ich als sehr angenehm empfunden, ... (...) ... Ich möchte mich nicht am Schlechten orientieren und sagen ‚so werde ich es nie machen‘, sondern an dem Positiven.“* (Hh9)

Und so entsteht ein buntes Bild in ungetrübten Farben, gefüllt mit Symbolen, die für ihre Vorsätze und Ideale für den Lehrerinnenberuf stehen. *„Mein Lehrerbild ist farbenfroh. Ich freue mich auf den Beruf. Mein Unterricht soll bunt sein ...“* (Mitschrift bei Präsentation) Ihre Arbeit am Produkt für die Präsentation hat nicht viel Zeit gekostet – allerdings habe sie sehr viel vorher darüber nachgedacht. Sie sagt, dass dieser Prozess sie sehr persönlich betroffen habe. (Ho9)

Im Seminar wurde eine solche Präsentation von vielen Teilnehmerinnen eher misstrauisch beäugt: Sollte es möglich sein, dass jemand so ganz ohne Zweifel ein rundherum positives Lehrerinnenbild zeichnet?

**Zusammenfassend:** Ein durchweg positives Lehrerinnenbild scheint so selten zu sein – zumindest in diesem Seminar –, dass es auffällt und vielen Teilnehmerinnen als fragwürdig erscheint. Wie auch immer der Prozess im konkreten Fall einzuschätzen ist – allein die Tatsache, dass ein positives Lehrerinnenbild in der Veranstaltung unangenehm auffällt, gibt zu denken.

## 6.

In der letzten Gruppe werden zwei Teilnehmerinnen zusammengefasst, die bei der Präsentation ausdrücken, dass sie sich selbst aus der Arbeit zum Lehrerinnenbild draußen gelassen haben. Sie geben an, dass ihr ästhetischer Forschungsprozess sie nicht sehr persönlich berührt hätte. Inwieweit das tatsächlich zutrifft, kann nicht überprüft werden. Es zeigen sich allerdings Widersprüche in ihren Aussagen bei der Präsentation und an anderen Stellen. Beide bringen in die Präsentation etwas ein, in dem sie tatsächlich nicht zu entdecken sind.

**H12** hängt ein Mobile mit Bildern und Texten zur Geschichte der Schule auf, um zu zeigen, wie sehr Schule sich verändert – wie sehr sie aber auch gleich bleibt. In ihrem Projektbericht schreibt sie, dass sie es schwierig findet, überhaupt ein Lehrerinnenselbstbild zu entwerfen. *„Mir fiel es anfänglich schwer, mein eigenes Lehrerbild in Form eines visualisierenden Projektes zu erarbeiten. Auf der einen Seite lag es daran, da ich noch kein ‚vorgefertigtes‘ eigenes Lehrerbild in meinem Kopf hatte. Dies hat sich auch noch nicht unbedingt verändert, da ich es einfach schwierig finde zu denken, wie ich später genau als Lehrer sein möchte.“*

Möglicherweise hat sie auch die negative Grundstimmung vieler Kommilitoninnen davon abgehalten, etwas von ihrem eigenen Lehrerinnenbild preiszugeben. Auf die Frage nach den Gefühlen, die mit ihrem ästhetischen Forschungsprozess verbunden waren, schreibt sie: *„Die Gefühle waren angenehm, da ich mich auf meinen Lehrerberuf freue“* und sie fügt demonstrativ hinzu, *„was ich auch wirklich sicher bestätigen kann“*, so als hätte sie das Gefühl, dass dies im besuchten Seminar kaum einer glauben würde. (Vgl. 5. Gruppe.)

**H6** arbeitet mit sehr viel Aufwand. Sie sammelt auf dem Dachboden der Schule im Dorf, auf die sie selbst gegangen ist und auf die heute ihre Kinder gehen, Spuren, macht Fotos von Dingen, die der Schulbetrieb aussortiert hat: Testhefte, Mobiliar. Sie konfrontiert Bekannte und Verwandte verschiedenen Alters mit den Bildern und notiert deren Kommentare, lässt sie danach eine besondere Erinnerung an eine eigene Lehrerin aufschreiben. Das alles bringt sie in Kisten und an Fäden gehängt ins Ensemble ein. Ein intensiver Arbeitsprozess, bei dem sie aber dennoch – wie sie betont – selbst draußen bleibt. (Mitschrift bei Präsentation)

Im Abschlussfragebogen spricht sie dann doch davon, dass der Prozess sie persönlich sehr betroffen habe. Sie sei sich in ihrer Berufswahl sicherer geworden.

**Zusammenfassend:** Auch wenn die zwei Studentinnen sich entschieden hatten, sich selbst eher aus der Forschung zum Lehrerinnenbild rauszulassen – ähnlich übrigens wie H5 in der dritten Gruppe –, kommen sie am Ende durchaus vor. Der ästhetische Forschungsprozess scheint sie dazu zu zwingen. Sich tatsächlich rauszunehmen ist eher denen gelungen, die kein eigenes ästhetisches Forschungsprojekt gestartet oder zur Präsentation gebracht haben.

## 7.

Dass auch das nicht durchgängig zutrifft, soll mit einem letzten Beispiel angedeutet werden. Auch unter den Teilnehmerinnen ohne eine Präsentation zur ästhetischen Forschung gibt es einige, die im Seminarverlauf intensiv biografische Bezüge bearbeitet haben.

**H16** hat kein eigenes ästhetisches Forschungsprojekt durchgeführt. Sie hat in Fortbildung nach ihrem Examen und nach einem Praktikum in Brasilien in der Zeit vor ihrer zweiten Ausbildungsphase an der Veranstaltung teilgenommen. Sie hat sich mit dem Thema „Bewertungen“ auseinandergesetzt. Den Anstoß dafür hat die Vorstellung zum Høeg-Buch von H5 gegeben. Sie hat sich allerdings keinerlei Überlegungen zur Gestaltung in Richtung Präsentation gemacht. In den zwei ausführlichen Interviews mit dieser Studentin wird deutlich, wie

sehr sie selbstreflexiv in den Seminarprozess einbezogen war, ohne ein eigenes ästhetisches Forschungsprojekt durchzuführen.<sup>412</sup>

*„... Nö, es wurde ja gleich von Anfang an eigentlich gesagt, worum es jetzt gehen soll und dann habe ich gemerkt, dass ich mir (lacht) das falsch vorgestellt habe, aber das fand ich auch gut, also eigentlich fand ich's noch besser, weil es ja viel tief gehender ist, das andere kann man ja in einer Aussage eigentlich schon zusammenfassen.“ (Hr, Zeile 157 bis 161)*

**Zusammenfassend zu a) insgesamt:** Die meisten Teilnehmerinnen setzen sich in ihrer biografischen Arbeit weniger mit Entwürfen für ihren Lehrerinnenberuf auseinander. Es geht meist um Bestandsaufnahmen, Beschreibungen des aktuellen Durcheinanders im Lehrerinnen-selbstbild. Häufig werden Widersprüche, Spannungen innerhalb des Lehrerinnenselbstbildes thematisiert, negative Lehrerinnenbilder werden entdeckt. Die Arbeit am Lehrerinnenbild rückt bei vielen im Prozess die Arbeit am Selbstbild überhaupt in den Vordergrund. In den meisten Fällen kann von einer intensiven biografischen Bezugnahme gesprochen werden.

## b) Zu den Prozessen in der ästhetisch-biografischen Forschung

In der ausführlichen Darstellung der biografischen Bezugnahmen in der Auseinandersetzung mit dem Lehrerinnenselbstbild klingt bereits einiges zur Struktur der Prozesse an.

Zunächst kann davon gesprochen werden, dass die meisten Teilnehmerinnen sich auf einen zeitaufwändigen und intensiven ästhetisch-biografischen Forschungsprozess eingelassen haben. Wertet man ihre Aussagen im Einzelnen aus, so wird deutlich, dass diese Prozesse in ihrer Struktur den zum Bremer Seminar beschriebenen Prozessen sehr ähnlich sind. Deshalb braucht das hier nicht noch einmal wiederholt werden.

Einen gewissen Unterschied gibt es in der Beschreibung der Rolle des Leiters des Seminars. Zunächst wird auch in der Auswertung zum hannoverschen Seminar deutlich, dass neben den Impulsen aus dem Seminarverlauf sehr viel von der Struktur der Persönlichkeit des Leiters abhängt. Wird für Bremen das Engagierte, empathisch um die Einzelnen sehr Kümmernde, das gleichzeitig Fordernde bei der Leiterin beschrieben, sind es in Hannover v.a. die moderativen Kompetenzen, die beim Leiter als positiv hervorgehoben werden, neben Empathie und Engagement.

Nahe liegenderweise taucht auch das Problem mit den technischen Tücken der neueren Medien in den hannoverschen Prozessen nicht auf. Wohl aber gibt es vergleichbare Schwierigkeiten, für die eigenen Ausdrucksanliegen entsprechende Ausdrucksmittel, bzw. eine entsprechende Gestaltung mit den traditionellen Ausdrucksmitteln zu finden.

## c) Zur Art der ästhetischen Äußerung am Ende der Veranstaltungszeit

Auch wenn im Verlauf der einzelnen Projekte von intensiven ästhetischen Prozessen gesprochen werden kann – für den Einzelfall H4 wurde dies exemplarisch aufgezeigt –, auch wenn es in den Präsentationen ästhetische Momente gibt, soll im Zusammenhang des

---

<sup>412</sup> Dieses ist die einzige Studentin, mit der der Autor zwei ausführliche, streckenweise narrative Interviews durchführen konnte mit sehr offenen Fragen, da sie nicht mehr in Prüfungs-Abhängigkeit zu ihm stand. Das zweite Interview fand wenige Wochen nach ihrem Start in die zweite Ausbildungsphase statt. Im Rahmen dieser Untersuchung können ihre sehr aufschlussreichen Erzählungen nicht ausgewertet werden.

hannoverschen Seminars nicht von künstlerischen Prozessen oder Produkten gesprochen werden. Sie sind in dieser Veranstaltung nicht intendiert gewesen. Wenn überhaupt könnte der Prozess von H18 daraufhin untersucht werden, die sich, neben ihrer „Kiste“ am Schluss, mit vier gemalten Bildern, mit Collagen und Texten fortlaufend ins Ensemble in Reflexion ihres „heftigen Prozesses“ eingebracht hat.

Die Veranstaltung in Hannover fand nicht im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung der Kunstpädagogikstudentinnen statt. Es handelte sich um ein Angebot schwerpunktmäßig im fachdidaktischen Studienbereich mit fachwissenschaftlichen Elementen.

Gleichzeitig werden auch in dieser Veranstaltung Prozesse mit einem ästhetischen Anspruch initiiert. Der richtet sich auch auf Produkte, die in diesen Prozessen entstehen können.

In der Präsentation zeigt sich hinsichtlich der Ästhetik der Produkte, wie für H4 ausführlich beschrieben, immer wieder derselbe Widerspruch:

Mit der Intensität der suchenden Wahrnehmung im Verlauf der Prozesse, mit der mehrdimensionalen Annäherung an z.T. existenzielle Fragestellungen, mit der Überwindung von Widerständigem, mit der Grundsätzlichkeit der Arbeit, mit der Ernsthaftigkeit der Reflexion und schließlich im Ringen um eine Gestalt kann von **intensiven ästhetischen Erfahrungen im Prozess** gesprochen werden.

In der Gestalt des eingebrachten **Produktes** selbst werden sie nur bruchstückhaft sichtbar.

Viele Produkte wirken unfertig – was sie ja, wie ausführlich beschrieben, auch sind –, wirken ungestaltet, auf Uneingeweihte trivial oder gar kitschig. Konsequenzen aus diesem Problem wurden bereits in der Diskussion zu den Einzelfällen angedeutet.

Wie mit diesem „ästhetischen Stau“ vor der Präsentation umgegangen werden kann, ist auch in den folgenden Abschnitten zu erörtern.

**Insgesamt zusammenfassend:** In der jetzt zu formulierenden Allgemeinheit mag es banal klingen: Die Beschreibung der weiteren einzelnen ästhetischen Forschungsprojekte für die beiden Seminare in Bremen und Hannover bestätigt, was bereits zu den beiden Einzelfällen herausgearbeitet wurde. Trotz aller widrigen Bedingungen – die im Kapitel 4.3 noch einmal zusammenfassend beschrieben werden –, trotz vieler Hemmnisse bei den Teilnehmerinnen selbst kann für diese beiden Veranstaltungen davon gesprochen werden, dass im Zusammenhang von universitärer Lehrerinnenausbildung ästhetisch-biografisches Arbeiten zu initiieren und zu begleiten ist. Festzustellen ist, dass die meisten Teilnehmerinnen sich auf sehr intensive selbstreflexive Prozesse einlassen können – ganz gleich, ob die Themenstellung des Seminars in der biografischen Bezugnahme offen ist oder eine Auseinandersetzung mit dem Lehrerinnenselbstbild intendiert wird. Trotz sehr unterschiedlicher Arbeitsmittel, die für den Arbeitsprozess und für die Präsentation eingeführt werden, sind die ästhetischen Forschungsprozesse in ihrer Struktur vergleichbar. In Bremen führt die offene biografische Bezugnahme häufiger als in Hannover zur Arbeit an elementaren Beziehungsmustern. In beiden Seminaren steht jedoch in den meisten Projekten eine Arbeit am Selbstbild im Zentrum.

### 4.3

#### Diskussion besonderer Aspekte im Ergebniss der Untersuchungen zu den Veranstaltungen „Biografien im Netz“ und „Lehrerbilder hinterfragen“

Ausführlich ist mit den vorausgegangenen Abschnitten unter Kapitel 4.2 der Nachweis erbracht, dass es sich bei den untersuchten Veranstaltungen in Bremen und Hannover um ästhetische Arbeit in biografischer Bezugnahme im Sinne der in den Teilen II und III erarbeiteten Grundlagen für biografische und ästhetische Prozesse handelt. Sie wird auch im Weiteren kurz als „ästhetisch-biografische Arbeit“ bezeichnet (vgl. Abschnitt 3.1.3 und Kapitel 3.2).

In diesem Abschnitt kommt es zur Bündelung und Diskussion von Untersuchungsergebnissen. Damit löst sich die Gliederung in der Struktur mehr und mehr von der Rekonstruktion der Gruppenprozesse und der individuellen Prozesse in den Seminarverläufen, der Text bleibt aber immer noch auf der beschreibenden Ebene. Die Gliederung ist jetzt auf eine Differenzierung zur Kernfragestellung hin angelegt. Wie einleitend zum Teil IV begründet lautet diese: Wie verläuft die ästhetisch-biografische Arbeit im Rahmen der beiden untersuchten Veranstaltungen?

In Zusammenfassung der Beschreibungen der vorausgegangenen Abschnitte und um weitere Auszüge aus Untersuchungsergebnissen (v.a. aus den Auswertungsphasen der beiden Seminare) ergänzt, soll diese Frage auf einzelne, ausgewählte Aspekte hin beantwortet werden. Es handelt sich um Aspekte, die sich im Ergebnis der Untersuchungen für die konkreten Prozessverläufe als besonders bedeutend gezeigt haben, als auffallend problematisch oder förderlich. Sie werden im Übergang zum letzten Teil V des Gesamttextes herausgearbeitet.

Dabei werden die ersten drei Aspekte rückblickend erörtert:

a) Zunächst geht es um die Hemmnisse, die im Ergebnis der beiden Veranstaltungen sichtbar werden, sich überhaupt auf ästhetisch-biografische Arbeit im Zusammenhang von Lehrerinnenausbildung einzulassen.

b) In einem zweiten Schritt soll die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an den Seminarverlauf hinsichtlich der ästhetisch-biografischen Arbeit bei den Teilnehmerinnen auf der einen und der Leiterin/dem Leiter der Veranstaltung auf der anderen Seite beschrieben werden. Die Erwartungen werden jeweils ins Verhältnis gesetzt zu den abschließenden Bewertungen zum Verlauf.

c) Ein dritter Aspekt betrifft die Besonderheiten der individuellen und Gruppen-Prozesse in der ästhetisch-biografischen Arbeit in beiden Veranstaltungen.

- Diskutiert werden die thematischen Impulse zur Initiierung der biografischen Bezugnahmen in den Prozessen hinsichtlich ihres Stellenwertes aus der Sicht der Teilnehmerinnen.
- Die Prozessverläufe werden auf Schnittstellen hin untersucht: An welchen Punkten des Seminarverlaufs lassen sich die Teilnehmerinnen auf explizit selbstbezügliche Prozesse ein? An welchen Stellen stoßen die Teilnehmerinnen auf Grenzen im Prozessverlauf? Wie gehen sie mit diesen Grenzen um?
- Die Untersuchungen zeigen den besonderen Stellenwert der begleiteten Reflexion in der ästhetisch-biografischen Arbeit. Die verschiedenen Reflexionsebenen in den untersuchten Veranstaltungen werden deshalb noch einmal gesondert beschrieben. Anforderungen an die Kommunikation im ästhetisch-biografischen Prozess werden herausgearbeitet.

- Die bereits häufiger angesprochenen Eigenheiten der ästhetischen Produkte biografischer Arbeit sind zu erörtern.

Die letzten beiden Aspekte werden in Anknüpfung an die tendenziell formulierbaren Untersuchungsergebnisse bereits vorausschauend auf den Teil V thematisiert, auf die Schlussfolgerungen für eine stärkere Gewichtung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnen-(aus)bildung:

d) Sie betreffen die Herausarbeitung von Faktoren, die sich im Fall der beiden untersuchten Seminare günstig auf den Verlauf der ästhetisch-biografischen Prozesse ausgewirkt haben. Hier wird zusammenfassend auf die Kernfrage der Untersuchungen nach dem „Wie“ dieser Prozesse eingegangen, die sich aus allen drei Untersuchungsteilen des Dissertationsprojektes heraus entwickelt hat.

e) Sie betreffen erforderliche „Schutzräume“ in der ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung, wie sie sich aus den Erfahrungen dieser beiden Seminare heraus beschreiben lassen. Die Frage nach den „Schutzräumen“ im ästhetisch-biografischen Arbeitsprozess ist in Auswertung der beiden Seminare selbst aufgekommen.

Immer wieder muss darauf hingewiesen werden, dass es auch in diesem Abschnitt nicht darum gehen kann, *typische* Verläufe ästhetisch-biografischer Prozesse zu beschreiben, *allgemeine* Aussagen zu günstigen oder ungünstigen Faktoren für solche Prozessen zu treffen. Herausgearbeitet werden lediglich Antworten auf die Kernfrage zu den beiden konkret untersuchten Veranstaltungen. Daraus lassen sich Tendenzen formulieren, die in umfangreicheren Untersuchungen, v.a. auch langfristigen Untersuchungen zur Nachhaltigkeit der ästhetisch-biografischen Arbeit, zu überprüfen wären. Auf Grundlage dieser Untersuchungen lassen sich erste Anforderungen und Entwürfe für ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung formulieren (siehe Teil V), die in der Praxis weiter zu evaluieren wäre.

### a) Hemmnisse auf dem Weg in die ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Die Teilnehmerinnen wurden an unterschiedlichen Stellen des Seminarverlaufes in den Einzelinterviews (B/Hq, r) und abschließend (B/Hr) befragt, was ihrer Meinung nach andere Studierende abhalten könnte, sich auf selbstbezügliche Arbeit in der ästhetischen Forschung einzulassen. Sie formulieren dabei sicherlich indirekt ihre eigenen Hemmnisse. Dennoch sind zunächst besonders aufschlussreich die Aussagen einer Studentin (B18) zur Begründung des Abbruchs ihrer Teilnahme.

Als Kern ihrer Begründung formuliert B18, dass sie die Vermengung von wissenschaftlicher und ästhetischer Arbeitsweise für falsch hält. Wissenschaftliches Arbeiten sei auf das Erkennen objektiver Zusammenhänge gerichtet, ästhetische Arbeit eine rein subjektive Tätigkeit. Sie geht von der Existenz einer objektiven Wahrheit aus, die sich letztlich auch in wissenschaftlicher Arbeit mehr oder weniger vollständig formulieren lasse.

*„Aber ich finde, es wird an dem Punkt schwierig, wo man versucht, ... eben Wissenschaft und Ästhetik miteinander zu verknüpfen. ... Eben aus dem Grund auch, weil ... man versucht, Wahrheit darzustellen über diesen ästhetischen Weg und (...) alles sehr subjektiviert wird, was ja auch dieser Ansatz dieser Ästhetischen Forschung ist. Da hört es bei mir dann einfach auf.“* (Bq18)

Deutlich wird, dass eine der ersten Voraussetzungen für einen Einstieg in die beschriebene ästhetisch-biografische Arbeit die Offenheit gegenüber einem Begriff von Biografie als ästhetischer Konstruktion ist. Diese Sichtweise muss nicht vor einer Veranstaltung zur ästhetischen Forschung geteilt werden. Aber es wird schwierig, wenn die Teilnehmerin von vornherein eine solche Sichtweise explizit ablehnt. Das wird zu einem Hemmnis für ihre Mitarbeit in der Veranstaltung.

B18 formuliert starke Vorbehalte gegen eine selbstreflexive Arbeit in universitären Ausbildungszusammenhängen. Für sie gehört v.a. eine selbstreflexive Äußerung („*Psycho-Strip*“) nicht an die Universität. Das habe mit Lernen nichts zu tun.

„*Also ich meine, ich finde es schon auch wichtig, dass ... mal darüber reflektiert wird, wie es einem mit diesen Theorien so geht, das mal so sozialpädagogisch gesagt (...) Aber jetzt so, ... so, so ein Psycho-Strip da abzuziehen, finde ich ganz schrecklich irgendwie und ...*“, sie schränkt noch einmal ein, „*na ja, also ich meine, solche Tutorien und so, wo man sich dann, wo man Leute dann wirklich mal so richtig näher kennen lernt, sind schon eine wichtige Sache.*“ – „*Aber im Seminar habe ich irgendwie noch andere Vorstellungen, da möchte ich noch gerne etwas anderes lernen, als mir irgendwie die Sachen von XY und seiner Biografie anzuhören.*“ (ebenda)

Voraussetzung für ästhetisch-biografische Arbeit im Seminarzusammenhang ist die Bereitschaft, sich auf ungewohnte Lernprozesse im Ausbildungszusammenhang einzulassen. Auch hier wieder muss die Sichtweise der Veranstalterin/des Veranstalters nicht geteilt werden, dass eigentlich *gerade* im selbstbezüglichen, ästhetischen Erfahrungsprozess intensiv gelernt wird. Aber es muss zumindest eine gewisse Neugier vorhanden sein, einen *neuen* Weg auszuprobieren. So formulieren es viele Studierende für beide Seminare im Einstiegsfragebogen. Sogar als Hauptgrund für die Teilnahme wird angegeben: „*Interesse an einem fremden Herangehen*“, „*Es scheint mal etwas anderes zu sein*“ (Bo) „*Neugier: Was ist eigentlich mein Lehrerbild?*“ (Ho) Das Fehlen eines solchen Interesses kann als Hemmnis für die Teilnahme an einer ästhetisch-biografisch orientierten Veranstaltung genannt werden.

Eine Studierende, die das Seminar in Hannover abbricht, formuliert in ihrem Einstiegsfragebogen als Hauptmotiv für die Teilnahme am Seminar: „*Ehrlich gesagt, ich brauche den Didaktikschein.*“

Diese in der Struktur des Lehrerinnenstudiums begründete Sichtweise ist sicherlich nicht nur in diesem Fall ein Hemmnis für die Teilnahme an einem der beschriebenen Seminare. Ohne eine auf die Thematik bezogene intrinsische Motivation ist der Einstieg in selbstreflexive Arbeit undenkbar. Ohne eigene Fragen an Dinge, eigene Fragen nach Zusammenhängen, Fragen an sich selbst ist keine ästhetische Forschung möglich. Eine solche Grundhaltung ist eine Voraussetzung für ästhetisch-biografische Ausbildungsarbeit, die vor allem am Anfang des Studiums anzubahnen wäre.<sup>413</sup>

Was hier für Einzelfälle beschrieben ist, spiegelt sich auch in den Vermutungen der übrigen Teilnehmerinnen der beiden Seminare wider. In Kenntnis des tatsächlichen Seminarverlaufes beschreiben sie vergleichbare Hemmnisse auf die Frage: „*Welche Vorbehalte könnte es bei*

<sup>413</sup> Die „verschulte“ Grundhaltung vieler Studierender, etwa in dem Tenor „Sagen Sie mir, was ich für den Schein, für die Prüfung lernen soll“, ist vermutlich ein mindestens so großes Hemmnis für selbstreflexive Arbeit in der Lehrerinnenbildung, wie die vielen, bereits in Teil II und weiter unten beschriebenen institutionellen Rahmenbedingungen der Ausbildung. Diese Haltung wird hier nicht näher untersucht. Es kann nur auf Erfahrungswerte zurückgegriffen werden. Der Autor hat versuchsweise im Wintersemester 2003/2004 an der Universität Hannover eine Einführungsveranstaltung für Erstsemester mit dem Thema „Fragen“ angeboten, mit dem einzigen Ziel, dass sich die Teilnehmerinnen *Fragen* für ihr Kunstpädagogikstudium erarbeiten. „Scheine“ konnten nicht „gemacht“ werden. Über die Ergebnisse kann hier nicht berichtet werden.



Studierenden gegenüber autobiografisch orientieren Arbeit im Seminarzusammenhang an der Uni geben?“ Im Unterschied zu B18 nennen sie allerdings an erster Stelle Ängste, die sich auf die selbstreflexive Arbeit beziehen. Dass gerade auch solche Ängste hinter dem Abbruch bei B18 stehen, ist durchaus denkbar.

- Die Hemmnisse betreffen nach Ansicht der Seminarteilnehmerinnen die Beziehungen innerhalb der Gruppe: die **Angst, sich zu öffnen und zu zeigen**, persönliche Dinge preiszugeben.

*„Die Angst sich zu öffnen; etwas von sich zu zeigen macht einen verletzlich; sich outen zu müssen, sich dadurch angreifbar zu fühlen; man ist in solchen Situationen schutzlos; es wird zu persönlich, um es präsentieren zu können; die anderen kenne ich nicht genug, habe ich mir nicht ausgewählt; Angst, die anderen verstehen mich nicht; nicht ernst genommen fühlen.“ (Bo/Ho)*

*„Also ich denke (...) ein großes Problem bei der Sache ist bestimmt, dass man mit vielen Leuten zusammen ist, die man nicht gut kennt. An der Uni gerade ist es so, man kennt viele Leute flüchtig, man weiß nicht viel von denen, man lebt so mit denen über vier oder fünf Jahre, was weiß ich wie lange, und hat die ab und zu mal gesehen, aber man weiß im Grunde genommen nichts von denen. Und in so einem Seminar ist es dann ganz oft so, dass so Sachen zum Vorschein kommen, die man von anderen nicht gedacht hätte. Und da ist es vielleicht so ein bisschen die Angst, sich vor den anderen darzustellen oder zu zeigen, wie bin ich oder wer bin ich eigentlich?“ (Bq6)*

*„Vielleicht auch, dass man das erst mit solchen Psycho-Runden eher verbindet oder denkt, dass es damit was zu tun haben könnte. Also das muss ich auch an mir selber sagen, ich finde, als ich jetzt dieses Seminar (...) angefangen habe, habe ich auch gedacht: Oh, ich möchte jetzt nicht aus meiner eigenen Biografie so viel irgendwie immer erzählen.“ (Und erst am Ende des Seminars sage) „... ich jetzt auch, dass es mir sehr viel bringt, (...) (dass) ich mich jetzt einfach mehr damit beschäftige für mich so.“ (Bq4)*

- Hemmnisse betreffen die sehr persönlichen, privaten Inhalte selbstreflexiver Arbeit: die **Angst, Verdrängtes erinnern zu müssen**.

*„Angst vor Selbstreflexion; sich an Dinge erinnern zu müssen, die längst vergessen sind; Angst, auf schmerzende Erinnerungen zu treffen; ganze Vergangenheit aufrollen zu müssen; Angst vor dem, was rauskommt; etwas anzufangen, was im Seminar nicht bearbeitet wird („Die Geister, die ich rief.“).“ (Bo/Ho)*

*„(...) dass ... ja man einfach denkt, so das geht vielleicht die anderen nichts an und das ist zu intim oder zu persönlich. Also das ist, also bei mir wäre das jetzt nicht so der Punkt gewesen, das ist vielleicht auch bei manchen Leuten der Fall, dass die dann wirklich zu tief in sich hineinschauen und (lachend) da dann selbst irgendwie etwas entdecken, was sie vorher noch nie geahnt hätten oder so (lachend).“ (Bq2b)*

- Es wird auf die Hemmnisse verwiesen, die in der Struktur des Studiums liegen, auf die **Bedingungen üblicher Seminararbeit**.

*„Schwierigkeit sich von der Arbeitsweise der anderen Seminare auf so eins einzulassen; persönlich einbezogen zu sein, zur Eigenarbeit verpflichtet sein; Schwierigkeit sich einmal die Woche für 90 Minuten auf tief gehendes Thema einzulassen; Gruppe nicht vertraut, zu groß, zu unregelmäßige Teilnahme; Atmosphäre ist zu anonym.“ (Bo/Ho)*

„Ja, ich denke ja auch, dass das auf jeden Fall sinnvoll ist, es fällt halt nur irgendwie heraus aus diesem klassischen Rahmen, wie man hier sonst so arbeitet, ... aber deswegen ist es ja nicht, nicht blöde oder so.“ (Bq2a)

- Die Vorbehalte von B18 bestätigend wird vermutet, dass der **Stellenwert der Selbstreflexion für die Ausbildung nicht gesehen**, die **Wissenschaftlichkeit der Vorgehensweise bezweifelt** werde.  
„Kein Interesse an Selbstreflexion; Psychoseminar; therapeutische Situation will ich nicht an der Uni; Gefahr sich in philosophische Fragen zu verlieren; Blabla-Seminar/Selbsttherapie hat nichts mit wissenschaftlicher Ausbildung zu tun.“ (Bo/Ho)
- Ein Hemmnis könnte der **Zweifel an der Kompetenz des Lehrenden** sein. Ein Unbehagen wird formuliert, dass Dozentinnen, die einen einmal prüfen werden, „mein ganzes Innenleben erfahren“ (Ho).  
„Die Frage ist bei so was natürlich immer nur, also wenn ich mir jetzt vorstelle, ich bin der Lehrer, der so was macht, wie weit kann ich da als Lehrer gehen? Also (...) vielleicht bekomme (ich heraus), aufgrund der Verschlüsselung, was da bei den Schülern oder bei den Studenten (...) abgeht, (...) kann ich das überhaupt verantworten, dass die so tief einsteigen in irgendetwas, was ich gar nicht mehr lenken, leiten, sehen kann überhaupt? Das ist die Frage.“ (Bq5)

**Zusammenfassend:** Hemmnisse für ein Sich-Einlassen auf ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung liegen an erster Stelle im Bereich der Ängste, die auf das selbstreflexive Moment solcher Prozesse bezogen sind, Ängste davor, sich selbst zu entdecken und Inneres in der Gruppe zu äußern. Diese Ängste werden sich ab der Phase der Frühadolescenz bei jedem Menschen finden. Sie sind allerdings im Studierendenalter besonders stark. Befinden sich die Studentinnen doch in einer Lebensphase, in der sie in vieler Hinsicht noch nicht mit sich selbst „im Klaren“ sind.<sup>414</sup> So stoßen sie – wie sich ja auch in den Beschreibungen der individuellen Forschungsprojekte in den Untersuchungen bestätigt hat – auf noch Verdrängtes, Unbewältigtes, Unstrukturiertes, nicht fertig Entworfenes. Das verunsichert noch mehr, wenn dazu noch eine Äußerung im universitären Seminarzusammenhang erwartet wird. In der Anlage und Begleitung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung sind diese Ängste unbedingt zu berücksichtigen.

Hemmnisse gegenüber selbstreflexiver Arbeit in ästhetischen Prozessen im Studium entwickeln sich aus einem verbreiteten Wissenschaftsverständnis. Danach wird ein „wissenschaftliches Herangehen“ als höherwertig im Vergleich zum ästhetischen Vorgehen in Auseinandersetzung mit einem Phänomen gewertet. Die Chance, über die Verschiedenartigkeit der Zugänge ein umfassenderes Verständnis von sich selbst und der Welt zu erlangen, wird häufig nicht gesehen.

Darüber hinaus liegen Hemmnisse im Bereich der Struktur der Ausbildung. Die begünstigt bestimmte Haltungen bei vielen Studentinnen: Studieren heißt zunächst Prüfungsanforderungen zu erfüllen. Dafür muss „Stoff“ „gelernt“<sup>415</sup> werden. Seminare, die das nicht in

---

<sup>414</sup> „Im Klaren“ über sein Selbstbild ist sich auch der Erwachsene oft nicht, aber er hat gelernt Strategien zu entwickeln, mit den Unklarheiten in seinem Leben umzugehen oder sie zu ignorieren und sich selbst im Klaren zu wähen.

<sup>415</sup> Mit „gelernt“ wird sich dabei nicht auf einen aktuellen Lernbegriff bezogen: Lernen als Veränderung von Verhalten, von Haltungen in Erfahrungssituationen (Lenzen 1998, S. 996), gebraucht wird der Begriff „lernen“ synonym zu „pauken“, „Vorgesetztes nachahmen“, „wie in einem PC speichern“.

erster Linie anbieten, sind hinderlich, noch mehr wenn sie einen dann auch noch in Prozesse hineinziehen, die vom Lernen über den Seminartermin hinaus ablenken. Die Teilnehmerinnen der Seminare beschreiben selbst, dass eine intrinsische Motivation auf Inhalte der Ausbildung bezogen auch bei ihnen eher eine Ausnahme ist. (Vgl. Bo/Ho.)<sup>416</sup>

Hinzu kommt im Zusammenhang der Ausbildungsstruktur als Hemmnis das Verhältnis zwischen Studierenden und Dozentin. Die kennt man nicht als Supervisorin, selten als Beraterin oder Moderatorin, sondern häufig als Dozierende und Prüfende. Studentinnen können sich – häufig berechtigt – nicht vorstellen, dass ihre Dozentinnen selbstreflexive Prozesse qualifiziert begleiten können.

Insgesamt ist auffällig, dass trotz unterschiedlicher thematischer Bezugnahmen in beiden Seminaren und trotz unterschiedlicher Zusammensetzung der Teilnehmerinnen nach Studienschwerpunkten die Hemmnisse sehr ähnlich und mit einer sehr ähnlichen Gewichtung beschrieben werden. Die spezifischen Bezugnahmen, die Verknüpfungen biografischer Arbeit mit der Arbeit im Medium (Bremen) oder mit der Auseinandersetzung mit dem Lehrerinnenbild (Hannover) spielen in diesem Zusammenhang keine Rolle. Es geht also bei den Hemmnissen um die grundsätzlicheren Aspekte selbstreflexiver Arbeit.

## b) Erwartungen und Bewertungen zum Seminarverlauf

Am Anfang des Abschnittes 4.2.1 ist beschrieben, dass sich die *formulierten* Erwartungen der Teilnehmerinnen der hannoverschen Veranstaltung zum Einstieg häufiger auf das (auto-)biografische Moment des Seminars beziehen, auf die Arbeit am Lehrerinnenselbstbild. Es wird aber schon bald deutlich, dass in *beiden* Seminaren gleichermaßen die Studierenden kaum Vorstellungen davon haben, was ein biografischer Arbeitsprozess für sie persönlich bedeutet. Das ist in den Abschnitten 4.2.4 und 4.2.5 im Zusammenhang mit der Rekonstruktion der Impulse zu den individuellen ästhetischen Forschungen belegt.

Im Entwurf der Leiterin und des Leiters bildet die biografische Arbeit in einem ästhetischen Prozess den Hauptstrang für die beiden Veranstaltungen (vgl. Kapitel 3.3 / Abschnitt 4.2.1).

Es wurde bereits beschrieben, dass viele Teilnehmerinnen diese Diskrepanz am Anfang der Veranstaltungen empfunden haben (vgl. Abschnitt 4.2.6). Die **Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Leiterin/des Leiters und denen der Teilnehmerinnen zum Seminarverlauf** führt zu Irritationen, inneren Widerständen bis hin zu Abbruchüberlegungen.<sup>417</sup>

Dem ist entgegenzusetzen, dass in Auswertung der Seminare in der Teilnehmerinnensicht eine Kehrtwende stattfindet. In den Auswertungsfragebögen zu beiden Veranstaltungen

---

<sup>416</sup> Diese Beschreibung ist keinesfalls als ein Jammern über die Haltung vieler Studierender zu verstehen. Ganz im Gegenteil ist ihre Haltung im Zusammenhang der Ausbildungsstruktur verständlich, in gewisser Hinsicht sogar für das Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich. Die Konsequenzen sind im Teil V zur Struktur von Lehrerinnenbildung anzudenken.

<sup>417</sup> Ist hier von „Diskrepanz“ die Rede, so ist dieser Begriff mit einer positiven Konnotation versehen. Es geht nicht darum, eine solche Diskrepanz für vermeidbar zu halten, es geht um ihre *Beschreibung* um sie v.a. im Einstieg in das Seminar berücksichtigen zu können. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass jeder ernsthafte Lernprozess/ästhetische Erfahrungsprozess mit einer solchen Diskrepanz beginnen muss. Wäre allen Teilnehmerinnen völlig klar, „was auf sie zukommt“, könnte nicht von einer *Lernsituation* gesprochen werden (vgl. zum Lernbegriff Abschnitt 3.2.4).

werden auf die Frage „Was nehme ich vor allem aus diesem Seminar insgesamt mit?“ an erster Stelle die Erfahrungen im ästhetisch-biografischen Prozess genannt.

Interessanterweise sprechen die Teilnehmerinnen beider Seminare ähnlich von einem Nutzen ihrer Erfahrungen für die Ausbildung zur Lehrerin. In Bremen, wo es ja gerade nicht um eine Arbeit am Lehrerinnenselbstbild geht, beantwortet die Hälfte der Teilnehmerinnen die Frage „Was könnte dafür sprechen, in der Lehrerausbildung ein größeres Gewicht auf (auto-)biografische Arbeit zu legen?“: „*Selbstfindung, Selbstreflexion ist Voraussetzung für Lehrertätigkeit.*“

Darüber hinaus: „*Selbstbewusstsein steigt / Angreifbarkeit im Lehrerberuf aushalten zu können / Voraussetzung für subjektbezogenes Lehren / Man lernt mehr, wenn es um einen selbst geht /*

*Grenzüberschreitungserfahrung, neue Wege kennen lernen / Exemplarisch für eigenen Unterricht.*“ (Bo)

In Hannover wird auf die Frage „Was nehme ich persönlich an Erfahrungen/Erkenntnissen aus meinem ästhetischen Forschungsprojekt mit?“ v.a. die **Entdeckung des eigenen Lehrerbildes** genannt. Dann wird, ähnlich wie in Bremen, der **Umgang mit verdrängten Bildern** und die **Prozesserfahrung** beschrieben.

„*Mehr Sicherheit für meine Berufsentscheidung / Was für eine Lehrerin will ich werden? / Habe mein Lehrerbild kennen gelernt / Konnte vieles für mich klären, kann jetzt konzentrierter weiterstudieren / Es gibt keine perfekten Lehrer / Eigenen Anspruch runterschrauben / Es gibt kein fertiges Lehrerbild, entwickelt sich lebenslang /*

*Für mich ist richtig, dass ich meine negativen Schulerfahrungen verdrängt habe / Dachte, ich hätte nur negative Erinnerungen, habe positive entdeckt / Negative Erfahrungen können sich im Prozess zu positiven Umwandeln / Habe festgestellt, dass ich ein sehr pessimistisches Lehrerbild habe / Arbeit an sich selbst kann schmerzhafter Prozess sein /*

*Lehrerbildung hat viel mit Selbstentwicklung zu tun / Selbsterkenntnis / Mein Prozess hat erst begonnen mit dem Seminar / Es ist sinnvoll, biografisch zu arbeiten / Spannung zwischen meiner Person und einem ‚Vorbild‘ zu entdecken /*

*Gefühle lassen sich eher in ästhetischer Äußerung ausdrücken / Habe gelernt, dass Grenzen, an die ich stoße, überwunden werden können / Zu sehen, dass es den anderen im Prozess genauso schwer fällt / Dass es sich wie von selbst entwickelt, wenn man erst mal anfängt / Das Komplexe ist nur im Prozess zu entdecken / Herangehensweise lässt sich auf viele Fragen übertragen.*“ (Ho)

Wie sehr die Veranstaltungen die Teilnehmerinnen erfasst haben, wird auch in der Selbsteinschätzung zum eigenen Einsatz in den Seminaren deutlich. Nahezu durchgängig wird von allen Teilnehmerinnen ein höherer, v.a. auch persönlicher Einsatz im Seminar beschrieben, in Einzelfällen bis zu einem Vielfachen des üblichen Aufwandes für eine universitäre Veranstaltung (Bo/Ho).

**Zusammenfassend:** Am Anfang der Seminare besteht eine große Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Teilnehmerinnen und Veranstalterinnen zur ästhetisch-biografischen Arbeit. Im Ergebnis der Veranstaltung kann jedoch davon gesprochen werden, dass sich diese Diskrepanz aufhebt. Auch für die Teilnehmerinnen besteht eine ähnliche Gewichtung zum Hauptstrang der jeweiligen Veranstaltung – inzwischen mit Erfahrungen gefüllt. Eine Diskrepanz zwischen Teilnehmerinnenerwartungen und den Entwürfen der Leiterinnen wird immer

bestehen. Die Teilnehmerinnen der beiden Seminare beschreiben sie im Nachhinein zu diesen Veranstaltungen allerdings als besonders groß (vgl. Bn/Hn). Daran hat auch das persönliche Gespräch zur Anmeldung für die hannoversche Veranstaltung nicht viel verändert. Eine Vorstellung von ästhetisch-biografischer Arbeit, von ästhetischer Forschung lässt sich nur in der Praxis selbst entwickeln. Dennoch ist es sinnvoll, in den Schlussfolgerungen für diese Art Veranstaltung eine vorausgehende, wirksamere Abstimmung zu den Erwartungen zu überlegen.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich die beschriebene Diskrepanz auch aus dem unterschiedlichen Biografieverständnis und dem unterschiedlichen Umgang mit der eigenen Biografie auf Teilnehmerinnen- und Veranstalterinnenseite entwickelt. Beide Seiten stehen in unterschiedlichen Phasen der biografischen Arbeit (vgl. Abschnitt 2.2.1). Das erfordert insbesondere von der Leiterin/dem Leiter einer solchen Veranstaltung, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Sie/Er muss sich in die anders strukturierte biografische Herangehensweise der Teilnehmerinnen hineinversetzen können.

### c) Zu den Prozessen in der ästhetisch-biografischen Arbeit

Zu diesem Aspekt kann auf die Wiedergabe wörtlicher Aussagen von Teilnehmerinnen verzichtet werden. Das ist im Zuge der Rekonstruktion der individuellen und Gruppenprozessverläufe bereits ausführlich geschehen.

In beiden Seminaren gab es vielfältige thematische Impulse zur Entwicklung der ästhetisch-biografischen Prozesse. Eingbracht wurde(n)

- praktische Varianten zu Verfahren in der biografischen Arbeit (z.B. Selbstfilmversuche, exemplarische Vorstellung von biografischer Arbeit im Kunstunterricht, Selbsterfahrungsversuche (Jackenübung), Erinnerungsreise, Arbeit im Ensemble). Diese praktischen Varianten nehmen in beiden Seminaren eine zentrale Stellung ein;
- die Vorstellung von künstlerischen Verfahren, bei denen explizit biografisch Bezug genommen wird (z.B. Spurensicherung, Beispiele aus der Netz-Kunst, Gegenwartsfotografie);
- theoretische Darstellungen zu Konzepten ästhetisch-biografischer Arbeit aus der Kunstwissenschaft (schwerpunktmäßig in Bremen), erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (schwerpunktmäßig in Hannover) und aus der Kunstdidaktik (z.B. Lebenskunstwerk, ästhetisches Projekt, Performance, biografische Konstruktion). Einen besonderen Stellenwert hat dabei in beiden Seminaren die Vorstellung des Konzeptes der *Ästhetischen Forschung*.

Die Erarbeitung der Konzepte und die Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien ist in beiden Seminaren in die praktischen Versuche der Gruppen eingebunden, wird auf die individuellen ästhetischen Forschungsprojekte über konkrete Fragestellungen bezogen;

- in Hannover kommt speziell hinzu die Vorstellung von Lehrerinnenbildern in der Literatur, im Film, in der bildenden Kunst;

- in Bremen kommen speziell die praktischen Versuche zur Gestaltung im ästhetischen Forschungsprozess mit neuen Medien hinzu.

Offen gehalten wird der Inhalt der individuellen biografischen Bezugnahme. Hier gibt es keine eingrenzenden Impulse. Entsprechend unterschiedlich sind die Ebenen dieser Bezugnahmen bei den Teilnehmerinnen: bestandaufnehmend, rückschauend, selten vorausschauend. Es wird unterschiedlich in die ästhetischen Forschungsprojekte eingestiegen, über Dinge, Beziehungen, Erinnerungen. In den Mittelpunkt rückt im Prozessverlauf meist die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, zum Teil im Kontext des eigenen Menschenbildes, bis hin zu einem umfassenden Weltbild. Dabei ist gleich, ob es im Ausgangspunkt eine eingrenzende Frage gibt – die nach dem Lehrerinnenbild in Hannover – oder keine (in Bremen).

In der **Zusammenfassung** ist die Vernetzung der verschiedenen thematischen Impulse in der ästhetisch-biografischen Arbeit entscheidend. Basis bilden in beiden Seminaren die praktischen Versuche, die praktische Erprobung von Varianten selbstreflexiver Tätigkeit im ästhetischen Prozess. Darauf werden die „theoretischen Schübe“ bezogen. Wesentlich ist dabei die Vielfalt der Impulse, die Unterschiedlichkeit ihrer Struktur. In der Rekonstruktion der individuellen Prozesse wurde sichtbar, dass die Teilnehmerinnen unterschiedliche Impulse unterschiedlich intensiv aufgegriffen haben. Diese handlungsorientierte, thematisch offene Struktur der Seminare ist in der Konzeption vergleichbarer Veranstaltungen aufzugreifen – und weiter zu evaluieren (siehe Teil V).

Nachgewiesen wurde eine ähnliche Struktur in den Prozessverläufen der beiden Seminare. Der Gesamtprozess lässt sich aus Teilnehmerinnensicht jeweils in sieben Phasen aufteilen:

- Einstiegsphase: Vorstellungen zum Inhalt und Verlauf des Seminars entwickeln, erste Erfahrungen in selbstreflexiven Situationen sammeln, mit den spezifischen Aspekten des Seminars vertraut werden (Medien- bzw. Lehrerinnenbildbezug). Der Hauptstrang des Seminars liegt im Gruppenprozess, in der Entwicklung einer Gruppenstruktur, auf die sich die einzelnen Teilnehmerinnen in den späteren Phasen beziehen können. Die Leiterin/Der Leiter ist vor allem impulsgebend gefordert.
- Übergangsphase: Überlegungen für ein eigenes ästhetisches Forschungsprojekt, Aufgreifen weiterer Impulse zur ästhetisch-biografischen Arbeit. Das eigene ästhetische Forschungsprojekt ist dabei für viele zunächst nur ein „Thema“, eine Fragestellung. Die biografische Verwicklung, das eigene Berührtsein, bleibt noch im Verborgenen.
- Krisenphase: Bei den meisten Teilnehmerinnen, die sich auf ein eigenes Projekt ernsthaft einlassen, kommt es an dieser Stelle im Verlauf zu einer krisenhaften Situation. Sie wird ausgelöst in der Vergegenwärtigung, dass das eigene ästhetische Forschungsprojekt in den Raum des Selbstbildes vordringt. Sie äußert sich im zeitweiligen Rückzug vom eigenen Projekt, in Kritik am Seminar oder auch im Einzelfall im Abbruch des Forschungsprojektes oder gar des Seminars. Die Atmosphäre im Seminar, die begleitende Tätigkeit der Leiterin/des Leiters, die Qualität der Impulse, die Entwicklung der Gruppenbeziehungen ist für den weiteren Verlauf des Seminars in dieser Phase von entscheidender Bedeutung. Es ist in gewisser Hinsicht die kritischste Phase im Seminarverlauf.
- Forschungsphase: Wie für die Einzelfälle B6 und H4 beschrieben, kann in dieser Phase von einer spiralförmigen Entwicklung gesprochen werden. Das Sammeln des Materials, die – immer wieder krisenhafte – Konfrontation des Materials mit dem Selbstbild, die

Suche nach einer Gestalt für die Forschungs(zwischen)ergebnisse wiederholen sich auf jeweils höherer Stufe. In dieser Phase nimmt die Eigenständigkeit der Teilnehmerinnen in ihrem Handeln zu. Weitere Impulse werden zunehmend selektiv aufgenommen. Der Hauptstrang des Seminars verlagert sich vom Gruppenprozess in die individuellen Prozesse. Möglichkeiten des Austausches über den Forschungsstand, Angebote der Leiterin/ des Leiters zur Spiegelung der individuellen Prozesse oder zur Beratung sind erforderlich.

- Phase der Präsentationsvorbereitung: Auch wenn die Präsentation meist durchgängig im ästhetischen Forschungsprozess gestaltsuchend mitgedacht wird, gibt es doch bei den meisten Teilnehmerinnen noch einmal einen – teilweise wieder krisenhaften – Einschnitt in der Vergegenwärtigung der bevorstehenden Veröffentlichung zur zunächst eher privaten Forschung. In kunstpädagogischen Seminaren ist der Druck, der hier entsteht, noch größer als in kunstferneren Veranstaltungen.<sup>418</sup> Zu der Scham, etwas von sich zu zeigen, kommt die Erwartungshaltung, dass es auch noch in besonderer Weise gestaltet werden muss. Dieses ist der zweitschwierigste Moment im Seminarverlauf. Die Leiterin/ Der Leiter ist in dieser Phase gefordert, den Druck zu nehmen, ohne dabei gleichzeitig auf einen ästhetischen Anspruch an die Präsentation zu verzichten.
- Präsentationsphase: Die Produkte aus dem ästhetischen Forschungsprozess werden präsentiert, gewürdigt und reflektiert. Die Mischung aus ganz persönlichen Rückmeldungen und Gruppendiskussionen haben sich dabei aus Teilnehmerinnensicht bewährt. Für diese Phase ist noch einmal viel Zeit erforderlich.
- Abbruchphase: Es muss betont werden, dass in beiden Seminaren viele Teilnehmerinnen das Ende der Veranstaltung am Semesterende nicht als einen Abschluss empfinden können. Viele formulieren, dass sie an ihrem Projekt weiterarbeiten wollen, einzelne sogar, dass sie eigentlich gerade erst angefangen hätten. Einige beschreiben das Seminarende als einen Abbruch, als schmerzliche Trennung. Das sind v.a. die, die sich auf besonders intensive autobiografische Arbeit eingelassen haben, die elementare Beziehungen thematisieren. Dieser Moment wird in der Auswertung als der dritte besonders kritische Punkt beschrieben. Schlussfolgerungen sind in jedem Fall im Zusammenhang der Überlegungen zur Ausbildungsstruktur zu ziehen (vgl. Kapitel 5.4 und 5.5).

Im Prozess der ästhetischen Forschung verquicken sich – wie bei Kämpf-Jansen intendiert – die unterschiedlichen Zugangsweisen, alltagsbezogene, kunstbezogene und wissenschaftsbezogene, untrennbar in einem Strang. Es ist nicht einmal möglich, sie zu Beschreibungszwecken voneinander zu trennen.

In der **Zusammenfassung** ist als Besonderheit zum Seminarverlauf zu betonen, dass der Hauptstrang für die Teilnehmerinnen im Verlauf ihrer individuellen ästhetischen Forschungen liegt. Als krisenhaft sind im Prozessverlauf drei Stellen zu beschreiben: Die Phase der Vergegenwärtigung der Berührung des Selbst(-bildes), der Moment der Vergegenwärtigung der Anforderung Inneres in einer Präsentation äußern, veröffentlichen zu müssen und der Abbruch zumindest des begleiteten Prozesses mit dem Semesterende. Insbesondere an diesen Stellen bestehen an die Leiterin/den Leiter Anforderungen, die über die üblichen Anforderungen an Dozentinentätigkeit hinausgehen (vgl. Kapitel 5.4 und 5.5).

---

<sup>418</sup> Hier handelt es sich lediglich um einen Erfahrungswert des Veranstalters, nicht um ein Ergebnis der Untersuchungen.

Mit der Beschreibung der Besonderheiten des Prozessverlaufes werden die differenzierten Anforderungen an ein Geflecht von Reflexionsebenen und an das Niveau der Reflexion deutlich. Sie sind im Abschnitt 3.2.5 ausführlich beschrieben.

In den untersuchten Seminaren hat sich dafür eine *Gesprächskultur* entwickelt, eingeführt exemplarisch über den Gesprächsstil der Leiterin/des Leiters. Punktuell werden in beiden Seminaren darüber hinaus Umgangsformen in Reflexionsphasen thematisiert. Insbesondere in der Schlussphase kann davon gesprochen werden, dass sich die Teilnehmerinnen in beiden Seminaren weitgehend an bestimmte Grundregeln halten konnten.

Darauf ist die besondere Struktur der Reflexionsphase zu den Präsentationen in beiden Seminaren angelegt, von Maria Peters entwickelt: Die Teilnehmerinnen erhalten nach der Präsentation zunächst schriftlich von jeder Teilnehmerin und von der Leiterin/dem Leiter eine persönliche Rückmeldung. Hier werden zum Teil private, emotionale, sehr direkte Äußerungen gemacht. Erst danach überlegt jede Teilnehmerin, welche Hinweise sie aus dem Aufgezeichneten im Plenum anspricht. Dort werden zunächst nur Fragen an die Präsentierende gestellt. Wenn die von ihr beantwortet sind, kommt es in einer dritten Runde zur Diskussion. Sie wird meist mit dem notwendigen Feingefühl geführt. Allerdings wird selbst das unterschiedlich wahrgenommen. Einzelne (wenige) Teilnehmerinnen beider Seminare äußern in der Auswertung des Seminars, dass ihnen die abschließende Diskussion zum Teil unangenehm war. Als besonders positiv allerdings werden durchgängig die persönlichen schriftlichen Rückmeldungen empfunden. Mancher kritische Hinweis lässt sich offensichtlich ohne seine Veröffentlichung besser annehmen. Sehr positiv wird auch von den Bremer Teilnehmerinnen gewürdigt, dass die Leiterin der Veranstaltung nach der Präsentation noch einmal jeder Studentin persönlich schriftlich eine ausführliche Rückmeldung gegeben hat.

In der **Zusammenfassung** kann unterstrichen werden: Neben den thematischen Impulsen, neben der intrinsischen Motivation zur ästhetisch-biografischen Arbeit bei den Teilnehmerinnen hat die beschriebene Gesprächskultur, hat das Geflecht aus privatem Nachdenken und feinfühligem Dialog in der Reflexion zum Gelingen der beiden Veranstaltungen erheblich beigetragen. Auch dieser Aspekt ist in der Weiterentwicklung vergleichbarer Seminar-konzepte zu gewichten.

Als letzter Aspekt sollen in der abschließenden Betrachtung der Prozesse in der ästhetisch-biografischen Arbeit die Schwierigkeiten angesprochen werden, für die Präsentation eine geeignete Gestalt zu finden. Es geht noch einmal um die **Eigenheiten der Produkte** in den ästhetischen Forschungsprojekten.

Die Problematik wurde an vielen Stellen ausführlich erörtert (vgl. Abschnitte 4.2.2, 4.2.3 und 4.2.6): In der Präsentation am Ende des Veranstaltungszeitraumes lässt sich eine Diskrepanz beschreiben zwischen der Intensität biografischer Bezugnahme in einem nachweisbar tief gehenden, ästhetischen Prozess *und* der Gestalt der ästhetischen Produkte, v.a. wenn sie außerhalb des Seminarzusammenhanges betrachtet werden. Nur ganz wenige werden von außen stehenden Betrachterinnen als „künstlerische Produkte“ beschrieben. Wann überhaupt etwas als ein künstlerisches Objekt zu bezeichnen ist, soll an dieser Stelle nicht noch einmal thematisiert werden (vgl. Kapitel 3.1, insbesondere Seel 2000, S. 179<sup>419</sup>).

---

<sup>419</sup> Bei Seel heißt es dort in der „Ästhetik des Erscheinens“ für den Autor nachvollziehbar: „Wann zählt es als Objekt der Kunst? Nun – wenn es für einige oder viele als ein solches zählt. Es gibt keine absolut bestehenden Merkmale, durch die sich Kunstwerke von anderen (ästhetischen d.A.) Objekten unterscheiden würden.“



Die präsentierten Produkte lassen sich schon gar nicht als wissenschaftliche Äußerung, als wissenschaftlich fundierte Dokumentation kennzeichnen, um an ein weiteres Moment des ästhetischen Forschungskonzeptes (Kämpf-Jansen 2000) anzuknüpfen. Und dennoch ist es nicht zutreffend, sie begrifflich als „alltägliche Äußerung“ zu fassen.

Ob nun von Seels Beschreibung „ästhetischer Objekte“ ausgegangen wird (vgl. ebenda, Seel v.a. S. 146ff.) oder von der Charakterisierung des „Ästhetischen“ bei Welsch (vgl. Kapitel 3.1, insbesondere Welsch 1997a): Im Zusammenhang des Seminars kann eindeutig davon gesprochen werden, dass die Produkte zur ästhetischen Forschung der Teilnehmerinnen in der Präsentation als ästhetische Objekte zu bezeichnen sind. Es ist zunächst von untergeordneter Bedeutung, ob sie sich Außenstehenden als ästhetische Objekte vermitteln, in jedem Fall so lange sie nicht in einer Ausstellung außerhalb des Seminarzusammenhanges unvermittelt präsentiert werden. Im dem Fall würde es in besonderem Maße von der außenstehenden Betrachterin abhängen, ob die ausgestellten Objekte als ästhetische, gar als Kunstwerke erscheinen.

Es handelt sich zunächst um *ästhetische Objekte für die Präsentierenden selbst*. Für sie sind ihre PowerPoint-Präsentationen, ihre performativen Darstellungen, Bilder, Installationen und Objekte in vielen Fällen sogar *besonders* ästhetische Objekte. In ihrer Gestalt, in ihrer Erscheinung äußert sich für die Präsentierenden viel aus dem zurückliegenden intensiven, ästhetischen Prozess. Die Bilder, Texte, Gegenstände in ihrem Werk sind symbolhaft aufgeladen, zum Teil – wie beschrieben – geradezu überladen. Hinter den einzelnen Elementen des Präsentierten steht für die Präsentierenden wesentlich mehr, als sich in der Erscheinung unvermittelt zeigt. Es ist ihnen aus verschiedenen, bereits in den vorausgegangenen Abschnitten herausgearbeiteten Gründen oft nicht möglich, ihre Äußerung mit dem Geäußerten in Einklang zu bringen. Es wurde der Begriff „ästhetischer Stau“ dafür geprägt (vgl. Schluss, Abschnitt 4.2.6). Das stellt sich in Kenntnis ihrer Äußerungsabsichten für die jeweilige Studentin selbst anders dar. Die präsentierten Objekte erscheinen der Teilnehmerin im Licht ihres Inneren als ästhetische.

Mit der Untersuchung wurde darüber hinaus nachgewiesen: Innerhalb der Gruppe im Seminarzusammenhang kann von einer *Kommunizierbarkeit des Ästhetischen der meisten Objekte* gesprochen werden. Insbesondere in der Verbindung mit dem Auftreten der Präsentierenden, mit ihren einführenden Kommentaren, über ihre in Körperhaltung und Gesten sichtbare Betroffenheit vermittelt sich etwas vom Ästhetischen des Prozesses, der im Produkt geronnen erscheint. Es kann von einer Vermittlung des Ästhetischen in einer performativen Situation gesprochen werden (vgl. Lange 2002). Bei der Präsentation entsteht im Raum eine „Atmosphäre“, die die Beteiligten als ästhetisch empfinden (vgl. Böhme 1995).

Der häufiger beschriebene Bruch tritt erst bei einer unvermittelten Präsentation an außen Stehende auf. Die Äußerungen erscheinen banal, für manche sogar trivial oder kitschig. Im Fall der beiden untersuchten Seminare kam es jedoch gar nicht zu einer öffentlichen Ausstellung. Die Objekte blieben im Kommunikationszusammenhang der beiden Seminare. Gleichzeitig spricht einiges dafür, Produkte aus einem solchen Seminar zumindest hochschulöffentlich auszustellen. In Auswertung der Untersuchung ist dabei allerdings entscheidend, über eine performative Situation (Inszenierung) die ästhetische Qualität der ausgestellten „Dinge“ unterstützend zu vermitteln.<sup>420</sup>

---

<sup>420</sup> Zur hochschulöffentlichen Ausstellung kam es etwa beim „Vorläufer“ des Lehrerbilderseminars, dem Spurenseminar zum Lehrerinnenbild im Jahr 2001 (vgl. Seydel 2002) oder zu den vergleichbaren Produkten aus der

Soweit zur grundsätzlichen Seite der Ästhetik der Produkte, die im ästhetischen Forschungsprozess präsentiert werden. In der Diskussion der Beschreibungen zu den individuellen Projekten (Abschnitt 4.2.2, 4.2.3 und 4.2.6) wurde noch eine zweite Überlegung zum Umgang mit den Eigenheiten der Produkte in diesen Prozessen herausgearbeitet: Die Prozesse kommen im Verlauf des einen Semesters in kaum einem Fall zum Abschluss. Die meisten Teilnehmerinnen selbst sprechen zum Semesterende nicht vom Abschluss, sondern Abbruch ihres Projektes (siehe oben in diesem Abschnitt). Wie soll es in einem unabgeschlossenen Prozess zu einem „fertigen Produkt“ kommen? Es kann also – auch bei einer Präsentation von Produkten am Ende der Veranstaltungszeit – nicht von einer „Ergebnispräsentation“ gesprochen werden. Es wird dem vorläufigen, aufbrechenden, noch fragensuchenden und damit brüchigem, offenen Charakter der Objekte viel mehr gerecht, wenn von Zwischenergebnissen gesprochen wird. Im Abschnitt 4.2.2 wird in Diskussion der beschriebenen Diskrepanz zwischen Prozess und Produkt davon gesprochen, dass wir es nicht mit einer Präsentation **zum** ästhetischen Forschungsprozess oder mit einer Ergebnispräsentation zu tun haben, sondern mit einer Präsentation **im** ästhetischen Forschungsprozess.

Die Teilnehmerinnen sollten dabei ermuntert werden, ihre angefangenen Wege zu thematisieren, ihre offenen Fragen im Produkt zu stellen, die Hindernisse auf ihrem Weg, die Unwegsamkeiten ihres ästhetischen Forschungsprojektes durchschaubar zu machen, den Blick auf die Spurensicherung, auf die Spurensuche freizugeben. Das Provisorische, Materialhafte, Fundstückartige der ausgestellten Stücke ist zu betonen. Der Weg zur Gestalt wird aufgezeigt. Es ist zu vermuten, dass dabei sogar Objekte entstehen könnten, deren Ästhetik sich auch nach außen differenzierter vermittelt. Das allerdings wäre in weiteren Versuchen zu hinterfragen.

**Zusammenfassend** kann davon gesprochen werden: Es ist müßig, sich um eine „objektive“ Wertung zur ästhetischen Qualität der Produkte Gedanken zu machen, weil sie im Zusammenhang der beiden beschriebenen Veranstaltungen nicht relevant ist. Relevant ist, dass sich das Ästhetische in fast jedem untersuchten Fall in der Kommunikation zwischen der jeweiligen Teilnehmerin und ihrem präsentierten Produkt konstituiert. Relevant ist, dass sich vieles davon, verstärkt über die performativen Momente der Präsentation, auch auf die Kommunikation in der Gruppe überträgt.

Zusammenfassend ist weiter festzuhalten, dass es dem Charakter der Objekte, die im ästhetischen Forschungsprozess als Vorläufige entstehen, viel mehr gerecht wird, sie nicht als „Ergebnisse“, als „fertige Produkte“ in die Präsentation einzuführen, sondern sie als Einblick in den ästhetischen Prozess der Präsentierenden zu gewähren.

#### d) Herausarbeitung von Faktoren, die sich im Fall der beiden untersuchten Seminare günstig auf den Verlauf der ästhetisch-biografischen Prozesse ausgewirkt haben

Auf die beiden untersuchten Seminare bezogen können zum Abschluss der Untersuchungen einige Faktoren genannt werden, die sich günstig auf die Entfaltung der ästhetisch-biografischen Arbeit ausgewirkt haben oder in der Sichtweise der Teilnehmerinnen auswirken könnten.

---

ästhetisch-politischen Lernwerkstatt zu den Dingen (2002) (vgl. Seydel/Tegtmeyer 2004). Zumindest in der Eröffnungsveranstaltung zur jeweiligen Ausstellung ließ sich über die Präsenz der Präsentierenden einiges vermitteln – insgesamt allerdings blieb bei diesen Ausstellungen noch zu viel unvermittelt, unzugänglich.

Ausgangspunkt für eine Strukturierung der Faktoren soll auch in dieser letzten Runde der Auswertung die Sichtweise der Teilnehmerinnen der beiden Seminare selbst sein. Im Abschlussfragebogen (Ho/Bo) beantworten sie die Frage: „Welche Voraussetzungen müssen in einer Lehrveranstaltung erfüllt sein, damit sich Studierende auf selbstreflexive/auto-biografisch orientierte Prozesse einlassen können?“

Genannt werden **individuelle Voraussetzungen** bei den Studierenden: Erforderlich sei *die Bereitschaft der Teilnehmerinnen, sich zu öffnen*. Das Verhältnis zu den Kommilitoninnen dürfe nicht von Konkurrenz bestimmt sein, *Respekt der Teilnehmer untereinander* sei erforderlich. Die *Ernsthaftigkeit der Teilnahme* sei Voraussetzung. Es müsse auch die Bereitschaft mitgebracht werden, *in Persönliches betreffenden Punkten, Kritik annehmen* zu können. – Den Teilnehmerinnen müsse der *Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsbildung/ Fachwissen und Lehrerarbeit* klar sein.

Eine Teilnehmerin führt selbst den Begriff der notwendigen *intrinsischen Motivation* ein. Im Ergebnis der Untersuchungen wurde dieser Faktor bereits im letzten Abschnitt im Zusammenhang mit den Hemmnissen thematisiert. Eine der ersten Voraussetzungen für ein Zustandekommen ästhetisch-biografischer Arbeit ist die Bereitschaft der Teilnehmerinnen, den prüfungsergebnisfixierten Blickwinkel auf das eigene Studium zu verlassen und ein echtes Interesse am Selbstbild mit Blick auf den Beruf zu entwickeln. Als konstituierende Faktoren auf der Seite der Studentinnen selbst ist darüber hinaus im Gesamtergebnis der Untersuchungen tendenziell zusammenzufassen: Die Bereitschaft sich auf ungewohnte, nahe gehende Arbeitsformen einzulassen; die Bereitschaft in ein individuelles, aufwändiges Arbeitsvorhaben weit über die Seminarzeit hinaus einzusteigen; die Fähigkeit sich rücksichtsvoll im Gruppenprozess zu verhalten, die anderen Teilnehmerinnen ernst zu nehmen; die Offenheit für einen konstruktiven Biografiebegriff.

Eine zweite Gruppe der von den Teilnehmerinnen beschriebenen günstigen Faktoren betrifft die **Rahmenbedingungen** (Raum/Zeit/Studienstruktur) ästhetisch-biografischer Arbeitszusammenhänge.

Erforderlich sei eine *beagliche Atmosphäre, gute Atmosphäre*. Häufig wird eine *gemütliche, angstfreie, entspannte, eben einfach passende Atmosphäre* genannt.

Dazu trage bei, wenn die *Gruppe nicht zu groß* sei, *20 bis 25 Teilnehmer höchstens*. Sehr wichtig sei die *Beständigkeit der Gruppe*. Gerade weil es häufiger um persönliche Bezüge gehe, sei wichtig, dass jede Teilnehmerin bei allen Sitzungen auf dem Laufenden bleibt. Die Teilnehmerinnen sollten sich *besser als in üblichen Seminaren kennen lernen*. Es müsse schon eine *vertraute Gruppe, nicht zu anonym*, sein.

Eine Studentin weist allerdings auch darauf hin, dass *die Teilnehmerinnen sich nicht zu gut kennen sollten*. Eine weitere Studentin kann sich eine selbstreflexive Arbeit besser in einer gleichgeschlechtlichen Gruppe vorstellen.

Beschrieben wird als günstiger Faktor eine besondere Raum- und Zeitstruktur für solche Veranstaltungen. Es sei *Raum und Zeit zur Entfaltung, für den Austausch* erforderlich. Es müsse *genügend Zeit (auch im Seminar) für die eigene ästhetische Forschung* bleiben. Einzelne sprechen sich dafür aus, *gemeinsame Exkursionen zur Stärkung des Vertrauens untereinander, mal außerhalb etwas zu unternehmen*. Eine Studentin ist dafür, solche

Veranstaltungen *lieber in vorlesungsfreier Zeit* anzubieten. Veranstaltungen dieser Art sollten *lieber über zwei bis drei Semester* laufen.

Die Äußerungen machen ähnliche Vorstellungen vom räumlichen Rahmen deutlich: genug Platz, Rückzugsmöglichkeiten, Raum nicht auf eine Funktion festgelegt. Sehr unterschiedliche Vorstellungen werden zum zeitlichen Rahmen formuliert. Beides spricht, auch im Abgleich mit den Untersuchungsergebnissen insgesamt, dafür, ästhetisch-biografische Arbeit hinsichtlich der Raum- und Zeitstruktur als „Werkstatt“ anzubieten (vgl. auch Seydel/Tegtmeyer 2004): in einem Gemisch aus offenen und festen Arbeitszeiten in einem multi-funktionalen Raum mit Werkstattatmosphäre – idealerweise neue Medien integrierend (näher beschrieben in Teil V).

Es werden Anforderungen formuliert an die **Persönlichkeit** der Leiterin/des Leiters. Von deren Seite wird *Respekt* erwartet. Es sei eine vertrauenswürdige, einfühlsame, aktiv zuhörende, in solchen Prozessen erfahrene Dozentin, bzw. ein solcher Dozent erforderlich. Sie/Er müsse dazu beitragen können, dass ein *offenes Klima* entsteht. *Verletzende Wertungen sollten vermieden werden*. Von der Leiterin/dem Leiter einer biografisch orientierten Veranstaltung wird Empathie und ein besonderes Engagement erwartet. Immer wieder wird zum Ausdruck gebracht, dass dies ein entscheidender Faktor sei, sich in einem Seminar tatsächlich auf selbstreflexive Prozesse einzulassen.

Als vierter Faktorenbereich werden von den Teilnehmerinnen die **Impulse** und das **methodische Vorgehen** der Leiterin/des Leiters beschrieben. Das deckt sich erneut mit den in oben noch einmal zusammenfassend dargestellten Impulsen. Verschiedenste Impulse werden als *Denkanstoß, Hilfestellung, Auslöser* oder *positive Provokation* bezeichnet. Die Impulse werden als *reichhaltig, vielseitig, für mich neu* beschrieben. Es bestätigt sich auch, dass mit zunehmendem Seminarverlauf die Differenzierung im individuellen Aufgreifen der verschiedenen Impulse zunimmt. Ein wichtiger Faktor für das In-Gang-Kommen und Im-Gang-Bleiben der ästhetisch-biografischen Prozesse ist die Mischung der praktisch-exemplarischen und theoretischen Impulse, ist ihre Vielfalt und Verknüpfung.

Eine letzte Gruppe an Aussagen betrifft einen besonders sensiblen Faktor zum Gelingen einer Initiierung ästhetisch-biografischer Prozesse in der Lehrerinnenausbildung: Im Geflecht aller bisher genannten Faktoren, im Zusammenspiel von passenden Rahmenbedingungen und geeigneter Leiterinnenpersönlichkeit, im Zusammenwirken von geeigneten Impulsen und intrinsischer Motivation müsse **eine besondere Atmosphäre** entstehen. Damit ist nicht die oben genannte „Gemütlichkeit“ gemeint. Es geht vielmehr um das Gefühl, dass man sich in einem Prozess **geschützt fühlen** kann, der einen – unter Umständen sehr – verletzlich werden lässt.

Es müsse *die Möglichkeit bestehen, sich ohne Abwertung auch zurückziehen zu können*, es dürfe *keinen Zwang zur Darstellung in der Gruppe* geben, *Freiwilligkeit* müsse ein Grundprinzip des Seminars sein. In einem solchen Seminar ziehe sich doch jemand nicht aus Faulheit zurück, sondern – jedenfalls möglicherweise – aus sehr persönlichen Gründen. Das müsse akzeptiert werden. Es dürfe *keinen Druck* geben, *sich outen zu müssen*. Es sei eine *wertungsfreie, positive Atmosphäre*, eine *hohe Akzeptanz*, ein *weitgehendes Verständnis füreinander* erforderlich. Es müsse eine Art Grundrecht geben, *auf Distanz zu gehen, sich zurückzuziehen*.

Dieser „Verlässlichkeitsfaktor“, wie er hier benannt werden soll, wird immer wieder ganz besonders gewichtet. Er erfordert das Nachdenken über die Räume, die für die Teilnehmerinnen die notwendigen Rückzugsmöglichkeiten anbieten, die die privaten Momente in der ästhetisch-biografischen Arbeit in einem nicht therapeutischen Zusammenhang schützen können. An dieser Stelle ist eine Gratwanderung auf dem Weg zum Gipfel der erfolgreichen biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung zu bewältigen: Der Grad trennt das, was notwendig privat bleiben soll, von dem, was notwendig in der Reflexion der Prozesse und in der Präsentation zur ästhetischen Forschung kommuniziert werden soll. Berührt wird das Spannungsfeld zwischen der Authentizität und der Kommunizierbarkeit einer selbstreflexiven Äußerung.

Dieses Spannungsfeld lässt sich nicht in Beliebigkeit auflösen. Es ist am Ende nicht gleichgültig, ob eine Teilnehmerin sich in ihrem selbstreflexiven Prozess äußert oder alles für sich behält. Die entscheidende Bedeutung der Kommunikation für die Qualität der Reflexion wurde im letzten Abschnitt erwähnt. Es bleibt also Ziel, dass die Teilnehmerinnen freiwillig auch zur Kommunikation im selbstreflexiven Prozess übergehen. Erforderlich ist dafür etwas, was eine Teilnehmerin mit Bezug auf Maria Peters positiv beschreibt: „*Die schafft es irgendwie, so einen freiwilligen Zwang zu vermitteln.*“ (Bq)

Das lässt sich nicht widerspruchsfrei gestalten. Umso offensichtlicher müssen für alle Beteiligten die Rückzugsmöglichkeiten sein. Nicht für den Rückzug aus dem Prozess überhaupt – im Notfall natürlich unbeschadet immer auch das –, sondern um im Prozess weiterarbeiten zu können. Dazu können die Schutzräume beitragen, die sich aus der Erfahrung der beiden Seminare beschreiben lassen.

### e) Notwendige und mögliche Schutzräume in der ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Eine der Annahmen am Eingang zum Dissertationsprojekt war, dass sich ästhetische Verfahren per se eignen, um für die Privatheit ästhetisch-biografischer Arbeit einen Schutzraum zu bieten. Die Untersuchungen zeigen, dass dies nur mit Einschränkungen zutrifft.

Es kann bis zu einem gewissen Grad von einer „Verschlüsselung“ in der ästhetischen Äußerung gesprochen werden. So wird mit der ästhetischen Äußerung eine Reflexion in der Gruppe über eigene biografische Erfahrungen möglich, die die Betroffene auf sich selbst bezieht, ohne diesen Bezug für die anderen Teilnehmerinnen des Prozesses offensichtlich werden zu lassen.

Diese Möglichkeit bietet sich mit den Besonderheiten der Struktur einer ästhetischen Äußerung. Im Kapitel 3.1 ist das Moment der Verschlüsselung in der Gestaltung, in der Übersetzung in eine andere „Sprache“ (Bildsprache, Körpersprache, Musik) beschrieben. Das ästhetische Ausdrucksrepertoire erlaubt es den Studentinnen, ihre selbstreflexiven Aussage zu tarnen oder ihr eine fremde Gestalt zu geben (Verfremdung). Im Unterschied zur Äußerung im therapeutischen Zusammenhang oder gar im wissenschaftlichen Diskurs, ist sie an der Oberfläche nicht auf vermeintliche „Wahrheiten“ festgelegt. Sie kann weglassen, dazu erfinden, fragmentieren, fälschen. Am Ende äußert sie sich möglicherweise damit viel hintergründiger, viel wahrhaftiger, als es mit dem an der Oberfläche „bei der Wahrheit bleiben“ gewährleistet wäre.

Schutz ist allerdings nicht nur in der Phase der Äußerung notwendig. Die Auswertung der Untersuchungen hat sehr deutlich gezeigt, dass auch auf dem Weg nach Innen, auf der Suche nach dem Selbstbild, Schutz erforderlich ist. Der ist mit der Verschlüsselung in der ästhetischen Äußerung allein nicht zu gewährleisten.

Ästhetische Verfahren können sogar eine besonders intensive biografische Arbeit auslösen, Situationen schaffen, in denen die ästhetisch Forschenden in eine „heftige“ Auseinandersetzung mit sich selbst geraten, weit vor der Veröffentlichung. Unangenehme Fragen an das Selbstbild, das eigene Menschenbild, Lehrerinnenbild kommen auf. Eigene Lebens-/Berufsziele, elementare Beziehungen werden infrage gestellt. Es ist keinesfalls so, dass über das fiktive Moment im ästhetischen Prozess eine „gemütlichere“ Variante (auto-)biografischer Arbeit gesichert wird.

Festzuhalten bleibt also, dass auch in ästhetisch-biografischer Arbeit das persönliche Berührtsein nicht umgangen wird, nicht umgangen werden kann und soll. Im Gegenteil: Das ästhetische Moment im Ästhetischen *verstärkt* sogar die ohnehin große Betroffenheit im biografischen Prozess. Auch die *Dynamik* des Gestaltungsprozesses (der Poises) kann die Teilnehmerinnen in „heftige“ Anstrengungen mit hineinreißen. Das erklärt die beschriebene „Heftigkeit“ in der ästhetischen Forschung bei vielen Teilnehmerinnen in beiden Seminaren.

Im Ergebnis der Untersuchungen lässt sich für die beiden Seminare beschreiben, dass neben den Schutzmöglichkeiten, die die Struktur der ästhetischen Äußerung bietet, spezifische Reflexionsformen erforderlich sind. Sie müssen das Ineinandergreifen von privatem Nachdenken und Kommunikation gewährleisten. Für die Reflexion ist ein Netz zu spinnen aus persönlicher Notiz, Partnerinnengespräch, Kleingruppengesprächen, Einzel- und Kleingruppengesprächen mit der Leiterin/dem Leiter und Plenumsdiskussionen. Die oben beschriebenen Regeln für eine nondirektive Gesprächsführung sind unbedingt zu berücksichtigen.

Damit sich die geforderte Verlässlichkeit für die Teilnehmerinnen entwickeln kann, damit sich das Gefühl aufbauen kann, man sei vor Verletzungen (inneren wie äußeren) weitestgehend geschützt, ist eine behutsame Annäherung an die selbstreflexive Arbeit sinnvoll. Vereinfachend formuliert: Es ist sicher ungeschickt mit der Frage im Plenum einzusteigen: „Wer möchte denn mal etwas über das Verhältnis zu seiner Mutter erzählen?“ Der Einstieg über Fremdwahrnehmungen, über zunächst unverfänglich scheinende Dinge ist angesagt.

Maria Peters diskutiert in Auswertung der Bremer Veranstaltung sogar die Möglichkeit des „Verschweigens“ des biografischen Bezuges in der Ankündigung. Sie hält es für denkbar, möglicherweise günstiger, einen biografischen Bezug nicht explizit, sondern implizit im Seminarprozess zu initiieren, wie etwa in ihrem Seminar zur „Magie der Dinge“ (Winter 2001/2002) oder zur „Performance“ (Sommer 2003).<sup>421</sup>

Um den Teilnehmerinnen in einem ästhetisch-biografischen Prozess diese Schutzräume öffnen zu können, offen zu halten und sie gegebenenfalls auch aus den Schutzräumen wieder abholen zu können, sind spezifische Qualifikationen der Leiterin, beziehungsweise des Leiters erforderlich. Es sind v.a. Erfahrungen in der Initiierung und Begleitung ästhetischer Prozesse und in der Moderation selbstreflexiver Prozesse. Bis zu einem gewissen Grad braucht die Leiterin/der Leiter Kriseninterventionserfahrung. Es muss um die Veranstaltung herum ein

---

<sup>421</sup> Vergleichbare Erfahrungen machte der Autor in den ästhetisch-politischen Lernwerkstätten, gemeinsam mit dem Kollegen Günter Tegtmeyer zu „Meinem Ding“ (Sommer 2002) und zum „Fremd-Sein“ (Sommer 2003). Auch den Einstieg über die Lehrerinnenbilder beschreiben viele Teilnehmerinnen des untersuchten Seminars als einen zunächst selbstdistanzierten Einstieg.

Beratungsnetz bestehen, um Studentinnen ggf. weitervermitteln zu können. Gerade damit der Prozess nicht ungewollt in eine therapeutische Situation hinübereitscht, sind Kenntnisse der Leiterin/des Leiters aus therapeutischen Arbeitszusammenhängen erforderlich. In der Weiterentwicklung des Ansatzes der ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung ist auch dies zu berücksichtigen.

## 5

# Schlussfolgerungen zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

*„Dies scheint das Ende zu sein. Alle Zettel sind von deinem Tisch verschwunden. Seltsam, daß es heute ist, der 2. Mai 1975. Der Tag, an dem von der Pappel alle braunen Blatthüllen auf einmal abgesprungen sind. (Der dritte Tag, nachdem in einem fernen Land, an einem anderen Punkt des Erdballs die endlos erscheinende Kriegszeit von dreißig Jahren vorüber ist.)*

*Die Julireise nach Polen ist fast vier Jahre her. Zwischen vier und fünf Uhr nachmittags kamt ihr zu Hause an. (...) Du ahntest, wenn auch nicht in voller Schärfe, die Bewegungen voraus, welche die Arbeit in dir hervorrufen würde.“ (Wolf 1979, S. 377)*

### 5.1

#### Einleitung

Mit diesen Sätzen beginnt der letzte Abschnitt von Christa Wolfs Aufarbeitung der „Kindheitsmuster“. Sie sollen vier Jahre nach den ersten Überlegungen zum eigenen Forschungsprojekt, zwei Jahre nach Beginn der Untersuchungen und sieben Monate nach dem Beginn der Texterarbeitung die Schlussstriche einleiten.

Mit den abschließenden Überlegungen wird der Versuch unternommen, die theoriegeleiteten und empirisch gestützten Überlegungen zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung (Teil II) und zur ästhetischen Arbeit an der Lehrerinnenbiografie (Teil III) sowie die Beschreibung und Diskussion der untersuchten Ansätze ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung (Teil IV) zusammenzuführen. Dafür wird zunächst noch einmal auf die Notwendigkeit der biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung verwiesen (5.2)<sup>422</sup> und die besondere Eignung ästhetischer Verfahren für diese Arbeit zusammengefasst (5.3).

Im letzten Teil dieses Textes soll nicht mehr *allgemein ästhetisch-biografische Arbeit* in der Lehrerinnenbildung thematisiert werden. Der Blick konzentriert sich auf ästhetisch-biografische Arbeit **am Lehrerinnenselbstbild**. Im Mittelpunkt dieses letzten Teils stehen Überlegungen zur **Praxis** einer solchen Arbeit – zunächst in der ersten Ausbildungsphase. Auch wenn immer wieder zu betonen ist, dass die Lehrerinnenbildung als Ganzes zu denken ist, dass eine universitäre Phase dieser Ausbildung nur in ihrer Verzahnung mit allen anderen Phasen sinnvoll zu diskutieren ist: Die eigenen Untersuchungen beziehen sich im Kern auf *Veranstaltungen in der Phase an der Hochschule*. Im Ergebnis der eigenen Überlegungen und Untersuchungen soll deshalb vor allem über den **Beginn** der ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnenselbstbild nachgedacht werden (5.4). Es wird das Spannungsfeld beschrieben, in dem diese Arbeit zu leisten ist. Es wird ein Praxis-Modell zur ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnenselbstbild auf der Grundlage der eigenen, theoretisch und empirisch eingebundenen Erfahrungen entwickelt.

---

<sup>422</sup> Im Teil V werden durchgängig Querverbindungen zu den in den vorausgegangenen Teilen begründeten Überlegungen und Untersuchungsergebnissen hergestellt. Dabei wird lediglich die Ziffer des jeweiligen Abschnittes bzw. des Kapitels in der Klammer erwähnt. Verzichtet wird auch auf die mitzudenkende Bezeichnung „vgl.“.



Im Abschluss werden Konsequenzen für die Struktur der Lehrerinnenausbildung unter dem Blickwinkel einer stärkeren Gewichtung der biografischen Bezugnahme angedacht und Anforderungen daraus an die Ausbildung der Ausbilder abgeleitet (5.5). Dabei soll es nicht um eine Stellungnahme zur aktuellen Diskussion um die Einführung konsekutiver Studiengänge in der Lehrerinnenausbildung gehen. Die vorliegenden Untersuchungen stellen hier keine Basis für eine fundierte eigene Position da. Fest steht jedoch, dass eine stärkere biografische Bezugnahme im Rahmen verschiedener Ausbildungsstrukturen gedacht werden muss. – Am Ausgang des Textes schließlich wird weiterer Forschungsbedarf zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrer(aus)bildung festgestellt (5.6).

## 5.2

### Stärkere Gewichtung biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Grundlegend wurde in die Struktur und Entwicklung der Lehrerinnenbiografie eingeführt, der Zusammenhang zwischen Lehrerinnenbiografie und Lehrerinnenhandeln beschrieben. Dabei konnte ergänzend auch auf eigene Interviews mit Lehrerinnen zurückgegriffen werden. Ansatzpunkte biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung wurden herausgearbeitet. Im Ergebnis der eigenen Untersuchung an ausgewählten Ausbildungsorten in Niedersachsen konnte auf konkrete Varianten biografischer Arbeit verwiesen werden. (Teil II)

Als Kern der im Teil II erarbeiteten Begründung für die Notwendigkeit biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung lässt sich zusammenfassen: Lehrerinnentätigkeit ist biografisch verankert. Bereits vor Beginn der Ausbildung beginnt die Entwicklung eines Lehrerinnen-selbstbildes in einer hier als *Vorbildung* bezeichneten Phase. Bleibt dieser biografische Zusammenhang des beruflichen Handelns der einzelnen Lehrerin verborgen, dann besteht das Risiko, dass er unkalkulierbar im Schulalltag durchbricht. (2.2.2; 2.3.1)

Fragwürdige und in der aktuellen Diskussion über Unterricht längst als überholt geltende Lehrerinnenbilder werden zur Vorlage – zum Muster – in komplexen Situationen des Lehrerinnenhandelns. Wenn die in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse zur Lehrerinnenarbeit nicht zur Lehrerinnenbiografie in Beziehung gesetzt werden, bleiben sie – vor allem in den komplexen Momenten des Lehrerinnenalltags – leicht außen vor. (2.4)

### Biografische Orientierung im Kontext einer Beziehungsdidaktik

An dieser Stelle ist zu betonen, dass dem begründeten und beschriebenen biografischen Ansatz in der Lehrerinnen(aus)bildung selbst ein bestimmtes Lehrerinnenbild zugrunde liegt. Ließe sich die Lehrerin als eine bloße, mechanische Vermittlerin von Unterrichtswissen beschreiben, dann könnte die Ausbildung von *Vermittlungstechniken* ausreichen. Auf den Aufwand einer biografischen Bezugnahme könnte verzichtet werden. Hier wird jedoch davon ausgegangen, dass jede Lehr-Lern-Situation nicht nur eine Beziehung der Beteiligten zur „Sache“ erfordert, sondern eine (phasenweise intensive) Beziehung der Beteiligten untereinander. In diese Beziehung bringen Schülerinnen über ein begrenztes Interesse am Lerngegenstand hinaus ihre Suche nach Identität, nach Sinn und Orientierung ein. Sie erwarten von ihrer Lehrerin mehr als sachliche Kompetenz. Sie beziehen sie in ihre Suche nach Vorbildern, in die Herausbildung der eigenen Identität ein.

Im schulpädagogischen Diskurs wird von „Beziehungslernen“ und „Beziehungsdidaktik“ gesprochen (vgl. v.a. Bönsch 2002a, vgl. auch Miller 1997). Manfred Bönsch betont, „dass in Lehr-Lern-Prozessen immer Personen (Schüler/-innen) verwickelt sind, deren Identität, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwertgefühl wesentlich mit den Erfahrungen korrespondiert, die sie in den eher kognitiv und psychomotorisch orientierten Lehr-Lern-Prozessen machen“ (Bönsch 2002a, S. 60). Das führt zu den mehrfach beschriebenen komplexen Anforderungssituationen für die Lehrerin im Schul- und Unterrichtsalltag. Sie ist als ganze Person in (Selbst-)Bildungsprozessen gefordert.<sup>423</sup>

Die biografische Orientierung in der Lehrerinnen(aus)bildung begründet sich auf einer pädagogischen Anthropologie, die Bildung als einen offenen Prozess der Selbstbildung im gesellschaftlichen Kontext versteht und die die Ausschnitthaftigkeit menschlicher Erkenntnis akzeptiert, statt der Illusion einer puren, kompletten Vermittelbarkeit von Wissen zu erliegen.<sup>424</sup>

## Biografische Arbeit zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerinnenausbildung

Immer wieder wird als eine Hauptursache für die mangelhafte Lehrerinnenausbildung in der Bundesrepublik Deutschland das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis beklagt. Das realisiere sich in einem *Nebeneinander* – insbesondere auch der beiden Ausbildungsphasen (Universitätsstudium und Referendariat).<sup>425</sup> In Auswertung der Überlegungen und Untersuchungsergebnisse (Teil II) kann die These aufgestellt werden, dass das Dilemma der heutigen Lehrerinnenausbildung nicht nur in der Theorie-Praxis-Relation zu suchen ist. Es ist an dieser Stelle nicht mit Strukturveränderungen getan. Ein *mehr an Praxis* zum Beispiel (Praxissemester) oder eine *Neubestimmung der theoriebildenden Schwerpunkte* im Studium (Kerncurricula) wird allein noch keine wesentliche Veränderung in der Wirksamkeit von Ausbildung bringen.<sup>426</sup> Im Ergebnis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann tendenziell festgehalten werden: Entscheidend – sowohl für die Theorie- als auch für die Praxisvermittlung – ist als Schnittstelle oder **als Scharnier der biografische Bezug** erforderlich. Theoretisches Wissen und Praxiserleben fallen gleichermaßen von der Lehrerinnenpersönlichkeit wieder ab, wenn sie nicht mit den bereits verinnerlichten biografischen Erfahrungen verknüpft werden. Ohne (auto-)biografische Arbeit bleiben Theorie und Praxis unvermittelt nebeneinander, sogar gegeneinander, stehen.<sup>427</sup> (2.2.2)

---

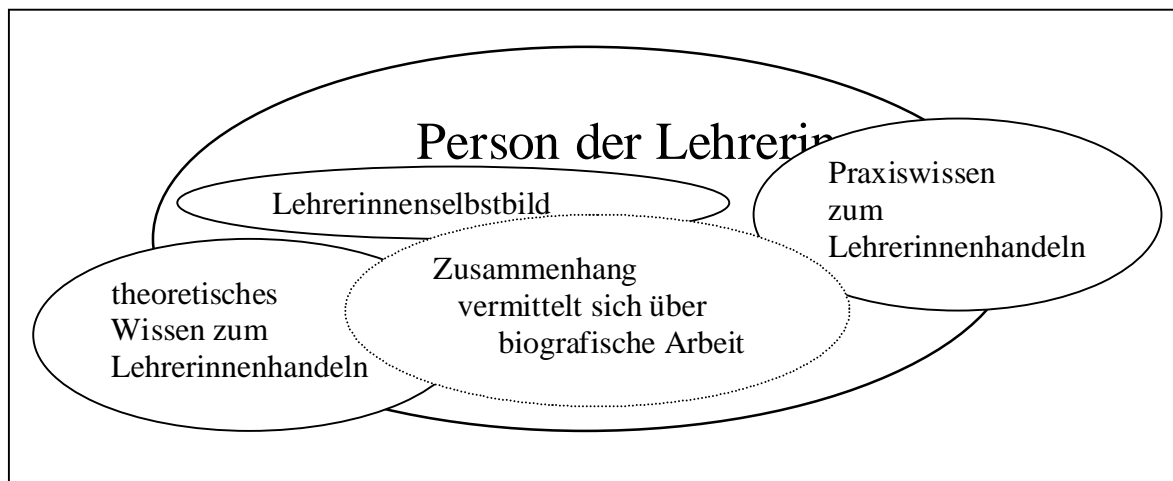
<sup>423</sup> Gemeint sind die Selbst-Bildungsprozesse der *Schülerinnen* und der *Lehrerinnen*.

<sup>424</sup> Vgl. grundlegend zur historischen Entwicklung und zum aktuellen Diskurs der pädagogischen Anthropologie Christoph Wolf, in: Bender/Oelkers 2004, S. 33f. Zur Diskussion des Bildungsbegriffes vgl. auch Dietrich Benner / Friedhelm Brüggem, in: ebenda S. 174ff. und Giesecke 1999, S. 80ff.

<sup>425</sup> Vgl. zum Missverhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerinnenausbildung Rupert Vierlinger (in: Bäuerle 1991, S. 35ff.), der die seltsame Doppelscheinung von Praxisferne und Theoriefeindlichkeit in weiten Teilen der Lehrerinnenausbildung beschreibt. Ausführlich untersucht im gleichen Band Uwe Sandfuchs das „Verhältnis von Theorie und Praxis“ für eine zukünftige Lehrerinnenausbildung (ebenda S. 47ff.). „Die Resistenz der Strukturen“ gegenüber dem *Aufbrechen* in der Phase des wissenschaftlichen Studiums und der Berufsvorbereitung beschreibt Jürgen Oelkers (in: Bayer u.a. 2000, S. 127).

<sup>426</sup> Beide Vorschläge werden im aktuellen Diskurs zur Reform der Lehrerinnenausbildung erörtert (vgl. Hinz u.a. 2002).

<sup>427</sup> Damit ist nicht die Verabsolutierung zu einer vollständig *subjektiven Didaktik* hin gemeint (vgl. zum Begriff der „subjektiven Didaktik“ Kösel 1997). Lehrerinnenausbildung soll nicht auf subjektivistische Selbstbespiegelung reduziert werden. Gleichzeitig ist aber auch nicht nachzuvollziehen, wenn „subjektive Didaktik“ nur als „*Türöffner*“ für Ausbildung verwendet werden soll, um einen besseren *Zugang* zur Theorie der Erziehung und des Unterrichts zu finden. Darauf laufen z.B. die hochschuldidaktischen Überlegungen von Klaus Winter im Rahmen der *5. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa* hinaus (vgl. Winter, in: Busch/Winter 1981, S. 453).



Daraus wird abgeleitet, dass eine sinnvolle Ausbildung von Lehrerinnen eine intensivere biografische Bezugnahme erfordert, als es bisher in der Ausbildungspraxis der Fall ist. Diese Einschätzung ist keineswegs neu. Immer wieder wird die Notwendigkeit eines realistischen oder – konstruktivistisch ausgedrückt – viablen Selbstbildes für den Lehrerinnenberuf benannt (2.4; 2.5). Als eine der zentralen Fragen, die jede Lehrerin in ihrer Ausbildung für sich beantworten müsse, formuliert Manfred Bönsch: „Für was will ich als *Person* stehen und welchem Erziehungsverständnis folge ich zusammen mit den Kollegen? Junge Menschen suchen nach Orientierung, nach *sinnvoller Verwirklichung menschlicher Existenz*. Die Grundfrage ist, ob man ein *Beispiel authentischen Lebens geben* kann oder nur eine partielle Rolle spielt (...).“ (Bönsch 2002b, kursiv d.A.) Lehrerinnenausbildung erfordere die Möglichkeit zur „*Selbstvergewisserung*“ (ebenda). Das ist mehr als eine Arbeit am „beruflichen Selbstkonzept“ (ebenda).<sup>428</sup>

„Lehrer-Bildung muss gerade in den heutigen Großuniversitäten ‚Bildung‘ als Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen. Sie sollte deshalb auch eine planvolle Selbstregulierung der eigenen Lernprozesse, eine bewusste Pflege persönlicher Wert- und Sinnbindungen, eine Reflexion der eigenen Biografie und Identitätsstabilisierung anregen, so dass junge Lehrerinnen und Lehrer den erschwerten Anforderungen der Praxis als Person souverän gegenüber treten können.“ (zit. nach Bayer u.a. 2000, S. 29) So wird es in den „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ von der *Kommission Schulpädagogik/Lehrerausbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)* formuliert. Im gleichen Papier fehlen allerdings vollständig *Konsequenzen* hinsichtlich der Umsetzung dieses Anspruches auf der Ebene der konkreten Ausbildungsinhalte.<sup>429</sup>

Auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse soll ein Anstoß gegeben werden, diese Lücke zu füllen.

<sup>428</sup> Vgl zur Unterscheidung zwischen *biografischer Arbeit am Lehrerinnenselbstbild* und *Arbeit am beruflichen Selbstkonzept* die Ausführungen im Abschnitt 2.2.2

<sup>429</sup> Beim BDA (Bund Deutscher Arbeitgeber) sieht das anders aus: Hier werden praktische Konsequenzen aus dem „mangelhaften Personalentwicklungskonzept“ in der Lehrerbildung in den „Empfehlungen für ein Lehrerleit-bild“ gezogen (Bund Deutscher Arbeitgeber 2001, S. 16). Nach dem Vorbild wirtschaftsbewährter Programme wird anstelle der unspezifischen Wissensanhäufung in weiten Teilen der Ausbildung eine „gezielte und individuelle Personalentwicklung“ über „Coaching, (...), Traineeprogramme“ eingefordert (ebenda S. 16). Inwieweit solche – letztlich profitorientierten – Modelle zur Persönlichkeitsentwicklung allerdings auf die Lehrerinnen-ausbildung übertragbar sind, bleibt dahingestellt.

## Felder biografischer Arbeit in der Lehrerinnenbildung

Kann die Notwendigkeit biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung jetzt vorausgesetzt werden, ist genauer zu beschreiben, worauf sie sich beziehen soll. Ausführlich wurden die Felder lehrerinnenbiografischer Arbeit erörtert (2.3). Biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung bezieht sich zusammengefasst auf

- die *Auseinandersetzung mit der eigenen Vorbildung und mit der Vorbildung anderer* (biografische (Re-)Konstruktion zu Kindheit, Schulzeit);
- die *Auseinandersetzung mit eigener/anderer aktueller Ausbildungserfahrung* (biografische Verortung);
- die *Auseinandersetzung mit den Quellen der Vorbilder* (biografische Bezugnahme auf Menschenbilder, Gesellschaftsbilder, pädagogische Entwürfe, didaktische Konzepte);
- die *Auseinandersetzung mit in der Gegenwart kulturell vermittelten Lehrerinnenbildern* (Lehrerinnenbiografien);
- *Entwürfe für ein Lehrerinnenselbstbild* (mehr als „berufliches Selbstkonzept“, Lehrerinnenbild als unauflöslich verwobener Teil des Selbstbildes).

Zu ergänzen ist an dieser Stelle mit Blick auf die Beziehungsanforderungen im Kern der Lehrerinnentätigkeit gleichzeitig auch

- die *Auseinandersetzung mit den eigenen/mit anderen Kinderbildern*.

Dieser Zusammenhang wurde bisher nicht thematisiert, soll aber hier dennoch – über das zu entwickelnde Seminarmodell hinaus – erwähnt werden. Die biografische (Re-)Konstruktion zur eigenen Kindheit ist für die „Bildung“ der Lehrerin nämlich in zwei Perspektiven zu sehen: eben als Teil der Aufarbeitung der Vorbildung mit Blick auf das eigene Handeln als Lehrerin (Wie habe ich als Kind Erzieherinnen/Lehrerinnen erfahren?) – zugleich aber auch als Basis für eine Reflexion des Kinderbildes (Mit welchem Kinderbild vergleiche ich die Bilder, die ich mir von meinen Schülerinnen mache?). Eine Auseinandersetzung mit einem oft sehr romantischen Kinderbild ist im Rahmen der Ausbildung erforderlich.<sup>430</sup>

Die Untersuchungen zeigen sehr deutlich, **dass eine isolierte Arbeit am Lehrerinnenselbstbild** – zumindest in der Lebensphase der Studierenden – **kaum möglich ist**. Zunächst einmal hängt dies damit zusammen, dass die Studentinnen das Lehrerinnenselbstbild noch aus der inneren Fremdperspektive des Schülerinnenselbstbildes betrachten. Vor allem aber ist auf die beschriebene „Ganz-oder-gar-nicht-Haltung“ in der (Spät-)Adoleszenz hinzuweisen (2.2.2): eine *Trennung* nach „Privatperson“ und „Berufsperson“ erfolgt innerhalb ihrer Selbstbildentwürfe kaum. Beginnen sie mit der Suche nach ihrem Lehrerinnenbild, landen sie bei ihrem Selbstbild überhaupt, bei ihrem Menschen- und Weltbild (Auswertungen zu 4.2.2 und 4.2.3).

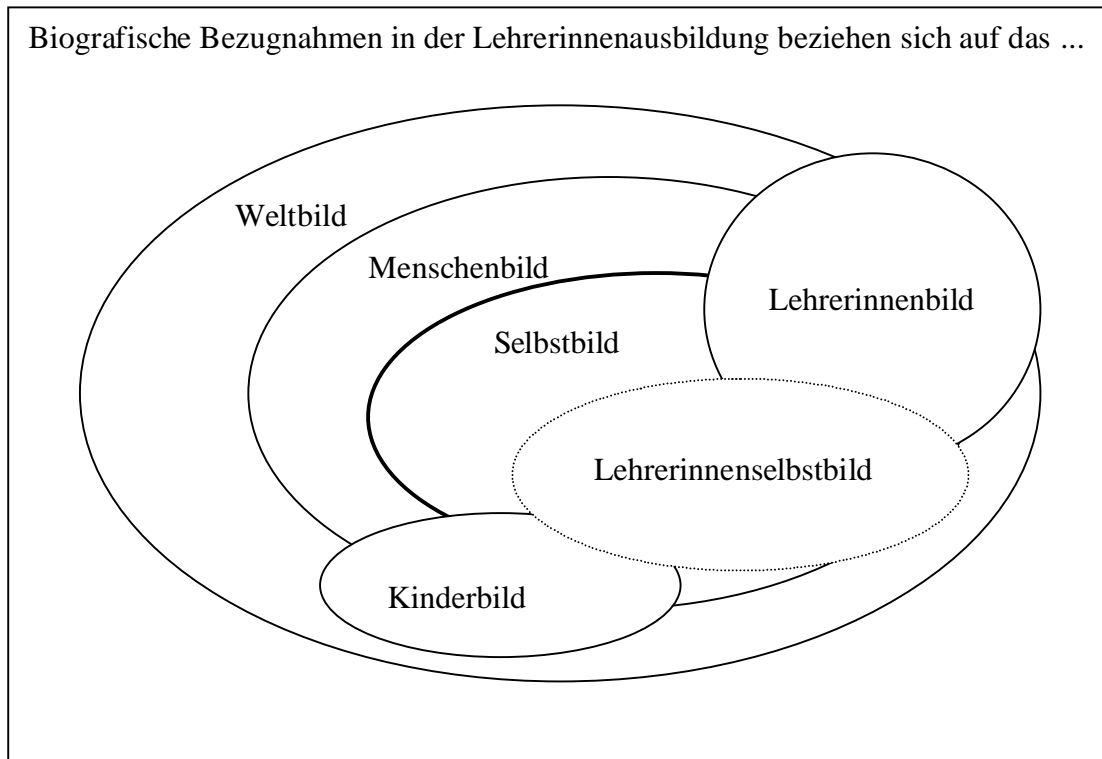
Erst einmal ist es eine sinnvolle Erkenntnis: „Ich kann nur als ganzer Mensch Lehrerin werden“ – und gleichzeitig ist im nächsten Schritt die Entwicklung der Fähigkeit *zur professionellen Distanznahme zur Lehrerin* „in mir“ erforderlich.

In der Arbeit am Lehrerinnenselbstbild in der ersten Ausbildungsphase wäre also **zusammenfassend** im günstigsten Fall im Ansatz zu leisten:

---

<sup>430</sup> Ohne eine empirische Überprüfung kann der Autor hier auf Erfahrungen aus einem kunstpädagogischen „Kinderbilder-Seminar“ im Sommer 2001 zurückgreifen: Immer wieder wurde in biografischer Bezugnahme ein Traum von schöner, reiner Kindheit thematisiert – auf der anderen Seite wurde das Entsetzen über das grauvolle Kinderbild in der Gegenwartskunst formuliert.

- das *Entdecken der eigenen Lehrerinnenbilder*,
  - das Offenlegen und Befragen der *Verknüpfung dieser Lehrerinnenbilder mit dem eigenen / mit anderen Menschenbildern/Weltbildern, mit dem Kinderbild*,
  - der *Beginn der Arbeit am Entwurf für ein eigenes Lehrerinnenselbstbild / die Auseinandersetzung mit den Lehrerinnenselbstbildern anderer*
- und
- mit der ersten Beschreibung des Lehrerinnenselbstbildes das *Entdecken der Möglichkeit einer professionellen Distanznahme* zur „Lehrerin in mir“.



### **5.3**

#### **Eignung ästhetischer Verfahren zur biografischen Arbeit in der Lehrerinnenausbildung**

In Auswertung der Untersuchungen kann beschrieben werden: Ästhetische Verfahren eignen sich, um in die als notwendig begründete biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung, insbesondere in die Arbeit am Lehrerinnenselbstbild, einzusteigen.

Die in den zwei lehrerinnenausbildenden Seminaren in Bremen und Hannover in Anlehnung an das Konzept der Ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen) entwickelten Ansätze ästhetischer Arbeit haben sich für die Entwicklung intensiver biografischer Prozesse in den beschriebenen Veranstaltungen bewährt (Teil IV). In Auswertung dieser Seminare lässt sich in der Tendenz festhalten:

*Ästhetische* Verfahren eignen sich in der biografischen Arbeit zunächst grundsätzlich deshalb besonders, weil sie das dem biografischen Prozess ohnehin immanente Moment des Ästhe-

tischen betonen: Sie verstärken das Wahrnehmende in der biografischen (Re-)Konstruktion, Gegenwärtiges und Erinnerungtes aufgreifend, sie unterstreichen das Gestaltsuchende und Gestaltgebende in diesem Prozess. (3.2.1)

*Ästhetische* Verfahren tragen in den untersuchten Veranstaltungen in der Annäherung an das Selbstbild zu einer Intensivierung der Wahrnehmung bei. Die Wahrnehmung wird nicht auf das Kramen im bereits (selbst) Formulierten beschränkt. Der große Vorrat an *Bildern*, visuellem wie *synästhetisch angelegtem Erinnerungsmaterial* wird geöffnet (vgl. *die Erinnerung an einen Geschmack*, B6). Mit den ästhetischen Verfahren wird das ästhetische Moment, die sinnliche Wahrnehmung in der biografischen Arbeit verstärkt. (3.1)

*Ästhetische* Verfahren helfen Unausprechliches, Nichtsprachlich-Symbolhaftes in der Entdeckung des Lehrerinnenbildes zu fassen. Sie öffnen Grenzen zwischen der bewusst formulierten Aussage und dem vagen, suchenden Ausdruck. Vergessenes, Verdrängtes kann sich im Prozess und Produkt bereits abbilden, bevor es zu Wort kommt. Die Sprache selbst kann in ihrer Funktion vor der fertigen Formulierung (gesprochene Sprache) viel intensiver in der suchenden Wahrnehmung selbst (sprechende Sprache) genutzt werden (vgl. auch Peters, 1996). (3.1.4)

*Ästhetische* Verfahren verstärken die Möglichkeiten, die Arbeit am Selbstbild tatsächlich als einen tiefer gehenden Erfahrungsprozess, als einen echten Lernprozess zu gestalten. Sie sind darauf angelegt, dem Widerständigen im Prozess nicht auszuweichen, sich aktiv in die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Erfahrung zu begeben – hier mit der eigenen Biografie, dem Selbstbild, dem eigenen Lebensentwurf. Existenzielle Fragen, etwa nach elementaren Be-(und Er-)ziehungsmustern, drängen sich dabei auf. (3.1.2)

Das sind Fragen, die in der Gestaltung eines Selbstbildes, für einen eigenen Lebensentwurf, etwa für die Entwicklung einer stabilen und zugleich offenen Lehrerinnenpersönlichkeit nach Ansicht der Auszubildenden beantwortet werden sollten – die aber in der Lehrerinnenausbildung allzu oft ausgeklammert werden (Untersuchung A; 2.5.2).

*Ästhetische* Verfahren strukturieren die biografische Arbeit als einen offenen Gestaltungsprozess. Nicht nur in der Wahrnehmung, im Erfahrungsprozess, sondern auch in der Äußerung, im Poietischen zum Produkt hin führen sie zu einer Verdichtung. Ästhetische Verfahren fordern die Teilnehmerinnen heraus, ihre Arbeitsergebnisse kommunizierbar zu machen, sie zwingen sie gewissermaßen, an einer Strukturierung, einer Gestaltung zu arbeiten – so bruchstückhaft und ansatzweise, so vorläufig und zwischenberichtartig das in den untersuchten Seminaren auch der Fall ist. (3.1.3; 4.3)

Die mit den Untersuchungen beschriebenen ästhetischen Verfahren greifen das fiktionale Moment in der biografischen (Re-)Konstruktion auf: die biografische Erzählung als „schöne Geschichte“ (vgl. Fuchs-Heinritz 2000). (2.2.1; 3.2.1)

Die dargestellten ästhetischen Verfahren ermöglichen in dieser Fiktionalität bis zu einem gewissen Grad eine Verschlüsselung der biografischen Äußerung. So wird eine Reflexion in der Gruppe über eigene biografische Erfahrungen möglich, in der die Betroffene die Reflexion auf sich selbst beziehen kann, ohne dass dieser Bezug für die anderen Teilnehmerinnen des Prozesses offensichtlich wird. (4.3)

*Damit* sich diese Möglichkeit der Verschlüsselung in der ästhetischen Äußerung als ein Schutzraum für biografische Äußerungen der einzelnen Teilnehmerin öffnen kann, ist das fiktionale Moment und die Vorläufigkeit der biografischen Entwürfe zu betonen (siehe Kasten).

## Ästhetisch-biografische Arbeit in Analogie zu Christian Boltanskis fiktiver Biografie

Im hannoverschen Seminar wurde in besonderer Weise analog zur Spurensicherung im Werk von Anna Oppermann gearbeitet (Ensemble-Prozess, vgl. 3.2.3, 4.2.5). Oppermann thematisiert in ihren Werken allerdings mehr oder weniger *unverschlüsselt* Fragen zur eigenen Biografie. In Auswertung der Untersuchungsergebnisse scheint die Bezugnahme auf Künstlerinnen der Spurensicherung/Feldforschung nahe liegender, bei denen die biografische Bezugnahme noch deutlicher in *fiktionaler Äußerung* thematisiert wird. So kann die oben beschriebene Verschlüsselung in der ästhetischen Äußerung eher motiviert werden.

Als Beispiel für einen solchen Künstler ist Christian Boltanski zu nennen.<sup>431</sup> Boltanski bietet der Betrachterin grundsätzlich nur *erfundene* Biografie an – thematisiert damit gleichzeitig wie kaum ein anderer *seine eigene* Biografie, ohne eine einzige Erinnerung „wörtlich“ wiederzugeben. Er greift mit seiner Kunst zentrale Themen seines eigenen Lebens auf: Kindheit, Tod, Familie im Holocaust. Eindeutig stellt er den Zusammenhang zwischen biografischen Ereignissen und Wendepunkten in seinem Schaffen dar (vgl. Boltanski, in: Art 9/1996, S.81). Er findet dafür einen Ausdruck, der hochgradig biografische Authentizität vortäuscht. Und dennoch – selbst wenn er Spielzeug aus seiner eigenen Kinderzeit rekonstruiert oder Fotoserien zu seinem Leben zusammenstellt, betont er: „Ich kam niemals wirklich in meinen Arbeiten vor. Nie habe ich meine eigenen Spielsachen benutzt, alles war fabriziert.“ (ebenda S. 80)

*„In Kunst steckt ‚künstlich‘, Kunst ist nicht Wahrheit, aber sie versucht Wahrheit darzustellen. Meine Arbeit beruht zu einem großen Teil darauf, daß ich das Leben für ergreifender halte, als die Kunst. Ich will, daß das Publikum für wirkliches Leben hält, was in Wirklichkeit ein Kunstwerk ist. Ich will die Grenzen zwischen beiden verwischen. Ich möchte, daß der Zuschauer von meiner Kunst glaubt, sie sei das Leben.“* (ebenda)

In der Analogie zum künstlerischen Verfahren eröffnet sich in der ästhetisch-biografischen Arbeit die Möglichkeit, dass es gleichzeitig zu einer Verdichtung *und* Distanzierung in der Selbstwahrnehmung, bzw. der Auseinandersetzung mit dem Selbst kommen kann (vgl. Koethen 2004).

In *ästhetischen* Verfahren kann die Möglichkeit, kindliche Herangehensweisen in der biografischen Arbeit aufzugreifen und in den biografischen Konstruktionen zu spielen, ganz einfach auch Spaß bringen. Das Lustbetonte, Genusshafte, Spielerische des Ästhetischen kommt zum Zuge. Es verschafft Spielraum in einem insgesamt für die Beteiligten sehr ernsthaften Prozess. (3.1.3)

Unterschiedliche Chancen bietet der Einsatz verschiedener Medien in den ästhetischen Verfahren. Zu den beiden untersuchten Seminaren kann festgehalten werden, dass sowohl „traditionelle“ Medien als auch „neue“ Medien für die recherchierende und gestaltende Arbeit im biografischen Prozess geeignet sind. Ihre *spezifische* Nützlichkeit wurde nicht näher untersucht.

---

<sup>431</sup> Christian Boltanski wird hier nur exemplarisch genannt. Vgl. zu Boltanskis Werk: Metken 1996, S. 21ff. und 1977, S. 21ff.; Semin 1997 und das Interview mit dem Künstler in der Zeitschrift Art Heft 9/1996, S. 74ff. Empirische Untersuchungen zur analogen ästhetisch-biografischen Arbeit zu Boltanski liegen noch nicht vor. Es kann jedoch bereits auf positive Erfahrungswerte aus einem eigenen kunstpädagogischen Seminar zur *Spurensicherung* und zur *Ästhetischen Forschung* im Wintersemester 2003/2004 verwiesen werden.

Eine unmittelbare mediengestützte Abbildungsmöglichkeit hat im hannoverschen Ensemble-Prozess, wie dargestellt, eine wichtige Rolle gespielt. Dafür wurde hier auf die traditionellen Medien der Sofortbildkamera und des Kopierers, gelegentlich auf die Digitalkamera zurückgegriffen. (4.2.5)

Maria Peters, die an verschiedenen Stellen bereits der Wirksamkeit neuer Medien im ästhetischen Prozess nachgegangen ist (Peters 2003, vgl. auch Peters, in: Dehn u.a. 2004), betont die besonderen Chancen in der multi-medialgestützten Arbeit, die in den Vernetzungs-, Speicher- und Gestaltungsmöglichkeiten des PC liegen, in der digitalen Film- und Fototechnik. Sie ermöglichen nach ihrer Auffassung eine höhere Prozesstransparenz, erweitern die Gestaltungsmöglichkeiten um ein Vielfaches, führen zu einer Verdichtung der Reflexionsprozesse, eröffnen eine stärkere Verknüpfung der individuellen Reflexionsprozesse untereinander.

Am Beispiel des Selbstfilms zum Seminarbeginn macht sie deutlich, dass die mediengestützte Arbeit im Einstieg eine dichte Auseinandersetzung mit dem Selbstbild auf der visuellen Ebene zulässt, fast ohne einen Zeitverzug zwischen Aufnahme und Reproduktion. Unmittelbarer ermöglicht sie den Übergang zur Beobachtung der Beobachtung. (3.3.2; 4.2.4)

Mit Blick auf die Arbeit am Lehrerinnenselbstbild, auf die (Re-)Konstruktion einer eigenen Lehrerinnenbiografie lässt sich **zusammenfassen**: Ästhetische Verfahren, biografische Arbeiten in ästhetischen Erfahrungsprozessen ermöglichen es, den Musterkoffer aus der Lehrerinnenvorbildung in der Ausbildung zu öffnen, seinen Inhalt intensiv wahrzunehmen, Verknüpfungen zwischen dem Lehrerinnen(vor)bild und dem Selbstbild oder einem eigenen Menschenbild zu entdecken. (Teil IV)

Eigene Schülerrollen-Muster, verinnerlichte Lehrerinnenbilder werden ausgegraben. Sie werden in ihrer Widersprüchlichkeit und Eigentümlichkeit ansatzweise erkannt und mit den Musterentwürfen aus dem Ausbildungszusammenhang, mit den überladenen Ansprüchen an den Lehrerinnenberuf verglichen. Die Musterbilder werden mit dem Selbstbild konfrontiert. Viele Teilnehmerinnen lassen den im ästhetischen Verfahren geöffneten und gesichteten Musterkoffer am Ende des Seminars offen. Es besteht die Chance, im Kontext weiterer theoretischer Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen in anderen Bereichen des Studiums daran weiterzuarbeiten. (4.2.3; 4.2.6)

Dabei ist immer wieder zu betonen, dass auch ästhetisch-biografische Arbeit ihre Grenzen hat – haben soll. Ihre besondere Bedeutung liegt im *Einstieg* in eine notwendige biografische Verankerung der Lehrerinnentätigkeit (vgl. Einleitung zu 5.4). Sie eignet sich v.a. zum vorsichtigen *Öffnen* der Türen zum Lehrerinnenselbstbild, zur schrittweisen *ersten* Wahrnehmung der Vor-Bilder. Sie ermöglicht ein erstes um das Lehrerinnenselbstbild „Herumprobieren“, ein erstes auf Fremdwahrnehmungen Bezug nehmendes – aber gleichzeitig ungestörtes – Entwerfen, Verwerfen, Umspielen von Lehrerinnenselbstbildern. Sie kann – und soll – eine selbstreflexive biografische Arbeit in anderen Aus- und Fortbildungszusammenhängen nicht ersetzen.

Auf die im Abschnitt 3.1.4 entwickelte begriffliche Differenzierung zwischen *Klischee*, *Symbol* und *Zeichen* bezogen lässt sich in Auswertung der Untersuchungen als Tendenz formulieren: Die beschriebenen Verfahren ästhetisch-biografischer Arbeit erlauben es, die zu Mustern verwobenen Klischees ansatzweise aufzuweichen, wieder in einzelne Symbole aufzulösen und so ihre Bearbeitung in der biografischen Konstruktion zu ermöglichen. Selbst wenn es dabei nicht immer zu einer Veränderung der komplexen Muster kommt – so ist es doch bereits ein Gewinn, wenn diese Muster offen liegen, sichtbar werden und sich die Lehrerin in ihrem Selbstbild dazu verhalten kann.



An dieser Stelle kann in Auswertung der Untersuchungen der These widersprochen werden (Terhart 2000), dass die Entwicklung von Lehrerinnenpersönlichkeit nicht zum Profil der Lehrerinnenausbildung an der Universität gehören *könne*, weil sie zu „privat“ sei (2.5.1)<sup>432</sup>. Es scheint vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen im Ergebnis der Untersuchungen sehr wohl möglich – und sinnvoll zu sein – lehrerinnenbiografisch in ästhetischen Verfahren zu arbeiten.

Eine Nachhaltigkeit der mit den Veranstaltungen initiierten Prozesse kann mit dieser Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Es ist davon auszugehen: In dieser noch isolierten Form wird biografische Arbeit auch im ästhetischen Verfahren doch eher ein heißer Tropfen auf den kalten Stein bleiben. Ein Nachinterview (Hr16), das im Anhang komplett ausgewertet dokumentiert wird, lässt eher Zweifel an der Nachhaltigkeit des Aufdeckens der Lehrerinnenbild-Muster aufkommen. Selbstverständlich darf dieses einzelne Interviewergebnis nicht empirisch gewichtet werden – aber es mahnt mit Blick auf die Nachhaltigkeit, sich nicht zu schnell Illusionen hinzugeben. Es weist auf die Notwendigkeit hin, die Weiterentwicklung eines Ansatzes ästhetisch-biografischer Arbeit für die Lehrerinnenbildung nur in einem größeren Zusammenhang zu denken. (5.5)

### Andere Verfahren der biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung

Es bleibt zu fragen: Ließe sich die biografische Arbeit nicht auch über andere Verfahren, über andere Wege der biografischen Bezugnahme in der Ausbildung realisieren? Ließe sich etwa in Supervisionsgruppen oder gar in kognitiv strukturierten Prozessen nicht ein ähnliches Ergebnis erzielen?

Ausdrücklich ist dazu festzuhalten: Das wurde mit der vorliegenden Studie nicht untersucht. Im Gegenteil geht der Autor davon aus, dass in einer sinnvollen Lehrerinnenausbildung verschiedenste Kanäle und Zuflüsse zur biografischen Arbeit genutzt werden, dass in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder am Lehrerinnenselbstbild gearbeitet werden sollte. Mit Blick auf die oben beschriebene begrenzte, spezifische Funktion ästhetischer Verfahren in der Lehrerinnenausbildung muss sogar formuliert werden: Ästhetisch-biografische Arbeit ist überhaupt nur in einem größeren Kontext weitergehender biografischer Bezugnahmen sinnvoll.

Die Vorbehalte, die viele Teilnehmerinnen der untersuchten Seminare in den Befragungen gegenüber „Psychorunden“ in der Lehrerinnenausbildung formulieren (4.3), spricht keinesfalls dagegen, auch Formen selbstreflexiver Arbeit – etwa der Supervision – in einem geeigneten Rahmen, v.a. in der professionellen Praxisbegleitung zu verankern.<sup>433</sup>

---

<sup>432</sup> Diese Position findet sich implizit in den aktuellen Entwürfen zur Entwicklung der Lehrerinnenausbildung (vgl. insbesondere Terhart 2000). Terhart spricht ausdrücklich nur vom Lernen „on-the-job“ in der Beschreibung der „berufsbioграфischen Perspektive“ (ebenda S. 79). Aber auch bei Oelkers wird letztlich versucht isoliert ein „berufliches Leitbild“ zu thematisieren (Keuffer/Oelkers 2001, S. 166) – dass sich dabei für die am Selbstbild Arbeitenden ein viel größeres Feld öffnet, wird nicht thematisiert. Expliziert bezeichneten sowohl Terhart als auch der eher reformpädagogisch orientierte Oelkers auf Podiumsdiskussionen biografische Arbeit in der Ausbildung als „zu privat“: Terhart auf dem Oldenburger Kongress zur Zukunft der Lehrerinnenbildung (vgl. Hinz u.a. 2002); Oelkers auf einer Tagung an der Universität Hannover „Lehrerausbildung in der Region Hannover – Hildesheim – heute und morgen“ am 22.1.2002.

<sup>433</sup> Unter der Überschrift „Rückbesinnung auf (Selbst-)Erfahrung“ werden verschiedene Vorstufen und Varianten der Supervision von Jürgen W. Roth (in: Bäuerle 1991, S. 115) nachvollziehbar auch für die Lehrerinnen-

## 5.4

### Anforderungen an eine Praxis ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

Lässt sich in Auswertung der eigenen Überlegungen und Untersuchungen jetzt tendenziell biografische Arbeit in der Lehrerinnen(aus)bildung als begründet und die Anwendung ästhetischer Verfahren dafür als geeignet beschreiben, sind in einem nächsten Schritt die Anforderungen an die **Praxis** dieser Arbeit zu erörtern. Dafür soll noch einmal gebündelt das jetzt zugrunde liegende Begriffsgeflecht aufgezeigt werden:

#### Facetten ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung

- Biografie meint die *Konstruktion und Reflexion von „Lebenserfahrung“* (2.2.1).
- Dabei wird davon ausgegangen, dass *der „Erfahrung“ das Ästhetische immanent* ist (3.1).
- Ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung *betont und nutzt dieses ästhetische Moment* (von der Wahrnehmung des Selbst bis zur Lebens-Gestaltung) (3.2) ...
- ... zu einer *Arbeit an der „Lehrerinnen-Biografie“ am „Lehrerinnen-Selbst-Bild“* (3.3; Teil IV) im Sinne der oben beschriebenen *Entdeckung, der Verknüpfung und der Variation dieses Bildes* (4.3; 5.1).
  
- Ästhetische Verfahren erlauben dabei *Intensität, emotionales Beteiligt-Sein* und *spielerische Distanz* zugleich, ermöglichen ein *(Sich-)Erproben im Fiktiven*. Ästhetische Verfahren begünstigen eine *Intensivierung des Prozesses* und bieten gleichzeitig einen *Schutzraum im Prozess* (4.3; 5.2).
  
- Biografie wird nicht als nur selbstbezügliches (gar selbstgenüßliches, egozentrisches) Gebilde verstanden, sondern als etwas, das sich auf fremde Beobachtungen bezieht, auf die Biografien anderer beziehen lässt – in der Schule auf die Biografien der Kinder, Kolleginnen, Eltern. Biografie ist *sozial und kulturell verankert, ist in Gruppenprozesse eingebunden* (2.2.1).
- Schon von daher ist der *Sinn biografischer Arbeit im Gruppenzusammenhang* nahe liegend (3.2.5; 4.3) und darüber hinaus in seiner *Möglichkeit* tendenziell aufgezeigt (4.2.; 4.3).

Hinzu kommt, dass auch auf einer Metaebene ästhetisch-biografische Arbeit Grundlegendes in der Lehrerinnenausbildung über die Arbeit am Lehrerinnenselbstbild hinaus einbringen kann: **„Biografisches Denken“** stellt *eine Basis jeder Lehrerinnentätigkeit* dar: Es ermöglicht das Verständnis für die biografische Verankerung jedes Lernprozesses (2.2.2) – ganz gleich, ob bei der Lehrerin selbst oder bei den Schülerinnen. Eine **„ästhetische Haltung“** *begünstigt die Sensibilität, die Intensität, die Offenheit, die Fähigkeit zur gestaltenden Strukturierung* in *jeder Lehr-/Lernsituation* (3.1.2). – Ästhetische und biografisch Bezug nehmende Arbeitsweisen können schließlich auf einer dritten Ebene auch **exemplarisch zur Erweiterung des Methodenrepertoires** der zukünftigen Lehrerin eingeführt werden.

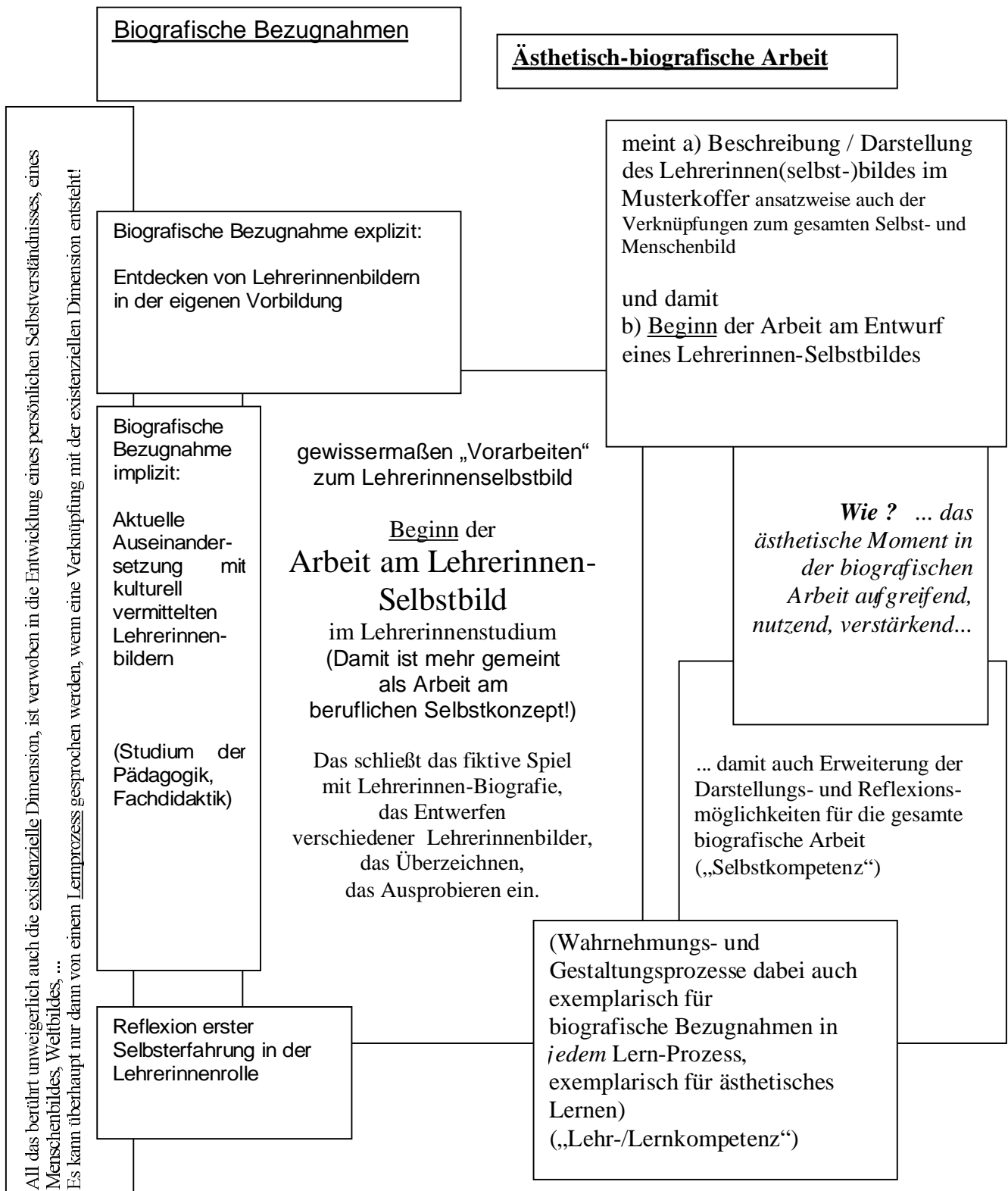
Ist von einer stärkeren Gewichtung der ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnen-selbstbild die Rede, dann ist hier auf die eigenen Untersuchungen (Teil IV) Bezug nehmend zunächst der **Beginn** dieser Arbeit in der ersten Ausbildungsphase gemeint. Es wird davon

---

ausbildung als geeignet beschrieben. Insbesondere für die zweite Ausbildungsphase weist Katzenbach (1999) auf die Chancen von Supervision hin.

ausgegangen – und lässt sich in Auswertung der Untersuchung A (2.5.2) auch für das Referendariat ansatzweise beschreiben –, dass auch in den weiteren Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung ästhetisch-biografische Arbeit sinnvoll und möglich ist. Näher untersucht wurde dies hier allerdings nicht und soll in der Entwicklung eines „Praxis-Modells“ deshalb auch nicht berücksichtigt werden.

### Einordnung der ästhetisch-biografischen Arbeit innerhalb der Lehrerinnenausbildung



## Beschreibung des Spannungsfeldes, auf dem biografische Arbeit in der Lehrerinnenausbildung zu leisten ist

Auch wenn mit den eigenen Überlegungen und Untersuchungen die Notwendigkeit und Möglichkeit ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung aufgezeigt werden kann: Im Ergebnis der Untersuchungen wird eine Reihe von **Hemmnissen** sichtbar. Sie können zur Erklärung beitragen, warum die in weiten Teilen als notwendig erkannte biografische Bezugnahme sich in der Ausbildung nur so zurückhaltend realisiert (2.5.2). Diese Hemmnisse werden von den Beteiligten (Teilnehmerinnen wie Veranstalterinnen) *grundsätzlich* auf biografische Bezugnahmen hin formuliert, sie betreffen *speziell* die ästhetischen Verfahren in der biografischen Arbeit, sie betreffen schließlich nicht zuletzt die Struktur der Ausbildung. (Teil IV, zusammengefasst 4.3)

Die Hemmnisse betreffen erstens die **Inhalte** selbstreflexiver Arbeit: die Angst, Verdrängtes erinnern zu müssen, die Angst dabei auf schmerzende Erinnerungen zu treffen oder wie es die Teilnehmerinnen selbst formulieren, „die ganze Vergangenheit aufrollen zu müssen“, die Angst „etwas anzufangen, das sich im Seminar gar nicht bearbeiten lässt“.<sup>434</sup>

Zweitens betreffen sie die **Beziehungen** innerhalb der Gruppe, die Angst sich zu öffnen und zu zeigen, persönliche, private Dinge preiszugeben. Ängste betreffen die Äußerung von Biografischem, die Kommunikation darüber in unvertrauter Gruppe.

Dabei geht es drittens nicht nur um die Angst, sich zu äußern, sondern gleichermaßen um die *Schwierigkeit*, einen **angemessenen ästhetischen Ausdruck** zu finden. Zu den Eigenheiten der Produkte in intensiven ästhetisch-biografischen Prozess zählt, dass sie für die Präsentierenden selbst ästhetische Objekte sind, die sich in der performativen Situation ihrer Darstellung im Gruppenzusammenhang auch noch als ästhetische Objekte vermitteln, die aber über diesen Gruppenzusammenhang hinaus – unvermittelt – nur begrenzt als ästhetische Objekte rezipiert werden und erst recht nur im Ausnahmefall von Unbeteiligten als künstlerische Objekte bezeichnet werden.

Der vierte Bereich der Hemmnisse liegt in der **Struktur des Studiums** begründet, in den Reibungen, die sich zwischen einem ästhetisch-biografisch arbeitenden Seminar und dem übrigen Studium ergeben. Die Teilnehmerinnen beschreiben die hohen zeitlichen, vor allem aber inhaltlichen Belastungen, die ein solches Seminar für sie mitbringt: „Irgendwie hat mich das das ganze Semester über verfolgt.“ Eine Studentin formuliert: „Es gibt bequemere Wege, seinen Schein zu machen.“ Das soll keineswegs keinesfalls überheblich zitiert werden. Die Studentin hat Recht und die Aussage verweist auf die strukturellen Probleme, die einer ästhetisch-biografischen Arbeit in Lehrerinnenausbildung heute noch entgegenstehen. Doch es bleibt dabei: Biografische Arbeit ist nur im „Umweg“ zu haben, um an Sabine Steinkopff anzuknüpfen. (Steinkopff 2003)

Ein fünfter Bereich der Vorbehalte betrifft die **konzeptionelle Seite** der ästhetisch-biografischen Arbeit. Der Stellenwert der Selbstreflexion für die eigene Ausbildung wird nicht gesehen, die „Wissenschaftlichkeit“ einer solchen Vorgehensweise wird bezweifelt; biografische Arbeit sei Privatsache des Subjektes.

---

<sup>434</sup> Alle Zitate in diesen fünf Punkten werden in 4.3 belegt.

Damit wird tendenziell<sup>435</sup> deutlich, dass sich ästhetisch-biografische Arbeit in der Lehrerinnen-ausbildung in einem Spannungsfeld entwickelt, auf dem ein begrenzter Bereich für die hier vorgeschlagene Praxis klar abgesteckt werden muss. Dieses Spannungsfeld liegt zwischen

- den Grenzen möglicher psychischer Prozesse im Ausbildungszusammenhang,
  - den Grenzen künstlerisch-ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten im Ausbildungszusammenhang,
  - den Grenzen hin zu einer alltäglichen biografischen Arbeit
- und
- den strukturellen Grenzen von Lehrerinnenausbildung.

Auf die ersten Grenzen des Spannungsfeldes soll in diesem Kapitel eingegangen werden. Der letzte Bereich wird im folgenden Kapitel 5.5 thematisiert.

### Arbeit am Lehrerinnenselbstbild – ein psychoanalytischer Prozess?

Zunächst soll vorausgesetzt werden: Lernprozesse – auch Lernprozesse auf dem Weg in den Lehrerinnenberuf – sind ohne eine emotionale Beteiligung, ohne eine psychische Betroffenheit in der biografischen Verankerung undenkbar (u.a. 3.2.4). Das bedeutet übrigens auch, dass es im Lehrerinnen-Lernprozess unangenehme Momente geben kann – wenn nicht geben muss. Wer sich dafür ausspricht, psychische Betroffenheit müsse in der Ausbildung von Lehrerinnen vermieden werden, ignoriert den aufgezeigten Zusammenhang.

Ist das unumstritten, bleibt die Frage nach den *Grenzen* psychischer Beteiligung im Ausbildungsprozess: Wie *weit* darf Lehrerinnenausbildung in der psychischen Berührung der Beteiligten gehen? Werden nicht – etwa in der beschriebenen ästhetisch-biografischen Arbeit – Türen zu Räumen geöffnet, die dann nicht begleitet begangen werden können? Das könnte am Ende zu traumatischen Wahrnehmungen in diesen Räumen führen, zur erneuten Verdrängung, am Ende gar zur Blockade gegenüber einer Selbstbildarbeit überhaupt.

Ästhetisch-biografische Arbeit führt an tiefere Schichten des Bewusstseins – aber was geschieht, wenn sie dort auf *einschneidende* psychische Probleme stößt? Soll es an dieser – vielleicht entscheidenden Stelle – etwa unbearbeitet zum Rückzug kommen?

Diese Sorge wird von Dozentinnen im Ergebnis der eigenen Untersuchung immer wieder geäußert (Untersuchung A; 2.5.2). „Was soll ich tun, wenn da etwas Dramatisches hochkommt?“ Hier ist umgekehrt zu fragen: Steckt in einem – der in lebenslange Beziehungsarbeit einsteigen will – wirklich „etwas Dramatisches“, etwas, das seine Beziehungen zu Menschen in irgendeiner Weise erheblich belastet, ist dann nicht sowieso eine Bearbeitung „dieses Dramas“ oder ein Abwenden vom Beziehungs-Beruf erforderlich? „Lehre“ an der Universität soll und darf nicht die Bearbeitung dieses Dramas leisten – steht aber in der Pflicht (die heute leider meist sträflich vernachlässigt wird, mit z.T. entsetzlichen biografischen Konsequenzen für Betroffene<sup>436</sup>) den Auszubildenden ggf. den Hinweis zu geben, sich

---

<sup>435</sup> Immer wieder ist auf die Begrenztheit der Aussagen im Kontext der vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu verweisen. Immer wieder muss in diesem Teil V mitgedacht werden, dass sich alle Aussagen nur tendenziell treffen lassen, dass es sinnvoll ist, sie weiterer empirischer und theoretischer Überprüfung zu unterziehen (vgl. 5.6).

<sup>436</sup> Auch das wird mit den vorliegenden Untersuchungen nicht empirisch belegt und kann nur als Erfahrungswert aus der jahrelangen Arbeit in der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnenausbildung vertreten werden.

um das „Drama“ zu kümmern. Dieser Hinweis könnte durchaus in einem Seminarzusammenhang mit ästhetisch-biografischer Arbeit entstehen.

Die Leiterin der Veranstaltung braucht die Kompetenz, diesen *Hinweis* geben zu können – nicht aber die Kompetenz, das „Drama“ zu bearbeiten. Insofern kann im Einzelfall für Betroffene aus einem ästhetisch-biografischen Arbeitszusammenhang der Impuls entstehen, sich weitergehende, etwa professionelle, psychoanalytisch begründete Hilfe zu holen. Die Leiterin der Veranstaltung braucht im Rahmen einer professionellen Moderation eine ansatzweise diagnostische Kompetenz, Übergänge zwischen einfach unangenehmen persönlichen Fragen und weitergehenden psychischen Störungen zu erkennen. Sie soll weitergehende psychische Störungen nicht analysieren oder gar bearbeiten, sie braucht lediglich einen „diagnostischen Blick“ dafür. Das ist im Übrigen eine Kompetenz, die jede Lehrerin in ihrem Beruf benötigt – und deshalb zumindest auch die eine oder andere in der Lehrerinnenausbildung Tätige.<sup>437</sup>

Ästhetisch-biografische Arbeit lässt sich von einer Psychoanalyse abgrenzen, indem sie

- in der biografischen Arbeit das **fiktionale Moment betont**,
- den „**Schutzraum**“ der **Verschlüsselung** in der ästhetischen Äußerung nutzt,
- von **professioneller Moderation** im Gruppenprozess begleitet wird, die auf der Einhaltung der Grenzen zu *weitergehenden* psychodynamischen Prozessen besteht.

### Arbeit am Lehrerinnenselbstbild – ein künstlerischer Prozess?

Eine Unterscheidung zwischen ästhetischer und künstlerischer Arbeit, zwischen einem ästhetischen Produkt und einem Kunstwerk wurde herausgearbeitet (3.1). Es wurde aufgezeigt – auch in den untersuchten Praxisbeispielen –, dass ein Anknüpfen an Verfahren aus der Kunst der Spurensicherung/Feldforschung wirksame Impulse für den Prozess der ästhetisch-biografischen Arbeit geben kann (3.2; Teil IV). Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass es sich bei der hier beschriebenen ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnenselbstbild nicht um künstlerische Arbeit handeln muss.

Im Unterschied zum oben beschriebenen Grenzbereich ist ausdrücklich zu betonen, dass *künstlerische Äußerungen* im Zusammenhang mit biografischer Arbeit nicht unerwünscht oder gar gefährlich sind. Insbesondere im untersuchten Bremer Seminar konnte im Zusammenhang mit einigen Projekten von einer künstlerischen Äußerung gesprochen werden (4.2.6). Sie stellten eine erhebliche Bereicherung für den gesamten Prozess dar – wurden aber auch in diesem Seminar nicht zum Maßstab in der Präsentation der ästhetischen Forschungsergebnisse erhoben.

Damit wird andererseits nicht vertreten, dass jeder beliebige Prozess oder jede beliebige Äußerung in der biografischen Arbeit als „ästhetisch“ zu bezeichnen ist. Die Betonung des Ästhetischen in dieser Art biografischer Arbeit wurde mehrfach begründet (3.2; 3.3). Die Leiterin einer ästhetisch-biografisch orientierten Veranstaltung muss deshalb eine *ästhetische Grundhaltung* mitbringen, braucht eine entsprechende *ästhetische Bildung* (3.1). Sie benötigt eigene Erfahrungen mit ästhetischer Arbeit. Nur so kann sie die notwendigen

---

<sup>437</sup> Es gehört zum selbstverständlichen Schulalltag, auf psychische Störungen bei Schülerinnen und Schülern aufmerksam zu werden und in diesen Fällen mit der Sonderpädagogin der Schule, der Beratungslehrerin oder zuständigen Schulpsychologin Kontakt aufzunehmen.

Impulse zur Sensibilisierung in der (Selbst-/Fremd-)Wahrnehmung und zur Erweiterung der biografischen Gestaltungsmöglichkeiten geben. Nur so kann es ihr gelingen, eine förderliche *ästhetische Struktur* für die gesamte Veranstaltung zu entwickeln – etwa in Analogie zu künstlerischen Vorgehensweisen (z.B. „Ensemble-Prozess“ im hannoverschen Seminar, 4.2.5).<sup>438</sup>

Ästhetisch-biografische Arbeit unterscheidet sich von künstlerischer Praxis, indem sie

- im Prozess und im Ergebnis **das Vorläufige, Zwischenberichterhafte** der Äußerungen betont,
- die **direkte, einfache Übersetzung in Zeichen und Symbole** und **alltägliche Äußerungsformen** der Visualisierung, der Vertonung oder Versprachlichung zulässt, das heißt, indem sie nicht auf einer kunstvollen Transformation oder Verrückung *besteht*.

### Arbeit am Lehrerinnenselbstbild – ein privater Prozess?

Selbstverständlich bleibt biografische Arbeit im Kern Privatsache. Das ist sogar als Menschenrecht – und in der Bundesrepublik als Grundrecht garantiert (Artikel 1, Absatz 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland). Biografische Arbeit im Ausbildungszusammenhang berührt auch in dieser Hinsicht einen Grenzbereich. Ausbildung darf nicht zu staatlicher Einmischung in die freie Entfaltung der Persönlichkeit führen, biografische Arbeit im Ausbildungszusammenhang muss die Grenze der biografischen Manipulation unbedingt beachten.

Umgekehrt kann die Sicherung dieses garantierten Rechtes nicht bedeuten, dass in der Ausbildung den Lehramtsstudentinnen die Möglichkeit *verweigert* wird, über „Wissensanhäufung“ in Theorie und Praxis hinaus auch an einer notwendigen Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten. Im Gegenteil: In pädagogisch-anthropologischer Sicht muss eine – selbstbestimmte – Persönlichkeitsentwicklung sogar den Kern des Ausbildungsgeflechtes bilden (vgl. 5.2).

Trotz dieser persönlichkeitsbildenden Dimension ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung soll diese hier begrifflich von privater biografischer Arbeit unterschieden werden. Der Unterschied liegt darin, dass sie

- die Auseinandersetzung mit dem Lehrerinnenselbstbild **auf die Erarbeitung von wissenschaftlich begründetem Wissen zum Lehrerinnenbild bezieht** (pädagogische, fachdidaktische Ausbildung),
- die Arbeit zum Lehrerinnenselbstbild **in die ersten Praxiserfahrungen als „Lehrerin selbst“ einbindet** (Praktika).

Auch dafür ist eine entsprechende (Lehrerbild-)Kompetenz der Lehrenden erforderlich (historische Pädagogik, erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, Methodenkompetenz).

Für die Teilnehmerinnen der untersuchten und vergleichbarer Veranstaltungen bedeutet dies auch, dass sie die Möglichkeit haben müssen, sich freiwillig für Veranstaltungen mit ästhetisch-biografischer Praxis entscheiden zu können. Sie müssen zumindest ansatzweise wissen,

---

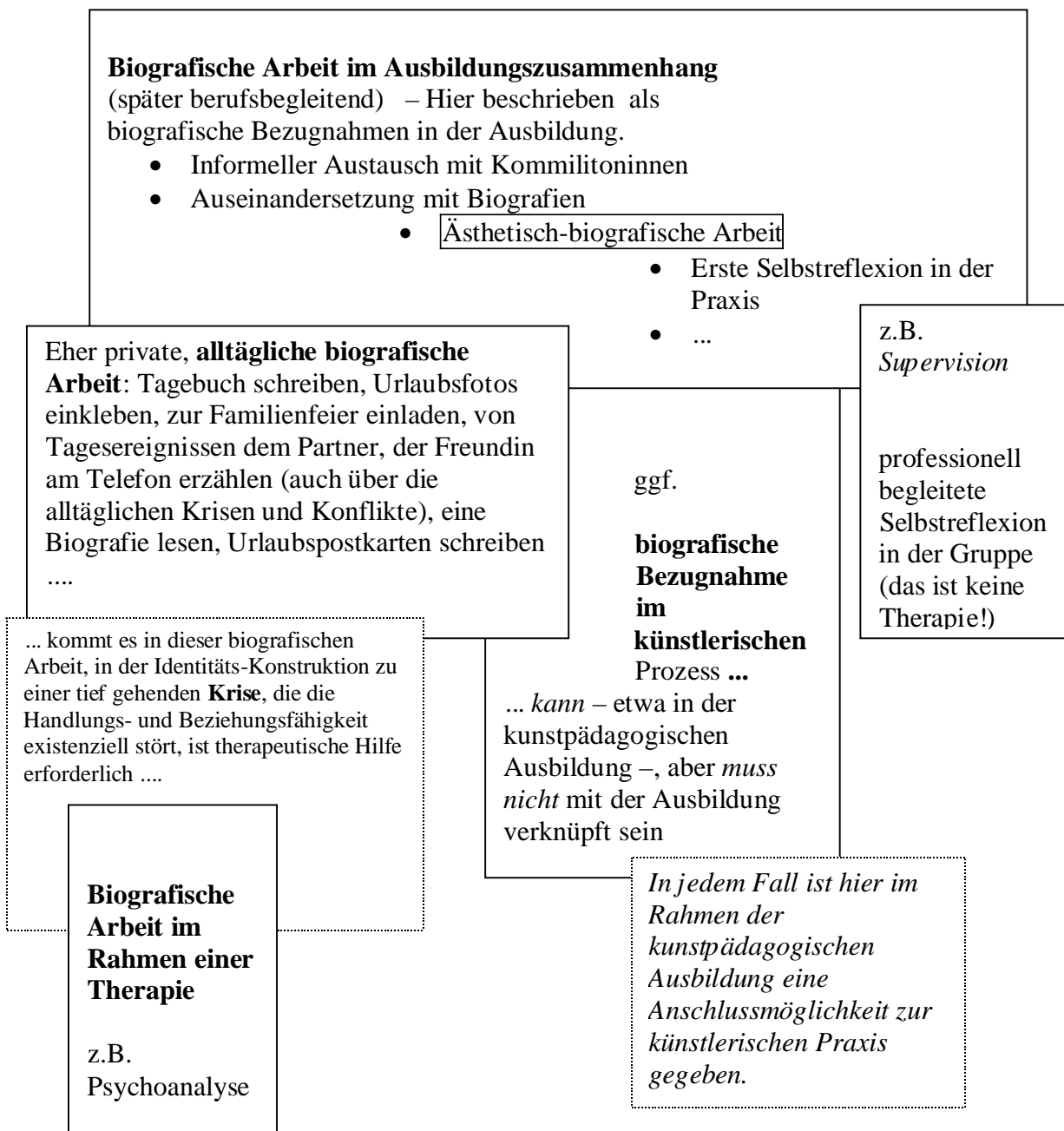
<sup>438</sup> Als Beispiele für eine ästhetische Struktur von Lehrveranstaltungen wurden die beiden untersuchten Seminare vorgestellt (Teil IV). Erörtert wird der Begriff noch einmal weiter unten bei der Vorstellung des Praxis-Modells für ein Seminar zur ästhetisch-biografischen Arbeit.

dass ästhetisch-biografische Arbeit unweigerlich krisenhafte Situationen mit sich bringt, vor allem im Moment der ästhetischen Berührung des verletzlich offenen Selbstbildes, im Moment der ästhetischen Äußerung des Selbst. Ästhetisch-biografische Arbeit darf nicht in den abzurufenden Bereich von Ausbildung gehören. Konsequenzen daraus für die Struktur der Ausbildung werden unter 5.5. diskutiert.

## Darstellung des Feldes ästhetisch-biografischer Arbeit in Relation zu anderen Feldern biografischer Arbeit bei Lehramtsstudierenden

Die verschiedenen Felder der biografischen Arbeit einer Lehramtsstudentin lassen sich jetzt in Abgrenzung zur alltäglichen, privaten Arbeit, zur therapeutischen Arbeit und zur künstlerischen Arbeit an der Biografie in einem Schaubild beschreiben.

### Denkbare Räume biografischer Arbeit einer Lehramtsstudentin





## Beschreibung eines Praxis-Modells für ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnenselbstbild

Ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnenselbstbild – hier zunächst im Rahmen der universitären Ausbildungsphase – ist notwendig und möglich, wenn die oben beschriebenen Grenzen beachtet werden. Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse (Teil IV) und der begründeten Überlegungen (2.5.3; 3.2; 3.3) sind für die Initiierung ästhetisch-biografischer Prozesse in Veranstaltungen der Lehrerinnenausbildung **sieben Aspekte** zu berücksichtigen. Im Ergebnis dieser qualitativen Studie lassen sie sich nur als *tendenziell wesentliche* Aspekte formulieren. Sinnvoll wäre es, ihre Relevanz in weiteren Seminaren zu evaluieren.

Die möglichen Seminarinhalte, wie im Teil IV ausführlich, im Kapitel 4.3 zusammenfassend beschrieben, werden nicht noch einmal im Einzelnen wiederholt. So soll in der Darstellung des Praxis-Modells bereits deutlich werden, dass es bei weiteren Versuchen in der ästhetisch-biografischen Arbeit nicht um eine *Kopie* eines der beiden Seminare gehen soll und kann. Beschrieben werden lediglich die Eckpfeiler (Aspekte) und das Gerüst (Schaubild) eines Gebäudes, in dem eine solche Arbeit sinnvoll zu initiieren wäre.

### Voraussetzungen

Über die in Kapitel 5.5 zu diskutierenden, allgemeinen strukturellen Bedingungen hinaus sind als Voraussetzungen für ein ästhetisch-biografisch orientiertes Seminar zu benennen:

- Berücksichtigung der Struktur biografischer Arbeit und ästhetischer Äußerung in der Lebensphase der Studierenden
- Gemeinsames Selbstverständnis im Seminar zur Akzeptanz der anderen und ihrer Sichtweisen in der biografischen Arbeit
- Offenheit, sich auf biografische (selbstreflexive, das Private berührende) Prozesse einzulassen (bei allen Beteiligten)
- Bereitschaft, sich auf ungewohnte Lernsituationen einzulassen
- Eine auf das Seminaranliegen bezogene Motivation bei den Teilnehmerinnen (biografische Arbeit ist im „Schein-Studium“ nicht möglich)

### Erforderliche Qualifikationen der Leiterin

Als Qualifikationen der Leiterin der Veranstaltung wurden oben beschrieben:

- ästhetische Haltung
- Lehrerbildkompetenz
- diagnostischer Blick
- Kompetenz in der Moderation subjektbezogener Gruppenprozesse

Diese Kompetenzen lassen sich auch über ein Leitungs-Team (realistisch ein Leitungs-Paar) in das Seminar einbringen.<sup>439</sup> In diesem Fall wären bei allen Teammitgliedern Überschneidungen in den Grenzbereichen der jeweils spezifischen Kompetenzen erforderlich. Nur so lässt sich die notwendige Vernetzung der Kompetenzen herstellen.

Über die genannten Kompetenzen hinaus muss die Leiterin Empathie und ein besonderes Engagement mitbringen. Die Teilnehmerinnen erwarten von ihr:

---

<sup>439</sup> Hier bezieht sich der Autor v.a. auf die Erfahrungen aus den gemeinsamen Werkstatt-Seminaren mit Günter Tegtmeier im Sommer 2002 und 2003 (vgl. Seydel/Tegtmeier 2004).

- Vertrauenswürdigkeit
- Einfühlsamkeit
- Fähigkeit zum aktiven Zuhören
- Bereitschaft auf verletzende Wertungen zu verzichten ...
- ... und gleichzeitig (Heraus-)Forderungen an die Beteiligten zu stellen (positiv zu provozieren, Denkanstöße zu geben)
- Bereitschaft zur Hilfestellung

### Ästhetische Forschungsprojekte bilden den Kern der Veranstaltung

Im Kern einer ästhetisch-biografischen Veranstaltung stehen individuelle ästhetische Forschungsprojekte, die ihren Ausgangspunkt – wörtlich gemeint als Ausgangsgegenstand, Ausgangserzählung oder Ausgangsbild – bei einer *Fragestellung zur Lehrerinnenbiografie* wählen. Die Struktur ästhetischer Forschungsprojekte ist im Abschnitt 3.2.4 ausführlich erörtert. Zu beachten ist danach:

- die Verknüpfung der verschiedenen Stränge ästhetischer Forschung in einem Projekt (alltagsorientierter, wissenschaftsorientierter und kunstorientierter Strang)
- das selbstreflexive Moment im Projekt

Alle „Inputs“ in das Seminar sind darauf ausgerichtet, diese individuellen Prozesse im Gruppenzusammenhang anzustoßen, zu qualifizieren, zu begleiten, im Zwischenergebnis zu präsentieren und zu reflektieren. Diese weiteren „Inputs“ lassen sich aufteilen in die Bereiche:

- Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Wahrnehmung von Dingen/Bildern
- Übungen zur Er-Innerung
- Vorstellen von Konzepten zur biografischen Arbeit
- Einführung von Verfahren zur ästhetischen Arbeit
- Hilfen zur Strukturierung der Prozesse und bei der Suche nach einem adäquaten Ausdruck

### Repertoire der Vorgehensweisen in der ästhetischen Forschung

Schon die beiden untersuchten Seminare zeigen, dass es ganz verschiedene Arten gibt, im ästhetischen (Forschungs-)Prozess den Blick auf das Selbst zu richten:

- Es beginnt mit dem *Sammeln, Erforschen, Ordnen*, mit dem *Lesen, Sprechen, Schreiben* auf verschiedene Weise (sachlich, expressiv).
- Der gesamte Vorrat bildhaft gestaltender Verfahren kann genutzt werden (*Zeichnen, Malen, Drucken, Collagieren, Montieren / Installieren, Fotografieren, Filmen, Arbeit mit digitalen Medien, Bauen / Formen / Konstruieren, Spielen / Agieren / Inszenieren*)<sup>440</sup> ...
  - in der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
  - im Spiel mit fiktiver Lehrerinnenbiografie,
  - im Entwerfen, Überzeichnen, Erfinden, Ausprobieren biografischer Konstruktionen,
  - in Analogie zu künstlerischen Verfahren.

---

<sup>440</sup> Die sicherlich unvollständige Auflistung orientiert sich am Katalog der Tätigkeitsfelder für den Kunstunterricht in der Primar- und Sekundarstufe – im Sinne exemplarischer Arbeit im Ausbildungszusammenhang bereits mit Blick auf die Relevanz für die Schulpraxis. Die Auflistung ist konkret den aktuellen curricularen Vorgaben für den Kunstunterricht der Hauptschule Klasse 5/6 entnommen, an denen der Autor mitgearbeitet hat.

### Wechselseitiger Bezug von individuellen Projekten und Gruppenprozessen

Stehen mit den ästhetischen Forschungsprojekten *individuelle Prozesse* im Kern der Veranstaltung, dann ist eine besondere Sensibilität bei der Einbindung dieser Projekte in den Gruppenprozess des Seminars erforderlich. Die Anforderungen wurden beschrieben (3.2.5). Die Auseinandersetzung in der Gruppe ermöglicht den Teilnehmerinnen

- eine Spiegelung ihrer eigenen Wahrnehmungen in der Fremdwahrnehmung,
- das Kennenlernen anderer Sichtweisen zu einem Problem,
- die Einbeziehung der Entwürfe anderer in den eigenen Selbstbildentwurf,
- Chancen der Verunsicherung *und* der Vergewisserung.<sup>441</sup>

Erforderlich ist dafür ein Geflecht von Reflexionsebenen, um die gewünschte Kommunikation zu ermöglichen und gleichzeitig die erforderlichen Schutzräume zu schaffen:

- Das beginnt mit dem „verpflichtenden“<sup>442</sup> Führen eines (ästhetischen) Forschungstagebuches – allein oder als Briefwechsel-Buch mit einer vertrauten Partnerin zu zweit. Alle Reflexionsphasen, auch während der Seminarsitzungen, beginnen mit der Tagebuchnotiz. So wird der verbindliche Raum für privates Nachdenken geschaffen (4.2.4).

Weitere Reflexionszusammenhänge sind

- das Gespräch oder der schriftliche Austausch mit der Partnerin,
- das Gespräch oder der schriftliche Austausch in der Kleingruppe,
- das Gespräch im Plenum,
- das Einzel-/Kleingruppengespräch mit der Leiterin,
- die schriftliche Rückmeldung aller Teilnehmerinnen zur Äußerung einer einzelnen Teilnehmerin in der Präsentation.

Viele dieser Reflexionszusammenhänge können durch den digitalisierten Austausch im Netz unterstützt werden. – Bei alledem ist im *offenen* Bereich die direkte, unverschlüsselte Äußerung zum Selbst – oder auch zum Nächsten, Liebsten – zu vermeiden.

### Zum Umgang mit den Produkten im ästhetischen Forschungsprozess

Eine besondere Schwierigkeit stellt der Umgang mit den (Zwischen-)Produkten im ästhetischen Forschungsprozess dar. Sie liegen den ästhetisch Forschenden einerseits besonders dicht am Herzen, weil biografisch Bezug nehmend, werden andererseits oft formal als „unzureichend“, dilettantisch oder als „peinlich“ empfunden. Deshalb ist hinsichtlich der Präsentation von Produkten aus dem individuellen Prozess zu betonen:

- Fiktive Biografien oder Biografien mit fiktiver Einmischung werden thematisiert.
- Es handelt sich um Zwischenberichte, um eine vorläufige Äußerung.
- Erforderlich sind kommunizierbare Äußerungen, eine vollendete Gestalt müssen sie nicht unbedingt haben.
- Es wird vor allem ein Einblick in einen *Prozess* gegeben, nicht auf ein fertiges *Produkt* geschaut. Entstehungen werden nachvollziehbar gemacht – nicht über eine geglättete Oberfläche des Produktes verdeckt.
- Der ästhetische Charakter der Äußerung konstituiert sich oft nur im Kontext der ästhetischen Struktur der Veranstaltung. Das „Produkt“ ist als Teilstück im Netz der ästhetischen Äußerungen im Seminar zu sehen.
- Das Ästhetische des Produktes konstituiert sich häufig vor allem über das Performative in der Präsentation.

---

<sup>441</sup> Das Moment der Vergewisserung in der Praxis der Seminare kommt sehr häufig zum Tragen, nämlich bei der beruhigenden Feststellung, dass die anderen vor den gleichen Schwierigkeiten stehen wie man selbst.

<sup>442</sup> In Anführungszeichen deshalb gesetzt, weil auch diese „Pflicht“ sich nur in der Überzeugung realisieren lässt.

### Ästhetische Seminarstruktur

Für die Initiierung individueller ästhetischer Prozesse ist eine entsprechende Atmosphäre<sup>443</sup> im Seminar erforderlich. Dafür sollte eine *ästhetische Seminarstruktur* geschaffen werden – so-wohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene des Seminars. Zu einer solchen ästhetischen Seminarstruktur können beitragen:

- Strukturierung des Seminarverlaufes in Analogie zu künstlerischen Verfahren: vom ästhetischen Einstieg über den ästhetischen Prozess zur Präsentation ästhetischer Produkte – z.B. in der Form des Ensemble-Prozesses im untersuchten hannoverschen Seminar (4.2.5),
- ästhetische Ritualisierung der Seminarverläufe,
- Mischung von offener und fester Zeitstruktur,
- ästhetische Gestaltung des Seminarraumes (Werkstattatmosphäre),
- vertrauensbildende Übungen, um die (ästhetische) Sensibilität im Umgang miteinander zu erhöhen,
- Raum und Zeit für Muße und Besinnung,
- Begrenzung der Teilnehmerinnenzahl (optimal zwischen 7 und 21) und
- nicht zuletzt die ästhetische Haltung der Leiterin.

So kann – in Verbindung mit allen bereits genannten Aspekten<sup>444</sup> – eine Seminaratmosphäre entstehen, in der sich die Teilnehmerinnen gefordert fühlen, in gewisser Hinsicht gedrängt und verpflichtet in ein individuelles Projekt einzusteigen. Diese Atmosphäre ermöglicht gleichzeitig, dass sich die Teilnehmerinnen dabei geschützt fühlen, aufgehoben in der Gruppe, ernst genommen und unterstützt von den anderen Teilnehmerinnen und von der Leiterin der Veranstaltung.

### Gerüst zum Verlauf eines ästhetisch-biografisch orientierten Seminars

Unter Berücksichtigung dieser sieben Aspekte kann mithilfe des Gerüsts auf der nächsten Seite an den Bau eines eigenen Seminargebäudes zur ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnenselbstbild gegangen werden. Es eignet sich mit entsprechenden Modifikationen der thematischen Bezüge auch für ästhetisch-biografische Arbeit zu anderen Themenfeldern der Ausbildung, z.B. zur Arbeit am Kinderbild oder zur Arbeit an der fachbezogenen Biografie.<sup>445</sup> Es eignet sich für ästhetisch-biografische Seminare mit unspezifischer Thematik – etwa zu „Dingen/Themen, die mir etwas bedeuten“ (Beispiel das untersuchte und dargestellte Bremer Seminar).

In seiner konkreten Gestalt ist ein solches Seminar wie kaum ein anderes abhängig von den ästhetischen Prozessen und von den ästhetischen Äußerungen aller Beteiligten. Es setzt Offenheit und Kreativität in der Gestaltung des Verlaufs jedes Mal aufs Neue voraus.

---

<sup>443</sup> Mit Atmosphäre ist hier der in Gernot Böhmes Ästhetik entwickelte Begriff gemeint (3.1.1).

<sup>444</sup> Vgl. auch strukturelle Bedingungen, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

<sup>445</sup> Für das Fach Kunst wird dies auf der Grundlage des Modells zur Arbeit an der „ästhetischen Biografie“, zum Entdecken der individuellen Bildvorräte und ihrer kulturellen Verankerung im Sommer 2004 vom Autor versucht. Eine „kleine“ Evaluation und Veröffentlichung darüber in einem Zeitschriftenartikel ist vorgesehen.

## Schaubild:

### Praxismodell für ein Seminar zur ästhetisch-biografischen Arbeit am Lehrerinnenselbstbild

#### Annäherungen

- **den Musterkoffer öffnen, seinen Inhalt betrachten**

- Sammeln und Beschreiben des lehrerbiografischen Ausgangsmaterials (Erinnerung eigener Lehrerinnen/-bilder, Texte zu Lehrerinnenbiografien)
- Begriffsbildung zur Lehrerinnenbiografie

- **zur Bearbeitung der Muster Voraussetzungen erarbeiten / Entwürfe anfertigen**

- Kennenlernen von Vorgehensweisen zur ästhetisch-biografischen Arbeit
  - Konzept der ästhetischen Forschung
  - analoge Verfahren in der Kunst: Spurensicherung, Feldforschung, Lebenskunst
  - Beispiele aus der biografisch orientierten Ausbildungs-/Unterrichtspraxis (Sabisch/Seydel 2004; Hering; Kirchner 1999c; Blohm 2000, 2002a, u.a.)
- Ausprobieren des Handwerkszeuges für die ästhetisch-biografische Arbeit (Medien verschiedener Generationen) / Repertoire erweitern (4.3.)
- Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen innerhalb der Gruppe

#### ... im Seminareinstieg über:

- **Übungen mit selbstreflexivem Bezug** (4.2.4, 4.2.5)
  - Wahrnehmungsübungen – insbesondere Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung
  - Er-Innerungsarbeit
- **Begriffliche, verfahrensbezogene, handwerkliche Einführungen**
  - Textarbeit, praktische Übungen

#### Ästhetisch-biografische Arbeit

... im Kern des Seminars: (im Weiteren werden unter „o“ jeweils Anforderungen an die Leiterin formuliert)

- **mit der Arbeit an den Mustern vorsichtig (pro-visorisch) beginnen**

- **Individuelle ästhetische Forschungsprojekte zum Lehrerinnenselbstbild**
  - „krisenhaften“ Einstieg in das individuelle Projekt begleiten (4.3)
  - Gruppenprozesse in der Verknüpfung mit den individuellen Projekten entwickeln
  - fiktives (spielerisches) Moment im Forschungsprozess als „verbindlich“ setzen
  - Zweischneidigkeit des ästhetischen Zugriffs auf Biografie beachten (Schutzfunktion der Verschlüsselung / Steigerung der Intensität) (4.3)

- **die Muster-Entwürfe anderen zeigen und diskutieren**

- **Präsentation von Zwischenergebnissen**
  - Geflecht der non-direktiven Reflexionsebenen schaffen (4.3; 3.2.5)
  - Anforderungen an Moderation beachten (Grenzen einhalten!)
  - Vorläufigkeit der Präsentationen betonen

#### ... in Weiterführung des Prozesses über das Seminar hinaus

- **den Koffer offen halten und an den Mustern weiterarbeiten**

- **Motivation zur Weiterarbeit**
  - in individueller ästhetischer Forschung
  - im Idealfall in der biografischen Bezugnahme in späteren Ausbildungszusammenhängen

## 5.5

### Konsequenzen für die Lehrerinnenausbildung zur stärkeren Gewichtung ästhetisch-biografischer Arbeit

Über die im vorausgegangenen Kapitel beschriebene Strukturierung der einzelnen Lehrveranstaltung und über Voraussetzungen bei den Teilnehmerinnen hinaus sind weitere Bedingungen für eine stärkere Gewichtung ästhetisch-biografischer Arbeit zu erfüllen. Diese Bedingungen betreffen die **Struktur des gesamten Ausbildungszusammenhanges** (im Querschnitt und Längsschnitt) – sie betreffen die **Ausbildung der Lehrenden**, damit sie den beschriebenen Qualifikationsanforderungen entsprechen können.

Dabei wird – im Unterschied zur vorausgegangenen Ebene der einzelnen Veranstaltung – bewusst auf den Entwurf eines zusammenhängenden Strukturmodells für Lehrerinnenausbildung verzichtet. Dafür bieten die eigenen Überlegungen und Untersuchungen keine Grundlage. Hinzu kommt, dass nicht untersucht wurde, ob auch andere als ästhetisch-biografische Verfahren eine ähnlich intensive biografische Arbeit ermöglichen. Es sollen deshalb lediglich Anforderungen formuliert werden, die im Ergebnis der begründeten Überlegungen und qualitativ-empirischen Untersuchungen für die Realisierung einer stärkeren Gewichtung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnenausbildung zu berücksichtigen sind.

Aus den bisher angestellten Überlegungen lässt sich folgern, dass ästhetisch-biografische Arbeit in der als notwendig begründeten biografischen Bezugnahme nicht nur speziell in der kunstpädagogischen Ausbildung, sondern *grundlegender* in der Lehrerinnenbildung anzusiedeln wäre. Deshalb sollen vorweg Überlegungen zur Übertragbarkeit der in den kunstpädagogischen Veranstaltungen gesammelten Erfahrungen auf andere Bereiche der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen angestellt werden.

#### Übertragbarkeit der Verfahren auf andere Bereiche der Lehrerinnenausbildung

Ausführlich wurden *Anknüpfungspunkte für eine stärkere biografische Orientierung* in der Lehrerinnenausbildung in der *Theorie* (erziehungswissenschaftliche Biografieforschung) und in der *Praxis* aufgezeigt – Letzteres in Auswertung der Umfrage und vor allem mit den Nachinterviews an Ausbildungsorten in Niedersachsen (2.5). In der Beschreibung der Praxisbeispiele aus den beiden Ausbildungsphasen wurde bereits sichtbar, dass es immer wieder zur Einbeziehung ästhetischer Zugriffsweisen in der biografischen Bezugnahme auch außerhalb der kunstpädagogischen Ausbildung kommt (2.6). In diesen Fällen kann sicherlich nicht *konzeptionell* im hier entwickelten Sinne von ästhetisch-biografischer Arbeit gesprochen werden. Es handelt sich meist um die Betonung ästhetischer Momente *in einzelnen Phasen* biografisch bezogener Arbeit, häufig in den Einstiegsphasen von Seminaren. Dennoch kann *davon ausgehend* die Möglichkeit angedacht werden, ästhetisch-biografische Arbeit auch konzeptionell über die kunstpädagogische Ausbildung hinaus zu verankern.

Als Beispiele für Ausbildungsveranstaltungen mit besonders intensiver biografischer Arbeit, intensiv nicht zuletzt auch wegen der Einbeziehung ästhetischer Momente, sind hier noch einmal drei Beispiele aus der Ausbildungsarbeit an der Oldenburger Carl von Ossietzky Universität hervorzuheben (beschrieben in 2.5.2/b)<sup>446</sup>:

---

<sup>446</sup> Zu allen drei Beispielen liegen qualitativ empirische Untersuchungen vor – die Hinweise darauf werden jeweils im laufenden Text gegeben.

- die lesebiografische Arbeit von Jörg Steitz-Kallenbach im Fach *Deutsch*, in der „psychodynamische Dimensionen“ berührt werden und ein Stück ästhetischer Biografie von den Studierenden entdeckt und aufgearbeitet wird (vgl. ders. 1999, 2000, 2002);
- die Annäherung an die eigenen „Lerngeschichten“ über kreative Verfahren, insbesondere über kreatives Schreiben bei Jochen Hering<sup>447</sup> im Fach *Geschichte/Sachunterricht* (vgl. auch ders. 1985, 2000);
- das von Alexandra Obolenski entwickelte (auto-)biografische Basismodul für die *pädagogische Grundausbildung*, das ausdrücklich eine Reihe Ästhetik-bezogener Elemente enthält: „Denkatelier“, „Lerntagebuch“, „Spurensicherung“ und „Ausstellung“ (vgl. dies. 1997, 2001).

Aus dem Bereich der Ausbildung im Referendariat kann hier als Beispiel für eine entsprechend intensive und in *Phasen* ästhetisch-biografische Arbeit ergänzt werden:

- die biografische Bezugnahme in der Entwicklung der *pädagogischen Seminararbeit* bei Ute Kluge (2.5.2/c). Für sie ist der biografische Bezug für die Entwicklung der Lehrerinnenpersönlichkeit konstituierend, auch sie greift immer wieder auf einzelne Elemente aus dem Bereich der ästhetischen Verfahren zurück.

Diese Veranstaltungsansätze überschneiden sich bereits in vieler Hinsicht mit dem hier vorgestellten Modell. Von ästhetisch-biografischer Arbeit kann im beschriebenen Sinne konzeptionell deshalb nicht gesprochen werden, weil ästhetische Forschungsprojekte nicht den Kern der biografischen Arbeit bilden, eine analoge Arbeit zur Kunst der Spurensicherung/Feldforschung fehlt und eine ästhetische Seminarstruktur nicht durchgängig vorhanden ist. Ästhetische Momente treten eher peripher im Seminarverlauf auf, werden v.a. *methodisch* genutzt. Dennoch zeichnen sich damit Ansatzpunkte für eine Übertragbarkeit ab. Das bestätigen alle vier Befragten bemerkenswerterweise auch aus ihrer Sicht im ausführlichen Nachinterview, nachdem ihnen das Modell des Autors in groben Zügen vorgestellt wurde.

Hinzu kommen eigene – allerdings nicht näher empirisch untersuchte – Erfahrungen mit Ansätzen ästhetisch-biografischer Arbeit außerhalb kunstpädagogischer Lehrveranstaltungen. Zu nennen sind:

- ... eigene Erfahrungen in der Arbeit in einem Fachseminar Kunst (am seinerzeit noch „Ausbildungsseminar“, heute Studienseminar Hannover I für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen 1997 bis 2000). Aus dieser Fachseminararbeit stammen die Keime für das vorgestellte Modell ästhetisch-biografischer Arbeit. Sie steht damit – sozusagen von Geburt an – Pate für die Übertragbarkeit ästhetisch-biografischer Arbeit auf die so genannte *zweite Phase der Ausbildung*.
- ... ein Blockseminar mit einem Fachseminar *Religion* am Studienseminar Hannover I zur biografischen Verortung fachdidaktischer Positionen der Referendarinnen 2002. In der schrittweise visualisierenden Herstellung einer biografisch begründeten „didaktischen Landschaft“ wird zumindest auf ästhetische Verfahren Bezug genommen (vgl. Seydel 2001, 2002).<sup>448</sup>
- ... ein ähnlich strukturiertes Blockseminar im Rahmen einer *Seminarleiterfortbildung* am selben Studienseminar zur Beschreibung der biografischen Verankerung der eigenen Haltung der Seminarleiterinnen in der Ausbildungstätigkeit 2001. Diese Veranstaltung kann ansatzweise als Beispiel für die Übertragbarkeit von ästhetisch-biografischer Arbeit in *Lehrerinnenfortbildung* gesehen werden.

<sup>447</sup> Hering lehrt jetzt in der Lehrerinnenausbildung an der Universität Bremen.

<sup>448</sup> Vgl. zur ästhetischen Erfahrung in der Religionsdidaktik auch: Bähr 2001.

- ... v.a. aber die mit Günter Tegtmeier gemeinsam geleiteten Lernwerkstätten zur *ästhetischen und politischen Bildung* im Sommer 2002 und Sommer 2003 an der Universität Hannover – einmal zu den „Dingen“ und einmal zum „Fremden“ (Seydel/Tegtmeier 2004b). Für diese beiden Veranstaltungen kann auf weiten Strecken sogar von einer ästhetischen Seminarstruktur gesprochen werden. Es kommt zu individuellen, meist biografisch bezogenen Forschungsprojekten, die in ihrer Struktur ästhetischen Forschungsprojekten vergleichbar sind. Das fächerverbindende Angebot bringt es mit sich, dass eine Reihe von Studierenden beteiligt ist, die keine Beziehung zum Fach Kunst hat.

Insbesondere bei den letzten drei Beispielen aus dem eigenen Erfahrungsbereich außerhalb der kunstpädagogischen Ausbildung konnte eine auffällige *Unbefangenheit, Offenheit* der vom Kunststudium „unvorbelasteten“ Studentinnen in ästhetischen Prozessen beobachtet werden. Die für Kunststudentinnen auch in der eigenen Untersuchung manchmal als hinderlich beschriebene Anspruchshaltung an das ästhetische Ausdrucksvermögen fehlte diesen Studierenden.

Eine Übertragbarkeit ästhetisch-biografischer Arbeit auf andere Bereiche der Lehrerinnen-ausbildung – und letztlich der Lehrerinnenbildung überhaupt – scheint vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer biografischen Verankerung auf dem Weg in und durch den Lehrerrinnenberuf hinreichend begründet. Sie ist jedoch nicht Gegenstand der eigenen Untersuchungen. So soll an dieser Stelle lediglich **zusammengefasst** werden, dass die aufgezeigten Ansatzpunkte eine nähere Untersuchung ästhetisch-biografischer Ansätze außerhalb der kunstpädagogischen Ausbildung lohnenswert erscheinen lassen (vgl. 5.6).

Dabei bietet sich an, dass eine solche ästhetisch-biografische Arbeit in einem fächerübergreifenden Studienbereich der „**Ästhetischen Bildung**“ anzusiedeln wäre.<sup>449</sup> Ein entsprechendes Ausbildungssegment<sup>450</sup> wäre mit der **Fachdidaktik** und/oder mit den **Erziehungswissenschaften** zu verzahnen.<sup>451</sup>

### Konsequenzen für die Struktur von Lehrerinnen(aus)bildung

Die eigenen Untersuchungen (Bereiche A und B) haben eine Reihe von **strukturellen Hemmnissen** in der aktuellen Lehrerinnenausbildung für eine stärkere Gewichtung ästhetisch-biografischer Arbeit aufgedeckt. Sie werden im Abschnitt 2.5.2 und im Kapitel 4.3 dargestellt. Eingegangen werden soll auf die Hemmnisse, die im Ergebnis der verschiedenen Untersuchungen besonders hervorstechen:

- Es fehlt an der Bereitschaft der Studierenden, sich überhaupt auf Ausbildungszusammenhänge einzulassen, in denen die eigene Person hinterfragt wird. Das wird sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden festgestellt.
- Ästhetisch-biografische Seminare passen nicht in die Raum- und Zeitstruktur der üblichen Ausbildung, sie „sprengen den Rahmen“. Sie seien deshalb zu aufwändig. Hinzu kommt die erforderliche Begrenzung der Gruppengröße. Das ist für viele Bereiche der Ausbildung – zumindest in der universitären Phase – heute kaum zu realisieren.

<sup>449</sup> Zumindest in den niedersächsischen Studien- und Prüfungsordnungen ist ein solcher Studienbereich (noch) vorgesehen und sogar leistungsnachweispflichtig.

<sup>450</sup> Es wird hier von „Ausbildungssegment“ gesprochen, um an dieser Stelle eine Festlegung auf „Module“ oder traditionelle Formen der Elemente eines Studiums zu vermeiden.

<sup>451</sup> Letzteres entspricht den Überlegungen zu einem „Baustein: Biografische Lernangebote in der Lehrerinnenbildung“ in Alexandra Obolenskis Konzept für eine integrationspädagogische Lehrerinnenausbildung (2001, S. 187ff.)



- Biografische Bezugnahmen passen nicht in das jeweilige „Fach“. Es gibt zu viele andere Inhalte, die im Studium vermittelt werden müssen.
- Der Aufbau der notwendig vertrauensvollen Beziehung zwischen den Teilnehmerinnen und der Leiterin einer ästhetisch-biografisch orientierten Veranstaltung wird durch das prüfungsorientierte Abhängigkeitsverhältnis der Studierenden zur Dozentin belastet.<sup>452</sup>
- Biografische Bezugnahmen sind *vereinzelt* nicht sinnvoll. Da werden Fragen aufgeworfen, die in der weiteren Lehrerinnenbildung nicht mehr auf der Tagesordnung stehen.

Diese *Vorbehaltsbereiche* sind im Einzelnen durchzugehen. *Konsequenzen* können begründet zunächst nur für einen universitären Ausbildungszusammenhang formuliert werden. Lediglich im letzten Problembereich wird der Zusammenhang zur Lehrerinnenbildung insgesamt angedacht.

### *Bereitschaft der Studierenden zur Selbstreflexion setzt Vorbereitung in der Berufsentscheidung voraus*

Die beschriebenen, altersentsprechenden Vorbehalte und Ängste gegenüber selbstreflexiver Arbeit generell lassen sich, wie aufgezeigt, im Rahmen ästhetisch-biografischer Arbeit berücksichtigen. – Aber es kommt viel grundlegender *ein Mangel in der Qualifizierung der Berufswahlentscheidung* hinzu. Karin Flaake beschreibt im Ergebnis ihrer Studien als vorherrschende Motive, das Lehrerinnenstudium zu beginnen: das Interesse am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, das Interesse an der Vermittlung von Wissen in einem bestimmten Fach oder generell an pädagogischer Arbeit. Hinzu kommen pragmatische Gründe wie „kurzes Studium“, „Sicherheit des Beamtenstatus“, „Halbtagsjob“ oder, insbesondere bei Grundschullehramtstudentinnen, die negative Entscheidung Lehrerin zu werden, weil man nicht weiß, was man sonst werden soll (vgl. Flaake 1989, S. 45<sup>453</sup>).

Flaake stellt gleichzeitig fest, dass biografische Faktoren für die Berufsentscheidung eher selten überdacht werden. Sie beschreibt „ein kaum reflektiertes ‚Hineinrutschen‘ in den Beruf, die wenig geplante Rückkehr in einen Bereich, der schon vertraut war, das Fehlen eigener Vorstellungen und – damit oft verbunden – die Bereitschaft, elterlichen Erwartungen oder dem Beispiel anderer zu folgen“ (ebenda). Den wenigsten Lehrerstudentinnen ist vor Beginn ihres Studiums klar und wird es m.E. auch während des Studiums nicht bewusst, dass Lehrerin-Werden eine hohe Bereitschaft voraussetzt, *sich mit sich selbst auseinander zu setzen*. Diese Bereitschaft jedoch ist für die Arbeit im Beziehungsberuf *Lehrerin* erforderlich.

Die erste **Konsequenz** für eine stärkere Verankerung ästhetisch-biografischer Arbeit ist also *vor* dem Beginn des Studiums zu ziehen:

- Es ist bereits in der **Berufsberatung** und besonders im **Studieneinstieg** zu vermitteln, dass der Lehrerinnenberuf nicht nur die „Liebe zu den Kindern“ und das „Interesse am Fachgebiet“ voraussetzt, sondern in besonderem Maße die Bereitschaft, sich auf biografische Arbeit im Ausbildungszusammenhang einzulassen.<sup>454</sup>

<sup>452</sup> Das wird besonders für das Referendariat als Problem gesehen – auch wieder sowohl von Auszubildenden als auch von Ausbildern.

<sup>453</sup> An dieser Stelle reicht es, sich auf Flaakes Untersuchungsergebnisse zu beziehen. Auch neuere Untersuchungen beziehen sich darauf und bestätigen ihre Ergebnisse (vgl. Schönknecht 1997).

<sup>454</sup> Anzumerken ist hier, dass auch aufseiten vieler Lehrenden ein traditionell „akademisches“ Verständnis zu finden ist, das die *Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse auf kognitiver Ebene* mit „Ausbildung“ gleichsetzt (vgl. Lenz/Brünner 1990).

### Nicht nur ästhetisch-biografische Arbeit erfordert eine effektivere Verzahnung der Ausbildungsinhalte in geöffneten Zeit-Räumen

Sowohl von Studierenden als auch von Ausbildenden wird betont, dass in der Zeit- und Raumstruktur der Ausbildung (Veranstaltungstakt, Ausstattung der Seminarräume) nicht der Platz für derart offene und zugleich geschützte Seminarsituationen geschaffen werden könne, wie er für eine ästhetisch-biografische Arbeit erforderlich sei. Studierende beschreiben darüber hinaus das Problem, dass auch über den Seminartermin hinaus ein ästhetisches Forschungsprojekt sehr viel intensive Arbeit und Zeit erfordere. Die Intensität der Arbeit bringe es mit sich, dass sie streckenweise andere Studienaufgaben belaste (4.3). Es sei einfach „nicht zu schaffen“. Auch vonseiten der Ausbilderinnen wird betont, dass zu viele andere wichtige Inhalte im Angebot unterzubringen seien (3.5).

Im Ergebnis der reflektierten Untersuchungen ist zu bestätigen: Ästhetisch-biografische Arbeit erfordert *Spielräume*, *zeitliche* Spielräume und wörtlich gesehen „Spiel“-Räume.<sup>455</sup> Ästhetisch-biografische Arbeit erfordert eine effektivere Verzahnung und Bündelung von Ausbildungsinhalten. Hinsichtlich der Zeit-/Inhaltsstruktur ist **Projektorientierung**<sup>456</sup> im Studium erforderlich. Die Raum-/Inhaltsstruktur ästhetisch-biografischer Arbeit erfordert **Werkstatorientierung**. Solche Formen selbstgesteuerten Lernens (vgl. Bönsch 2002c) ermöglichen erst intrinsisch motivierte Lernprozesse und eine subjektive Theoriebildung in wechselseitiger Verknüpfung mit weitergehender Reflexion im Kontext wissenschaftlicher Erkenntnis (Wissensaneignung) (vgl. ebenda).

In dieser Hinsicht nimmt die Ausbildungssituation für Lehrerinnen seit längerem fast absurde Züge an: In pädagogischen und fachdidaktischen Seminaren wird *forschendes Lernen*, *Erfahrungs-* und *Projektorientierung* im Vortrag begründet. Brav schreibt die Studentin auf ihre Karteikarte für die Zwischenprüfung, wie wichtig *der subjektive Bezug im Lernprozess* ist, dass *ästhetische Zugriffsweisen* die Wege zum „Stoff“ für viele neu öffnen und intensivieren. Der Kreis wird im Quadrat eingeführt, wenn *methodische Muster* im Studium kognitiv „vermittelt“ werden. Viele Studierende kennen *Werkstattlernen* bis zum Schluss ihrer gesamten Ausbildung nur aus dem Buch oder haben einen Film darüber gesehen. Eigene Erfahrungen haben sie damit nicht machen können (vgl. Cloer/Klika/Kunert, in: Cloer u.a. 2000, S. 13ff.). Diese Ausbildungssituation steht nicht nur einer stärkeren Gewichtung ästhetisch-biografischer Arbeit im Wege. Sie blockiert wesentliche Bereiche zumindest der pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikation.

Und was die inhaltliche Seite angeht? Biografische Bezugnahme kann als notwendig begründet werden und sie wird sogar von einer Mehrheit von Ausbildenden als notwendig erachtet (vgl. Untersuchungsergebnisse A, 2.5.2). Dennoch spielt sie in der Praxis eine geringe Rolle. Dahinter steht oft der fehlende Blick für die *Ganzheitlichkeit* von Lehrerinnenausbildung. Inhalte werden aus dem eigenen Fach heraus für wichtig gehalten und in den Ausbildungs-Kanon eingebracht. Es fehlt – auch in der aktuellen Strukturdebatte – häufig eine *gemeinsame* Arbeit an *Ausbildungsinhalten* (vgl. Rumpf, in: Rumpf/Kranich, S. 13).

---

<sup>455</sup> Der Zusammenhang von biografischem Spiel und ernsthafter biografischer Arbeit wurde hinlänglich erörtert (3.1.3).

<sup>456</sup> Mit Projekt ist hier mehr gemeint, als die Verpflichtung – in der Praxis häufig neben dem eigentlichen Studium – irgendwie seinen „Projektschein“ zu „erledigen“. (So sieht es in der Praxis der niedersächsischen Lehrerinnenausbildung im Ergebnis der Nachinterviews häufig aus.) Gemeint sind Projekte, die zumindest phasenweise im Mittelpunkt der Studientätigkeit stehen (vgl. Studienordnungen im Fachbereich Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung der Universität Hannover). Vgl. zur Beschreibung von „selbstgesteuertem Lernen“ in Projekten und Werkstätten Bönsch 2000 und 2002c. Zum Transfer auf universitäre Lernsituationen vgl. Kemnade 1999.

Dabei ließe sich gerade *ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnen(selbst)bild* mit vielen Kernbereichen der Ausbildungsinhalte verknüpfen. Sie ließe sich verstehen als ein Feld für **methodische Erfahrungen** und deren Reflexion, als Feld der **fachdidaktischen Verortung** so wohl im aktuellen als auch im historischen Diskurs, als eine Grundlage für **pädagogisches Verständnis**.

Es muss keine weitere Fachliteratur herangezogen werden, um die beschriebene Situation in der Lehrerinnenausbildung als paradox zu beschreiben.<sup>457</sup>

Der zweite Bereich der **Konsequenzen** für eine stärkere Verankerung ästhetisch-biografischer Arbeit ist in der Öffnung der Struktur *und* in der inhaltlichen Bündelung von Lehrerinnenausbildung zu ziehen. Im Unterschied zur häufig anzutreffenden Trennung sollen hier inhaltliche und strukturelle Konsequenzen in einem Atemzug formuliert werden.<sup>458</sup> Unabhängig von der aktuellen Strukturdebatte<sup>459</sup> sind in der Lehrerinnenausbildung die erforderlichen *Zeit-Räume* für eine Verankerung ästhetisch-biografischer Arbeit in ihrer Verzahnung mit grundlegenden Inhalten der Ausbildung zu schaffen. Erforderlich ist:

- ... die Inhalte von Lehrerinnenbildung im *Zusammenhang* festzulegen, fächerverbindend eine **Verzahnung und Bündelung von Studieninhalten** zu planen und entsprechend anzubieten. Dabei ist die Fragerichtung zu verändern. Die erste Frage kann nicht sein: Was bringt unser Fach ein? Die erste Frage sollte lauten: Was muss eine Lehrerin auf dem Weg in die Schule unbedingt in ihrem Koffer haben?
- ... die Raum-/Zeit-Struktur des Ausbildungsangebotes zumindest zeitweilig und an einigen Orten zu öffnen, um ernsthaftes **Projekt- und Werkstattlernen** zu ermöglichen, Strukturen für ästhetische Lernsituationen zu schaffen.
- In eigener Erfahrung kann die Form des mehrtägigen Blockseminars der Entwicklung eines intensiven Prozesses förderlich sein.<sup>460</sup> Ästhetische Forschungsprojekte jedoch brauchen Zeiträume „zwischen“ den Veranstaltungsterminen. Aus der bisherigen Erfahrung über die untersuchten Seminare hinaus scheint eine **Mischung aus wöchentlichen Seminarterminen** (dreistündig) **und einzelnen Blockterminen** (ganztägig) besonders günstig zu sein.

---

<sup>457</sup> Wem die anschaulichen Beispiele dennoch nicht reichen, sei auf einige Titel verwiesen, die dieses Possenspiel und Alternativen dazu beschreiben: „Welche Art Lehrer braucht das Land?“, fragen Rumpf/Kranich (2000) und erheben „Einspruch gegen die landläufige Praxis“. „Welche Lehrer braucht das Land?“, fragen auch Cloer/Klika/ Kunert (2000) und entwickeln Vorschläge für dringend „notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung“. Auch Hartmut von Hentig fordert ein Umdenken in der Lehrerinnenbildung (Hentig, in: Hänsel/Huber 1996, S. 17ff.). Vgl. zu möglichen Alternativen in der Ausbildungsstruktur und Seminardidaktik auch Buchberger u.a. 1997; Holzapfel 1982; Brünner/Lenz 1990; Christoph u.a. 1980; Kaiser 1999; Steitz-Kallenbach 2002; Dirks 2002; Obolenski 2001. Sehr aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang auch die Beschreibungen zur Lehrerinnenbildung im internationalen Vergleich (vgl. Lemmermöhle/Jahreis 2003). Hier wird etwa für Finnland eine nahezu einphasige Lehrerinnenausbildung beschrieben, in der die „Entwicklung (...) persönlich autonomen Handelns“ einen hohen Stellenwert hat (Friedrich und Irina Buchberger, in: ebenda S. 120).

<sup>458</sup> Siehe aktuelle Strukturdebatte – vielerorts wird über Studienstrukturen gesprochen, ohne Studieninhalte zu klären (vgl. zu dieser Kritik: Bund Deutscher Kunstschüler 2004).

<sup>459</sup> Vgl. zum Streit um die konsekutive Studienstruktur und um die Modularisierung Behler/Terhart 2001; Bönsch 2002b, vgl. auch 2.3.2.

<sup>460</sup> Das Seminar „Fragen“ zur biografischen Verortung mit Erstsemestern am Beginn des Studiums im Fach Kunst am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover (Winter 2003/2004) wäre m.E. ein Beispiel dafür.

### Das notwendige Vertrauensverhältnis zwischen Teilnehmerinnen und Leiterin ist eher auf Seitenwegen zu haben

Ein weiteres Problem für die Verankerung ästhetisch-biografischer Arbeit in der Lehrerinnen-ausbildung ist in der Beziehung zwischen Dozentinnen und Studierenden zu sehen. Wie dargestellt erfordert ästhetisch-biografische Arbeit ein Vertrauensverhältnis zwischen allen Beteiligten. Das heißt nicht, dass die Dozentin nur in der Rolle der Moderatorin zu sehen ist. Sie hat durchaus die Aufgabe „In-puts“ zu geben, wie immer wieder betont wurde (5.4). Sie ist auch gefordert, Prozessverläufe und Produkte zu kommentieren und zu beurteilen. Das alles muss einem Vertrauensverhältnis nicht im Wege stehen. Schwierig wird die Sache nur, wenn die gleiche Person dann wieder im selektierenden Prüfungskontext auf die Studentinnen trifft. Der gut gemeinte Rat im Kontext des ästhetischen Forschungsprozesses kann so als bewertungsrelevanter Hinweis missverstanden werden. Es entsteht eine zwiespältige Situation.<sup>461</sup> Dieser Zwiespalt lässt sich mit gutem Willen allein nicht lösen.

Als dritte **Konsequenz** wäre deshalb anzudenken, ob ästhetisch-biografische Arbeit nicht besser an einem „Seitenweg“ der Ausbildung anzusiedeln ist.

- Denkbar wäre es, Ausbildungsbereiche zu schaffen, die zwar wahlverpflichtend sind – jedoch nicht in das Bewertungssystem eingebunden werden. Sie wären in der Studienordnung verankert, aber vom Prüfungssystem abgetrennt. An einem solchen **Seitenweg** wären außer der ästhetisch-biografischen Arbeit auch andere, in starkem Maße die „private“ Persönlichkeit berührende, Angebote anzusiedeln (z.B. Supervision zu Praktika). Die an diesem Weg tätigen Dozentinnen dürften keinen Einfluss auf Prüfungsbewertung der Teilnehmerinnen *dieser* Veranstaltungen haben. Das heißt nicht, dass sie nicht an anderer Stelle auch in Prüfungszusammenhänge eingebunden sein könnten.

### Lehrerinnenbildung basiert in allen Phasen auf Lebenserfahrung und Lebensgestaltung

Der Einwand trifft zu, dass punktuelle biografische Bezugnahme nicht viel bringt, dass dabei im Gegenteil die Gefahr besteht, Türen zu Räumen zu öffnen, die nicht weiter begleitet begangen werden können. Ästhetisch-biografisch orientierte Veranstaltungen sind nur sinnvoll, wenn sie sich in eine Kette von biografischen Bezugnahmen in allen Phasen der Lehrerinnenaus-, -fort- und -weiterbildung einreihen. Dafür ist erforderlich, Lehrerinnenbildung mehr als bisher nicht nur horizontal innerhalb des einzelnen Bildungsabschnittes, sondern auch vertikal in einem *Zusammenhang* zu denken (vgl. Kretzer 2000; Brüner/Lenz 1990; Blömeke 2002). Einen Versuch in diese Richtung stellt der Diskussionsbeitrag der Arbeitsgruppe Grundschule des Bundes Deutscher Kunsterzieher (2004) dar, in dem auch biografische Bezugnahmen quer durch alle Ausbildungsbereiche und -phasen vorgeschlagen werden.<sup>462</sup>

**Konsequent** ist es, hier eine Lehrerinnenbildung einzufordern,

- die (ästhetisch-biografische) Arbeit am Lehrerinnen(selbst)bild *durchgehend* einschließt,
- biografisch bezogene Praxisbegleitung in Ausbildung und Beruf garantiert (Supervision, schulinterne Lehrerinnenfortbildung, Fortbildung insgesamt) und

---

<sup>461</sup> Dieser Widerspruch zwischen den Funktionen „Beraten“ und „Beurteilen“ wird vor allem in der Referendariats-Ausbildung als ein Grund-Dilemma von allen Seiten beklagt (Erfahrungswert aus der eigenen Ausbildungstätigkeit und entsprechenden Seminarleiterfortbildungen).

<sup>462</sup> An diesem Diskussionsbeitrag hat der Autor mitgearbeitet. Als Beispiel für eine biografisch verankerte, lebenslange Lehrerinnenbildung findet sich das Papier im Anhang auf der CD.

- so einen auf die Lebenserfahrung und Lebensgestaltung der einzelnen Lehrerin bezogenen Zusammenhang in der Lehrerinnenbildung quer durch alle Phasen herstellt.

**Zusammenfassend** lässt sich nun formulieren: Ästhetisch-biografische Arbeit kann mit der Arbeit am Lehrerinnenselbstbild einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrer/innen leisten, wenn entsprechende strukturelle Voraussetzungen in der Lehrerinnen(aus)bildung erfüllt sind. Sie ließe sich im Bereich der ästhetischen Grundbildung aller Lehrerinnen ansiedeln, mit der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung verknüpft. Über das Entdecken und Bearbeiten des Lehrerinnenselbstbildes hinaus könnte sie zur Förderung von Basisqualifikationen in der Lehrerinnen(aus)bildung beitragen:

- Basisqualifikation: „**biografische Arbeit**“, d.h. Biografie selbst schreiben zu können, sie sich nicht vorschreiben lassen, bzw. nicht im Vorgeschriebenen gefangen bleiben,
- Basisqualifikation: „**ästhetische Prozessenerfahrung**“, d.h. über das Kognitive hinaus ästhetische Weisen der Wahrnehmung und Gestaltung von Lernprozessen und -produkten einsetzen zu können.

### Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrerausbilder/innen

Ausbildende selbst beklagen einen Mangel an Qualifikation für intensivere, den Teilnehmerinnen nahe gehende biografische Bezugnahmen in Lehrveranstaltungen. Im Ergebnis der eigenen Untersuchung konnte tendenziell sogar festgestellt werden, dass dieses Defizit bei Lehrenden oder Seminarleiterinnen als umso größer beschrieben wird, je mehr diese etwas von biografischer Arbeit verstehen und sich auf eine entsprechende Praxis beziehen können (2.5.2).

Mit der Untersuchung der Lehrveranstaltungen in Hannover und Bremen konnten ansatzweise die Qualifikationen herausgearbeitet werden, die die Leiterinnen ästhetisch-biografisch orientierter Veranstaltungen mitbringen müssen. Dabei wurde bereits darauf verwiesen, dass diese Qualifikationen auch im Team eingebracht werden können, wenn die dafür notwendigen Überschneidungen in den Qualifikationen gegeben sind. Damit ist gemeint, jedes Team-Mitglied muss wenigstens ein bisschen von der speziellen Sache der anderen verstehen können, damit eine Verständigung und Zusammenarbeit möglich ist.

Vier Qualifikationsbereiche wurden im Abschnitt 5.4 bereits als verbindlich beschrieben:

- eine **ästhetische Haltung** auf der Grundlage eigener reflektierter ästhetischer Erfahrung, die Erfahrungen im Umgang mit ästhetischen Verfahren und ästhetischen Ausdrücken einschließt (Teil II);
- eine hier als **Lehrerbildkompetenz** bezeichnete Qualifikation, die Kenntnisse über historische und aktuelle „Lehrerbilder“ und über die Struktur von Lehrerinnenbiografie beschreibt (Teil III);
- eine Kompetenz, die als **diagnostischer Blick** beschrieben werden soll und die garantiert, dass psychische Grenzsituationen rechtzeitig erkannt sowie Teilnehmerinnen ggf. beraten werden können, sich weitergehende (therapeutische) Hilfe zu holen;
- eine Kompetenz in der **Moderation subjektbezogener Gruppenprozesse**, die in der Erwachsenenbildung zu erwerben ist. Diese Kompetenz schließt die erforderliche Empathie und das notwendige Engagement der Leiterin ein.

Im Gesamtzusammenhang der Untersuchungen und Überlegungen ist ein fünfter, in gewisser Hinsicht grundlegender Qualifikationsbereich zu benennen:

- Voraussetzung für ästhetisch-biografische Lehrerinnen-Bildbearbeitung, für den diagnostischen Blick in diesem Prozess und für die moderative Kompetenz ist die Arbeit

am eigenen Selbstbild und Selbstkonzept als Lehrende. Die Lehrende selbst muss für sich – zumindest ansatzweise – beantworten können, warum sie als Lehrende arbeitet und warum sie so arbeitet, wie sie arbeitet. Biografische Arbeit mit anderen setzt immer eigene biografische Arbeit voraus, schließt immer eigene biografische Arbeit mit ein.

Auch wenn es heute immer noch unwahrscheinlich klingt – hier wird davon ausgegangen, dass über die spezifische fachliche Qualifikation hinaus für die Lehrerinnenaus-, -fort- und -weiterbildung ohnehin eine zunehmende **Ausbildung der Ausbilder** erforderlich sein wird.<sup>463</sup> Die beschriebenen Kompetenzen wären in den Kanon einer solchen Ausbilder Ausbildung aufzunehmen.

## **5.6**

### **Ansatzpunkte für eine weitere Forschung zur ästhetisch-biografischen Arbeit in der Lehrerinnenbildung**

Im Ergebnis des Gesamtprojektes zur Erforschung von Ansätzen für eine ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnenselbstbild lassen sich tendenziell Notwendigkeit und Möglichkeit begründen. Anforderungen an eine stärkere Gewichtung dieser Arbeit in der Lehrerinnen(aus)bildung sind formuliert.

Gleichzeitig bleibt eine Reihe von Fragen offen. Auch sie zählen zu den *Ergebnissen* des Projektes. Diese Fragen betreffen die folgenden Felder und wären in weiteren qualitativ empirischen Forschungsprojekten zu bearbeiten:

- Gender-Aspekt in der ästhetischen Biografiearbeit;
- Anknüpfungspunkte in der ästhetisch-biografischen Arbeit für die Entwicklung *künstlerischen* Ausdrucksvermögens<sup>464</sup>;
- Langzeituntersuchung zur Nachhaltigkeit biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenbildung (allerdings sehr schwierig);
- vertiefende (psychoanalytische) Untersuchung zu weiteren Einzelprozessverläufen;
- Versuche und deren Evaluation zur Übertragbarkeit der Verfahren in weitere Bereiche außerhalb der *kunstpädagogischen* Ausbildung;
- Untersuchung der Spezifik ästhetisch-biografischer Arbeit in anderen Etappen der Lehrerinnenbildung, zunächst v.a. im Referendariat und Berufseinstieg;
- Untersuchung von weiteren Varianten zur intensiven biografischen Bezugnahme in der Lehrerinnenbildung.

---

<sup>463</sup> Die notwendige Qualifikation der in der Lehrerinnenausbildung Tätigen wird auch in der Literatur immer wieder betont (vgl. Dirks/Hansmann 1999; Kranich, in: Rumpf/Kranich 2000, S. 41ff.; Bayer/Bohnsack u.a. 2000; Jan Kok, in: Vrede/Winter 1994, S. 59ff.; Jaap Buitink, in: ebenda, S.105ff.; Bäuerle 1991; zu den (auch hochschul-)didaktischen Variationsmöglichkeiten vgl. Berg/Schulze 1995; Heuersen 1996, S. 33ff. Mit der Notwendigkeit der Hochschuldidaktik befassen sich: Ladenthien 2001 (Didaktik als Lehrgebiet), v.a. Brüner/Lenz 1990).

<sup>464</sup> Dabei wäre auch näher zu untersuchen, inwieweit sich in künstlerischen Prozessen eine Eigendynamik entwickelt, die einer selbstreflexiven Arbeit sogar im Wege stehen könnte – bzw. genau umgekehrt, welche Chancen die Gleichzeitigkeit der Verdichtung und subjektiven Distanzierung im künstlerischen Prozess für eine biografische Bezugnahme bieten könnte.

## 6

### Nachbemerkung

*„Am Morgen erwachten alle erst, als schon die ersten Schulkinder da waren und neugierig die Lagerstätte umringten. Das war sehr unangenehm, denn infolge der großen Hitze, die jetzt gegen Morgen allerdings wieder der Kühle gewichen war, hatten sich alle bis auf das Hemd ausgekleidet und gerade als sie sich anzuziehen angingen, da erschien Gisa, die Lehrerin, ein blondes, großes, schönes, nur ein wenig steifes Mädchen in der Tür. Sie war sichtlich auf den neuen Schuldiener vorbereitet und hatte wohl auch vom Lehrer Verhaltensmaßregeln erhalten, denn schon auf der Schwelle sagte sie: ‚Das kann ich nicht dulden. Das wären ja schöne Verhältnisse. Sie haben bloß die Erlaubnis im Schulzimmer zu schlafen, ich aber habe nicht die Verpflichtung, in ihrem Schlafzimmer zu unterrichten. Eine Schuldienersfamilie, die sich bis in den Vormittag in den Betten räkelt. Pfui !‘“ (Franz Kafka: Das Schloss. Ausgabe 1992, S. 159f.)*

In seiner ohnehin ausweglosen Lage wird der Landvermesser K. auch noch in den Schulalltag im Dorf verwickelt. Kafka beschreibt sein Erwachen als Schuldiener im Schulzimmer als alpträumhafte, absurde Situation. Das soll ohne Kommentar an den Anfang der Schlussbemerkungen gestellt werden.

### Chancen ästhetisch-biografischer Arbeit am Lehrerinnenselbstbild

Begonnen wurde das Projekt mit dem Anspruch, zur Verbesserung von Schule und Unterricht beizutragen. Am Schluss bleibt zu bilanzieren: Biografische Verortung in der Lehrerinnenausbildung ändert nichts an den mühevollen Seiten der Beziehungsarbeit und an den widersprüchlichen Anforderungen im Unterrichtsalltag. Die Reflexion von Lehrerinnenbiografie löst Paradoxien des Lehrerinnenhandelns im Schulalltag nicht auf (vgl. Zech, in: Dirks/Hausmann 1999), nimmt nichts von der gelegentlichen Absurdität von Situationen in der Berufspraxis der Lehrerin.

Zum professionellen Lehrerinnenhandeln gehört die Fähigkeit, sich selbstbewusst neben sich stellen zu können. Das ist nur möglich, wenn die „Neben-sich-Stehende“ die in die Situation verwickelte Lehrerin ein bisschen kennt, wenn sie nicht völlig überrascht wird von den Mustern, auf die diese in der Not unbedacht zurückgreift. Ästhetisch-biografische Arbeit zu den Mustern im Koffer, der sich in der „Vor-Bildung“ zum Lehrerinnenberuf gefüllt hat, kann lediglich dazu beitragen, dass sich in der Wahrnehmung und Gestaltung des Lehrerinnenselbstbildes *Lehrerinnenselbstbewusstsein* entwickelt.

Der am Schluss formulierte Anspruch ist also nicht, dass ästhetisch-biografische Arbeit die Probleme und Widersprüche von Schule und Lehrerinnentätigkeit lösen soll, sondern lediglich, dass sie tendenziell dazu beitragen kann, günstigere Voraussetzungen für eine professionelle Distanznahme in problematischen Situationen in Schule und Unterricht zu schaffen. Aus der Souveränität heraus lassen sich *positive* Momente von Schule und Unterricht viel eher aufgreifen, verstärken und weiterentwickeln. Die Souveränität in der jeweils aktuellen Situation ist eine der Voraussetzungen für jede Veränderungsbereitschaft der Beteiligten. Die *Selbstsicherheit* der Lehrerin im komplexen Anforderungsgeflecht der einzelnen Unterrichtssituation überträgt sich positiv auf die Lernatmosphäre. Dabei ist mit *Selbstsicherheit* eben gerade nicht *unbeirrbares Selbstbewusstsein* gemeint – sondern eine in

biografischer Arbeit hinterfragbare Haltung.

### Forschend gelernt

Ganz am Schluss soll in dieser Hinsicht der Kreis des Gesamtprojektes geschlossen werden. Die ersten Zeilen am Eingang des Textes im Teil I beginnen mit einem subjektiven Blick auf Lehrerbiografie, mit einem Tagebuchzitat zum ersten Schultag des Autors im Referendariat über die Voraussetzungen von Unterricht.

Auch jetzt am Ausgang der Arbeit soll subjektiv der Blick zurück auf eine Erfahrung des Autors gerichtet werden. Der gesamte Prozess der Überlegungen und Untersuchungen zu den Möglichkeiten der biografischen Bezugnahme in der Auseinandersetzung mit dem Lehrerinnenselbstbild bildet für den Autor seinerseits ein Stück intensiver ästhetisch-biografischer Arbeit am eigenen Lehrerselbstbild. Im Verlauf des gesamten Prozesses, in dem der Autor durchgängig selbst als Lehrer in der Schule gearbeitet hat – und vor allem im untersuchten Seminar „Lehrerbilder hinterfragen“ in Hannover –, kam es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Mustern im *eigenen* Koffer. Durch die theoretische Aufarbeitung zu „Lehrerinnenbild“ und „Lehrerinnenbiografie“, durch die intensive methodische Reflexion ästhetischer Verfahren wurde der Blick für das Detail dieser Muster erheblich geschärft.

Zumindest in der Selbstwahrnehmung hat der Autor das Gefühl, sich *als Lehrer im Forschungs-Prozess selbst entwickelt* zu haben. Seine eigene Souveränität, sein *Selbstbewusstsein im Lehrerverhalten*, aber auch in der *Beratung zu Lehrerverhalten* (etwa in der Betreuung von Praktika) hat in subjektiver Sicht weiter zugenommen. So kann der gesamte Forschungs- und Reflexionsprozess auch als ein Beispiel für **forschendes Lernen** beschrieben werden. Forschendes Lernen ist hier im Sinne eines biografisch Bezug nehmenden „forschenden Lernens“ in phasenübergreifender Lehrerinnenbildung gemeint (vgl. Dirks/Hansmann 1999 und Dirks 2002). Die subjektive Erfahrung kann in dieser Hinsicht in der Tendenz als eine Unterstützung für die Aussagen im Teil V gelesen werden: Ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrer(selbst)bild kann sinnvoll und möglich sein, sie kann Wirkung zeigen. In der Verwirrung der Fakten ist den Tatsachen näher zu kommen.



## Literaturverzeichnis

- Abel, Jürgen / Möller, Renate / Treumann, Klaus Peter:** Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart 1998
- Abraham, Anke:** Der Körper im biografischen Kontext. *Ein wissenssoziologischer Beitrag*. Wiesbaden 2002
- Aissen-Crewett, Meike:** Ästhetisch-ästhetische Erziehung. *Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne*. Potsdam 2000
- Aissen-Crewett, Meike:** Rezeption und ästhetische Erfahrung. *Lehren aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik für die Bildende Kunst*. Potsdam 1999
- Alheit, Peter / Dausien, Bettina / Hanses, Andreas / Scheuermann, Antonius:** Biografische Konstruktion. *Beiträge zur Biografieforschung*. Bremen 1992
- Altrichter, Herbert / Lobenwein, Waltraud:** Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktik. In: Dirks / Hansmann 1999, S. 169ff.
- Andersch, Alfred:** Der Vater eines Mörders. *Erzählung*. Zürich 1982 (1.: 1980)
- Apel, Hans Jürgen / Horn, Klaus-Peter / Lundgreen, Peter / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.):** Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999
- Arnold, Rolf / Krämer-Stürl, Antje / Siebert, Horst:** Dozentenleitfaden. *Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlin 1999
- Aschersleben, Karl:** Einführung in die Unterrichtsmethode. Stuttgart 1991 (5. überarb.)
- Baacke, Dieter:** Die 6-12 jährigen. *Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim 1999
- Baacke, Dieter:** Die 13-18 jährigen. *Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim 1983
- Baacke, Dieter / Roell, Franz Joseph:** Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. *Bildung als ästhetischer Prozess*. Opladen 1995
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf:** Spielräume biografischer Selbstkonstruktion. *Vier Lebenslinien Jugendlicher*. Opladen 1994
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf:** Lebenswelten sind Medienwelten. *Lebenswelten Jugendlicher 1*. Opladen 1990
- Baacke, Dieter / Schulze, Theodor:** Aus Geschichten lernen. *Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München 1993 (erw.; 1.: 1979)
- Baacke, Dieter / Schulze, Theodor (Hrsg.):** Pädagogische Biografieforschung. *Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weinheim 1985
- Bähr, Dorothea:** Zwischenräume. *Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik*. Münster 2001
- Baer, Ulrich:** Kreativität für alle. *Fantasieanregende Ideen für die pädagogische Arbeit*. Seelze 2001
- Bäuerle, Siegfried (Hrsg.):** Lehrer auf die Schulbank. *Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung*. Stuttgart 1991
- Ballauf, Theodor:** Lehrer sein einst und jetzt. *Auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer*. Essen 1985
- Barth, Anne-Rose:** Burnout bei Lehrern. Göttingen 1992
- Bateson, Gregory:** Ökologie des Geistes. *Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt a.M. 1985 (orig.: amerik. 1972)
- Bauer, Jochen / Eigenmann, Susanne / Lappe, Cord / Schoett, Silja / Stendel, Andrea / Wildemann, Anja (Hrsg.):** Schnittmengen ästhetischer Bildung. *Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik*. München 2000
- Bauer, Karl-Oswald:** Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. *Ein Übungsbuch*. Weinheim 1997
- Bauer, Karl-Oswald:** Vom Allroundtalent zum Professional. *Was bedeutet Lehrprofessionalisierung heute?* In: ZS Pädagogik 11/2002, S. 18ff. Hamburg 2002
- Bauer, Karl-Oswald / Kopka, Andreas / Brindt, Stefan:** Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. *Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim 1999
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.):** Erziehungs- und Bildungstheorien. *Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn 1997
- Bayer, Manfred / Bohnsack, Fritz / Koch-Priewe, Barbara / Wildt, Johannes (Hrsg.):** Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz. *Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2000
- Beck, Gertrud / Scholz, Gerold:** Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 678ff.

- Becker, Hellmut / Hentig, Hartmut von (Hrsg.):** Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt a.M. 1984
- Becker, Helmut / Scholz, Gerold:** Praxisdruck. Lehrer in der zweiten Ausbildungsphase. Weinheim 1977
- Becker, Stefan:** Lebensspuren sichern. Eine Unterrichtssequenz zur biografischen Spurensuche. In: K+U 223/224, S. 81ff. Seelze 1999
- Beckmann, Hans-Karl:** Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim 1968
- Behler, Gabriele / Terhart, Ewald:** Gestuftes Lehrstudium – Pro und Contra. In: Die ZEIT, 26.7.01, S. 67. Hamburg 2001
- Behnken, Imbke / Schulze, Theodor:** Tatort: Biografie. Spuren – Zugänge – Orte – Ereignisse. Opladen 1997
- Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen:** Kindheit und Biografie. In: Bohnsack / Marotzky (Hrsg.) 1998
- Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen:** Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte. In: Behnken / Zinnecker 2001a, S. 16ff.
- Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.):** Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze 2001b
- Beise, Karl-Walter:** Autobiografie. Historische Pädagogik und Subjekt der Geschichte. Berlin 1987
- Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.):** Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Titel konnte nicht mehr berücksichtigt werden. Weinheim 2004
- Bents-Rippel, Brigitte:** Lehrerbewusstsein. Eine empirische Untersuchung von Bewusstseinsstrukturen bei Absolventen der Bremer Lehrerausbildung vor dem Hintergrund von Ausbildung und beruflicher Praxis (Diss.). Bremen 1987
- Berg, Hans Christoph / Schulze, Theodor:** Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik. Neuwied 1995
- Berlet, Eduard:** Lehrerbildung in Haess – Darmstadt (1770–1918). Vorgeschichte und Geschichte der großherzoglichen Seminare Bensheim, Friedberg, Alzey und Darmstadt. Darmstadt 1987
- Bernfeld, Siegfried:** Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1973 (1.: 1925)
- Bildungskommission NRW:** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission. Neuwied 1995
- Bittner, Günther / Fröhlich, Volker:** Lebensgeschichten. Über das Autobiografische im pädagogischen Denken. Kusterdingen/Schweiz 1997
- Blankertz, Herwig:** Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1992 (1.: 1982)
- Blankertz, Herwig:** Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975 (9. veränd., 1.: 1969)
- Blömeke, Sigrid:** „...auf der Suche nach dem festen Boden“. Lehrerausbildung 1945/46 – Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung. Münster 1999
- Blömeke, Sigrid:** Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn 2002
- Blohm, Manfred:** Ästhetische Erfahrung im Kunstunterricht. In: BDK-Mitteilungen 4/1991. Hannover 1991
- Blohm, Manfred:** Berührungen und Verflechtungen. Köln 2002a
- Blohm, Manfred:** Biografiearbeit, Didaktik und ästhetische Praxis. Reflexionen über ein schwieriges Verhältnis. In: Blohm (Hrsg.) 2002b, S. 39ff.
- Blohm, Manfred:** Identitätsfördernde ästhetische Praxis. Eine Untersuchung aktueller kunstpädagogischer Konzepte. Frankfurt a.M. 1984
- Blohm, Manfred (Hrsg.):** Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln 2000
- Boehm, Gottfried (Hrsg.):** Was ist ein Bild? München 1994
- Böhme, Gernot:** Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a.M. 1995
- Böhme, Hartmut / Böhme, Gernot:** Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt a.M. 1986
- Bönsch, Manfred:** Didaktisches Minimum. Prüfungsanforderungen für LehramtsstudentInnen. Neuwied 1996
- Bönsch, Manfred:** Anschaulicher Unterricht mit Medien. Hannover 1987
- Bönsch, Manfred:** Handlungsorientierte Arbeitsformen im Gruppenunterricht. In: Pädagogik 1/92, S. 31ff. Weinheim 1992
- Bönsch, Manfred:** Didaktisches Additum. Prüfungsanforderungen für LehramtsreferendarInnen. Neuwied 1998a
- Bönsch, Manfred:** Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn 1995 (2. Aufl.)
- Bönsch, Manfred:** Lerngerüste. Didaktik 2000 für die Primarstufe. Hohengehren 1998b
- Bönsch, Manfred:** Beziehungslernen. Pädagogik und Interaktion. Hohengehren 2002a

- Bönsch, Manfred:** In der Schule Standhalten lernen. Widerworte. In: Frankfurter Rundschau . 19.9.2002 b
- Bönsch, Manfred:** Lernwerkstätten. Anregungsstrukturen und Lernmöglichkeiten. In: Förderschulmagazin Heft 1. 2000
- Bönsch, Manfred:** Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Neuwied 2002c
- Bohnsack, Ralf:** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1999 (3. überarb./erw.)
- Bohnsack, Ralf:** Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Bohnsack, Ralf:** Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 6. Jg. Heft 1. 2003
- Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried (Hrsg.):** Biografieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998
- Bois-Reymond, Manuela du / Schonig, Bruno (Hrsg.):** Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen. Weinheim 1982
- Brenne, Andreas:** Künstlerische Feldforschung. Versuche zur Forschung in Kunst und Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen 02/2003, S. 6f. Hannover 2003
- Brodsky, Marcelo:** Buena memoria. Ausstellungskatalog. Ostfildern-Ruit 2003
- Bruder, Klaus-Jürgen (Hrsg.):** „Die biografische Wahrheit ist nicht zu haben“. Psychoanalyse und Biografieforschung. Gießen 2003
- Brünner, Christian / Lenz, Werner (Hrsg.):** Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschul-lehrerfortbildung – Weiterbildung. Wien 1990
- Bubner, Rüdiger:** Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a.M. 1989
- Buchberger, Friedrich / Eichelberger, Harald / Klement, Karl / Mayr, Johannes / Seel, Andrea / Teml, Hubertus:** Seminar didaktik. Innsbruck 1997
- Buchen, Sylvia / Carle, Ursula / Döbrich, Peter / Hoyer, Hans-Dieter / Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.):** Jahrbuch für Lehrerforschung 1. München 1997
- Buchen, Sylvia / Carle, Ursula (Hrsg.):** Jahrbuch für Lehrerforschung 2. München 1999
- Buddrus, Volker (Hrsg.):** Humanistische Pädagogik. Integratives und personenzentriertes Lernen und Lehren. Bad Heilbrunn 1995
- Bugdahl, Volker:** Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt a.M. 1995
- Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans Joachim / Weber, Rudolf (Hrsg.):** Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen - Ästhetische Bedürfnisse. Opladen 1999
- Bund Deutscher Kunsterzieher:** Kunst und ästhetische Erziehung in der Schule der Zukunft. Zum NRW-Papier „Schule der Zukunft“. In: BDK-Mitteilungen 2/1995. Hannover 1995
- Bund Deutscher Kunsterzieher / Arbeitsgruppe Grundschule:** Anforderungen zur Lehrerinnenbildung – Kunstpädagogik Grundschule. Diskussionsbeitrag. Hannover 2004
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA):** Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Berlin 2001
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):** Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Bonn 1988
- Busch, Friedrich W. / Winter, Klaus (Hrsg.):** Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Materialien der 5. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa. Oldenburg 1981
- Buschkühle, Carl-Peter:** Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt a.M. 1997
- Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.):** Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Heidelberger Symposium 10. bis 12.10.2001. Köln 2003
- Busse, Klaus-Peter:** Kunst didaktisches Handeln. Studien zur Kunst didaktik Bd 1. Norderstedt 2003
- Calle, Sophie:** Ausstellungskatalog. Sprengel Museum. Hannover 2002
- Camus, Albert:** Der erste Mensch. Roman mit autobiografischem Bezug. Reinbek bei Hamburg 1995
- Cassirer, Ernst:** Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt 1954
- Christoph, Klaus / Peiser, Jürgen / Rischmüller, Werner / Schulte, Axel (Hrsg.):** Praxisorientierung und neue Lernformen in der Lehrerausbildung. Analysen, Berichte, Experimente. Hannover 1980
- Cloer, Ernst / Klika, Dorle / Kunert, Hubertus (Hrsg.):** Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim 2000
- Cunningham, Michael:** The Hours. Verfilmung zum Roman von Virginia Woolf: Mrs Dalloway. München 2000
- Danner, Helmut:** Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München 1989
- Dannhäuser, Albin:** Lehrer gestalten Zukunft. Situation und Perspektiven der pädagogischen Profession. Trostberg 1989

- Danz, Gisela:** Berufsbiografien zwischen gestern und heute. Volksschullehrerinnen, geboren um die Jahrhundertwende, berichten. Weinheim 1990
- Danz, Gisela:** „Auf Kosten des zart Frauenhaften“. *Ein Rückblick auf 200 Jahre Mädchenbildung und Lehrerinnenberuf in Baden-Württemberg.* Bergatreute 1992
- Daschner, Peter / Drews, Ursula (Hrsg.):** Kursbuch Refendariat. Weinheim 1997
- Daucher, Hans / Sprinkart, Karl Peter (Hrsg.):** Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Köln 1979
- Dehn, Mechthild / Hoffmann, Thomas / Lüth, Oliver / Peters, Maria:** Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg 2004
- Dewey, John:** Erziehung durch und für Erfahrung. Kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart 1986
- Dick, Lutz van:** Oppositionelles Lehrerverhalten 1933–1945. Biografische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim 1988
- Dieckmann, Bernhard:** Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim 1994
- Diekmann, Andreas:** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg 2000 (durchges., 1.: 1995)
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:** Das pädagogische Deutschland der Gegenwart oder: Sammlung von Selbstbiografien jetzt lebender, deutscher Erzieher und Lehrer. Für Erziehende / 2 Bände. Berlin 1835
- Dilthey, Wilhelm:** Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: ders.: *Gesammelte Schriften, Band 7.* Stuttgart 1992
- Dirks, Una:** Forschendes Lernen. Ein professionstheoretisch begründeter Standard in der Lehrerbildung. In: Hinz u.a. (Hrsg.) 2002, S. 103ff.
- Dirks, Una / Hansmann, Wilfried (Hrsg.):** Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim 1999
- Dreyer, Andrea:** Kunstpädagogische Professionalität und Lehrerbildung. In: BDK-Mitteilungen 02/2003, S. 41. Hannover 2003
- Dreyer, Andrea:** Der Tanz ums Ei mit Werner Stehr. Zur Diskussion der Kunstlehrerinnenausbildung. In: BDK-Mitteilungen 03/2003, S. 45. Hannover 2003
- Dürrenmatt, Friedrich:** Die Physiker. In: ders.: *Komödien II und Frühe Stücke.* Zürich 1959
- Duncker, Ludwig:** Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß 1999, S. 9ff.
- Duncker, Ludwig / Maurer, Friedemann / Schäfer, Gerd E. (Hrsg.):** Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990
- Dunkel, Ole / Jentsch, K. (Hrsg.):** Ästhetische Erziehung. Ravensburg 1976
- Eberhard, Kurt:** Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Geschichte und Praxis der konkurrierenden Erkenntniswege. Stuttgart 1999 (2. überarb; 1.: 1987)
- Ecarius, Jutta:** Biografie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biografischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack / Marotzky (Hrsg.) 1998
- Ehmer, Hermann K.:** An der Kunst gibt es nichts, absolut nichts für das Leben zu lernen. In: Sonderdruck BDK-Info Hessen 2/95. Friedrichsdorf 1995
- Ehmer, Hermann K.:** Kunstunterricht und Gegenwart. Rundtischgespräch des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes. Kassel 1967
- Ehrich, Karin:** Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover 1856–1926. Frankfurt a.M. 1994
- Elsner, Gisela:** Die Riesenzwerge. Ein Beitrag (Erzählung). Hamburg 1995 (1.: 1964)
- Engler, Ulrich:** Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys. Würzburg 1992
- Eucker, Johannes u.a.:** Thesen zur Ästhetischen Erziehung. In: K+U 125/88, S. 5ff. Seelze 1988
- Fatke, Reinhard:** Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 56ff.
- Fatke, Reinhard (Hrsg.):** Was macht ihr für Geschichten? Ausdrucksformen kindlichen Erlebens. München 1997a (akt.; 1.: 1994)
- Fausser, Peter (Hrsg.):** Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze 1996b
- Fausser, Peter / Madelung, Eva:** Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze 1996a
- Fiedler, Teja u.a.:** Malte nicht Mozart den Faust? Artikel und Interview zu Schwanitz, „Bildung...“. In: Stem 40/1999, S. 26ff. Hamburg 1999
- Fischer, Dietlind:** Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 693ff.
- Fischer-Lichte, Erika:** Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Weg zu einer performativen Kultur. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz.* Frankfurt a.M. 2002

- Fischer-Lichte, Erika:** Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Tübingen 2001
- Fischer-Rosenthal, Wolfram:** Biografische Methoden in der Soziologie. In: Flick 1995, S. 253ff.
- Flaake, Karin:** Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M. 1989
- Flaubert, Gustave:** Bouvard und Pécuchet. Baden-Baden 1979 (1.: franz 1880)
- Flick, Uwe:** Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg 1999 (4. Aufl., 1.: 1995)
- Flick, Uwe / Kardroff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan:** Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995 (1.: München 1991) überarbeitete Neuauflage 2003 hier nicht berücksichtigt
- Foerster, Heinz von / Glaserfeld, Ernst von / Heijl, Peter M. / Schmidt, Siegfried J. / Watzlawick, Paul:** Einführung in den Konstruktivismus. München 1998 (1.: 1985)
- Förster, Jens:** Der Einfluss von Ausdrucksverhalten auf das menschliche Gedächtnis. Motor-Kongruenzeffekte. Bonn 1995
- Freiberg, Henning:** Ästhetische Bildung in einer von Technologien und neuen Medien geprägten Zeit. In: K+U 139/90, S. 4ff. Seelze 1990
- Freire, Paulo:** Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Hamburg 1981
- Friebertshäuser, Barbara:** StudentInnenforschung. Überblick, Bilanz und Perspektiven biografie-analytischer Zugänge. In: Krüger / Marotzki (Hrsg.) 1999, S. 279ff.
- Friebertshäuser, Barbara:** Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 503ff.
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.):** Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. München 1997
- Frisch, Max:** Stiller. Roman. Frankfurt a.M. 1973 (1.: 1954)
- Frisch, Max:** Biografie: Ein Spiel. Theaterstück. Frankfurt a.M. 1967
- Fröhlich, Volker:** Lebensgeschichten verstehen. In: Bittner / Fröhlich 1997, S. 111ff.
- Früchtl, Josef:** Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil. Frankfurt a.M. 1996
- Fuchs-Heinritz, Werner:** Biografische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden 2000
- Gadamer, Hans-Georg:** Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart 1977
- Gaede, Werner:** Kreativ-Methoden der Visualisierung. Visualisierung in der Werbung. München 1981
- Geertz, Clifford:** Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1983
- Gerner, Bertold:** Selbstverständnis von Lehrern. Darmstadt 1976
- Giesecke, Hermann:** Einführung in die Pädagogik. Weinheim 1999 (5. Neuausgabe; 1.: 1990)
- Gil, Thomas:** Der Begriff der ästhetischen Erfahrung. Berlin 2000
- Glas, Alexander:** Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M. 1999
- Glaser, Edith:** Verberuflichung weiblicher Lehrtätigkeit. Das Beispiel Sachsen (1859–1914). In: Apel u.a. 1999, S. 124ff.
- Glaser, Edith / Schmid, Pia:** Biografieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Krüger / Marotzki (Hrsg.) 1999
- Glumpler, Edith / Rosenbusch, Heinz (Hrsg.):** Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1997
- Good, Paul:** Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung. Düsseldorf 1998
- Graf, Werner:** Der Erfahrungsbegriff in Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“. Tuttingen 1978
- Graudenz, Ines:** Lehrer lernen sich selbst besser kennen. Konzeptualisierung und Evaluation einer personenzentrierten Lehrerberatung. Frankfurt a.M. 1992
- Grell, Jochen / Monika:** Unterrichtsrezepte. Weinheim 1987
- Griese, Hartmut:** Kritische und polemische Meinungen. Thesen und Fragen zur Einführung von BA und MA in der Pädagogenausbildung. In: Hinz u.a. (Hrsg.) 2002
- Grimm, Rainer:** Historische Aspekte des Prinzips „Sehen lernen“. *Veränderungen eines entscheidenden Fachprinzips im Fach Kunst zwischen 1865 und 1905.* Frankfurt a.M. 1985
- Gripp-Hagelstange, Helga:** Niklas Luhmann. Eine Einführung. München 1997 (1.: 1995)
- Grosse, Rudolf:** Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg. Frankfurt a.M. 1968 (1984)
- Grünberg, Clemens:** Biografische Spuren. In: K+U 237/99, S. 35ff. Seelze 1999
- Grünewald, Dietrich:** Der kunstdidaktische Diskurs. In: Busse 2003, S. 54ff.

- Grünewald, Dietrich / Legler, Wolfgang / Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.):** Ästhetische Erfahrung. Festschrift zu Gunter Ottos 70. Geburtstag. Velber 1997
- Grundschulzeitschrift, Die:** Kreativität. Schwerpunktthema. Heft 68, 10/93. Velber 1993
- Gudjons, Herbert:** Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1997a (5. Aufl.)
- Gudjons, Herbert:** Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim 1993
- Gudjons, Herbert:** Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn 1997b
- Gudjons, Herbert:** Krisen als Wandlungen im Lehrerberuf. In: Pädagogik 11/2002, S. 6ff. Weinheim 2002
- Gudjons, Herbert (Moderation):** Neues zum Gruppenlernen. In: Pädagogik 7-8/92, S. 40ff. Weinheim 1992
- Gudjons, Herbert / Pieper, Marianne / Wagener, Birgit:** Auf meinen Spuren – Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg 1999a (1.: 1986)
- Gudjons, Herbert / Winkel, Rainer (Hrsg.):** Didaktische Theorien. Hamburg 1999b (10.; 9. neubearb.: 1997; 1.: 1980)
- Günther, Karl-Heinz / Hofmann, Franz / Hohendorf, Gerd / König, Helmut / Schuffenhauer, Heinz:** Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) 1973
- Günther, Ulrich / Helms, Siegmund (Hrsg.):** Schülerbild – Lehrerbild – Musiklehrerausbildung. Essen 1992
- Günther-Arndt, Hilke / Raapke, Hans-Dietrich (Hrsg.):** Revision der Lehrerbildung. Neue Überlegungen anlässlich des Kongresses zu 200 Jahren Lehrerbildung in Oldenburg. Oldenburg 1995
- Gugel, Günther:** Methoden-Manual I und II: „neues lernen“. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim 1997
- Guntern, Gottlieb (Hrsg.):** Imagination und Kreativität. Imposium zum imaginativen Lernen. Zürich 1995
- Haenlein, Carl-Albrecht (Hrsg.):** Nikolaus Lang. Katalog Kestner-Gesellschaft Hannover. Hannover 1975
- Hänsel, Dagmar / Huber, Ludwig (Hrsg.):** Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim 1996
- Härter, Andrea / Noser, Alfred (Hrsg.):** Die Rückkehr der Musen. Positionen und Perspektiven ästhetischer Erfahrung und musischer Bildung. Konstanz 1992
- Hamann, Albert:** Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne. Innsbruck 1997
- Hammel, Walter:** Beruf und Rollenbilder des Lehrers. Hamburg 1994
- Hannslar, Bernhard (Hrsg.):** Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1971
- Harrison, Charles / Wood, Paul:** Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Künstlerschriften, Kunstkritik, Kunstphilosophie, Manifeste, Statements, Interviews. Ostfildern-Ruit 1998 (orig.: Oxford 1992)
- Hartmann, Martin / Röpnak, Rainer / Jacobs-Strack, Doris:** LehrerInnen präsentieren. Zielgerichtet informieren und erfolgreich überzeugen. Weinheim 1997
- Hartwig, Helmut:** Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg 1982
- Havers, Norbert / Innerhofer, Paul:** Lehrer werden? Ein Entscheidungs-Seminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten. München 1983
- Heimeran, Ernst:** Lehrer die wir hatten. Erzählungen über die Lehrer des Autors. München 1989 (1.: 1981)
- Heinritz, Charlotte:** Autobiografien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte. In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 341ff.
- Hemken, Kai-Uwe (Hrsg.):** Bilder in Bewegung. Traditionen digitaler Ästhetik. Köln 2000
- Hentig, Hartmut von:** Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter. In: ders.: Spielraum und Ernstfall, S. 352ff. Stuttgart 1969
- Hentig, Hartmut von:** Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur Ästhetischen Erziehung. München 1985
- Hentig, Hartmut von:** Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim 2000
- Hentig, Hartmut von:** Die Schule neu denken. München 1993
- Hering, Jochen:** Geschichte erfahrbar. Die Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts. Dortmund 1985
- Hering, Jochen:** In Geschichten verstrickt sein und Muster verlassen können. Zur Bedeutung des Erzählens für die Entwicklung biografischer Kompetenz in der LehrerInnenbildung – Habiliationsvortrag, nicht veröffentlicht. Oldenburg 2000
- Herrea, Hayden:** Frida Kahlo. Ein leidenschaftliches Leben. München 2002 (überarb., orig. engl. 1983)

- Herrlitz, Hans-Georg / Rittelmeyer, Christian (Hrsg.):** Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkung in Kunst und Kultur. Weinheim 1993
- Hesch, Susanne / Meier, Karsten:** „Bildung kommt von Bild ...“. *Mittel und Methoden in der politisch-kulturellen Bildung.* Hannover 1997
- Hesse, Hermann:** Unterm Rad. Erzählung. Frankfurt a.M. 1970 (1.: 1903)
- Heursen, Gerd:** Ungewöhnliche Didaktiken. Eine Didaktik des Unterrichtsalltags. Hamburg 1996
- Hillig, Götz:** Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biografie. Bremen 1988
- Hinrichs, Wolfgang von (Hrsg.):** Lehrerbildung, Lehrerausbildung, Lehrersein nach 1945. Berlin 1987
- Hintz, Dieter / Pöppel, Karl Gerhard / Rekus, Jürgen:** Neues Schulpädagogisches Wörterbuch. München 1995 (2. durchges.; 1.: 1993)
- Hinz, Renate / Kiper, Hanna / Mischke, Wolfgang (Hrsg.):** Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumente zum Kongress in Oldenburg 9./10. 11.2002. Hohengehren 2002
- Hirsch, Gertrude:** Biografie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim 1990
- Høeg, Peter:** Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. Roman. München 1995
- Hoffmann, Dietrich / Heid, Helmut (Hrsg.):** Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991
- Hoffmann, E.T.A.:** Lebensansichten des Katers Murr. Nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern – erster und zweiter Band. Frankfurt a.M. 1976 (1.: 1967; 1819/1821)
- Hofmann, Gert / Kilian, Esther:** Alles ist nicht es selbst. Das kairoische Gedächtnis der Dichtung. Aachen 2001
- Hofmann, Michael:** Ästhetische Erfahrung in der historischen Krise. Eine Untersuchung zum Kunst- und Literaturverständnis in Peter Weiss' Roman „Die Ästhetik des Widerstands“. Bonn 1990
- Holzappel, Günther:** Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. München 1982
- Internationale Gesellschaft der Bildenden Kunst:** Kunst lehren? Tagung zur Künstler- und Kunsterzieherausbildung. Stuttgart 1998
- Jain, Elenore:** Hermeneutik des Sehens. Studien zur Ästhetischen Erziehung der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1995
- Jain, Elenore:** Die Bedeutung des sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucks in ästhetischen Prozessen. Ein kritischer Entwurf anhand von G. Ottos Didaktik der ästhetischen Erziehung. Frankfurt a.M. 1985
- Jank, Birgit / Vogt, Jürgen (Hrsg.):** Ästhetische Erfahrung und Ästhetisches Lernen. Hamburg 1998
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert:** Didaktische Modelle. Berlin 1991
- Jauß, Hans Robert:** Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Band 1: Versuche im Feld der ästhetischen Erfahrung. München 1977
- Jensen, Stefan:** Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft. Opladen 1999
- Jentzsch, Konrad / Selle, Gert:** Didaktik und Biografie. Fallstudien zur personalen Bindung didaktischen Denkens – Erster Zwischenbericht. HBK Materialien 3/91. Braunschweig 1991
- John-Winde, Helga / Roth-Bojadzhiev, Gertrud:** Kinder / Jugendliche / Erwachsene zeichnen. Untersuchung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Hohengehren 1993
- Jung, Johannes:** Kunsterzieherliche Reformvorstellungen in der Schulwirklichkeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule in Hamburg und Bayern. Bad Heilbrunn 2001
- Kabakov, Ilja / Groys, Boris:** Die Kunst der Installation. Gespräche. München 1996
- Kade, Jochen / Nittel, Dieter:** Biografieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 745ff.
- Kade, Jochen / Seitter, Wolfgang:** Erwachsenenbildung und Biografieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack / Marotzky (Hrsg.) 1998
- Kämpf-Jansen, Helga:** Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2000a
- Kämpf-Jansen, Helga:** Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. In: Blohm 2000b, S. 83ff.
- Kämpf-Jansen, Helga:** Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (unveröffentlichter Entwurf). Paderborn 1999
- Kafka, Franz:** Das Schloß. Roman. Frankfurt a.M. 1992 (1.: 1935)
- Kaiser, Astrid:** Anders lehren lernen. Ein Übungsbuch für emotional fundierte Lehrkompetenz. Hohengehren 1999
- Kaiser, Astrid:** Doppelqualifiziert oder „auf halber Stelle“? Thesen zur Sozialisation von Grundschullehrerinnen. In: Buchen u.a. (Hrsg.) 1997, S. 31ff.

- Kaiser, Astrid / Röhner, Charlotte (Hrsg.):** Kinder im 21. Jahrhundert. Münster 2000
- Kamper, Dietmar:** Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie. München 1995
- Karabalic, Vladimir:** Ohne Worte Dinge tun. Theorie nonverbaler kommunikativer Akte. Göttingen 1994
- Kattenstroth, Christian:** Ästhetische Erziehung und Wahrnehmungstheorien. Eine erkenntnistheoretische Untersuchung. Weinheim 1983
- Katzenbach, Dieter:** „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. *Das Leiden am Referendariat*. In: Pädagogik 10/99, S. 49ff. Weinheim 1999
- Kemnade, Ingrid (Hrsg.):** Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten. Oldenburger Vordrucke 409. Oldenburg 1999
- Kerbs, Diethart:** Historische Kunstpädagogik. Sozialgeschichte der Ästhetischen Erziehung. Köln 1976
- Kettler, Dieter / Meja, Volker / Stehr, Nico:** Karl Mannheim: Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt a.M. 1984
- Keuffer, Josef / Oelkers, Jürgen:** Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht. Weinheim 2001
- Kirchhoff, Hans Georg:** Der Lehrer in Bild und Zerrbild. 200 Jahre Lehrerausbildung – Wesel / Soest / Dortmund 1784 bis 1984. Bochum 1986
- Kirchner, Constanze:** Kinder und Kunst der Gegenwart. Leipzig 1999a
- Kirchner, Constanze:** Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. In: Neuß 1999b, S. 303ff.
- Kirchner, Constanze:** Spuren suchen – Spuren sichern. Basisartikel. In: K+U 237/99, S. 4ff. Seelze 1999c
- Kirchner, Constanze / Peez, Georg:** Werkstatt Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001
- Kirschenmann, Johannes / Peez, Georg (Hrsg.):** Chancen und Grenzen der neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998
- Klafki, Wolfgang:** Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Erziehung. In: K+U 176/93, S. 28f. Seelze 1993
- Kleimann, Bernd:** Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München 2002
- Klippert, Heinz:** Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1994
- Kluckhohn, Florence:** Die Methode der teilnehmenden Beobachtung in kleinen Gemeinden. In: König 1956, S. 97
- Knoll, Jörg:** Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim 2001 (9. akt.; 1.: 1992)
- Koch-Gotha, Fritz / Sixtus, Albert (Text):** Die Häschenschule. Bilderbuch. Esslingen 1924
- Köck, Peter / Ott, Hanns:** Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth 1997 (6. überarb.)
- Köhler, Lotte:** Zur Entstehung des autobiografischen Gedächtnisses. In: Behnken / Zinnecker 2001, S. 65ff.
- König, René:** Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln 1956
- Kösel, Edmund:** Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dellau 1997
- Koethen, Eva:** Denn nur im Übergang ist es zu finden. Bilder und Texte aus den Jahren 1985–1991 (Ausstellungskatalog). Berlin 1991
- Koethen, Eva:** Malerei als Objekt. Kunst oder. Vom kairoischen Umgang mit den Dingen. In: Hofmann / Kilian 2001a, S. 39ff.
- Koethen, Eva:** Annäherungen an Kunst im Bildungsprozess. Hamburg 2001b
- Koethen, Eva:** Lehren und Forschen im Fach Bildende Kunst / Visuelle Medien und ihre Didaktik. Hannover 2002
- Koethen, Eva:** Kunstrezeption als problematisierter Bereich der Kunstwissenschaft. Universität Bochum 1981
- Koethen, Eva:** Ästhetische Wahrnehmung, multiples Denken und ethno-kulturelle Perspektiven. Eine bewegliche Kartografie aus aktuellem Anlass. Universität Hannover, unveröffentlichter Vortrag 2004
- Koller, Siegfried:** Vom Wesen der Erfahrung. Ein Modell zum Verständnis des Phänomens Erfahrung (neurologischer Ansatz). Stuttgart 1989
- Korczak, Janusz:** Wenn ich wieder klein bin. Göttingen 1973 (1.: poln. 1925)
- Kraft, Perdita von:** Anna Oppermann. Hannover 1994
- Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schewpe, Cornelia (Hrsg.):** Biografie und Profession. Bad Heilbrunn 2002
- Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hrsg.):** Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002



- Kretzner, Hartmut (Hrsg.):** Modelle und Materialien zur Verzahnung der Phasen der Lehrerausbildung. Oldenburger Vordrucke 442. Oldenburg 2000
- Krieger, Rainer:** Erziehungsvorstellungen im Wandel. *Untersuchungsergebnisse zu vier Lehramtsstudentengenerationen.* In: GEW (Hrsg.): Die Deutsche Schule 1/99. Frankfurt a.M. 1999
- Kron, Friedrich W.:** Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München 1999
- Krüger, Hans-Hermann:** Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung.  
In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 43ff.
- Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.):** Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen 1999
- Krug, Kristina:** Die Kinderzeichnung als Kommunikations- und Entwicklungsphänomen. *Versuch einer biografischen Selbstreflexion anhand eigener Arbeiten.* Köln, Universität 2001
- Küpper, Joachim / Menke, Christoph:** Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt a.M. 2003
- Kunst + Unterricht:** Schwerpunktthema: Ästhetik – Pädagogik – Kunst. In: K+U 176/93. Seelze 1993
- Kunst + Unterricht:** Schwerpunktthema: Spuren. In: K+U 237/99. Seelze 1999
- Kunst + Unterricht:** Schwerpunktthema: Assoziative Methoden der Kunstrezeption.  
In: K+U 253/01. Seelze 2001
- Kunst + Unterricht:** Schwerpunktthema: Bio-Grafie. *Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz.* Seelze März 2004a
- Kunst + Unterricht:** Schwerpunktthema: Biografieren. *Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz.* *Material Kompakt.* Seelze April 2004b
- Kunst + Unterricht – Sonderheft 1979:** Denken und Machen. *Fachdidaktische Diskussion.* Seelze 1979
- Kunst + Unterricht – Sonderheft 1982:** Ästhetische Erziehung. *Positionen und Perspektiven.* Velber 1982
- Ladenthien, Volker:** Die Frage nach der Selbstdarstellung von Wissen. *Über die Notwendigkeit der Didaktik an den Hochschulen.* In: Forschung und Lehre 6/01. Bonn 2001
- Lakoff, George / Johnson, Mark:** Leben in Metaphern. *Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern.* Heidelberg 1998 (1.: orig. Chicago 1980)
- Lange, Marie-Luise:** Grenzüberschreitungen. *Wege zur Performance – Körper, Handlung, Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung.* Königstein/Ts 2002
- Lauter, Rolf:** Kunst als kollektive Ästhetik. *Von der „Ästhetisierung der Lebenspraxis“ zur „Ästhetisierung der Existenz“.* In: Kunstforum 143. 1999
- Legewie, Heiner:** Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick 1995, S. 189ff.
- Lehmann, Dorothee:** Das Sichtbare der Wirklichkeiten. *Die Realisierung der Kunst aus ästhetischer Erfahrung – John Dewey / Paul Cézanne / Mark Rothko.* Essen 1991
- Lehmermhöle, Doris / Jahreis, Dirk:** Professionalisierung der Lehrerbildung. *Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten* Weinheim 2003
- Lehmermhöle, Doris / Jahreis, Dirk (Hrsg.):** Professionalisierung der Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule Beiheft 7.* Weinheim 2003
- Lenzen, Dieter:** Erziehungswissenschaft. *Ein Grundkurs.* Hamburg 1997  
(3. durchges./aktual.; 1.: 1994)
- Lenzen, Dieter (Hrsg.):** Kunst und Pädagogik. *Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik.* Darmstadt 1990
- Lenzen, Dieter (Hrsg.):** Pädagogische Grundbegriffe 1/2. Reinbek bei Hamburg 1998  
(unveränd. seit 1989)
- Leuzinger-Bohleber, Marianne / Garlichs, Ariane:** Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. *Psychische Konflikte und Hochschulstruktur bei Studierenden.* Opladen 1993
- Leuzinger-Bohleber, Marianne / Garlichs, Ariane:** Identität und Bindung. *Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft.* Weinheim 1999
- Lewis, Marina (Hrsg.):** Ilya Kabakov – Installations 1983–1995. *Katalog Centre Pompidou Paris.* Paris 1995
- Liebau, Eckart / Unterdörfer, Michaela / Winzen, Matthias:** Vergiss den Ball und spiel' weiter. *Das Bild des Kindes in der zeitgenössischen Kunst und Wissenschaft – Ausstellungskatalog.* Köln 1999
- Lifton, Betty Jean:** Der König der Kinder. *Das Leben von Janusz Korczak.* München 1995  
(orig. amer. 1988)
- Lipp, Ulrich / Will, Hermann:** Das große Workshop-Buch. *Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren.* Weinheim 1998 (2. überarb.; 1.: 1996)
- Maasen, Sabine:** Wissenssoziologie. Bielefeld 1999
- Macha, Hildegard / Klinkhammer, Monika:** Auswertungsstrategien methodenkombinierter biografischer Forschung. In: Friebertshäuser / Prengel (Hrsg.) 1997, S. 309ff.
- Mahayni, Ziad (Hrsg.):** Neue Ästhetik. *Das Atmosphärische und die Kunst.* München 2002

- Makarenko, Anton S.:** Ein pädagogisches Poem. Der Weg ins Leben. In: Kairow, I.A. / Makarenko, G.S. / Medynski, J.N. (Hrsg.): A.S.Makarenko – Werke, Erster Band. Berlin 1975 (1.: russ. 1957; orig.: 1952; verfasst: Zwanzigerjahre)
- Mann, Heinrich:** Professor Unrat. Roman. Frankfurt a.M. 1991 (1.: 1905)
- Mannheim, Karl:** Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen. Zürich 1952
- Mannheim, Karl:** Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk – eingeleitet und kommentiert von Kurt H. Wolff. Neuwied 1964
- Marotzki, Winfried:** Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Marotzki, Winfried:** Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforchung. In: Hoffmann / Heid (Hrsg.) 1991
- Maset, Pierangelo:** Aspekte einer pädagogischen Differenz. In: K+U 176/93, S. 34f. Seelze 1993
- Maset, Pierangelo:** Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995
- Mattenkloft, Gundel:** Grundschule der Künste. Musisch-Ästhetische Erziehung an der Grundschule (MÄErz). Hohengehren 1998
- Mattheis, Regine:** Bildungsästhetik und Selbstwerdung. Selbstkonstitution in der Dialektik von Mimesis und Ratio. Wiesbaden 1998
- Mayring, Philipp:** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1999 (4. Aufl., 1.: 1990; 3. überarb.: 1996)
- Merten, Jörg:** Affekte und Regulation nonverbalen, interaktiven Verhaltens. Mimisch-affektives Verhalten und Regulationsmodelle. Bern 1996
- Merzyn, Gottfried:** Stimmen zur Lehrerausbildung. Überblick über die Diskussion zur gymnasialen Lehrerausbildung. Hohengehren 2002
- Metken, Günter:** Spurensicherung – Eine Revision. Texte 1977–1995. Amsterdam 1996
- Metken, Günter:** Spurensicherung. Kunst als Anthropologie und Selbsterforschung – Fiktive Wissenschaften in der heutigen Kunst. Köln 1977
- Meyer, Claudia:** Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Berlin 2003
- Meyer, Heinz:** Stationen. Erinnerungen eines Schulmannes. Frankfurt a.M. 1990
- Meyer, Hilbert:** Unterrichtsmethoden 2, Praxisband. Frankfurt a.M. 1989 (2. durchgesehen.)
- Meyer, Hilbert:** Unterrichtsmethoden 1, Theorieband. Frankfurt a.M. 1987
- Meyer, Hilbert:** Didaktik der LehrerInnenausbildung. LehrerInnenbildung didaktisch? In: Günther-Arndt / Raapke (Hrsg.) 1995
- Meyer, Meinert A. / Rampillon, Ute / Otto, Gunter / Terhart, Ewald:** Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze 1997
- Meyer, Torsten:** Über Weltbilder und andere Collagen. Hannover 1995
- Meyer-Büser, Susanne / Orchard, Karin (Hrsg.):** Aller Anfang ist Merz – von Kurt Schwitters bis heute. Katalog Sprengel Museum Hannover. Hannover 2000
- Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.):** Handbuch zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1999
- Miller, Reinhold:** Lehrer Lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch. Weinheim 1999
- Miller, Reinhold:** Beziehungsdidaktik. Weinheim 1997
- Mitzlaff, Hartmut:** Medien als Hilfsmittel nutzen. In: Haarmann (Hrsg.): Handbuch Elementare Schulpädagogik, S. 273ff. Weinheim 1997
- Mogel, Hans:** Bezugssystem und Erfahrungssituation. Göttingen 1990
- Mollenhauer, Klaus:** Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim 1996
- Mollenhauer, Klaus:** Die Funktion des Symbols in der Erziehung. In: Oelkers / Wegenast 1991, S. 98ff.
- Mollet, Li:** Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst. Würzburg 1997
- Montessori, Maria:** Kinder sind anders. Stuttgart 1993 (1.: 1987; orig. ital.: 1950)
- Müller, Klaus (Hrsg.):** Konstruktivismus. Lehrer – Lernen – Ästhetische Prozesse. Berlin 1996
- Müller-Fohrbrodt, Gisela:** Wie sind Lehrer wirklich? Ideale – Vorurteile – Fakten. Stuttgart 1983
- Müller-Wieland, Marcel:** Sehende Liebe. Ästhetische Bildung des Menschen. Hildesheim 1993
- Musil, Robert:** Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Roman. Hamburg 1997 (1.: 1959; 1906)
- Neumann, Peter:** Sozialisierungseffekte schulischer Praktika. Frankfurt a.M. 1987
- Neuß, Norbert (Hrsg.):** Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M. 1999
- Nohl, Hermann:** Erziehergestalten. Göttingen 1958
- Nolting, Hans-Peter / Paulus, Peter:** Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung. München 1990

**Obolenski, Alexandra:** Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für eine „Schule für alle“. Bad Heilbrunn 2001

**Obolenski, Alexandra:** Entwurf für ein mögliches Zukunftsmodell einer Integrierten Lehrerinnenbildung. Oldenburger Vor-Drucke 332. Oldenburg 1997

**Oelkers, Jürgen:** Matapher und Wirklichkeit. *Die Sprache der Pädagogik.*  
In: Oelkers / Wegenast 1991, S. 111ff.

**Oelkers, Jürgen / Wegenast, Klaus (Hrsg.):** Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart 1991

**Otto, Gunter:** Nicht nur über Anna Oppermann. *Kunst und Leben ästhetisch und durch Theorie erfahrbar machen.* In: Jank u.a. 1998a

**Otto, Gunter:** Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik I–III. Seelze 1998b

**Otto, Gunter:** Über Wahrnehmung und Erfahrung. In: K+U 171/93, S. 16ff. Seelze 1993

**Otto, Gunter:** Theorie für pädagogische Praxis. *Selle / Otto – Kontroverse.*  
In: K+U 193/95, S. 16ff. Seelze 1995

**Otto, Gunter:** Ekstase und Unterricht oder wieviel Ästhetik hält die Schule aus?  
In: Selle / Thiele 1996

**Otto, Gunter:** Eine Kuh ist eine Kuh. Über Komplexität bei induktiven Lernprozessen. In: ders.: *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik – Band 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen,* S. 175ff. Seelze 1998c

**Otto, Gunter:** Das Methodenlabyrinth. Über Mehrperspektivität und Pluralität, über Bedingtheiten und Grenzen von Methoden. In: ders.: *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik – Band 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen,* S. 189ff. Seelze 1998d

**Otto, Gunter / Otto, Maria:** Auslegen. *Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern.* Velber 1987

**Otto, Gunter / Staudte, Adelheid:** Ästhetische Erziehung. *Perspektiven und Positionen der aktuellen Diskussion.* In: HBK Braunschweig: *Zur Lage der Kunstpädagogik.* Braunschweig 1986

**Paetzold, Heinz:** Ästhetik des deutschen Idealismus. *Zur Idee ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer.* Wiesbaden 1983

**Pazzini, Karl-Josef:** Das Ästhetische Moment der Allgemeinbildung. In: K+U 176/93, S. 38f. Seelze 1993

**Pazzini, Karl-Josef:** Bio muss erst grafert werden. In: Blohm (Hrsg.) 2002, S. 307ff.

**Pazzini, Karl-Josef:** Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. *Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 77.* Bonn 1999

**Peez, Georg:** Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. *Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik.* Hannover 2000

**Peez, Georg:** Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2002

**Peez, Georg:** Kunstpädagogik und Biografie. *Ein Seminarbericht und erste Ergebnisse zur Feldforschung nach Merkmalen einer Profession.* Unveröffentlicht 2003

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

**Peters, Maria:** Was nicht klar gesagt werden kann, davon muss geschrieben werden.  
In: Grünwald u.a. (Hrsg.) 1997, S. 44ff.

**Peters, Maria:** Probleme der künstlerischen Lehre unter Berücksichtigung der Modularisierungsdebatte. *Vortrag Universität Wuppertal.* Veröffentlichung vorgesehen 2004a

**Peters, Maria:** Auf den Versuch hin leben. *Biografische Arbeit mit Kindern und Studierenden.*  
In: Dehn / Hüttis-Graf (Hrsg.) 2004b 2004

**Peters, Maria / Steinkopff, Sabine:** „Die Karten zwischen Theorie und Praxis neu mischen“.  
In: Blohm 2000

**Peters, Maria u.a. (Hrsg.):** Kunstunterricht mit alten und neuen Medien. *sinnlich-ästhetisch, digital, multimedial, geschlechterorientiert.* In: *Hamburger Beiträge zu Blk-Programmen / Kulturelle Bildung im Medienzeitalter / Heft 2 / Hamburg* 2003

**Peterßen, Wilhelm H.:** Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 1983

**Peterßen, Wilhelm H.:** Kleines Methoden-Lexikon. München 1999

**Pierer, Heinrich von:** Wie kommt das Neue in die Welt? München 1997

**Plehn, Karl:** Aufzeichnungen eines Allround-Pädagogen. *Erinnerungen und Betrachtungen eines Bremer Lehrers (1949–1989).* Bremen 1994

**Pöltner, Günther (Hrsg.):** Phänomenologie der Kunst. *Wiener Tagungen zur Phänomenologie* 1999  
Frankfurt a.M. 2000

**Pöppel, Ernst:** Zum formalen Rahmen des ästhetischen Erlebens. *Ein Beitrag aus der Hirnforschung.*  
In: Welsch 1993, S. 227ff.

**Prange, Klaus:** Pädagogische Erfahrung. *Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens.*  
Weinheim 1989

- Rech, Peter:** Ästhetische Rationalität als Legitimation für Kunstunterricht. Erläuterung der Positionen Gunter Ottos. In: Grünewald u.a. (Hrsg.) 1997, S. 209ff.
- Recki, Birgit / Wiesing, Lambert (Hrsg.):** Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik. München 1997
- Reh, Sabine / Schelle, Carla:** Biografieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biografisch orientierter Lehrerforschung. In: Krüger / Marotzki (Hrsg.) 1999, S. 373ff.
- Reich, Kersten:** Systemisch-konstruktive Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer inter-aktionistisch-konstruktiven Pädagogik. Neuwied 2000 (3. Aufl.)
- Reich, Thomas:** Die Ästhetik des Unbewussten. Zum Verhältnis von Psychoanalyse, Kunst und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Münster 1995
- Reimers, Heino:** Veränderungen in der Berufsbiografie von Lehrkräften. Eine qualitative Erhebung am Beispiel der Öffnung des Unterrichts in Grund- und Hauptschulen Schleswig-Holsteins. Kiel 1996
- Reiß, Wolfgang:** Erziehung zur Ästhetik. Identitätskrise des Faches an der Sek. I. In: Schulmagazin 5 bis 10, 2/96. München 1996
- Reiß, Wolfgang:** Kinderzeichnungen. Berlin 1996
- Reiss, Wolfgang A.:** Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie. Weinheim 1981
- Renk, Herta-Elisabeth (Hrsg.):** Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied 1999
- Richter, Hans-Günther:** Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987
- Richter, Hans-Günther:** Geschichte der Kunstdidaktik. Düsseldorf 1981
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie:** Ästhetische Bildung: Grundlagen der ästhetischen Erziehung. Aachen 1998
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie:** Bildungstheorie und Ästhetische Erziehung heute. Darmstadt 1983
- Röthlisberger, Hans:** Lehrer sein dagegen sehr. Gedanken zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrern – Grundlegung und Interpretation. Hitzkirch 1989
- Rogers, Carl R.:** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München 1972 (1.: Boston 1951)
- Rolff, Hans-Günter / Zimmermann, Peter:** Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim 1997 (5., völlig neu bearbeitet; 1.:1985)
- Ruhe, Hans Georg:** Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim 1998
- Rumpf, Horst:** Die übergangene Sinnlichkeit. München 1982
- Rumpf, Horst / Kranich, Ernst-Michael:** Welche Art Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen die landläufige Praxis. Stuttgart 2000
- Rupp, Gerhard:** Ästhetik im Prozess. Opladen 1998
- Rustemeyer, Ruth:** Lehrerberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen und Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden. Münster 1998
- Sabisch, Andrea:** Verwandlungen. Thematische Annäherungen mit einer fünften Klasse. In: Blohm 2000, S. 251ff.
- Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz:** Biografieren. Biografische Prozesse im Kunstunterricht – Basisartikel. In: K+U 03/2004, S. 4. Seelze 2004a
- Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz:** Ins Gespräch bringen. Kommunikationszusammenhänge in der biografischen Arbeit im Unterricht. In: K+U 04/2004. Seelze 2004b
- Sauer, Michael:** Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Frankfurt a.M. 1987
- Schacter, Daniel L.:** Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit. Hamburg 1999
- Schäfer, Gerd E.:** Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung und ästhetische Erfahrung – Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim 1995
- Schäfer, Gerd E.:** Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim 1989
- Schäfer, Gerd E.:** Erziehung an den Grenzen. Pädagogische Reflexionen über Inspirationen aus der Psychoanalyse. In: Bittner / Fröhlich 1997, S. 187ff.
- Schaeffer, Burkhard:** Bericht zur Jahrestagung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ in der Sektion allgemeine Erziehungswissenschaft der GGfE vom 22.–24.9.2003 in Koblenz. www.uni-frankfurt.de/fb04/DGfE/21.10.03 2003
- Scheffer, Bernd:** Verschweigen eher Ja, Kontrolle Nein. Zu den biografisch-emotionalen Driften bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. In: Bruder 2003
- Scheller, Ingo:** Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998
- Schiffler, Horst / Winkeler, Rudolf:** Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart 1991 (3. unveränd.; 1.: 1985)

- Schmid, Hans-Dieter (Hrsg.):** Beiträge zur Geschichte der Lehrerbildung. *Theorie und Praxis – Schriftenreihe des FBE der Universität Hannover (Bönsch / Schäffner, Hrsg.)*. Hannover 1985
- Schmid, Wilhelm:** Das Leben als Kunstwerk. *Versuch über Kunst und Lebenskunst – ihre Geschichte von der antiken Philosophie bis zur Performance*. In: *Kunstforum* 142, S. 72ff. 1998
- Schmid, Wilhelm:** Ethik der Selbsterfindung. *Über produktive Widersprüche bei Montaigne (1533–1592)*. In: *Kunstforum* 143, S. 46ff. 1999
- Schmidt, Siegfried:** Wissenschaft als ästhetisches Konstrukt? Anmerkungen über Anmerkungen. In: Welsch (Hrsg.) 1993, S. 288ff.
- Schmidt, Siegfried J.:** Die Zähmung des Blicks. *Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft*. Frankfurt a.M. 1998
- Schnakenburg, Renate von:** Einbildungskraft als Leibwissen, Rhythmus und Physiognomisches Sehen. Frankfurt a.M. 1994
- Schneede, Uwe M. (Hrsg.):** Christian Boltanski – Inventar. *Katalog Hamburger Kunsthalle*. Hamburg 1991
- Schneider, Norbert:** Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne. *Eine paradigmatische Einführung*. Stuttgart 2002 (1.: 1996)
- Schönknecht, Gudrun:** Innovative Lehrerinnen und Lehrer. *Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim 1997
- Schoppe, Andreas:** Kinderzeichnung und Lebenswelt. *Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens*. Herne 1991
- Schütz, Helmut Georg:** Die Kunstpädagogik öffnen. *Material aus Fachdidaktik Seminaren an der Uni. Hohengehren* 1998
- Schütze, Fritz:** Biografieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis. ZS für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Jahrgang 13. 1983
- Schulz, Frank (Hrsg.):** Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. *Texte zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Günther Regel*. Velber 1996
- Schulz von Thun, Friedmann:** Miteinander Reden. 1: *Sörungen und Klärungen* / 2: *Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung* / 3: *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Hamburg 1: 1981; 2: 1987; 3: 1998
- Schulze, Theodor:** Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. *Anfänge – Fortschritte – Ausblicke*. In: Krüger / Marotzki (Hrsg.) 1999, S. 33ff.
- Schulze, Theodor:** Das Bild als Motiv. In: Lenzen 1990, S. 97ff.
- Schuster, Martin:** Kinderzeichnungen. Berlin 1994
- Schwänke, Ulf:** Der Beruf des Lehrers. *Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim 1988
- Schwegmann, Marjan:** Maria Montessori. Kind ihrer Zeit – Frau von Welt. Weinheim 2002 (orig.: Amsterdam 1999)
- Schwenke, Olaf:** Ästhetische Erziehung und Kommunikation. Frankfurt a.M. 1972
- Seel, Martin:** Intensivierung und Distanzierung. *Ästhetische und allgemeine Bildung*. In: *K+U* 176/93, S. 48f. Seelze 1993
- Seel, Martin:** Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt a.M. 1991
- Seel, Martin:** Die Kunst der Entzweigung. *Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a.M. 1997a
- Seel, Martin:** Ästhetik und Aisthetik. *Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung*. In: Recki u.a. (Hrsg.) 1997b, S. 17ff.
- Seel, Martin:** Ästhetik des Erscheinens. München 2000
- Selbstmanager:** So denken sie sich glücklich. *Werbeprospekt Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG (Beilage im Nieders. SVBl. September 2003)*. Bonn 2003
- Selle, Gert:** Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Köln 1981
- Selle, Gert:** Kunstpädagogik und ihr Subjekt: Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg 1998
- Selle, Gert:** War was? Selle x Otto Kontroverse. In: *K+U* 196/95, S. 17ff. Seelze 1995a
- Selle, Gert:** Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität. *Selle x Otto Kontroverse*. In: *K+U* 192/1995, S. 16ff. Seelze 1995b
- Selle, Gert:** Gebrauch der Sinne. Hamburg 1988
- Selle, Gert:** Ästhetische Biografie und (kunst)pädagogische Praxis. In: Blohm (Hrsg.) 2002, S. 17ff.
- Selle, Gert:** Ästhetische Arbeit. *Vortrag in der Reihe „Eigenhändig“ (Werkbund Nürnberg)*. In: *BDK-Mitteilungen* 01/1997, S. 3ff. Hannover 1997
- Selle, Gert (Hrsg.):** Experiment Ästhetische Bildung. Hamburg 1990
- Selle, Gert / Thiele, Jens (Hrsg.):** Zwischenräume. *Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation*. Oldenburg 1992
- Semin, Didier / Garb, Tamar / Kuspit, Donald:** Christian Boltanski. (englische Ausgabe) London 1997

- Seydel, Fritz:** (Re)Konstruktion biografischer Momente. Spurenarbeit als Lehrerinnenbildung. In: Blohm (Hrsg.) 2002a
- Seydel, Fritz:** Didaktische Landschaften. Möglichkeiten kreativer Visualisierung didaktischer Positionen. In: BDK-Mitteilungen 3/2001. Hannover 2001, S. 28ff.
- Seydel, Fritz:** Spuren aufnehmen – Sich erinnern – Eigene Zugänge finden. Momente ästhetischer Erfahrung in der Lehrerinnenbildung. In: ZS Pädagogik 05/2002. Weinheim 2002b
- Seydel, Fritz:** Der verlorene Sohn. Über Dinge zur Kunst. In: Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes: Lernen mit Kunst (Arbeitstitel). Donauwörth 2004a
- Seydel, Fritz / Tegtmeier, Günter:** Den Dingen auf der Spur. Eine Lernwerkstatt zur ästhetischen und politischen Bildung. In: Werkbuch (Arbeitstitel) Universität Hannover 2004b
- Seydel, Otto:** Zum Lernen herausfordern. Das pädagogische Modell Salem. Stuttgart 1995
- Siebert, Horst:** Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999
- Siebert, Horst:** Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt a.M. 1998
- Smolka, Dieter:** Ausgebrannt im Klassenzimmer. In: Psychologie Heute (Zeitschrift) 04/2000. 2002, S. 38–43
- Sowa, Hubert:** Gespiegelte und wirkliche Handlungen. Versuche zur Medienperformance. In: K+U 225/98, S. 18ff. Seelze 1998
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.):** Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt a.M. 1995
- Stary, Joachim:** Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin 1997
- Staudte, Adelheid:** Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Lernen mit allen Sinnen im Kunstunterricht der Grundschule. Weinheim 1993
- Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara:** Frauen – Kunst – Pädagogik. Theorien – Analysen – Perspektiven (Projekt Frauenforschung). Frankfurt a.M. 1991
- Stehr, Werner:** Der Tanz ums Ei. Schulentwicklung und Lehrerbildung im Schatten des schiefen Turmes. In: BDK-Mitteilungen 02/2003, S. 2ff. Hannover 2003
- Steinkopff, Sabine:** Umweg als Zugang. Eine hochschuldidaktische Option. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript (Frauen-Kunst-Pädagogik-Tagung). Paderborn 2003
- Steitz-Kallenbach, Jörg:** Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht – Interaktion – Identität. Hohengehren 2002
- Steitz-Kallenbach, Jörg:** Literarische Sozialisation – Vorschul- und Grundschulalter. Ein Reader. Oldenburg Universität 1999
- Steitz-Kallenbach, Jörg:** Literarische Sozialisation – Pubertät und Adoleszenz. Ein Reader. Oldenburg Universität 2000 (2. Aufl.)
- Stiefel, Rolf:** Persönlichkeitsbildung als Grundanliegen in der Lehrerausbildung. Bern 1988
- Stoppa-Sehlbach, Ingrid:** Computer im ästhetischen Prozessen. Die Veränderung ästhetischer Interaktion durch Computer und ihre Konsequenzen für ästhetische Erfahrung. Frankfurt a.M. 1988
- Sturm, Eva S.:** Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst im Museum. Berlin 1996
- Szukala, Ralph:** Philosophische Untersuchungen zur Theorie der ästhetischen Erfahrung. Stuttgart 1988
- Tegtmeier, Günter:** „Ich hätte nicht gedacht, dass mir das gelingt!“ . Beispiele und Notizen aus der Lernwerkstatt Bismarckstraße (Universität Hannover). Vorabdruck. Hannover 2002
- Teichert, Dieter:** Erfahrung. Erinnerung. Erkenntnis. Untersuchungen zum Wahrheitsbegriff der Hermeneutik Gadamers. Stuttgart 1991
- Terhart, Ewald:** Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Soest 1999
- Terhart, Ewald:** Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim 2001
- Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans Joachim:** Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M. 1994
- Terhart, Ewald (Hrsg.):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim 2000
- Thomas, Karin:** Bis heute. Stilgeschichte der bildenden Kunst im 20. Jahrhundert. Köln 1998 (10. erweit.u.überarb., 1.:1971)
- Türcke, Christoph:** Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mucken didaktisierter Wissenschaft. Lüneburg 1986
- Uhlig, Bettina:** Kunstrezeption in der Grundschule. Untersuchung zur rezeptiven bildnerischen Tätigkeit jüngerer Schulkinder in Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst. Leipzig 2004

**Völker, Wolf:** Die Anfänge und der nationale Stellenwert der mecklenburgischen Landschullehrerausbildung 1618 bis 1830. Frankfurt a.M. 1994

**Vreede, Erik de / Winter, Klaus:** Neue Möglichkeiten in der Lehreraus- und -fortbildung. 3. *Niederländisch-deutsches Symposium.* Oldenburg 1994

**Waalwijk, Kees:** Janusz Korczak. Vom klein sein und groß werden. Weinheim 2002 (orig.: Amsterdam 1999)

**Waldenfels, Bernhard:** Der Stachel des Fremden. Frankfurt a.M. 1990

**Wallrabenstein, Wulf:** Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Hamburg 1991

**Walz, Ursula:** Eselarbeit und Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt a.M. 1988

**Wasser, Harald:** Sinn – Erfahrung – Subjektivität. Eine Untersuchung zur Evolution von Semantiken in der Systemtheorie, der Psychoanalyse und dem Scientismus. Würzburg 1995

**Watzlawik, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.:** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1990 (8. unveränd.; 1.: 1969)

**Wedemeyer, Carmen:** Umarmungen ... . Anna Oppermanns Ensemble „Umarmungen, Unerklärliches und eine Gedichtzeile von R.M.R.“. Frankfurt a.M. 1998

**Weidenmann, Bernd:** Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Interdisziplinäre Untersuchung. Bern 1988

**Weidenmann, Bernd:** Mit Bildern informieren. Thema: Wirksam präsentieren. In: Pädagogik 5/93, S. 8ff. Weinheim 1993

**Weinberger, Sabine:** Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für heilende Berufe. Weinheim 1992 (5. vollst. überarb.; 1.: 1980)

**Weiss, Peter:** Abschied von den Eltern. Erzählung. Frankfurt a.M. 1961

**Welsch, Wolfgang:** Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987a

**Welsch, Wolfgang:** Ästhetische Rationalität modern – Familienähnlichkeiten des Ausdrucks „ästhetisch“. *Überblick zum Ästhetikbegriff.* In: Grünewald u.a. (Hrsg.) 1997a, S. 69 ff.

**Welsch, Wolfgang:** Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Stuttgart 1987b

**Welsch, Wolfgang:** Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1996

**Welsch, Wolfgang:** Erweiterungen der Ästhetik. Eine Replik. In: Recki u.a. (Hrsg.) 1997b, S. 39ff.

**Welsch, Wolfgang:** Das Ästhetische – Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: Welsch (Hrsg.) 1993a, S. 13ff.

**Welsch, Wolfgang:** Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990

**Welsch, Wolfgang (Hrsg.):** Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993b

**Werschull, Friederike:** Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft. Zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant. Weinheim 1994

**Wienecke, Günter:** Kunstdidaktik und Methodik der Kunsterziehung. Weimar 1996

**Wiesing, Lambert:** Phänomenologie und die Frage „Wann ist Kunst?“. In: Pöltner 2000, S. 131ff.

**Winter, Klaus:** Hochschuldidaktische Aspekte einer Lehrerausbildung für die 80er Jahre. In: Busch u.a. (Hrsg.) 1981

**Wolf, Christa:** Kindheitsmuster. Darmstadt 1979

**Wolf, Christa:** Kassandra. Erzählung. Frankfurt a.M. 1986 (1.: 1983)

**Wolf, Christa:** Ein Tag im Jahr. 1960 – 2000. München 2003

**Woolf, Virginia:** Orlando. Eine Biografie. Frankfurt a.M. 1993 (1. engl. 1928)

**Woolf, Virginia:** Mrs Dalloway. Frankfurt a.M. 2003 (engl.: London 1925)

**Wulf, Christoph (Hrsg.):** Wörterbuch der Erziehung. München 1989 (Neuausg.: 1984, 1.: 1974)

**Wynands, Dieter P.J. (Hrsg.):** Geschichte der Lehrerbildung in autobiografischer Sicht. Frankfurt a.M. 1993

**Zacharias, Wolfgang:** Interaktiv – Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernwelten für Kinder und Jugendliche. München 2000

**Zacharias, Wolfgang (Hrsg.):** Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Hagen 1994

**Zeitschrift: Focus: Titel:** Wer bin ich?. München Oktober 2002

**Zeitschrift: Geo: Titel:** Lebenslaufforschung. Hamburg August 2002

**Zeitschrift: Psychologie Heute: Titel:** Identität. Weinheim Oktober 2003

**Zelle, Carsten:** Die stete Neuerfindung des Alten. Konstellationen ästhetischer Erfahrung: Baumgarten / Bouhours – Jauss / Bubner / Welsch / Bohrer. In: Schwering, Gregor / Zelle, Carsten (Hrsg.): Ästhetische Positionen nach Adorno. München 2002, S. 31ff.

**Ziehe, Thomas:** Die Verletzlichkeit von Sinn. Über unsichtbare Arbeit in der Schule. Oldenburg 1994

**Ziehe, Thomas:** Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim 1991

**Ziehe, Thomas:** Vom Lebensstandard zum Lebensstil. In: Welsch (Hrsg.) 1993, S. 67ff.

**Zimmermann, Norbert:** Der ästhetische Augenblick. *Theodor W. Adornos Theorie der Zeitstruktur von Kunst und ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt a.M. 1989  
**Zwiebel, Ralf / Leuzinger-Bohleber, Marianne (Hrsg.):** Träume, Spielräume II. *Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen 2003



# 8

## Anhang (auf CD)

Nummer    Titel  
der        der  
Datei     Datei

### **0        Hinweise zum Material**

#### **1        Material aus dem Seminar Bremen „Biografien im Netz“**

- 1.1        Ausgewählte Präsentationen (PowerPoint) (Bl)
- 1.2        Dokumentation der Befragung zur Auswertung (komplett) (Bo)
- 1.3        Auszüge aus Interviews im Seminarverlauf (thematisch sortiert) (Bq)
- 1.4        Ausführliches Interview mit Studentin (Br6/11) – komplett ausgewertet
- 1.5        Auswahl Texte Maria Peters zum Seminar (MP1, MP3, MP4, Bd)

#### **2        Material aus dem Seminar Hannover „Lehrerbilder hinterfragen“**

- 2.1        Auswahl von Bildern zur Präsentation (Fotografien) (Hl)
- 2.2        Dokumentation der Befragung zur Auswertung (komplett) (Ho)
- 2.3        Schriftliche Skizzen zu ästhetischen Forschungsprojekten (Hh)
- 2.4        Ausführliche Interviews mit Studentin (Hr16) – komplett ausgewertet

#### **3        Ergebnisse der Befragung an Ausbildungsorten in Niedersachsen**

- 3.1        Datenbasis
- 3.2        Tabellarische Gesamtauswertung
- 3.3        Auswertungen zu Einzelaspekten
- 3.4        Auszug aus Konzept für Fragebogen

#### **4        Interviews mit Grundschullehrerinnen**

- 4.1        Leitfaden

#### **5        Weitere Texte**

- 5.1        BDK AG Grundschule: Anforderungen an Lehrerinnenausbildung
- 5.2        Erste Skizze zum Einstieg in das Dissertationsprojekt
- 5.3        Text Helga Kämpf-Jansen zur Ästhetischen Forschung

## Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation selbstständig verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Hannover, 4.4.2004

Friedrich Seydel