

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Georg Peez

Interner Titel: Ästhetische Erfahrungsprozesse in einer 6. Klasse

Methodische Ausrichtung: Theoriegeleitete Interpretation

Quelle: Peez, G. (2007). Erheben - Aufbereiten - Auswerten. Kunstpädagogik im Zeichen empirischer (Unterrichts-) Forschung. In Bering, K. & Niehoff, R. (Hrsg.), Impulse Kunstdidaktik 1 (S. 22-32). Oberhausen: Athena Verlag.

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten



Abb. 1 Digitalfotografie, Heike, 6. Klasse



Abb. 2 "Weihnachten der Tiere", Heike, 6. Klasse, Buntstift-Zeichnung auf Computerausdruck

Ästhetische Erfahrungsprozesse in einer 6. Klasse Unterrichtsverlauf

Die Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse einer Gesamtschule suchten im Kunstunterricht in Kleingruppen von etwa vier bis fünf Personen auf dem Schulhof oder an den Wänden der Schulgebäude nach Flecken. Zu diesen Flecken sollten die Heranwachsenden Assoziationen entwickeln ("Das sieht aus wie ..."). Hatten sie eine solche Assoziation, so sollten sie das Gefundene mit der Digitalkamera fotografieren. Eine Woche später lagen ihnen ihre Fotos als A4-Papier-Ausdrucke vor. Allerdings war das Foto inzwischen bearbeitet worden: Es war sehr hell und auf Graustufen reduziert. Die Aufgabe bestand nun darin, die ursprüngliche Assoziation auf diesen A4-Ausdruck zu malen oder zu zeichnen. Aus den meist unscheinbaren Flecken wurden Figuren, Landschaften oder Ungeheuer. Abschließend war noch eine kurze Geschichte zum Bild zu schreiben. Erst nach der Unterrichtseinheit kam ich als Forscher in die Klasse und führte Interviews mit den Kindern, meist mit zwei Schülerinnen oder Schülern gemeinsam.

Heike berichtet im Interview zu ihrem Bild (Abb. 1 u. 2):

"Heike: Ich habe zwei. Also einmal habe ich da so einen Teerflecken gefunden. Da hat so eine Mutter ein Baby gekriegt und dann haben die Weihnachten und Geburtstag zusammen gefeiert. Da kamen ganz viele Tiere, Würmer und so. Das sieht man auch auf dem Bild. Und die kamen dann halt und haben dann gefeiert. (...)

H.: Weil da so viele Tiere sind, und weil die sich alle freuen. Ich fand das mit den Schildkröten witzig, die wollen halt da auch alle gucken.

Interviewer: Was sagen die?

H.: Die sagen: 'He, ich will auch mal', 'Ich auch'. Und die steht halt ganz vorne und da kommen halt ganz viele und da schreien die alle: 'Halt'. Und da schreien die: 'Ein Baby!', weil die sonst aufeinander stoßen würden." (Z. 147-150; Z. 191-196) (Anm. 2)

Heike setzte ein weiteres Foto als Zeichnung mit Geschichte um (Abb. 3).

"H.: Und dann habe ich noch ein anderes Bild: Das heißt: 'Liebe Gespenster'. Das sind so Gespenster, die waren lieb. Und deswegen wurden die in Bäume gesperrt und müssen jemanden erschrecken, damit sie wieder herauskommen. Und dann müssen sie, wenn sie draußen bleiben wollen, auch noch dreimal jemanden erschrecken.

I.: Und wie bist du auf die Idee gekommen?

H.: Ich hab' in einem Baum so ein Gesicht gesehen. Und der Herr Roth hat mir gesagt, dass ich da noch ganz viel darum herum malen kann. Und dann kam ich auf die Idee, dass es ganz viele Geister und Gesichter gibt.

I.: Und die Idee, hast du die von einer anderen Geschichte?

H.: Nee, die habe ich da draußen gekriegt. Da habe ich so ein Gesicht gesehen und habe gesagt, da könnte irgendjemand im Baum eingesperrt sein." (Z. 151-162)

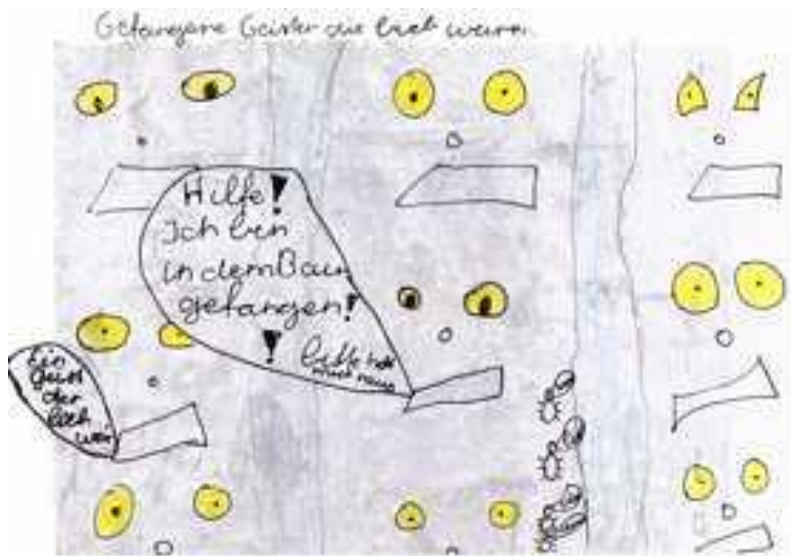


Abb. 5 „Gefangene Geister die lieb waren“, Heike, 6. Klasse, Buntstift-Zeichnung auf Computerausdruck

Forschungsfrage

Anhand dieser Unterrichtseinheit könnte man viele verschiedene Aspekte in den Blick nehmen, beispielsweise die Konventionalität (Medien-Beeinflussung) oder Originalität der Schüler-Bilder. Man könnte auch die evtl. geschlechtsspezifisch geprägten Fantasien Elf- bis Zwölf-Jähriger untersuchen. Doch interessierte hier ein Aspekt von Kunstpädagogik, der immer wieder als wichtigste Zielperspektive formuliert wird, und zwar die ästhetische Erfahrung.¹ Demnach lautete die Forschungsfrage: "Wurden von den Schülerinnen und Schülern in dieser Unterrichtseinheit ästhetische Erfahrungen gemacht, die Voraussetzung für ästhetische Bildungsprozesse sind?"

Vor dem Blick auf das gesammelte und aufbereitete Forschungsmaterial ist jedoch die Frage "Was ist eine ästhetische Erfahrung?" zu beantworten. Allgemein kann eine Erfahrung dann als ästhetisch gelten, wenn eine lustbezogene und subjektive Empfindung mit einer auf Erkenntnis gerichteten Wahrnehmung verbunden ist. Der ästhetischen Erfahrung ist das "elevatorische Bedeutungselement"² eigen, das eine Distanz in Form von Reflexivität zum Sinnhaften enthält. Im Folgenden werden die Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung chronologisch geordnet - von der ersten Aufmerksamkeit bis zur abschließenden Reflexion - abgeleitet aus der Literatur, u. a. von John Dewey, Ludwig Duncker, Hans Robert Jauß und Martin Seel.³ Im Mittelpunkt steht die Frage, ob sich das jeweilige Strukturelement am erhobenen Interview mit den Schülerinnen Heike und Beate rekonstruieren lässt.⁴ Hierbei konzentriere ich mich vorwiegend auf die Aussagen von Heike.⁵

Rekonstruktion der Strukturmomente ästhetischer Erfahrung

- **Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken und hierdurch unmittelbares Spüren der Wahrnehmung bedingen**
Ästhetische Erfahrung findet ihren Ausgangspunkt in einer besonderen Aufmerksamkeit:

"H.: Und ich habe auf dem Boden so einen Fleck gefunden und darin einen Fisch gesehen. (...) Das sieht man mit Kamera viel größer. Auf dem Boden ist es nur ein einfacher Fleck, aber mit der Kamera ist das viel größer. (...) Und dann hat er (Herr Roth; G.P.) uns die Maschine erklärt, also die kamera-artige Digitalkamera. Und dann sind wir auf die Suche gegangen, auf dem Schulhof und haben dabei ganz witzige Bilder gefunden.

Beate: Wir waren halt erst in einem Vorraum und dann hat er uns halt die Kamera erklärt. Und dann haben wir an der Wand so Sachen gefunden, die haben wir fotografiert und dann sind wir auf den Schulhof gegangen, haben halt auf den Boden und so geguckt." (Z. 32-39; Z. 49-52)

Heikes Aufmerksamkeit für vorher Unbeachtetes wird direkt durch die Digitalkamera und deren mediale Eigenschaften unterstützt (*"Das sieht man mit Kamera viel größer. Auf dem Boden ist es nur ein einfacher Fleck, aber mit der Kamera ist das viel größer."*). Die Wahrnehmung der alltäglichen Umgebung intensiviert sich durch den Blick auf das Kameradisplay. Gefallen (*"ganz witzige Bilder"*) und Interesse werden geweckt. Auffällig ist eine ähnliche Formulierung beider Mädchen: *"und haben dabei ganz witzige Bilder gefunden"* (Heike) und *"dann haben wir an der Wand so Sachen gefunden"* (Beate). Das Sehen und die Assoziationen verbinden sich im Vorgang des Findens und machen die Wahrnehmung unmittelbar spürbar.

- **Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick**
Heike gibt sich dem Augenblick hin:

"I.: Und die Idee, hast du die von einer anderen Geschichte oder nicht?"

H.: Nee, die habe ich da draußen gekriegt. Da habe ich so ein Gesicht gesehen und habe gesagt, da könnte irgend jemand im Baum eingesperrt sein. (...)

H.: Ja. Ich habe ganz viele gehabt. Wir waren, glaube ich am längsten -; ich war mit der Erika und der Natalie noch draußen. Wir konnten gar nicht aufhören." (Z. 160-162; Z. 99-100)

Die Assoziation wird von Heike als Teil ihres Wahrnehmungsprozesses erlebt und geschildert (*"die Idee (...), die habe ich da draußen gekriegt"*). Und die Aussage *"Wir konnten gar nicht aufhören"* verweist direkt auf die intrinsische Motivation der Mädchen. Sie sind begeistert von der neuen Möglichkeit, mittels der Aufgabenstellung und der Digitalkamera ihre Wahrnehmung zu intensivieren.

- **Genuss der Wahrnehmung selbst und hiermit verbundenes Lustempfinden**
Zweifellos lässt sich auch anhand einiger Interviewpassagen rekonstruieren, dass Heike und Beate die geschilderte Tätigkeit mit Begeisterung als genussvoll erleben.

"B.: Also, es hat halt total Spaß gemacht. Es war mal etwas anderes, es war nicht so, also nicht so normale Bilder, sondern so Fantasiebilder. (...)

H.: Ja. Ich habe ganz viele gehabt. Wir waren, glaube ich am längsten -; ich war mit

der Erika und der Natalie noch draußen. Wir konnten gar nicht aufhören. (...)

H.: Ja. Also das Bild gefällt mir gut. Die gefallen mir beide gut. Und mir gefällt das ganze Bild gut.

I.: Warum gefällt dir das denn gut?

H.: Weil da so viele Tiere sind, und weil die sich alle freuen. Ich fand das mit den Schildkröten witzig, die wollen halt da auch alle gucken." (Z. 61-62; Z. 99-100; Z. 188-192)

Beleg für den Genuss der Wahrnehmung und der durch sie motivierten Tätigkeiten sind die folgenden Zitate: "es hat halt total Spaß gemacht"; "Wir konnten gar nicht aufhören"; "das Bild gefällt mir gut"; "Die gefallen mir beide gut"; "Und mir gefällt das ganze Bild gut"; "weil die sich alle freuen. Ich fand das mit den Schildkröten witzig".

• Spannung und Überraschung, die ein Staunen vor dem wahrgenommenen Phänomen auslösen können

Das Strukturmerkmal 'Überraschung' und 'Staunen' ist nur mittelbar aus dem Interview mit Heike und Beate zu entnehmen.

"H.: Weil das hat ja auch Spaß gemacht, und das war auch sehr witzig oder lustig.

I.: Was war lustig dran?

H.: Also, weil man so komische Bilder gesehen hat. Und die meisten sahen, meistens sahen sie witzig aus. Wenn man das in echt sieht, sieht man da nichts. (...)

H.: Ich hab' in einem Baum so ein Gesicht gesehen. (...) Und dann kam ich auf die Idee, dass es ganz viele Geister und Gesichter gibt.

I.: Und die Idee, hast du die von einer anderen Geschichte oder nicht?

H.: Nee, die habe ich da draußen gekriegt. Da habe ich so ein Gesicht gesehen und habe gesagt, da könnte irgendjemand im Baum eingesperrt sein." (Z. 279-283; Z. 157-162)

In diesen Passagen äußern beide Mädchen nicht explizit, dass sie überrascht waren. Dennoch lässt sich das Entdecken von Assoziationen in Flecken oder Rindenstrukturen von Bäumen kaum denken ohne das Überraschungselement. Eine solche Assoziation zur visuellen Wahrnehmung ("Ich hab' in einem Baum so ein Gesicht gesehen") entwickelt sich meist nicht langsam, sondern ist plötzlich 'da'. Das Element der Spannung - entdecke ich in diesen oder jenen Strukturen etwas - mag ebenso im Wahrnehmungsvorgang des Mädchens eine Rolle gespielt haben, denn es findet sich auch im narrativen Anteil von Heikes Geschichte wieder.

• Erleben von Subjektivität und Individualität im Wahrnehmungsprozess

Auf das Spüren der subjektiven Empfindungen zielte die Interview-Frage an Heike:

"I.: Macht das eigentlich einen Unterschied - fällt mir jetzt gerade ein - , ob ihr euer eigenes Foto dann auch ausmalt, oder hättet ihr auch mischen können und mal etwas von ganz anderen ausmalen?"

H.: Ich hätte das nicht gekonnt. Also, ich habe schon ganz lange an dem Bild (von einem anderen Schüler aus einer anderen Klasse; G.P.) herumgerätselt und hab' mir es dann ganz viel vorgestellt, weil andere haben ja ganz andere Fantasien." (Z. 342-347)

Hätte Heike gesagt, dass sie zu vielen A4-Computer-Ausdrucken anderer Kinder auch eigene Assoziationen entwickelte, so wäre die Schlussfolgerung richtig, dass letztlich die A4-Ausdrucke der Kinder austauschbar sind. Jedoch wird in Heikes

Formulierung "*hätte das nicht gekonnt*" deutlich, dass es ihr fast physisch nicht möglich war, die Bilder anderer als Anregung zu nehmen. Zugleich äußert Heike ihre auf Reflexion dieser Erfahrungen beruhende Erkenntnis: "*andere haben ja ganz andere Fantasien*". Subjektivität und Individualität im Wahrnehmungsprozess wird hier nicht nur erlebt, sondern bereits bewusst und verbalisiert - ein wichtiger Aspekt einer ästhetischen Erfahrung.

- **Anregung der Fantasie durch Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem**

Dass sich dieses Strukturelement in den zitierten Äußerungen häufig findet, liegt auf der Hand und wurde bereits expliziert.

- **Reflexion über die eigene Wahrnehmung und deren Prozesshaftigkeit mit hierdurch bedingter nötiger Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben**

Insbesondere nutzt Heike die Digitalkamera, um eine gewisse Distanz zum Vertrauten und sattsam Bekanntem zu erreichen, eine Distanz, die erst die Voraussetzung für das Reflexionselement in der ästhetischen Erfahrung ist.

"H.: Und die waren vergrößert. Die waren viel größer als -. Wenn man hier einen Fleck sieht, dann sieht man den nicht so genau, aber bei einer Digitalkamera kann man die ganz groß - oder wenn man ganz nah heran gehen will, kann man das halt so einstellen." (Z. 63-66)

Heike ist sich bewusst darüber, was für sie der entscheidende Punkt für die veränderte Wahrnehmungsdisposition ist, nämlich die Vergrößerungsfunktion der Digitalkamera ("*Die waren viel größer als*"; "*bei einer Digitalkamera kann man die ganz groß*") sowie deren Makrofunktion ("*wenn man ganz nah heran gehen will, kann man das halt so einstellen*"). Das didaktische Setting stärkte zudem die Reflexivität des Mädchens, um auf Distanz zu ihrem unmittelbaren Erleben zu gehen:

"H.: Und da war ja jetzt auch bei meiner Schule die Ausstellung. Und das war dann ziemlich gut. Und da waren halt auch die echten Bilder, wie sie vorher aussahen und dann das Gemalte von den Kindern. Das finde ich eigentlich ziemlich gut." (Z. 286-288)

Heike äußert Zustimmung ("*Und das war dann ziemlich gut*"; "*Das finde ich eigentlich ziemlich gut*") dafür, dass ihr Gelegenheit gegeben wurde, den Entstehungsprozess ("*die echten Bilder, wie sie vorher aussahen*") ihrer Assoziation nochmals zeitlich versetzt nachvollziehen zu können. Ausgangspunkt und Endergebnis konnte sie so miteinander in Beziehung setzen. Diese ihre Aussage ließe sich als ein Plädoyer für die Präsentation bildnerischer Arbeiten aus dem Kunstunterricht verallgemeinern. Wichtig ist hierfür jedoch, dass insbesondere auch die Gestaltungsprozesse dokumentiert und präsentiert werden.

- **Voraussetzung für die Reflexion ist Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergibt**

In die Reflexionen über das eigene Wahrnehmungserleben fließen früher gemachte Erfahrungen mit ein. Im Nachdenken greift man auch auf früher bereits gesammelte Erkenntnisse zurück und beleuchtet diese im neuen Licht.

"H.: Ich habe mehr Teerflecken oder so Zeichnungen auf Steinen gefunden. Meistens waren das auch Tiere, eher. Weil die Tiere sieht man eher in den Bildern, weil die eher eine Form annehmen können. Ein Tier kann ja ganz verschieden aussehen, kann wie ein Drache irgendwelche Flügel haben, und ein Mensch muss halt immer Arme und Beine haben. (...) Meistens sahen sie dann doch immer ziemlich komisch aus, weil die dann irgendwie drei Beine hatten oder so." (Z. 87-95)

Gut nachvollziehbar ist, dass sich Heike über ihr Wahrnehmungserleben Gedanken gemacht hat und hieraus verallgemeinernde Erkenntnisse über Wahrnehmung zieht ("sieht man eher"). "Tier" ist hiernach ein offeneres Assoziationsmuster - man könnte auch sagen ein Gestaltmuster - als "Mensch". In ihrer Aussage: "Ein Tier kann ja ganz verschieden aussehen, kann wie ein Drache irgendwelche Flügel haben, und ein Mensch muss halt immer Arme und Beine haben" wird deutlich, dass Heike darüber nachgedacht hat, warum sie was assoziiert. Das wichtige Strukturelement der Reflexion ist demnach eindeutig identifizierbar.

- **Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion**

Wenn bis hierher überzeugend rekonstruiert werden konnte, dass Heike und Beate im erforschten Kunstunterricht eine bzw. mehrere ästhetischen Erfahrungen gemacht haben, dann ist einsichtig, dass ihre Zeichnungen und Malereien ästhetische Produkte sind, in denen diese Erfahrung manifest wurde.

- **Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit erregte (kommunikativer Aspekt)**

Das ästhetische Produkt selbst regt bereits zur Kommunikation an; es ist ein Kommunikationsmittel, zumal wenn es in der Schule in einer Ausstellung präsentiert wird. Zugleich erzählen die zwei Schülerinnen aber auch über Kommunikation zu ihren Wahrnehmungsprozessen im Unterricht und darüber hinaus:

"B.: Ich habe es eigentlich alleine gemacht. Ich habe halt manchmal die Mila neben mir gefragt, wie das für sie aussieht, und dann hat sie es mir halt gesagt.

H.: Ich hab' auch meine Nachbarin gefragt. (...) Weil das sollen ja auch die Anderen verstehen, was ich male. Und dann hab ich ihn halt gefragt, ob es nach dem aussieht, was ich meine, und dann hat er mir halt Tipps gegeben, wie ich die Schildkröten oder so malen kann, damit die echter aussehen. Und sonst habe ich nur manchmal gefragt, wie die Anderen das finden." (Z. 244-251)

In der Familie und darüber hinaus werden weitere Kommunikationsmedien genutzt und subjektiv erlebbar:

"H.: Ich hab's meiner Schwester erzählt. Sie ist neun, und ehm, da hab ich's zuerst meiner Schwester erzählt und dann dem Papa gesagt, er soll ins Internet gehen, weil die Bilder werden ja auch im Internet ausgestellt." (Z. 262-265)

Es lässt sich zwischen-resümieren: Je mehr der Strukturelemente ästhetischer Erfahrung anhand der Aussagen der beiden Mädchen rekonstruierbar sind - und dies ist hier der Fall - , desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Heike und Beate im untersuchten Kunstunterricht ästhetische Erfahrungen gemacht haben. Eine solche Unterrichtseinheit begünstigt Situationen ästhetischer Erfahrungen.⁶

Fußnoten:

(1) Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Zeilennummerierung der originalen Transkription des gesamten Interviews.

(2) Kirchner, Constanze/ Otto, Gunter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht 223/224/ 1998, S. 1, 4-11

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2. Aufl. 2005

(3) Welsch, Wolfgang: Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks ‚ästhetisch‘. In: Grünewald, Dietrich/ Legler, Wolfgang/ Pazzini, Karl-Josef (Hgg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze 1997, S. 70f.

(4) Dewey, John: Kunst als Erfahrung, 1934. Frankfurt a.M. 1980
Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt a. M. 1999, S. 9-19

Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a.M. 1990

Seel, Martin: Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung - Fünf Thesen. In: Mattenklott, Gert (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Hamburg 2004, S. 73-81

(5) Eine Offenheit, neue, noch unbekannte Strukturelemente aus dem Material abzulesen sollte ebenfalls stets vorhanden sein; vgl. Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld 2007

(6) Die Ergebnisse zu Beate finden sich an anderer Stelle: Peez, Georg: "Und da hat sie auf einmal keine Angst mehr gehabt." Wirkungen ästhetischer Erziehung am "Fallbeispiel Beate" (12 Jahre). In: Peez, Georg/ Richter, Heidrun (Hgg.): Kind - Kunst - Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Norderstedt 2004a, S. 139-152.

(7) Vgl. hierzu weitere analysierte Fälle aus diesem Unterricht: Peez, Georg: "Das Unwetter war schon da..." Ästhetische Erziehung analog und digital - mit Buntstift und Digitalkamera. Ein Fallbeispiel aus einer 6. Klasse. In: PÄD-Forum 5/ 2002, S. 344-350

Literaturangaben:

Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim/ München 2004c, S. 225-238

Peez, Georg: Über ästhetische Prozesse reflektieren, ein ästhetisches Urteil bilden. Empirische Wirkungsforschung anhand von Aussagen eines 12-jährigen Schülers. In: BDK-Mitteilungen, 3/ 2003, S. 34-36

- Peez, Georg: "Und da hat sie auf einmal keine Angst mehr gehabt." Wirkungen ästhetischer Erziehung am "Fallbeispiel Beate" (12 Jahre). In: Peez, Georg/ Richter, Heidrun (Hgg.): Kind - Kunst - Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Norderstedt 2004a, S. 139-152
- Peez, Georg: "Und hat keinen Freund, sondern ist einfach so ein Siedler." Eine Fallstudie zu biografischen Aspekten der Kinderzeichnung in Verbindung mit der Nutzung einer Digitalkamera. In: BDK-Mitteilungen, 2/ 2004b, S. 36-38
- Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Zu den Wirkungen ästhetischer Erziehung am Fallbeispiel. In: Mattenklott, Gundel/ Rora,
- Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München 2005
- Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München 2006

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Peez, G.: Ästhetische Erfahrungsprozesse in einer 6. Klasse

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//peez_aesth_ofas.pdf)

[content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//peez_aesth_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//peez_aesth_ofas.pdf), 18.07.2011