

Birgit Engel

## **Bildung im Ort der Zeit**

Reflexive Begegnungen zwischen schulischer, künstlerischer und forschender Praxis

Wo fängt sie an, die Geschichte in der Geschichte von den Geschichten?  
Wann hat sie angefangen, mit wem und an welchem Ort oder wird sie erst anfangen?

Ist dieser Text, das Schreiben und Sprechen zu und mit den anderen abhängig davon, dass es den 'einen Ort' gibt, wie Kitaro Nishida ihn nennt, in dem sich – erinnernd – der weltliche Ort, an dem die Geschichte begonnen hat und – vorerinnernd – der mögliche Ort, an dem sie erzählt werden wird, spiegelt?

Oder ist der Ort das, was die Erzählung der Geschichte nur ermöglicht, weil er sich dem Zugriff einer gemeinsamen Gegenwart vollständig entzieht?

Ist dieser 'eine Ort' abhängig davon, dass wir es wagen werden, immer wieder neu damit zu beginnen, den anderen unsere Geschichten zu erzählen?

Wo liegt er, der immer wieder neu zu findende gemeinsame Nullpunkt des Beginnens?

### *Die Forschungsausrichtung*

Der notwendige Balanceakt zwischen bildungspolitisch und institutionell organisierter Wissensvermittlung und der pädagogischen Heranführung an welt- und selbstverantwortliches Denken und Handeln stellt aktuell eine große Herausforderung dar. Hat sich die Zeit- und Ortlosigkeit einer Vielzahl an operationalisierten inhaltlichen und methodischen Lernzugängen als formalisierte Entleerung der schulischen Bildungspraxis erwiesen? Gehen dabei 'Möglichkeitsschwund und Möglichkeitsvervielfältigung ein merkwürdiges Bündnis ein' (vgl. Waldenfels 2009, S.101), wie Waldenfels es für den aktuellen Umgang mit gesellschaftlichen Technologien charakterisiert? Wie kann schulpädagogische Vermittlungspraxis und, reflexiv unterstützend, erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Bildungsforschung nicht nur den Subjekten des Lernens und der Bildung in ihrer Diversität und Vielfalt entgegenkommen, sondern auch der Singularität und Spezifik des Bildungsphänomens selbst gerecht werden?

Das hier vorzustellende Forschungsprojekt richtet den Blick auf das 'Wie' dieser Prozesse, d.h. auf die Qualität der Erlebnisse, der Erfahrungen und ihrer Grenzen (vgl. Waldenfels, 1992, S.13 ff)<sup>1</sup>. Es knüpft als Grundlagenforschung an

---

<sup>1</sup>Erweitert müsste es heißen: Wie, wo und wann kann es zu einer Überschreitung dieser Erfahrungen im Bildungsergebnis kommen? Wie ist eine Annäherung an diese Erfahrungen

aktuelle Konzeptionen transformativer Bildungsprozesse (vgl. Kokemeier 2007; Meyer-Drawe 2007; Koller 2007) im Rahmen einer rekonstruktiven Sozialforschung an (vgl. Bohnsack 2007). Im schulischen Kontext ist die Problemstellung eingebettet in die Spezifik der schulischen Lebenswelt, d.h. gebunden an Prozesse der schulischen Ordnung sowie an erziehungswissenschaftlich zu reflektierende Entscheidungen und Rahmenbedingungen. Die Untersuchung nähert sich dem Problemzusammenhang über die forschende Begleitung von künstlerisch-ästhetischen Bildungsprojekten an einer Gesamtschule in NRW. In den Projekten des Konzepts „Schule als KunstOrt“ sollen – in den von Künstlerinnen zu entdeckenden und zu schaffenden (Zwischen)-Räumen – Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse zu erproben, Ausdruckspotenziale zu entfalten und eigene Antworten auf diesen Ort und seine Geschichtlichkeit zu entwickeln. In dem hier vorzustellenden Ausschnitt aus dem Forschungsprozess wird exemplarisch die schriftliche Erinnerung einer Schülerin an ein Kunstprojekt im Blick auf ein mögliches Bildungsereignis analysiert und als Fallbeispiel vorgestellt. Es geht dabei jedoch nicht ausschließlich um eine rekonstruktive hermeneutische Erschließung des Fallbeispiels im engeren Sinn, sondern um die Entwicklung einer Systematik der wissenschaftlichen Annäherung im Ganzen, die auch die Bedeutung der Verflechtung und Entflechtung der Forschenden mit der Thematik berücksichtigt und method(olog)isch für den Erkenntnisprozess nutzt. Auch die hermeneutisch ausgerichtete Interpretation weiß dabei die zu findende Erkenntnis an die eigenen Erfahrungen und Voreinstellungen gebunden (vgl. Engel 2004, S. 166ff.; Gadamer 1965, S. 91, 254, 285). Das Bewusstsein der eigenen Teilhabe wird deshalb nicht nur reflexiv berücksichtigt, sondern im Sinne einer Erschließung fruchtbar gemacht, die den Leib, die Sinne, aber auch die Erinnerungen und kulturellen Erfahrungen der Forschenden als Medium des Zugangs zum Verständnis des Anderen und der Sache begreift. Die Untersuchung erliegt damit aber nicht dem Subjektiven schlechthin, sondern ermöglicht im Aufspüren des Singulären der fremden Erfahrung als Wiederfinden des Fremden auch im Eigenen – im Medium einer auch an das Ästhetische gebundenen Hermeneutik (vgl. zur Lippe 2000, S. 47ff.) – die Annäherung an ein Phänomen, das über sich hinausweist.

Das sich hierbei entwickelnde Vorgehen einer mimetisch-reflexiven Spurensuche wird in Bezugnahme auf die Theorie Paul Ricouers in „Zeit und Erzählung“ als ein kulturvermittelnder forschend-narrativer Handlungszusammenhang vorgestellt, der den Zugang zu einem bildungstheoretischen Sinn ermöglicht (Ricouer 2007, S. 87ff; Meuter 2004 S. 140-156; Müller-Funk 2006, S.

---

forschungsmetho(dolog)isch möglich, als was werden diese Erfahrungen von den Betroffenen und den wissenschaftlich Forschenden interpretiert und wie können schließlich die daraus gewonnenen interpretativen Rückschlüsse wieder als Orientierung für das pädagogische Handeln fruchtbar gemacht werden?

286-306). Da hierbei kein personalistisches Identitätskonzept verfolgt wird (vgl. Meyer-Drawe 2001, S. 224), richtet sich der Forschungsblick nicht in erster Linie auf das Subjekt, sondern auf den ‘Ort’ und die ‘Zeit’ der Ereignisse und ihrer Kreuzungspunkte. Als Anhaltspunkte der Rekonstruktion dienen auf den verschiedenen Ebenen die Spuren der Erinnerung, die vom Ereignis hinterlassen wurden (vgl. Engel 2004, S. 166ff.). Hierbei kann die Zirkelstruktur des hermeneutischen Prozesses performativ werden (vgl. 312, Gadamer 1965, 254ff.), ebenso wie der Ort als ‘Ort der leiblichen Verankerung’ in einem Hier und damit zugleich als „[...]genuiner Ort der Rede, an dem sich etwas zeigt“ (Waldenfels, 2009, S.68).<sup>2</sup>

Um sich den Bedingungen der Ermöglichung und einem Verständnis des Bildungsphänomens anzunähern, sind Ort und Zeit sowohl unter empirisch-ethnographischer als auch unter phänomenologischer Perspektive von Interesse. Der Text greift deshalb zunächst unterschiedliche Theorieansätze auf, um die Differenz der Sichtweisen in ihrer Leistung für die Problemstellung zu nutzen.

### *Die mehrfache Bindung des Bildungsphänomens an Ort und Zeit*

Der Bildungsbegriff steht etymologisch und auch bildungshistorisch im Vorstellungszusammenhang mit einer Formation, einer sich ereignenden, zu erleidenden, aber auch aktiven Form- und Gestaltwerdung und einem Bildhaft- oder auch Sichtbarwerden. Beides, Formwerdung und Sichtbarkeit verweisen auf einen weltlichen Ort und seine Geschichtlichkeit, an dem sich Menschenbildung in der Begegnung mit den Anderen ereignen kann. Sie verweisen aber zugleich auf einen seelisch-geistig-leiblichen Ort, in dem diese Ereignisse vergegenwärtigend bewusst werden, erinnernd in Erscheinung treten oder vorausdenkend vorbereitet werden.

Hannah Arendt betont in ihren Ausführungen „Vom Leben des Geistes“ nicht nur diese epistemologische Bedeutung des Erscheinens, sondern auch die darin zugleich enthaltene Bedeutung der zeitlichen Vergänglichkeit. „Doch allen mit Sinnen begabten Geschöpfen ist die Erscheinung als solche gemeinsam: erstens

---

<sup>2</sup> Das im konkreten empirischen Fallbeispiel sichtbar werdende Ereignis, das auf diesen Ort verweist, und die daraus hervorgehende Erzählung fungieren dabei allerdings nicht als Veranschaulichung für diesen theoretischen Zusammenhang, sondern das erst noch zu entdeckende singuläre Ereignis innerhalb des Falles geht der Entwicklung des zu findenden allgemeinen Zusammenhangs voran. Der Fall wird zwar als Beispiel gewählt, aber nicht um ihn zur Anschaulichkeit zu (be)nutzen, sondern er fordert den hermeneutischen Prozess gerade durch seine singuläre Spezifik heraus. Gadamer unterscheidet streng zwischen der Anschauung und der Anschaulichkeit. Dabei begründet er den Begriff der Anschauung nicht – als Erblast des Platonismus – vom Wahrnehmungsbegriff aus (vgl. Engel 2003, S.133). „In Wahrheit ist ‘Anschauung’ als die Unmittelbarkeit des sinnlich oder geistig Gegebenenseins (die Husserl leibhaftige Gegebenheit, bzw. anschauliche Erfüllung der Intention nennen würde) ein reiner Grenzbegriff, eine Abstraktion von den Vermittlungen, in denen sich die menschliche Weltorientierung bewegt“ (Gadamer 1980, S.3). Auch vor diesem Hintergrund ist das Singuläre nicht als ‘das Andere’ des Allgemeinen zu verstehen, sondern eher als sein Beginn oder zumindest eine Spur.

eine erscheinende Welt, und zweitens die – womöglich noch wichtigere – Tatsache, dass sie selbst erscheinende und verschwindende Wesen sind, dass es vor ihrer Ankunft schon immer eine Welt gegeben hat und nach ihrem Abtreten immer eine Welt geben wird“ (Arendt 2002, S.30).

Der Ort, an dem sich Menschenbildung ereignet, in unserem Fall auch ereignen können soll, ist immer ein ganz bestimmter Ort zu einer spezifischen Zeit. Insofern hat er unweigerlich Teil an unseren individuellen und gemeinsamen Lebensgeschichten. Die Geschichten, die Erfahrungen und die Widerfahrnisse, die Menschen miteinander oder auch gegeneinander erleben, sind verbunden und bleiben verknüpft mit den Orten, an denen sie sich ereignet haben. So wie das Zurückkehren an einen Ort, an dem wir gelebt, gelernt oder gearbeitet haben, Erinnerungen in Erscheinung treten lässt, bleiben wir ebenso durch die Erinnerungen, seien sie ausgelöst von den Anderen, den Dingen, Gerüchen, Klängen oder auch Phantasien, Sehnsüchten oder Wünschen verbunden mit den Orten dieser Ereignisse. Was ein Ort war und ist, zeigt sich in der Spur (vgl. Zeillinger 2009)<sup>3</sup>, die er hinterlässt, im Erscheinen des Bildes, das uns nachträglich gegenwärtig wird (vgl. Engel 2004, S.168ff., Gadamer, 1965, S.334-335). Oft ist es das Ganze einer gelebten Situation, das hier erinnernd in Erscheinung tritt, immer sind es auch die Spuren einer Materialität des Ortes selbst, die in unsere Erinnerungsbilder eingegangen sind.

In Anlehnung an die Tradition ethnographisch-anthropologischer Ortsrecherchen schreibt Hans Belting: „Ein Ort stiftete nach altem Verständnis das Sinnprinzip für seine Bewohner. Seine Identität lebte von der Geschichte, die an diesem Ort stattgefunden hatte. Orte verfügten über ein geschlossenes System von Zeichen, Handlungen und Bildern, zu dem nur die Ortsansässigen den Schlüssel besaßen, während die Fremden nur Besucher sein konnten. So waren Orte geradezu synonym mit Kulturen [...]. (Solche) Orte tragen ganz besondere Geschichten in sich, die an ihnen stattgefunden haben: durch sie erst sind sie zu Orten geworden, die der Erinnerung würdig sind. [...]Orte, an die man sich erinnert, und Menschen, die sich an sie erinnern, sind aufeinander angewiesen“ (Belting 2002, S.1).

Im Rahmen einer „Anthropologie des Hier und Jetzt“ (Augé 1994, S.14) kommt nach Marc Augé dem Ort eine, die verschiedenen, biographisch, kulturell und sozial je spezifischen Relevanzen verknüpfende Bedeutung zu, d.h. die Funktion, den Beziehungen der singulären Momente, einzelner Identitäten, Vorgänge und Akte eine gemeinsame Identität zu verleihen. So gesehen sind anthropologisch bedeutsame Orte durch Relationalität, Identität und Geschichtlichkeit gekennzeichnet (vgl. Augé 1994, S.66). Das heißt, in dem Situiertsein an geschichtlich, gesellschaftlich und kulturell vorbestimmten und

---

<sup>3</sup>In Anlehnung an Levinas spricht Zeillinger von der Spurbildung im Zusammenhang mit einer „[...]Affektion[...], die ganz offensichtlich an einen bestimmten Ort gebunden ist [...]“ (Zeillinger 2009, S. 112, vgl. auch S. 109 ff).

sich weiter formierenden Orten bilden sich individuelle und gemeinsame Identitäten aus. „Wir wollen den Ausdruck ‘anthropologischer Ort’ jener konkreten und symbolischen Konstruktion des Raumes vorbehalten, die für sich allein nicht die Wechselfälle und Widersprüche des gesellschaftlichen Lebens zum Ausdruck zu bringen vermöchte, auf die sich jedoch all jene beziehen, denen sie einen Platz zuweist, so niedrig und bescheiden er auch sein mag“ (Augé 1994, S. 63). „Ein solcher Ort trägt die Spuren derer, die in ihm leben und gelebt haben, die ihm Funktionen, Bedeutungen und Namen zugewiesen haben oder auch an ihm gescheitert sind“ (Augé 1994, S. 67). Im Unterschied zum eher abstrakten Begriff des Raumes spricht man aber, nach Augé, vom Ort auch oft im Zusammenhang mit einem Ereignis, das stattgefunden hat.

Wenn Kitaro Nishida von der Logik des Ortes spricht, bezieht er sich nicht auf den ethnographisch-empirischen Ort, wie Marc Augé, sondern ihm geht es um die Suche nach dem Ort des Bewusstseinsphänomens (vgl. Nishida 1999). Die Zuschreibung einer Relevanz des Ortes für das Bildungsereignis entwickelt er nicht im Blick auf das empirische Feld, sondern aus der Logik einer Existenznotwendigkeit desselben, die dem Erkenntnisvorgang selbst entspringt, denn wenn man ‘Dinge und Sachverhalte’ erkennen, verknüpfen, denken, vorstellen will, „[...]so muss es einen Ort geben, der sie spiegelt“ (K. Nishida 1999, S.74). Im Zentrum seiner Aufmerksamkeit steht dabei das Bewusstseins- und Bewusstwerdungsphänomen selbst und die Frage nach der Logik seiner Ermöglichung. Er unterscheidet dabei zwischen dem gespiegelten Bewusstseinsphänomen und dem spiegelnden Bewusstseinsfeld, nicht im Sinne einer Repräsentation, sondern im Sinne einer logischen Seinsnotwendigkeit innerhalb eines zeitlich sich wandelnden Vollzugs. Inhalt und Gegenstand des Denkens sind sich wandelnde Bewusstseinsphänomene und damit diese sich aufeinander beziehen und miteinander verbinden können, sind sie nicht unabhängig von einem Ort denkbar, der sie zusammenführt. „Zunächst können wir das Bewusstseinsfeld als diesen Ort denken.“ (Nishida 1999, S.74) „Vielleicht kann man sich dieses Bewusstseinsfeld auch als einen einzigen Punkt vorstellen, den wir Ich (*ware*) nennen. [...]Die heutigen Erkenntnistheoretiker [...] meinen, dass der Gegenstand den Akt ganz und gar übersteige und durch sich selbst bestehe. Demnach befänden wir uns außerhalb unseres Bewusstseinsfeldes. [...] Um jedoch das Bewusstsein und den Gegenstand in eine Beziehung zu bringen, muss es etwas geben, was beide umfasst. Es muss so etwas geben, wie einen Ort, in dem sich beide aufeinander beziehen. [...]Das Bewusstsein aber muss Sinn (*imi*) beinhalten. Ein Bewusstsein, das sich an den gestrigen Tag erinnert, muss den gestrigen Tag hinsichtlich seiner Bedeutungen (*imi*) in sich umfassen. [...] Selbst das sinnliche Bewusstsein kann, insofern es eine spätere Reflexionsmöglichkeit in sich schließt, als ein Bewusstseinsphänomen betrachtet werden. Behauptet man, dass wir das Allgemeine als äußerste Grenze nicht erreichen können, muss auch das Einzelne als äußerste Grenze unerreichbar sein“ (Nishida 1926, S.74, 75). Nach Rolf Elberfeld versucht er so „[...]die

Raummetaphorik für die Lösung der Subjekt-Objekt-Spaltung fruchtbar zu machen[...]“ (Elberfeld 1999, S.289), was in Beziehung gesetzt werden kann mit dem, was innerhalb der Phänomenologie<sup>4</sup> als signifikative Differenz im Grundzug eines ‘etwas als etwas’ charakterisiert wird (vgl. Waldenfels 1992, S.15 ff.).

Waldenfels weist aus phänomenologischer Perspektive auf eine prinzipielle Fremdheit des Ortes hin, die im Zusammenhang mit unserem leiblichen Hier steht. Dieses Hier fungiert dabei zwar als ‘Orientierungszentrum’, als ‘Ankerplatz’, „[...] von dem Raumachsen wie Oben-Unten, Vorn-Hinten, Rechts-Links ihren Ausgang nehmen [...]“ (Waldenfels 2009, S.68), es steht der Person jedoch nicht wirklich zur Verfügung, es ist nicht greifbar. „Dieses Hier bildet [...] einen Nullpunkt, da es keiner der genannten Alternativen zugeordnet werden kann [...]. Es ist selbst weder oben noch unten, weder rechts noch links. Im strengen Sinn markiert das Hier keinen Punkt, auch keinen Mittelpunkt, als sei der hier befindliche Leib genau zwischen rechts und links angesiedelt. Der Nullpunkt bedeutet keine Stelle im Raum, auch nicht in seiner Mitte. [...] Strenggenommen handelt es sich um gar keinen Nullpunkt, sondern um einen Nullort. Gleich dem Augenblick hat er eine bestimmte Breite, die sich in den Wanderungen der Aufmerksamkeit und den Variationen der Körperhaltung verändert“ (Waldenfels 2009, S.68).<sup>5</sup>

Auch Paul Ricoeur richtet den Blick auf den Ort spezifisch menschlicher Bewusstseins- und Erfahrungsbildung und entdeckt ihn im Narrativ, das er an die leiblich-seelische und prinzipiell historisch-kulturelle Situietheit der Subjekte bindet und dabei nach seiner kulturanthropologischen Bedeutung befragt. Er arbeitet eine Korrelation zwischen dem zeitlichen Charakter der menschlichen Erfahrungsbildung und dem Erzählen einer Geschichte heraus, die an keine bestimmte Kultur gebunden und doch nicht rein zufällig ist. Bezugnehmend auf Aristoteles und Augustinus zeigt er, dass und wie sich im Modus des Narrativen eine spezifisch menschliche Form der Zeiterfahrung strukturiert, indem sich im Riss, d.h. im zeitlichen Bruch der Kontinuität ein Ort bildet, durch den Vergangenes und Zukünftiges in eine neue Ordnung finden (vgl. Ricoeur, 2007, S.87). „»Wenn es demnach Zukünftiges und Vergangenes gibt,“ fragt er mit Augustinus, „so möchte ich wissen, wo sie sind«. Begonnen

---

<sup>4</sup>Elberfeld sieht Nishidas Denken in einer deutlichen Nähe zur Phänomenologie. „In der philosophischen Entwicklung Nishidas spielt der Leib als der eigentliche Bündelungspunkt von Sinnlichkeit und Vernunft eine zunehmende Rolle. In dieser Hinsicht konvergiert sein Denken – besonders in einer späteren Phase – mit der Philosophie des Leibes von Merleau-Ponty“ (Elberfeld 1994, S.17). „Sein Ausgangspunkt ist [...] nicht begrifflicher Art, sondern wurzelt in der Analyse des leibhaften und existenziellen Lebensaktes selber. Dies bringt sein Denken in eine Nähe zur Phänomenologie“ (Elberfeld 1994, S.76).

<sup>5</sup>Hier zeigt sich auch ein Bezug zur etymologischen Bedeutung des Begriffes. Ursprünglich bezeichnete der Ort eine Spitze, meist die eines Speers, einen äußersten Punkt, einen Rand, eine Grenze, ein Nichts. Man weist dabei dem Ort ein ähnliches Schicksal wie dem Punkt zu. Mathematisch gesehen sei der Punkt ein Nichts und so sei auch die Spitze als der äußerste Ort einer Situation, eines Dings, einer Sache eigentlich ein Nichts.

haben wir mit der Frage nach dem Wie. Nun fahren wir mit der Frage nach dem Wo fort. Diese Frage ist nicht naiv: sie besteht darin, einen Ort für die zukünftigen und vergangenen Dinge zu suchen, soweit sie erzählt oder vorhergesagt werden“ (Ricoeur, 2007, S.18, 23). Es geht ihm dabei insbesondere um die Erforschung der Vermittlung zwischen Zeiterfahrung, Ort und Erzählung (vgl. Ricoeur, 2007, S.88), wobei die zentrale Vermittlungsleistung von der Mimesis ausgeht. Hierbei erhält die schöpferische Nachahmung der lebendigen Zeiterfahrung (vgl. Ricoeur, 2007, S. 54) im Handeln der Lebenswelt eine zentrale Bedeutung für die Entstehung des Narrativs, „[...]indem die mimesis II ihre Sinnstruktur ihrer Vermittlungsfähigkeit verdankt, die darin besteht, vom Vorher zum Nachher des Textes zu führen[...]“ (Ricoeur, 2007, S.88).<sup>6</sup>

### *Schule als spezifische Lebenswelt, KunstOrt und Forschungsfeld*

Der Ort als Schulort ist eingelagert in ein regionales, nationales und globales Bildungsgeschehen, wird gelenkt und beeinflusst von aktuellen bildungspolitischen Ereignissen und Ansprüchen, ist gewachsen aus bildungshistorischen Entwicklungen, bestimmt auch von einer je konkreten geographischen Lage, sowie von urbanen und demographischen Gegebenheiten. Die in der Schule handelnden Akteure finden den Schulort vor, er ist schon da, wenn sie in ihn eintreten, er widerfährt ihnen, könnte man in Anlehnung an Waldenfels sagen. Schule ist Lebenswelt, man kann es gar nicht verhindern. Konkret und lebendig werden diese Einflüsse in den je einmaligen, einander widerstreitenden oder sich unterstützenden, ermutigenden oder auch entmutigenden Geschichten der dort handelnden, denkenden, zweifelnden und hoffenden Menschen. Die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen erleiden und interpretieren, gestalten oder zerstören, bestätigen oder erneuern den Ort. Das Sein am Ort spürt sich ein, es wird zum Teil ihrer Geschichte.

„Die Scheidewände zwischen Kultur und Natur fallen,“ schreibt Waldenfels, „wenn der Sinn unserer Erfahrung sich in den Raum einzeichnet und umgekehrt Kausaleffekte uns über unsere eigene Vergangenheit aufklären. Aus dieser Osmose entspringt eine Zeitgeschichte, die mit ihren Zäsuren und rituellen Wiederholungen den unendlichen Fluss der Zeit skandiert. Spuren der Zeit sind

---

<sup>6</sup>Ricoeur sieht die Erzählung, als ‘Fabelkomposition’ „[...]in einem Vorverständnis der Welt des Handelns verwurzelt: ihrer Sinnstrukturen, ihrer symbolischen Ressourcen und ihres zeitlichen Charakters. [...] Wenn es zutrifft, dass die Fabel eine Handlungsnachahmung ist, wird zunächst eine vorgängige Kompetenz erfordert: die Fähigkeit, die Handlung überhaupt an ihren Strukturmerkmalen zu erkennen, [...], das Vermögen, die [...] symbolischen Vermittlungen der Handlung zu erkennen, und zwar in einem Sinn des Wortes Symbol, dem Cassirer eine klassische Bedeutung verliehen hat und den sich die Kulturanthropologie (...) zu eigen gemacht hat. Diese symbolische Gliederung der Handlung enthält schließlich Züge, die in bestimmterem Sinne *zeitlich* sind und auf denen unmittelbar die Eignung der Handlung darauf beruht, erzählt zu werden, ja vielleicht das Bedürfnis, sie zu erzählen“ (Ricoeur 2007 1, S.90).

mehr als bloße Messdaten, die gespeichert, abgerufen und gelöscht werden wie in einem Computer“ (Waldenfels 2009, S.104).

Das hier vorzustellende Forschungsprojekt<sup>7</sup> ist ein qualitativ empirisches und dabei geisteswissenschaftlich-phänomenologisch ausgerichtetes Forschungsvorhaben, das sich Bildungsphänomenen am Lernort Schule unter Bedingungen der künstlerischen Intervention und der Befremdung der bestehenden schulischen Ordnung annähert. Das Bildungsgeschehen wird dabei als ein von vielseitigen Wechselwirkungen, von biographischen, geschichtlichen und politischen Einflüssen mitbestimmter Vorgang verstanden, in dem das Bildungssubjekt sich zu sich selbst, zu den Dingen und zur Welt in ein immer wieder neu zu findendes, bewusstes und unbewusstes Verhältnis setzt. Diese immer auch passiv zu erleidende, aber, darauf antwortend, auch aktiv zu ergreifende Aufgabe, kann als ein Können kultiviert werden, es geht jedoch nicht in einer Kompetenz auf. Ein Gelingen des Bildungsprozesses ist autonom motiviert, aber nicht autonom zu erzeugen, noch durch den erzieherischen Zugriff der Anderen instrumentell oder technologisch herstellbar. Schulische Bildungsereignisse vollziehen sich im Rahmen der institutionellen schulischen Ordnung, sind Teil dieser Ordnung und überschreiten und durchkreuzen sie, sie sind ihr eingelagert und widerstreben ihr zugleich.

In dem Projektkonzept ‘Schule als KunstOrt’, das wir seit einigen Jahren an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule durchführen, entwickeln Künstler/innen gemeinsam mit Schüler/innen künstlerisch-pädagogische Antworten auf den spezifischen schulischen Lernort. Durch die Verschiebung der Perspektive, als nicht-schulische auf den Ort (Fremdheit), durch die relative Offenheit, als Möglichkeit zu subjektiv-sinnlicher Gegenwärtigkeit (Aisthesis), durch die relative Nicht-Vorbestimmtheit des künstlerisch-subjektiven Antwortenkönnens (Antwortlogik), ergeben sich nicht nur kreative Impulse für die Schulentwicklung, sondern auch erste Hinweise über Ermöglichungs- oder Verhinderungsbedingungen von Bildungsprozessen, die sonst oft unbewusst oder unbemerkt bleiben (vgl. Engel 2006, 2007, 2008).

### *Spurensuche – Mimetische Annäherungen*<sup>8</sup>

Hier soll in Anlehnung an Konzeptionen transformativer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2007; Meyer-Drawe 2007) sowie an Diskurstraditionen zur ästhetischen Erfahrung und ästhetischen Bildung (Schiller 1793; zur Lippe 1987; von Hentig 1969; Schulz 1997; Ehrenspeck 1998, 2001) das Bildungsereignis zunächst als ein Phänomen der ‘Überschreitung im Phänomen des Lebendigen’ charakterisiert

---

<sup>7</sup>Das Forschungsprojekt findet in Kooperation mit Prof. Dr. Paul Mecheril – Universität Innsbruck statt.

<sup>8</sup>Der Begriff der Mimesis wurde insbesondere von Wulf in seiner zentralen Relevanz für die Erziehungswissenschaft begründet (vgl. u.a. Wulf 2007, sowie Ricouer 2007, S. 87ff.; Gadamer 1965; Zur Lippe 1987.).



werden. Es geht um eine methodisch und methodologisch nachvollziehbare, d.h. performative und rekonstruierbare Suche nach den Spuren solcher Ereignisse. Diese sind eingebettet in Kontexte der Sinnproduktion, in unserem Fall in schulische Muster von Ordnungen, ohne in ihnen aufzugehen. Sie erzeugen Brüche, Risse, Löcher, Momente und Phasen von Uneindeutigkeiten, Zweifelhafte in diesen Ordnungen, und tragen – möglicherweise gerade dadurch – zu ihrer lebendigen Fortentwicklung bei. Das Bildungsphänomen entzieht sich einem direkten methodischen Zugriff. Dennoch wissen wir, dass es gebunden ist an den konkreten Ort des Ereignisses, weil wir leibliche Wesen sind und an die Zeit, da wir vergänglich sind. Weil das Bildungsereignis aber auch in der zeitlichen Gegenwart nicht greifbar ist, kann man sich ihm nur rekonstruierend annähern. Es entzieht sich dabei aber nicht nur dem direkten Zugriff der forschenden Anderen, sondern zunächst auch dem Bildungssubjekt selbst. Der erste Schritt der Rekonstruktion ist deshalb gebunden an eine gelingende Erinnerung (vgl. Engel 2004, S.166ff) und muss vom Bildungssubjekt selbst ausgehen. Erinnerungen aber stehen nicht einfach zur Verfügung, sondern ‘Erinnerungen werden geweckt, nicht bloß gespeichert und verarbeitet wie eingespeiste Daten’ (vgl. Waldenfels 2002, S.45). Die Möglichkeit ihrer Aktualisierung und Mitteilung bleibt gebunden an einen Ort der Gunst der Ermöglichung und an eine zu ergreifende Gelegenheit.

Michel de Certeau schreibt über die Erinnerung: „Wie jene Vögel, die nur im Nest anderer Arten nisten, produziert die Erinnerung an einem Ort, der nicht ihr eigener ist. Sie bekommt ihre Form und ihre Verwurzelung durch äußere Umstände, auch wenn der Inhalt (das fehlende Detail) von ihr kommt. Ihre Mobilisierung ist untrennbar von einer Veränderung, einer Alteration“ (Certeau 1988, S.170).

### *8. Juni - Schule*

Am 8. Juni verbringt der Student C. K. den Vormittag mit fünf angehenden Jugendlichen eines 7. Jahrgangs an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule, die an dem künstlerischen Projekt ‘Spuren’ teilgenommen haben. In dem neu verputzten und gestrichenen Flur sind nun Bilder und Assemblagen zu sehen, die die Schülerinnen und Schüler gestaltet haben, ihre Namen sind an den Wänden zu lesen, alte Holztische und Bänke wurden bemalt und mit eigenen Graffiti beschriftet. Der Abschluss des Projekts im Rahmen einer Projektwoche liegt inzwischen vier Monate zurück. Wir wollen etwas über die Bedeutung erfahren, die das Projekt, der veränderte Flur und die Geschichte seiner Entstehung für die angehenden Jugendlichen haben, und wir erhoffen uns als Ergebnis des Vormittags jeweils eine kleine schriftliche Erinnerung.

Der studentische Forscher versucht zunächst mit den Jugendlichen ‘locker’ in Kontakt zu kommen, lässt sie vom letzten guten Film oder auch Witze erzählen, bis er das Thema auf das Kunstprojekt lenkt. Es entwickelt sich schnell ein lebhaftes Gespräch, in dem die Schüler/innen ihm bildhaft Geschichten

darüber erzählen, wie die Künstlerin mit ihnen gearbeitet hat. „Hier liefen die Jugendlichen zu schauspielerischen Höchstleistungen auf, sie verdeutlichten mir Frau M's Konzept anhand nachgeahmter Sätze und Gesten: 'Use your brain!' und 'Wir können alle Kunst machen[...]. In der Gruppe verhielt sich ein Mädchen auffallend ruhig, vor allem als es um die gegenwärtigen Gefühle beim Betreten des Raumes ging. Ich dachte, dass ich sie durch eine direkte Konfrontation vielleicht anregen könnte, 'in sich hinein zu horchen'“ (Kempe 2007, S.2). Er geht daraufhin mit den Jugendlichen in den umgestalteten Flur und lässt sich erzählen, wie die Dinge entstanden sind. Als er die Schüler/innen bittet, ihm ihre Geschichte aufzuschreiben, fällt den meisten das Schreiben zunächst auffallend schwerer als das lebendige Erzählenkönnen. Nur die Schülerin T., die sich bislang nicht an den Gesprächen beteiligt hat, beginnt unmittelbar zu schreiben.

#### *Der zeitliche und örtliche Verweisungscharakter des Narrativs*

Wir sehen in dem narrativen Charakter der Aufzeichnungen der Schüler/innen Züge eines Briefes, gerichtet an uns Forschende.<sup>9</sup> Diese Adressierung stellt das Erlebte in einen kulturellen Sinnzusammenhang, der seiner Narrativierbarkeit vorausliegt. In Anlehnung an Ricoeur sieht Norbert Meuter in der Narrativität einen entscheidenden Grundbegriff der aktuellen Kulturwissenschaft. Für die Ausbildung von narrativen leib-seelisch-geistigen Strukturen weist Ricoeur dem Mimetischen eine zentrale Bedeutung auf drei zu unterscheidenden Zeit- und Handlungsebenen zu. Die Komposition einer expliziten Geschichte als eine „[...]schöpferische Leistung, die eine neue und eigenständige Perspektive auf die Wirklichkeit erzeugt, bezeichnet er als mimesis II. Sie verweist jedoch auf ein 'Vorher', d.h. auf etwas, was dieser Komposition vorausliegt [...] Diese Verweisung (mimesis I) zielt auf die öffentliche Lebenswelt des Handelns – und diese ist von sich aus bereits in Ansätzen narrativ organisiert. Aufgrund seiner symbolischen und zeitlichen Aspekte besitzt lebensweltliches Handeln eine prä-narrative Struktur. Auf der anderen Seite findet die explizite Geschichte auch erst in der Aufnahme durch einen Rezipienten ihr eigentliches Ziel (mimesis III). [...] Diese drei Formen der mimesis schließen sich insgesamt zur zeitlichen Einheit eines kreisförmigen aber sich ständig weiterentwickelnden Kulturprozesses: über die Rezeption tritt die explizit narrative Konfiguration wieder in die Lebenswelt des erlebenden und handelnden Rezipienten ein und kann die hier prä-narrativ angelegten Strukturen fortführen und stabilisieren, aber auch variieren [...]“ (Meuter 2004, S.143).

Vor dem Hintergrund dieser Vorstellung eines am Narrativ und an der mimetischen Vermittlung orientierten kulturellen Verständigungsprozesses er-

---

<sup>9</sup>Schröter, C.; Engel, B. (2008): Künstlerisch-ästhetische Zugänge zum schulischen Lernort im Sinne einer erweiterten Bildungshermeneutik, unveröffentlichtes Textmanuskript.

scheint auch ein mimetisch orientierter Zugang an die als Briefe charakterisierten Texte der Schüler/innen sinnvoll. Doch wie kann sich eine Annäherung an die Wirklichkeitserfahrung, die dem Text zugrunde liegt, mimetisch vollziehen und was gilt es in diesem Bezug zu entdecken? Die Suche muss sich auf ein Phänomen beziehen, das zum Zeitpunkt der Annäherung bereits abwesend ist, nie wirklich anwesend, allenfalls spürbar war und es gilt Spuren dieses Phänomens zu entdecken.

Nach dem Spurenparadigma von Sybille Krämer führen Spuren ein Doppelleben zwischen positiver Wissenskunst und negativer Entzugserfahrung (vgl. Krämer 2007). In Anlehnung an Lévinas (vgl. Levinas 1983) „[...]markiert das Spurkonzept die Grenzen der Interpretier- und Verstehbarkeit des Anderen, der uns gerade nicht zum ausdeutbaren Zeichen werden darf“ (Krämer 2007, S.24). Als eines der wesentlichen Attribute der Spur charakterisiert sie den Zeitenbruch: „Die Spur zeigt etwas an, was zum Zeitpunkt des Spurenlesens irreversibel vergangen ist. Das ‘Sein’ der Spur ist ihr ‘Gewordensein’. [...] Anders als beim Index, der immer Gleichzeitiges, wenn auch nicht zugleich Sichtbares anzeigt, gibt es immer eine Zeitverschiebung zwischen dem Spurenhinterlassen und dem Spurenlesen. Mindestens zwei Zeitregime kreuzen sich in der Spur, diese Kreuzung gilt nicht nur für das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch für das zwischen Gegenwart und Zukunft“ (Krämer 2007, S.17).

## 22. August - Universität

Wir wollen uns zu dritt gemeinsam mit den entstandenen Texten der Schüler/innen beschäftigen. Die Auswahl des Textes soll der Zufall entscheiden. Die Wahl fällt auf den Text von T. Die Sitzung wird aufgezeichnet. Die Geschichte (mimetischer Bezug im Rahmen von mimesis II auf mimesis I), die T. uns überlassen hat, ist eine traurige Liebesgeschichte, die zufällig mit der Geschichte des Kunstprojekts zusammenfällt<sup>10</sup>. Wir erfahren von ihr, dass die Tage, an denen sie an dem Kunstprojekt teilgenommen hat, für sie auch ‘schöne Zeiten’ in ihrer ‘schönsten Beziehung’ waren. Der Tag, als der forschende Student C.K. die Schule besucht, ist ein Tag, an dem sie (immer noch) traurig ist, weil diese ‘schöne Beziehung’ zu Ende ist. T. weiß also, dass sie an diese Trauer erinnert werden wird, wenn sie sich jetzt noch einmal mit dem Projekt beschäftigt. Trotzdem entscheidet sie sich *freiwillig*, an der Forschungssituation teilzunehmen. Eine Bank und die Dinge, die sie während des Kunstprojekts auf diese Bank geschrieben hat, führen sie, wenn sie sich nun in dem Flur aufhält, erinnernd zurück in die Situation der Projektarbeit. Sie schreibt: „Auf die Bank habe ich Dinge geschrieben die mich an meine schönste Beziehung erinnern. Da die Beziehung jetzt zu Ende ist es sehr traurig für mich wenn ich die geschriebenen Dinge noch mal lese.“ Gleich im nächsten Satz, also unmittelbar,

---

<sup>10</sup> Der vollständige Text befindet sich im Anhang.

antwortet sie auf sich selbst mit einem 'trotzdem'. „Trotzdem denke ich dann noch an die schönen Tage die ich hatte.“ Immer wieder wechselt sie im Text zwischen der Mitteilung ihrer Traurigkeit und einem 'trotzdem', da die Erinnerung ja auch eine Erinnerung an schöne Zeiten ist.

Wir nähern uns dem Text und der ihm vorausliegenden Wirklichkeitserfahrung in langsamen Schritten, spüren – zunächst in einer gerichtet-ungerichteten Aufmerksamkeitshaltung – der inneren Dramaturgie, die sich im Text verbirgt, nach, markieren beim stillen Lesen die Stellen, die uns aufmerken lassen, lesen dann laut vor, transformieren das, was sich nur atmosphärisch erschließt, in Töne, leihen T. unsere Stimme, während sie uns ihre Geschichte leiht. Mit dem, was sie uns mitteilt, fangen wir selbst eine neue Geschichte an, bringen alte Geschichten ein, setzen bereits begonnene Geschichten fort, lassen zu, dass die Spur, die sie in dem Geschehen hinterlassen hat, sich einspurt auf ein Zukünftiges hin.

Indem wir uns als wahrnehmende und spürende Personen bewusst an diesem Vorgang beteiligen, können wir auch den abwesenden Momenten folgen und sie zum anwesenden Teil unserer gemeinsamen Gegenwart werden lassen. Nach und nach erscheint über die mimetische Zuwendung zum Text als Medium der Vermittlung eine zunächst noch verworrene und trübe Gestalt, die widerständig in die Forschungssituation hineinwirkt und in einer zunächst nur 'spürbaren Differenz' das Geschehen ausbremst.

### *Brüche*

Im Rahmen einer "sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse" schreibt Angermüller: „Rekonstruktive Ansätze [...] beziehen die Produktion von Sinn in der Regel auf einen Handlungskontext, der als sinnhafter Horizont für die handelnden und sprechenden Individuen fungiert. [...] Es ist 'sozialer Sinn', [...]der die Einheit von Handlungszusammenhängen garantiert und intersubjektive Verständigung ermöglicht. Demgegenüber legen dekonstruktive Ansätze – gerade die 'französisch' informierte Diskursanalyse – den Akzent auf die inneren Spaltungen, Risse und Löcher des Diskurses. [...] Diskursive Praxis konstituiert sich um eine konstitutive 'Kluft' bzw. ein 'Loch' im Symbolischen, das sich symbolischer Repräsentation immer wieder entzieht“ (Angermüller 2006, S. 40,41).

Hier zeigen sich rückblickend beide Momente als bedeutsam im Rahmen des gemeinsamen Bemühens, den Fall nicht nur zur Bestätigung eigener bereits vorhandener bildungswissenschaftlicher (Vor-)Annahmen zu (be)nutzen. Erst über eine spätere Analyse des Transkriptes von der aufgezeichneten Forschungssituation konnte es schließlich gelingen, die prinzipiell immer vorhandene, in unserem Forschungssetting bewusst intensivierte mimetische Bezugnahme wieder zu entflechten, im Sinne einer für den hermeneutisch-interpretativen Prozess notwendigen (Re-)Distanzierung und auch im Sinne der Bewusst-

werdung der eigenen Vorannahmen (vgl. Gadamer 1965, S. 285, Engel 2004, S.166ff.) und ihrer Nutzung für den hermeneutischen Prozess.

*Forschungsgespräch am 22.August, beziehend auf folgende Textpassage der Schülerin T.: „[...]da die Beziehung jetzt zuende ist es sehr traurig[...]“*

E: ... mir ist aufgefallen, dass die Stelle wo ihr beide gestockt habt (.) da hat sie ein 'ist' vergessen, dass das quasi der Höhepunkt der Geschichte ist (.) da die Beziehung jetzt zu Ende IST! (.) Und es fehlt einem der Atem noch zu sagen, IST es sehr traurig (.) es ist so ein Atemstocken.

M: Ja (.) es ist a:lso (.) es kommt beides zusammen (.) ja es kommt sozusagen die Überraschung des Lesers/ der Leserin (.) ja spielt ja ne Rolle ja.

E: ... die Spur verweist auf das Nicht-identische ...

M:... ja, ich weiß nur nicht auch (lacht) oder auch auf das Identische ja(.) .... also dass es sozusagen markiert ist, das finde ich auch, was es bedeutet ist noch eine andere Frage(.) machen wir gleich (---) .... .. ja das ist die Differenz

E: (*holt Luft*) ... also mir ist es aufgefallen als darüber dass ihr beide hängen geblieben seid, eben dass so dies diese Kreuzung dieser zwei Momente ... dieser zwei Zeitebenen stattfindet, was bei ihr eben dieses Stolpern verursacht hat ... wird für uns ... dass wir im Stolpern ... also es passiert wieder

M: ... also drei  
... also lesen wir sie als Autorin und sie als ja....

E: [als Erinnernde ja  
drei Zeitebenen kreuzen sich

M: mindestens

E: genau

*Forschungsgespräch, beziehend auf folgende Textpassage der Schülerin T.: „Als die Lehrer uns sagten das, dass Thema Liebe ist, habe ich mich sehr gefreut.“*

M: .... dieser Satz m den hast du so vorgelesen „als die Lehrer uns sagten das Thema Liebe ist“ hast ein Wort weggelassen (.) das habe ich ... auch aufgemerkt und ich habe es deshalb aufgemerkt weil ja auch hier wieder ja wie du es vorhin angemerkt hast, auch hier wieder eine Verdrehung stattfindet. Es ist nicht korrekt geschrieben das (.) das doppelte s ist an die falsche Stelle gesetzt und das Komma auch und da findet eine Verdrehung statt und das macht das Lesen schwer (.) ja ... so .... ist mir auch beim Lesen aufgefallen, dir vielleicht auch ...

E: [der zweite Höhepunkt

M: ja ja (*lachen*) und m was heißt das, wenn man sagt (.) dass: die Lehrer sagten uns, dass das Thema Liebe ist versus die Lehrer sagten uns, das Thema liebe IST ... erst mal

E: [das eine öffnet das ganze erst  
mal und das andere schließt ...

M: ne, die Logik ist folgende: die Lehrer sagten uns, das Thema liebe IST, heißt, das Thema Liebe EXIstiert, es GIBT! das Thema Liebe HALELUJA!... (*lachen*)

E: lacht

M: ja (.) auch für dich T. ... also so ja

E: Existenz.

M: Existenz ja

E: Anerkennung dessen was sich da abspielt in dem Alter

M: ja real was im Alltag spielt.

Findet sich in dem Fehler, der Lücke, dem vergessenen Wort und in der Verschiebung, der Verdrehung die Spur zu einem Phänomen, das sowohl die Ordnung der Anderen als auch die eigene Ordnung unterbricht, gerade indem es sich dem intentionalen Zugriff – als Abwesendes – entzieht?

„Als die Lehrer uns sagten das, dass Thema Liebe ist [...]“.

T. erinnert sich. Sie erinnert sich an die schönen Tage ihrer schönsten Beziehung, wenn sie sich im Flur ihres Jahrgangs aufhält und ‘die Dinge’ wieder liest, die sie auf die Bank geschrieben hat („Auf die Bank habe ich Dinge geschrieben die mich an meine schönste Beziehung erinnern.“). Mit dem, was sie *damals* auf die Bank geschrieben hat, hat sie die Möglichkeit ergriffen, am institutionellen Ort ‘Schule’ etwas, was für sie eine Bedeutung hatte, zum Ausdruck zu bringen und öffentlich zu machen. Gespürtes, Emotionales einbringen zu können, erfolgt sonst – an diesem Ort – wenn, dann in weiten Teilen informell, an anderer Stelle, nicht innerhalb offizieller Vermittlungssituationen, d.h. nicht dort, wo es *erfahrungsgemäß* keinen Platz dafür gibt. Vor diesem Hintergrund der schulischen Ordnung wird in ihrem Text der Fehler, die orthographische Verdrehung anders lesbar, nicht unbedingt als ein mangelndes grammatikalisches Wissen, sondern möglicherweise als Spur einer Irritation, im Sinne einer Antwort auf etwas Unerwartetes. Ricoeur schreibt mit Augustinus<sup>11</sup>: „Die Passivität begleitet schattenartig drei Tätigkeiten, die jetzt in drei Verben ausgedrückt werden: der Geist »erwartet (*expectat*), merkt auf (*adtenet*)[...] und erinnert sich (*meminit*) (28,37)«. Das Resultat ist das folgende: »Die Erwartung des Zukünftigen geht durch Aufmerken auf das Gegenwärtige hindurch in die Erinnerung an das Vergangene über (*transeat*). (ebd.) Überführen heißt auch übergehen.« Das Vokabular oszilliert hier unaufhörlich zwischen Aktivität und Passivität. Der Geist erwartet und erinnert sich, und doch sind Erwartung und Erinnerung »in« der Seele als Eindrucks- und Zeichenbilder. [...] sofern sie (die Gegenwart – A.d.V.) vorübergeht, reduziert sie sich auf einen Punkt (*in puncto proeterit*): das ist der extremste Ausdruck der Ausdehnungslosigkeit der Gegenwart“ (Ricoeur 2007, S.36).

---

<sup>11</sup> Die Zitateinschübe wurden von Ricoeur vorgenommen, aus: Augustinus: Bekenntnisse, übersetzt von W. Timme, Zürich 1950

In dem Text der Jugendlichen lässt sich vor dem kulturellen Hintergrund des Lernortes Schule eine erfreuliche Irritation über das gewählte Thema 'Liebe' annehmen. Die Wortverschiebung und zugleich Sinnverschiebung durch die Vertauschung von Konjunktion und Artikel („Als die Lehrer uns sagten das, dass Thema Liebe ist“ anstelle eines „Als die Lehrer uns sagten, dass das Thema Liebe ist.“) führte bei den Forschenden im Leseprozess wiederum zu einer Irritation, zunächst in der Form, dass der *zeitliche* Fluss des Lesens unterbrochen wurde. Dieses innehaltende Aufmerken könnte ein Kreuzungspunkt sein mit dem Aufmerken der Erzählerin im Rahmen ihrer Erinnerung (*ad tendit – attentio animi*) an den Beginn der Projektsituation, in der ihr diese *erfreuliche Irritation* widerfahren ist. Dieses Aufmerken im Erinnern an die Irritation als erneutes Widerfahrnis kann mit dem Hinterlassen einer Spur in der Folge auch im Text in Zusammenhang gebracht werden. Dass dieser Ort als Riss und zeitlicher Bruch überhaupt in Erscheinung tritt, wird aber nur verständlich, wenn auch eine Vorstellung von einer Kontinuität, einem Phänomen des *Andauerns* zur Verfügung steht, in die hinein diese Differenz zu dem Erwarteten einerseits spurbildend, als Differenz in den zeitlichen Raum hinein wirkt, andererseits diese zeitliche Dauer – als Voraussetzung für das spätere Erinnern – auch erst konstituiert wird. „Soweit sie jedoch überführt, soweit die Aufmerksamkeit »das künftig Gegenwärtige in die Abwesenheit befördert (pergat)«, muß man sagen, dass das »gegenwärtige Aufmerken andauert« (perdurat attentio)“ (Ricoeur. 2007, S.36). Die Aufmerksamkeit in der Anspannung beschreibt dabei „[...]jenen Akt, in dem Zukunft in Vergangenheit überführt wird“ (Ricoeur 2007, S.37).

„Da die Beziehung jetzt zu Ende ist es sehr traurig für mich.“

Auch der andere Höhepunkt, man kann hier besser von einem Tiefpunkt oder Wendepunkt sprechen, lässt sich in ähnlicher Weise interpretieren. Die Lücke, Leerstelle steht hier an der Stelle, an dem sich das Empfundene der Ausdrucksmöglichkeit, d.h. einer prinzipiellen Sagbarkeit entzieht. Das, was nicht gesagt werden kann, lenkt die Aufmerksamkeit auf ein Vergangenes, das sich der Vergegenwärtigung in der Gegenwart entzieht. Was *gewesen ist* kann aber nicht nur in der Gegenwart nicht gesagt werden, sondern auch in der Gegenwart nicht *sein*. Was weder *gesagt* werden kann noch *sein* kann, wird zum Ort, an dem die Orientierung und Sicherheit im Sinne einer gewünschten Erwartung (eines *expectat – der intentio animi*) den Dienst versagt. Der Einbruch eines '*Nicht-seins*', als Ende von etwas, was einer Ewigkeit versprochen war („Die Person sagte immerzu mir, dass sie mich nie verlassen wird [...]“), hinterlässt eine Lücke in einer vorerinnerten, als Ausdehnung (*extension*) und gespürte Dauer empfundenen Zukunftsgerichtetheit („[...] und jetzt ist es ja doch passiert“). An diesem Wendepunkt zeigt sich mit Augustinus noch viel deutlicher der Ort des Ereignisses als ein Riss in der Kontinuität des Zeitempfindens. „Der unschätzbare Fund des Augustinus bei seiner Zurückführung der Ausdehnung (*extension*) der Zeit auf die Zerspannung

(*distension*) der Seele besteht darin, diese Zerspannung mit dem Riss verknüpft zu haben, der sich unaufhörlich in die dreifache Gegenwart einschleicht: als Riss zwischen der Gegenwart der Zukunft, der Gegenwart der Vergangenheit und der Gegenwart der Gegenwart. So lässt er die *Disonanz* wieder und wieder aus der *Konsonanz* zwischen den Intentionen der Erwartung, der Aufmerksamkeit und der Erinnerung selbst entstehen“ (Ricoeur 2007, S.39). „Diese vereinigte Tätigkeit Erwartung, Erinnerung und Aufmerksamkeit ist es, die »fort und fort« geht. Die *distentio* ist dabei nichts anderes als der Riss, das Nichtzusammenfallen der drei Modalitäten der Tätigkeit: »So zerspannt sich diese meine lebendige Tätigkeit in die Erinnerung dessen, was ich noch sagen will«“ (Ricoeur 2007, S.37).

In der Geschichte der Schülerin T. geht es in diesem Überschreitungsphänomen möglicherweise um mehr als um eine empfundene und erinnerte Irritation, sondern um die Öffnung eines ‘Außerhalb’ oder auch ‘Anderswo’ (vgl. Waldenfels 2009, S.240), das in die Intensität einer gefühlten und erwarteten Dauer einbricht. Um hier nicht grundlos, d.h. ohne Grund bleiben zu müssen, muss ein Grund gefunden werden, den sie in sich selbst sucht („Und da ich der Grund der Trennung bin ist es noch traurige.“). Um hier nicht trostlos bleiben zu müssen, kann von ihr eine bewusst und selbst aktivierte Erinnerung, die von den im Kunstprojekt entstandenen Dingen ausgeht, als Korrektiv und gespendeter Trost genutzt werden, möglicherweise auch, um die unterstellte Erwartung der Adressat/innen ihres Textes, die an einer erfolgversprechenden Rückmeldung über ihre Erfahrungen in dem Kunstprojekt interessiert sein könnten, nicht zu enttäuschen. („Trotzdem habe ich gern mit gearbeitet und ich erinnere mich gerne an die zeit zurück. Es tut zwar weh über die Trennung nach zu denken, aber es gab ja auch schöne Zeiten an die ich mich zurück erinnere wenn ich die von mir erstellten dinge sehe.“) Ob sich in dieser hier äußernden, sich selbst Verantwortung auferlegenden und zugleich auch selbsttröstenden Geste eine kritische und zugleich selbst- und weltbefürwortende Haltung einen Weg bahnt, bleibt noch offen.

Aufzugreifen war hier zunächst die Spur, die die Schülerin T. zunächst auf der Bank im Schulflur und schließlich erinnernd in ihrem Text hinterlassen hat. Erst über einen leiblich-sinnlich-mimetischen Annäherungsvorgang konnte uns Forschenden der Charakter der Ereignishaftigkeit und der Ort, der die Erfahrung der ‘Leerstelle’ charakterisiert, als Riss wahrnehmbar werden und auf die ‘Schwelle einer anderen Ordnung’ verweisen (vgl. Kokemohr zu Waldenfels 2007, S.27ff). Entscheidend zeigt sich an der hier vorgestellten Geschichte der Schülerin aber auch, wie das Bildungsgeschehen gebunden ist an Erfahrungsvollzüge, die sich einerseits im Rahmen der Zeit, d.h. im Spannungsfeld von Erinnerung und Erwartung vollziehen, andererseits von der Möglichkeit abhängen, ob sie an einem konkreten empirischen Ort den Anderen mitgeteilt werden können, sei es wie hier am Schulort gemeinsam mit der Freundin in dem erlaubten Graffiti auf der Bank („Auf die Bank habe ich Dinge geschrieben die



mich an meine schönste Beziehung erinnern“) oder auch im Rahmen der erinnernden schriftlichen Erzählung in der Forschungssituation. Ob wir hier mit Meyer-Drawe von einer ‘nicht überfremdeten Erfahrung’ (Meyer-Drawe 2001, S.230) sprechen können, sei noch dahingestellt, wohl aber davon, dass das Subjekt innerhalb eines Differenzierungsereignisses „[...] einen Ort etabliert, an dem Identität modelliert wird, ohne je eine letzte Gestalt zu erhalten“ (Meyer-Drawe 2000, S. 19). Die Erzählung der Schülerin zeigt jedenfalls, wie das Einsetzen einer spezifischen (Selbst-)Reflexivität Bezug nimmt auf das eigene Handeln am Ort und wie sich über mehr oder weniger tiefgreifende Momente der Irritation, kleinere und größere Brüche in der erwarteten zeitlichen Kontinuität, neue Sichtweisen ihren Weg bahnen. Die Verarbeitung dieser Irritationen zu einer Erfahrung, die sich im Rahmen der schriftlichen Erzählung im Vollzug der Mitteilung an die Anderen herausbildet, benennt dann auch explizit die Bedeutung des schulischen Ortes, der Anderen und der Dinge, die dazu beigetragen haben, sich an das eigene ‘Hier-Gewesensein’ erinnern zu können. Die Erfahrung selbst konstituiert sich dabei auch und gerade aus dieser sich erschließenden Differenz zum ‘Damals’, wodurch auch erst das ‘gegenwärtige Sein’ in seiner Spezifik wahrnehmbar, mitteilbar und interpretierbar werden kann.

### *Ausblicke*

Forschungsmethod(olog)isch erscheint es prinzipiell möglich, über das Mimetische eine systematische Zuwendung zu Phänomenen zu suchen, die sich als Ereignisse nur performativ, das heißt im ‘Charakter der Ereignishaftigkeit’ zu erkennen geben können. Die aufzugreifende Spur führt dabei in mehrere entscheidende Richtungen. Sie verweist über die Gewinnung und die Beschäftigung mit dem gewonnenen Material auf den empirischen Ort und die jeweiligen Ordnungen der Dinge, sie verweist auf die Wirklichkeitserfahrungen der dort handelnden Akteure und sie fordert innerhalb der Beschäftigung mit diesen Erfahrungen die Forschenden dazu heraus, ihre eigenen Wahrnehmungen und Voreinstellungen reflexiv für eine glaubwürdige Interpretation zu nutzen und zu prüfen. ‘Beforschte und Forschende’ sind situiert in und bezogen auf den immer auch politischen Ort einer gemeinsamen Lebenswelt, auch wenn sich die Spezifik des Forschungsfeldes ‘Schule’ vom Diskursfeld ‘Universität’ natürlich unterscheidet. Notwendig war in dem vorgestellten Fall die Aufzeichnung der Forschungssitzung und die im Transcript wiederhergestellte wissenschaftlich notwendige Distanzierung (Fremdheitspostulat, vgl. Bohnsack, S. 188/189). Erst über die Rekonstruktion der mimetischen Öffnung konnte die Ereignishaftigkeit des Phänomens performativ werden, d.h. sichtbar, *wie* sich die Orte der Bildungsereignisse kreuzen, verweben, überschneiden und möglicherweise begegnen.

„Was den Zusammenhang von Ort und Zeit betrifft, so ist dies kein rein konzeptueller oder bloß modellförmiger, sondern ein phänomenal zu be-

schreibender, hermeneutisch auszulegender und evolutionär angebahnter Zusammenhang. Er entspringt den Sachen selbst, so wie sie sich in unserer leibhaftigen Erfahrung darstellen. Es bedarf detaillierter Forschung um all den Kreuzungspunkten nachzuspüren, wo Zeit und Ort sich ein je spezifisches Stelldichein geben“ (Waldenfels 2009, S. 239).

Wenn wir auf der Grundlage dieser und anderer Untersuchungen annehmen können, dass sich Bildungsprozesse als Formationen vollziehen, in denen die Subjekte die Möglichkeit erhalten müssen, ihre Voreinstellungen an der Widerständigkeit der Erfahrungen von Wirklichkeit neu zu formieren, sich und ihre Sicht auf die Dinge möglicherweise dabei zu verlieren, um beides – gegebenenfalls mit pädagogischer Unterstützung – wieder neu finden zu können, dass sie dabei Artikulationsräume für Lebensgesten benötigen, die akustische oder auch materielle Spuren des eigenen Präsentseins am Ort der Bildung hinterlassen dürfen, dann wird vorstellbar, warum sich die aktuelle schulische Bildungssituation unter den gegebenen Bedingungen damit so schwer tut. Als Formation ist Bildung in erster Linie als ein intersubjektiv und kulturell verorteter Prozess in der Zeit zu verstehen, der zwar auf eine sich weiter entwickelnde Vielfalt an Kompetenzen angewiesen ist, jedoch weder durch die ausschließliche Ausrichtung auf diese Kompetenzen noch durch Konzepte zur individuellen Förderung alleine zu gewährleisten ist.

Die Zeit und die Frage *wie* mit den an sie gebundenen Vollzügen an einem konkreten schulischen Ort im Rahmen der dort gewachsenen Kultur umgegangen wird, zeigt einen immensen Einfluss auf das Geschehen innerhalb der schulischen Lebenswelt als Ganzes, nicht nur in einem pragmatisch organisatorischen Sinn und auch nicht nur im Blick auf die Adoleszenz, sondern in der grundsätzlichen Bedeutung für die Qualität der formellen und informellen Lernerfahrungen und die daraus hervorgehenden Bildungsprozesse. Jegliches Denken, Imaginieren, Assoziieren, Sprechen und Handeln vollzieht sich in zeitlichen Zusammenhängen. Die Aufmerksamkeit für das ‘*Wie*’ dieser Vollzüge ist ästhetischer Natur. Sie vermittelt zwischen der inneren und der äußeren, der eigenen und der gemeinsamen Ordnung am konkreten Ort und steht dabei mit vergangenen und erwarteten Erlebnissen in Kontakt. Es spielt hinein, was war und es spielt hinein, was erwartet wird. Das, was erwartet wird, wird wiederum gespeist aus zurückliegenden Erfahrungen, die sich über den kulturell vorbestimmten Ort, die Ordnungen der Dinge und Rituale vermitteln. Dabei bildet dieser konkrete Ort den geschichtlich gewachsenen und das gemeinsame Handeln bestimmenden Bezugspunkt. Die jeweilige Ordnung des schulischen Ortes bildet und strukturiert sich – solange sie lebendig ist - innerhalb dieser individuellen und gemeinsamen Erfahrungen, sie wird stabilisiert und repräsentiert durch die Dinge, variiert, gestört oder gemeinsam verändert. Sie unterliegt dabei einer zeitlichen Unbestimmtheit, weil das, was aus ihr wann hervorgehen wird, einer prinzipiellen Offenheit unterliegt, aber auch einer örtlichen Bestimmtheit, die sie bindet an eine zwar bildungspolitisch

kontextualisierte, aber im Vollzug immer nur einmalige, ihr nur eigene Geschichte (vgl. Göhlich et.al. 2008).<sup>12</sup>

Die aktuelle schulische Bildungssituation erscheint charakterisiert durch eine Ordnung, die kein gewachsenes Zutrauen gegenüber den eigenen Vollzügen und ihren Wirkungen entwickeln und sich nicht selbst in ein reflexives und dabei auch produktives Verhältnis zu ihrer eigenen Geschichte setzen konnte. Deshalb neigt sie häufig dazu, jegliche Irritation und Überschreitung als Angriff auf das eigene Selbstverständnis zu interpretieren und als bedrohlich auszugrenzen. Sie grenzt aber damit auch entscheidende Potenziale aus. Sie erweist sich dann als geschlossene Ordnung, wenn der Singularität in der Erfahrung kein Raum mehr zugestanden wird und muss damit rechnen, dass der damit verbundene Verlust von Ort und Zeit zu unkalkulierbaren Antworten führen kann.

Zeillinger schreibt in Anlehnung an Levinas über den Ort der Zeit: „Die Rede von der *differance*, der Spur oder dem Ereignis ist nicht unschuldig, nicht *‘rein’*. Alle Phänomenologie, die dem Riss oder Bruch, dem Ein-, Aus- oder Aufbruch nach-denkt, ist genötigt, nicht nur die auftauchende Temporalität ernst zu nehmen, sondern auch den Ort zu sehen, der von der Temporalisation markiert wird. Es ist ein konkreter Ort, der jedoch im Sinne der Spur oder des Ereignisses nur als Störung der herrschenden Ordnung wahrnehmbar wird. Doch diese Wahrnehmung ist, wie gesagt, nicht unschuldig. Sie kann nicht im Sinne einer strengen Wissenschaft bloß analysiert werden, sondern: Diese Störung eröffnet einen politischen Raum, [...] ohne dabei einen Rückhalt in irgendeiner Gewissheit erkennen lassen zu können. Die Rede vom Anderen – im Plural - markiert in diesem Sinne den Einbruch der Subjektivierung – und zwar immer auch einer politischen Subjektivierung“ (Zeillinger 2009, S. 118/119).

Ein so charakterisierter politischer Raum müsste nicht in jedem Fall, wie Zeillinger zu bedenken gibt, gänzlich ohne Rückhalt sein. Die Ereignishaftigkeit des Phänomens, seine zeitliche Verwobenheit (Unbestimmtheit) und notwendige örtliche Konkretisierung (Bestimmtheit) lassen es zu, nach gemeinsamen Antworten auf diese Herausforderungen zu suchen. Umfassendere Konzeptionen, die die Spezifik der ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen für Schulentwicklung und schulische Bildung als kreative Antworten auf die aktuelle bildungspolitische Lage nutzen wollen, haben sich an vielen Orten auf den Weg gemacht (vgl. insbesondere Fuchs 2010). Damit sich die utopischen Potenziale des Künstlerischen auch in ihrer Widerständigkeit produktiv zeigen können und sich nicht in der Übernahme vom *‘schönen Schein leuchtender Muster dessen, was anderswo zu Erfolg gekommen ist’*, erschöpfen, gilt es, den kontinuierlichen Rückhalt auch in der Begleitung durch eine bildungswissenschaftliche Reflexivität zu suchen. Ein solches Bündnis zwischen Schule, Kunst und

---

<sup>12</sup>Bezugnehmend u.a. auf die Forschungen von Göhlich, M., u.a. 2008 richte ich den Blick nicht auf Schule als spezifischen Typ der pädagogischen Organisation, sondern auf die je spezifische Geschichte der einzelnen Institution.

Bildungswissenschaft könnte im Rahmen längerfristig angelegter Bildungspartnerschaften nicht nur zu einer fruchtbareren Verhältnissetzung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulpädagogischer Praxis beitragen, sondern auch dazu, dem Zusammenspiel von Ort und Zeit wieder einen Raum zu gewähren.

### **Literatur:**

- Angermüller, Johannes (2005): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland: zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz. S. 23-48.
- Arendt, Hannah (1999): Vita activa oder vom Tätigen Leben. München/Zürich.
- Arendt, Hannah (2002): Vom Leben des Geistes. München.
- Augé, Marc (1994): Orte und Nicht-Orte – Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt a. M.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung. Stuttgart.
- Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin.
- Derrida, Jacques (2003): Eine gewisse Unmöglichkeit vom Ereignis zu sprechen. Berlin.
- Elberfeld, Rolf (1994): Kitaro Nishida (1870-1945). Das Verstehen der Kulturen – Moderne japanische Philosophie und die Frage nach der Interkulturalität. Amsterdam.
- Elberfeld, Rolf (Hg.) (1999): Einleitung zu Kitaro Nishida – Logik des Ortes. Der Anfang der modernen Philosophie in Japan. Darmstadt. S. 1-19.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen.
- Engel, Birgit (1999): Vom sozialen Sinn der Sinne – eine Mathematikstunde. In: zur Lippe, Rudolf (Hg.): Poiesis 10. Hohengehren. S. 39-42.
- Engel, Birgit (2004): Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster. New York.
- Engel, Birgit (2007): Schule als KunstOrt – Künstler antworten auf die ästhetische Bildungskrise. In: AHAEs – Die pädagogische Zeitung für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Linz. S. 2-4.
- Engel, Birgit (2008): Schule als KunstOrt – Künstlerische Interventionen als situative Verortungen im Kontext einer ästhetischen Bildungsvision. In: Busse, K.-P./Pazzini, K.-J. (Hg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik. Band 6. Norderstedt. S. 323-393.

- Engel, Birgit (2010): Der bewegte Raum. Schulische Bildung braucht lebendige Ordnungen. In: *AHAes 20/2010: Der Imperativ des Raumes. Die pädagogische Zeitung für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen.* Linz. S. 5-7.
- Engelmann, Peter (2004): *Postmoderne und Dekonstruktion: Texte französischer Philosophen der Gegenwart.* Stuttgart.
- Flatscher, Matthias (2002): *Das Denken in Fallbeispielen im Spätwerk von Ludwig Wittgenstein,* online verfügbar unter: ([http://sammelpunkt.philo.at:8080/696/1/flatscher\\_plurale.pdf](http://sammelpunkt.philo.at:8080/696/1/flatscher_plurale.pdf))
- Fuchs, Max (2010): *Gestaltung des kulturellen Schulentwicklungsprozesses: Grundlagen und Kulturen,* Werkstattpaier 4/2010. Remscheid, online verfügbar unter: ([http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikationen\\_fuchs.php](http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikationen_fuchs.php))
- Gadamer, Hans-Georg (1965): *Wahrheit und Methode.* Tübingen.
- Gadamer, Hans Georg (1980): *Anschauung und Anschaulichkeit.* In: Bubner, R./Cramer, K./Wiehl, R. (Hg.): *Anschauung als ästhetische Kategorie. Neue Hefte für Philosophie 18/19.* Göttingen. S. 1-14.
- Göhlich, Michael (2008): *Surmounting Crises by Openness. The History of Reggio Emilia Preschools as Process of Organizational Learning.* In: Göhlich, M./Hopf, C./Tröhler, D. (Hg.) (2008): *Persistenz und Verschwinden. Persistence and Dissappearance – Pädagogische Organisationen im Historischen Kontext. Educational Organisations in their historical Contexts.* Wiesbaden. S. 17-27.
- Göhlich, Michael/Hopf, Caroline/Tröhler, Daniel (Hg.) (2008): *Persistenz und Verschwinden. Persistence and Dissappearance – Pädagogische Organisationen im Historischen Kontext. Educational Organisations in their historical Contexts.* Wiesbaden.
- Hentig, Hartmut von (1969): *Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter,* in: Ders.: *Spielraum und Ernstfall.* Stuttgart. S. 352-365.
- Kempe, Christian (2007): *Erinnerungsbericht – Ein Flur ist ein Flur ist mein Flur,* (unveröffentlichtes Forschungsmanuskript). Bielefeld.
- Kokemohr, Rainer (2007): *Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie.* In: Koller, H.-Ch./Marotzki, W./Sanders, O. (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung.* Bielefeld. S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung.* Bielefeld.
- Koller, Hans-Christoph (2007): *Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung.* Bielefeld. S. 69-81.
- Krämer, Sybille (2007): *Was also ist eine Spur und worin besteht ihre epistemische Rolle? Eine Bestandsaufnahme.* In: Krämer, S./Kogge, W./

- Grube, G. (Hg.): Spur – Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M. S. 11-33.
- Levinas, Emmanuel (1983): Die Spur der Anderen. Freiburg, München.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung, Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 5. S. 166-183, online verfügbar unter: [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Marotzki, Wilfried/Kraul, Margret (2002): Biographische Arbeit - Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen.
- Mecheril, Paul/Probadnick, Daniela/Scherschel, Karin (2008): (De)Binarisierung und Bildung. Empirisch-theoretische Vignetten eines Zusammenhangs. In: Allolio-Näcke, L./Kalscheuer, B. (Hg.): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt am Main. S. 383-406.
- Meuter, Norbert (2004): Geschichten erzählen, Geschichten analysieren. Das narrativistische Paradigma in den Kulturwissenschaften. In: Jaeger, F./Straub, J. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften – Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar. S. 140-155.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie – Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.
- Meyer-Drawe (2001): Leiblichkeit und Sozialität. München.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen“ – Bildung und Versagung. In: Koller, H.-Ch./Marotzki, W./Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld. S. 83-94.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Müller-Funk, Wolfgang (2006): Kulturtheorie. Tübingen.
- Nishida, Kitaro (1926): Ort. In: Elberfeld, Rolf (1999) (Hg.): Logik des Ortes – Der Anfang der modernen Philosophie in Japan. Darmstadt. S. 72-139.
- Rumpf, Horst (1999): Belebungsversuche – Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim, München.
- Ricouer, Paul (2007): Zeit und Erzählung, Band 1 – Zeit und historische Erzählung. In: Grathoff, R./Waldenfels, B. (Hg.): Übergänge – Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Welt Band 18/1. München, Paderborn.
- Schiller, Friedrich (2009/1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen , hg. v. M. Matuschek. Frankfurt a.M.
- Schröter, Constance/Engel, Birgit (2008): Künstlerisch-ästhetische Zugänge zum schulischen Lernort im Sinne einer erweiterten Bildungshermeneutik, unveröffentlichtes Textmanuskript.
- Schulz, Wolfgang (1997): Die ästhetische Dimension der Bildung – Hoffnung auf den edukativen Beitrag der Mimesis. In: Otto, G./Luscher-Schulz, G. (Hg.): Ästhetische Bildung – Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim/Basel. S. 133-142.
- Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.

- Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. München.
- Waldenfels, Bernhard (1999): Sinnesschwellen – Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.
- Waldenfels, Bernhard (Hg.) (2007): Übergänge – Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, Band 18/I. München.
- Waldenfels, Bernhard (2009): Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen – Modi leibhaftiger Erfahrung. Frankfurt a.M.
- Westphal, Kristin; Hoffmann, Nicole (2007): Orte des Lernens. Erschließungen und Verortungen. In: Westphal, K. (Hg.): Orte des Lernens – Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, München. S. 7-14.
- Westphal, Kristin (2009): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Weinheim, München.
- Wulf, Christoph (2007): Mimetisches Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel. S. 91-101.
- Wulf, Christoph/Göhlich, Gunter (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbeck bei Hamburg.
- Zeillinger, Peter (2009): Der Ort der Zeit. Auf dem Weg zu einer politischen Phänomenologie. In: Bedorf, T./Unterthurner, G. (Hg.): Zugänge - Ausgänge - Übergänge Konstitutionsformen des sozialen Raums. Würzburg. S. 107-121.
- Zur Lippe, Rudolf (1987): Sinnenbewusstsein – Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg.
- Zur Lippe, Rudolf (2000): Sinnenbewusstsein – Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Hohengehren.

## Anhang

### *Originaltext der Schülerin*

Kunstprojekt

Ich habe an den Kunstprojekttagen teilgenommen und es hat mir Spaß gemacht.

Ich habe an einem Tisch gearbeitet zuerst haben wir ihn abgeschliffen.

Dann haben

wir ihn angemalt.

Und dann habe ich eine Bank verschönert.

Auch meine Freundin hat mir geholfen die Bank zu beschriften.

Auf die Bank habe ich Dinge geschrieben die mich an meine schönste Beziehung erinnern.

Da die Beziehung jetzt zu Ende ist es sehr traurig für mich wenn ich die geschriebenen Dinge noch mal lese.

Trotzdem denke ich dann noch an die schönen Tage die ich hatte.

Als die Lehrer uns sagten das, dass Thema Liebe ist habe ich mich sehr darüber gefreut und hatte gleich noch mehr spaß an der arbeit. Ich habe z.B. geschrieben das ich die Person nie verlieren will, weil ich einfach angst hatte das ich bald nicht mehr so schöne Tage habe...

Die Person sagte immer zu mir, dass sie mich nie verlassen wird und jetzt ist es ja doch passiert.

Und dann werde ich immer traurig wenn ich diese Dinge lese.

Und da ich der Grund der Trennung bin ist es noch traurige.

Trotzdem habe ich gern mit gearbeitet und ich erinnere mich gerne an die zeit zurück.

Es tut zwar weh über die Trennung nach zu denken, aber es gab ja auch schöne Zeiten an die ich mich zurück erinnere wenn ich die von mir erstellten dinge sehe.

Ein Text von T.