

Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen

**Didaktische Logiken des Unbestimmten –
eine Materialreihe der Kunstakademie Münster**

**Herausgegeben von
Birgit Engel und Katja Böhme**

Band IV, 2020

**Im Wahrnehmen
Beziehungs- und
Erkenntnisräume
öffnen**

Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung
Birgit Engel, Tobias Loemke, Katja Böhme, Evi Agostini, Agnes Bube (Hg.)

kopaed (München)

Bibliografische Informationen der Deutschen

Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2020

© 2020 by kopaed

Arnulfstraße 205, 80634 München

www.kopaed.de

Alle Rechte vorbehalten

Der vorliegende Band entstand in Kooperation zwischen der Kunstakademie Münster und den Hochschulstudiengängen Künstlerische Therapien (HKT) der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen, dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien und dem Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft (IGK) der Leibniz Universität Hannover.



Gestaltung und Satz Jenna Gesse, Hamburg

Gestaltung des Covers und der Trennseiten unter Verwendung der Arbeiten von Floris van Manen.

Auswahl: Janna van Manen. Die Zeichnungen (2018) sind mithilfe eines Pen Plotters entstanden und basieren auf computergenerierten Strukturen.

Lektorat Petra Renkel, München

Druck und Bindung docupoint, Barleben

Papier Lessebo Design Natural

Schriften Archer, Univers

Printed in Germany

ISBN 978-3-86736-570-3

eISBN 978-3-86736-610-6

EINLEITUNG

- 13** *Katja Böhme, Birgit Engel, Tobias Loemke:*
Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen.
Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung

LEBEN, KUNST UND BILDUNG

- 35** *Rudolf zur Lippe:* Leben – Kunst der Wahrnehmung.
In unseren Sinnen die Berührung mit der Welt
- 49** *Käte Meyer-Drawe:* Sich verausgaben.
Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung

WAHRNEHMUNG UND FORMATION

- 65** *Andreas Dörpinghaus:* Die Grammatik der Wahrnehmung.
Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt
- 81** *Almut Linde:* Form und Formation.
Zur Notwendigkeit einer Bildung über Form
- 95** *Floris van Manen, Birgit Engel in Dialogue:* It Takes Time To Pay Attention

FORSCHUNG IM WAHRNEHMUNGSOFFENEN DIALOG

- 103** *Birgit Engel:* Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion.
Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)reflexiven
Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung
- 121** *Tobias Loemke:* Wahrgenommenem folgen.
Begegnungen zwischen kunstpädagogischen und
kunsttherapeutischen Orientierungen
- 139** *Evi Agostini:* Aisthesis – Pathos – Ethos.
Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung
- 157** *Agnes Bube:* Am Phänomen orientiert.
Kunstvermittlung *Nah am Werk* und Vignettenforschung

MACHTVERHÄLTNISSE UND TRANSFORMATIONEN

- 177** *Irene und Christine Hohenbüchler: ... Verhalten zu ... sich in Verbindung setzen ...*
- 189** *Luca Santiago Mora: Atelier dell'Errore as an Organism*
- 203** *Ute Reeh: Löcher im System*
- 223** *Nanna Lüth: Aufmerksamkeit umverteilen!*
Ein Baukasten zur Veränderung von Macht- und Sichtbarkeitsverhältnissen

NACHWORT

- 241** *Birgit Engel: Zeitreisen, Erfahrungskreise und die große Methode.*
Ein Brief an Rudolf zur Lippe

ANHANG

- 251** Informationen zu den Autor*innen

VORWORT

Ziel dieser Publikationsreihe ist es, das Handlungs- und Reflexionsfeld der Kunstpädagogik zwischen Hochschule und Schule, Praxis und Theorie, Lehren und Lernen in den Blick zu nehmen und die besonderen Potenziale dieser Übergangsräume wie Übergangsprozesse zu erforschen und weiterzuentwickeln. Kooperationen der Kunstpädagogik mit den Künsten, mit Museen und Ausstellungsprojekten im öffentlichen Raum bieten in der Begegnung mit den fachbezogenen und grundlagentheoretischen Wissenschaften besondere Gelegenheiten zu Austausch und Reflexion.

Anhand konkreter, experimenteller Projekte in Schule, Hochschule und Kunstvermittlung sollen die kreativen Chancen eines Transfers von eigenen künstlerischen Erfahrungen in die pädagogisch-didaktische Praxis, aber auch die Wechselwirkungen intentionaler Möglichkeiten und kontextueller Bedingungen kritisch-reflexiv und zugleich erfahrungsoffen ausgelotet werden. Grundidee der Publikationsreihe ist es dabei auch, der Vielstimmigkeit der Akteur*innen einen Artikulationsraum zu geben, ihren Visionen, Unsicherheiten, Erfahrungs- und Lernprozessen, die sich im Handlungsfeld von angehenden Kunstpädagog*innen und Kunstvermittler*innen entwickeln. Künstler*innen, Studierende und andere Protagonisten des Übergangs, wie Praktikant*innen, Referendar*innen, aber auch Lehrende an der Schule sowie Hochschule, können eigene Projekte und kunstdidaktische Denkfiguren vorstellen. Wissenschaftler*innen aus der Kunstdidaktik, der Kunstphilosophie oder der Bildungsphilosophie setzen sich in Bezug zu den Praxisfeldern und reflektieren Herausforderungen theoretisch und praxisnah. Hierbei zeigt sich immer wieder neu, wie die Grenzen des bewussten und zielgerichteten Zugriffs sowohl auf das künstlerische als auch auf das pädagogisch-didaktische Handeln dazu herausfordern, innovative und kreative Vermittlungskonzepte und -prozesse zu kreieren, die auch den unbestimmten und unverfügbaren Momenten als deren elementarer Bestandteil Rechnung tragen können. Solchermaßen erprobende und reflektierende Umgangsweisen zeigen sich als wichtige Momente eines kunstpädagogischen Professionalisierungsprozesses.

Das Offene und Unbestimmte als Grundmomente intersubjektiver Praxis in pädagogischen, didaktischen und künstlerischen Prozessen verlangt nach einer besonderen Wahrnehmungssensibilität und Handlungsflexibilität. Es hinterlässt seine Spuren in der Erfahrung und wird greifbarer in kommunikativen Zwischenräumen, die innerhalb dieser Reihe einen Artikulationsraum erhalten sollen.

Vor diesem Hintergrund geht es in dem vorliegenden vierten Band der Reihe *Didaktische Logiken des Unbestimmten* darum, die Besonderheit des Wahrnehmungsphänomens, welches mit diesen Prozessen im Zusammenhang steht, in Theorie und Praxis in den Blick zu nehmen. Ausgehend von einer interdisziplinä-

ren Tagung, die vom 24.11.-26.11.2017 an der Kunstakademie Münster in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Rudolf zur Lippe und Prof. Dr. Tobias Loemke stattfand, wird danach gefragt, wie eine sich sinnlich und leiblich fundierende, wahrnehmungsreflexive Orientierung zu neuen Beziehungs- und Erkenntnisräumen beitragen kann.

Leider konnte Rudolf zur Lippe die Fertigstellung des Buches nicht mehr miterleben. Er verstarb am 6. September 2019 in Berlin im 83. Lebensjahr. Ein persönliches Nachwort - in memoriam - soll deshalb in diesem Band dankend die Bedeutung seiner umfassenden Lehre wie auch seine Wirkung als lehrende Person würdigen.

Unser Dank gilt allen Vortragenden, Studierenden und interessierten Teilnehmer*innen, die an der Tagung mitgewirkt, und natürlich besonders denjenigen, die mit ihren Beiträgen zur Entstehung dieses Buches beigetragen haben. Insbesondere danken wir dem Team der Mitherausgeber*innen dieses Bandes Prof. Dr. Tobias Loemke, Ass.-Prof. Dr. Evi Agostini und Dr. Agnes Bube für die sachkundige Mitarbeit und finanzielle Beteiligung ihrer Institute und Hochschulen: dem Institut für Forschung und Entwicklung in den Künstlerischen Therapien (IKTn) der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen und Gerhard Schmücker vom Hochschulbund Nürtingen-Geislingen e. V., dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZLB) der Universität Wien und dem Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft (IGK) der Leibniz Universität Hannover. Zudem danken wir dem Förderverein der Freunde der Kunstakademie e. V. sehr herzlich für die erneute finanzielle Unterstützung sowie besonders der Leitung der Kunstakademie Münster, Maik Löbber und Franz Bartsch, die die Publikation dieser Reihe von Beginn an fördernd begleiten.

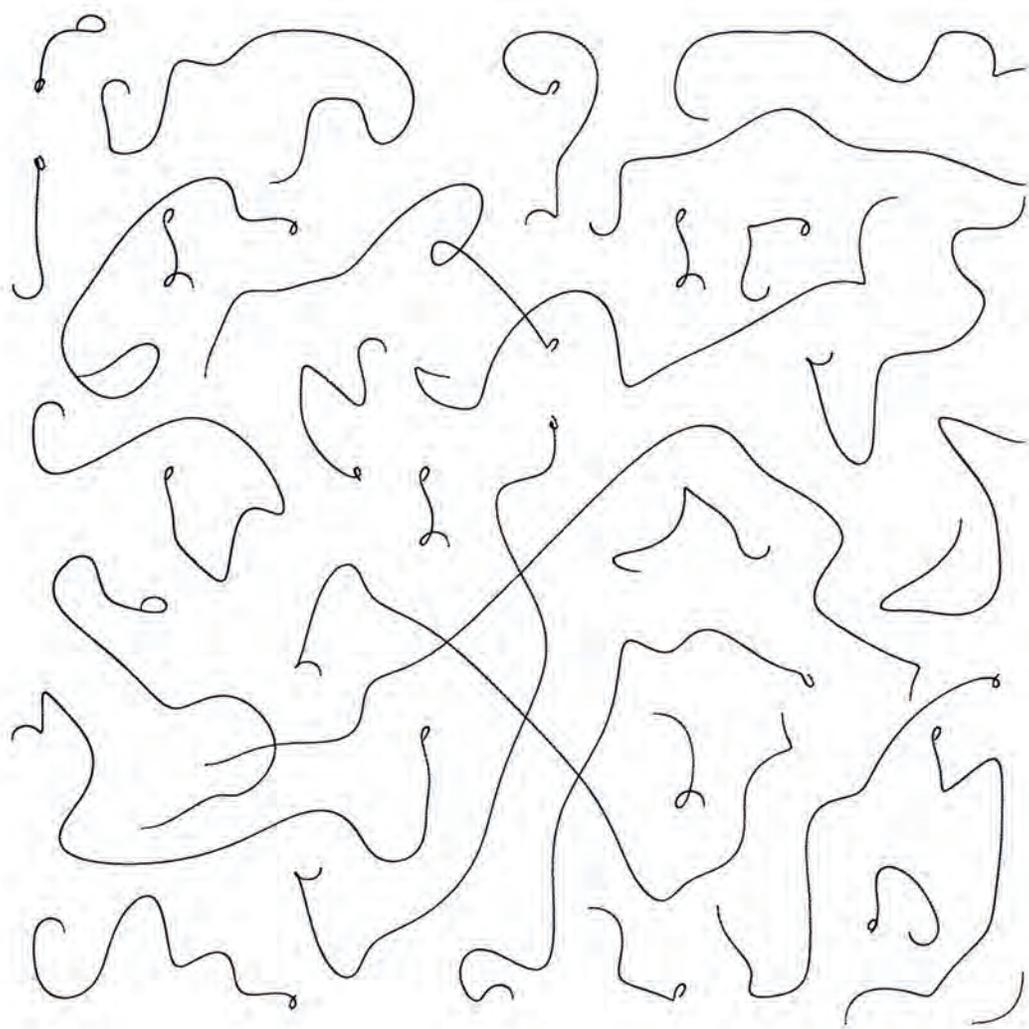
Unser herzlicher Dank gilt ebenso Petra Renkel für das sorgfältige Lektorat, Jenna Gesse für die präzise und ideenreiche Gestaltung sowie Floris van Manen für seinen künstlerischen Beitrag bei der Gestaltung der Trennseiten der einzelnen Kapitel und des Covers. Die Auswahl aus seinem umfangreichen Werk erfolgte von Janna van Manen.

Münster, Januar 2020

Die Herausgeberinnen der Reihe

Birgit Engel und Katja Böhme

EINLEITUNG



Katja Böhme, Birgit Engel, Tobias Loemke

Im Wahrnehmen

Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen.

Ästhetische Wahrnehmung

in Kunst, Bildung und Forschung

Das Ansehen der Natur ist wichtig, damit die Natur ihr Ansehen behält.

Rudolf zur Lippe, Literaturhaus Berlin, 11.04.2019

Worauf gründet sich ein disziplinübergreifender Austausch über die *Wahrnehmung* als Grundlage von Kunst, Bildung und Forschung im Kontext der Kunstvermittlung und der kunstpädagogischen Qualifizierung? Welche Bedeutung kommt einem solchermaßen allgemeinphilosophischen Thema zu, in einem per se unterrichtswissenschaftlichen Diskursfeld?

Ist Wahrnehmung nicht ein zutiefst subjektives Phänomen, das gegenüber den objektivierbaren Zielen einer rational gesteuerten Vorbereitung, Gestaltung und Überprüfung von Lehr- und Lernprozessen eher in den Hintergrund treten sollte? Benötigen Pädagogik und Vermittlung nicht ein ganz und gar rational begründbares, für Andere transparentes und formal standardisierbares Vorgehen? Sind dabei nicht die subjektiven Wahrnehmungen und persönlichen Voreinstellungen hinderlich im Sinne einer anzustrebenden Objektivität?

Einer solchen grundlegenden und aktuell weit verbreiteten Skepsis und Marginalisierung der Wahrnehmung – nicht nur im Feld der Kunstpädagogik und der kunstpädagogischen Qualifizierung – sollen in diesem Buch andere Erfahrungen und sich darauf beziehende Argumente aus Theorie und Praxis entgegnet werden. Nicht nur die Frage nach der Bedeutung der Wahrnehmung für künstlerische und ästhetische Bildungsprozesse, auch die Eingebundenheit der Wahrnehmung in pädagogische, soziale, gesellschaftliche und historische Prozesse kommen dabei zur Sprache.

Die aktuell dominante gesellschaftliche Perspektive auf Bildung richtet sich auf Fragen des ›Outputs‹ und interessiert sich kaum für die immanent mit Wahrnehmungsprozessen verknüpften menschlich-kommunikativen Bemühungen der Bildungspraxis. Wahrnehmung ist an Leiblichkeit gebunden und mit ihr auch an Ort und Zeit des Bildungsgeschehens. Wahrgenommenes geht – auch deshalb – zwangsläufig mit blinden Flecken einher. Wahrnehmung kann sich täuschen und lässt sich auch täuschen. Das aktuelle Leistungsprinzip, das sich an Beschleunigung und schneller Informationsverarbeitung orientiert, hat bislang keine Freundschaft mit den Fehlern geschlossen, die mit der Leiblichkeit der Wahrnehmung einhergehen. So werden die Potenziale, die sich aus einer aufmerksamen Öffnung der Wahrnehmung für die Dinge, den Raum, die Zeit, die Anderen, aber auch für den reflexiven Selbstbezug ergeben, nicht angemessen entfaltet. Eine solche grundlegende und zugleich kritische Blickrichtung führt auch in den Bereich von politisch-historischen und bildungspolitischen Problemstellungen.

Welche Bedeutung wird der Wahrnehmung in welchen künstlerischen Prozessen gegeben und wie verknüpft sich dies mit den pädagogisch-didaktischen

Fragen in der Vermittlung? Welche Bedeutung kommt der Wahrnehmung überhaupt für die vorbereitende, begleitende und nachträgliche Reflexion von pädagogischer Praxis, von Unterrichts- und Vermittlungsprozessen zu? Wie kann sie ihr Potenzial in diesen Kontexten entfalten? Nicht alles, was grundsätzlich wahrnehmbar wäre, wird auch wahrgenommen. Warum und wie binden sich diese ›Selektionen‹ in den bildungspolitischen Kontext ein? Wie verhält sich die Wahrnehmung gegenüber Vorurteilen und Ausgrenzungen, gegenüber fehlender Gleichbehandlung, rassistischen und heteronormativen Traditionen? Wie steht sie nicht zuletzt dennoch oder gerade auch dadurch mit Kunst, Bildung und Erkenntnis sowie mit Lehre und Forschung in der Kunstpädagogik im Zusammenhang?

RAHMUNGEN DES WAHRNEHMENS IN PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHER PRAXIS

Die Fragen in dieser Art zu stellen, verweist auf ein Spannungsmoment zwischen Wahrnehmung als subjektivem Ereignis und pädagogischem Handeln als einer überprüfbar und auf standardisierten Vereinbarungen beruhenden Praxis. Dies hängt auch mit bestimmten, vor allem in der Philosophie kontrovers verhandelten Vorstellungen von Wahrnehmung zusammen. Das Verständnis von ›erfolgreichem‹ pädagogischem Handeln und unsere Vorstellungen von gelungenen Unterrichtssituationen stehen in enger Beziehung dazu, welche Bedeutungen ihr historisch und gesellschaftlich zuerkannt und welche ihr aberkannt worden sind beziehungsweise immer noch werden. Solange die Wahrnehmung vornehmlich der ›Körperlichkeit‹ zugeordnet und dabei als ein rein physischer Vorgang betrachtet wird, hat dies zur Folge, dass ihr dadurch auch eine erkenntnisstiftende Bedeutung abgesprochen wird. Ob sie hingegen als ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ernst genommen wird, zeigt sich ausschlaggebend dafür, ob Phänomene und Vorgänge der Wahrnehmung im Kontext pädagogischer Diskurse und Praktiken als störendes und durch regulierende, didaktische Methoden zu kontrollierende Momente disqualifiziert werden oder ob sie als unhintergehbare und herausfordernde Grundlagen jeder pädagogischen Praxis und Reflexion anerkannt werden. Vorstellungen von pädagogischem Geschehen – als eine frontale Praxis oder als eine wechselseitige Verflechtung von Lernenden und Lehrenden – zeigen sich mit dem Verständnis von Wahrnehmung verknüpft.

Dass in vielen Bereichen – auch in pädagogischen Theorie- und Praxisfeldern – den subjektiven und vor allem auch den intersubjektiven Momenten der Wahrnehmung mit Skepsis begegnet wird, hängt mit der Durchsetzung einer insbesondere von René Descartes stark gemachten dualistischen Vorstellung von der menschlichen Rationalität zusammen (vgl. u.a. Meyer-Drawe 2000, 10, 2011, 198; vgl. zur Lippe 2000, 17 ff., 54 f.). Der historisch gewachsene und immer noch

wirkmächtige Dualismus von Wahrnehmung und Erkenntnisgewinnung habe, so betont insbesondere Rudolf zur Lippe, zu vielfältigen Strategien und Praktiken der Trennung in den unterschiedlichsten Lebensbereichen beigetragen (vgl. ebd. 17 ff.). Dabei sei gerade die eigene Leistung der Wahrnehmung als *Movens* der Erkenntnisgewinnung und als Grundlage eines lebendigen Miteinanders aus dem Blick geraten. Vielmehr habe sich eine Angst vor der Unverfügbarkeit des Wissens und des Lebens überhaupt entwickelt. Wahrnehmungen würden heute deshalb häufig durch Messungen ersetzt, ohne auf die Lebens- und Erfahrungszusammenhänge zurückbezogen zu werden, aus denen sie stammen und denen sie dienen sollten (vgl. zur Lippe 2015, 1 f.).

Ein kritischer Blick auf diese Entkopplung durch eine Trennung von Wahrnehmung und Rationalität wird insbesondere von Wissenschaftler*innen der aktuellen und der historischen Phänomenologie geworfen. So hat sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Edmund Husserl (vgl. Husserl 1913 u. a.) ein anderes Verständnis der Bedeutung von Wahrnehmung und Leiblichkeit für die Erkenntnisgewinnung entwickelt. Anstelle einer strikten Trennung orientiert er sich an einer Erfahrungs- und Erkenntnisweise, die sich ihrer leiblichen, örtlichen und zeitlichen Fundierung und Bedingtheit im Prozess der Erkenntnisgewinnung bewusst ist und wird. Wahrnehmung und Leib werden hier nicht als Gegensatz zur Erkenntnis gesetzt, sondern sie geraten als eine Grundlage und ein notwendiger Bestandteil in den Blick. Insbesondere Maurice Merleau-Ponty, der den »Leib als das Subjekt unserer Wahrnehmung« (Merleau-Ponty 1945/1966, 263) begreift, hat dazu beigetragen, die dualistische Vorstellung der menschlichen Rationalität zugunsten einer Vorstellung von Wahrnehmung und Erkenntnis als immersive Kräfte zu überwinden. Indem er davon spricht, dass wir einen ›Leib haben‹ und gleichzeitig ›Leib sind‹, das heißt, dass wir berühren *und* berührt werden, wahrnehmen *und* empfinden (vgl. ebd. 117 f.). So zeigt sich jede Erkenntnis und jede Einsicht in die Welt, die Dinge und die Anderen stets auch an unsere Leiblichkeit gebunden.

Mit diesen veränderten Vor- und Grundannahmen ist nicht nur ein anderes Paradigma gegenüber der Erkenntnis verbunden, sondern auch gegenüber einem Verständnis unserer Praktiken und Handlungen. Insbesondere pädagogische und didaktische Situationen fordern immer wieder in neuer und jeweilig anderer Weise zur Initiierung von bildenden Erfahrungen heraus. Erst im Rahmen einer wahrnehmenden Öffnung für diese Erfahrungspraxis selbst geht auch die Möglichkeit einer lebendigen *Bewegtheit* in der Begegnung mit den Anderen und den Dingen einher. Ebenso sind diese Prozesse Teil und Voraussetzung eines lebendigen Bildungsprozesses, denn sie hinterlassen Spuren, die sich nachträglich oder vorausschauend wiederum nur der Wahrnehmung selbst erschließen. Spuren wiederum führen ein Doppelleben, so hebt es Sybille Krämer hervor, zwischen positiver Wissenskunst

und negativer Entzugserfahrung (vgl. Krämer 2007; Engel 2010, 189). Erst die Wahrnehmung kann dann die Reflexionen anstoßen und einen hermeneutischen Prozess möglich oder sogar notwendig machen: »Alles, was die Sinne aufnehmen, ist Ästhetisches und es kann im hermeneutischen Sinn ›gelesen‹ werden.« (zur Lippe 2000, 47)

Die hierbei entstehenden Bewegungen sind – so zur Lippe – nicht mit der Fixierung auf ein äußerliches Fortkommen mit immer schnellerer Zielerreichung zu verwechseln (vgl. zur Lippe 1997, 35), sondern die Bewegung selbst kann sich nur in wahrnehmungsoffenen Bezugnahmen auf die Sache und auf die Anderen zeigen und entwickeln. Wahrnehmende und das von ihnen Wahrgenommene sind beide in Bewegung und oft aufeinander bezogen. »Die Bewegungen des Lebens ereignen sich immer in einem Spannungsfeld, also in einem Zwischen. Wir bewegen uns zwischen den Anlagen in uns, den Möglichkeiten um uns, die auf uns warten, und der jeweiligen Wirklichkeit, die all das begrenzt«, so zur Lippe in seinen Ausführungen zur Philosophie des Wandels und der Bewegung (zur Lippe 2014, 117). Er macht dies am Beispiel der Bewegungen von Tanzenden in der italienischen Renaissance deutlich, die sich bewegend aufeinander beziehen und umkreisen. Hierbei erhält die *Posa* eine besondere Bedeutung (vgl. ebd. 282), die das Bewegtsein für einen Moment unterbricht und so die Möglichkeit eröffnet, sich in Zeit und Raum neu zu orientieren und zu positionieren (vgl. ebd. 282 f.; vgl. Engel 2004/2011, 117). *Posa* meint, »dass in die Folgen von Schritten an bestimmten Stellen ein Einhalten trat, und zwar als ausgezeichnetes Moment gegenüber der Bewegtheit« (zur Lippe, ebd.), ein Innehalten also, in dem mimetisch nachvollzogen wird, was sich gerade ereignet hat.

Passivität und Aktivität müssen dabei nicht einer einseitigen Bewertung zum Opfer fallen, sondern können als wechselseitig sich ergänzende Anteile eines gemeinsamen Lebens- und Bildungsprozesses wahrnehmbar und verständlich werden. Die Keime der sich hierbei zeigenden und entfaltenden Entwicklungen und Veränderungen tragen die Gegenwart selbst in sich, ohne dass die Ziele dieser Entwicklungen bereits vorab vollkommen feststünden (vgl. Hauskeller 2002; zur Lippe 2014, 35). Auch Beziehungen müssten sich im Rahmen der gemeinsam entstehenden Bewegungen überhaupt erst entfalten können und sich nicht einer vorschnellen Wertung unterordnen. »Im Gegensatz zur experimentell-naturwissenschaftlichen Erkenntnis, für die der Gegenstand von störenden Veränderungen künstlich freigehalten wird, bedarf das Verstehen gerade der Bewegungen des Begegnenden, um vielfältig mit ihm umgehen zu können. So begegnen wir ihm auch selber uns bewegend.« (zur Lippe 2000, 50)

Für Bildungs- und Vermittlungsprozesse kommt so verstanden dem Ästhetischen im Sinne einer sich – auch reflexiv – offenhaltenden Wahrnehmung eine

besondere Bedeutung zu. In der aktuellen Phänomenologie wird eine so ausgerichtete Bedeutung auch als eine *spezifische Art der Aufmerksamkeit* charakterisiert. Entsprechend unterscheidet Bernhard Waldenfels zwischen einer primären und einer sekundären Aufmerksamkeit (vgl. Waldenfels 2010, 115 ff., 2004, 94 ff.). Während die sekundäre Aufmerksamkeit eher alltagspragmatisch zwischen dem, was sein könnte, und dem, was ist, differenziert, komme es im Rahmen der primären Aufmerksamkeit zu einer Reliefbildung und Umorganisation des Erfahrungsfeldes im Sinne einer Zäsur mit der gewohnten Wahrnehmungsweise (vgl. ebd. 2004, 101 ff.). Dieter Mersch spricht vergleichbar von einer »Blickumkehr«, die sich innerhalb eines Wahrnehmungsereignisses vollziehe (vgl. Mersch 2011, 46 ff.). Auch Martin Seel unterscheidet zwischen pragmatischer und ästhetischer Aufmerksamkeit (vgl. Seel 1997, 28) mit einer etwas anderen Akzentuierung. Pragmatisch nennt er Wahrnehmungen, die bei zielorientiertem Handeln auftreten und nicht um ihrer selbst Willen wahrgenommen werden (vgl. ebd. 31). Eine ästhetische Wahrnehmung hingegen sei eine »Wahrnehmung zugleich um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen« (ebd. 30).

Gemeinsam scheint den jeweiligen Perspektiven über ihre Differenzen hinweg zu sein, dass in den Momenten, in denen sich Menschen ihres eigenen Eingebundenseins bewusst werden, sich zugleich eine besondere Wahrnehmungsqualität ereignen kann. Wenn die Wahrnehmung sich im Wahrnehmungsvollzug ihrer selbst bewusst wird, kann dies dazu führen, dass sie nach Ausdruck, Mitteilung, Darstellung oder Handlung drängt (vgl. Schulz 1997, 118; Engel 2004/2011, 68). Das Wahrgenommene kann sich zudem dabei oder nachträglich noch einmal neu »als Wahrnehmung« in der geistigen Anschauung zeigen und so in eine Beziehung zu bisherigen Erfahrungen oder den Wahrnehmungen der Anderen gestellt werden. Eine solche *ästhetische Wahrnehmung* eröffnet die Möglichkeit zu einem distanzierenden, reflexiven Innehalten und kann wesentlich dazu beitragen, dass sich Menschen in der Welt nicht nur orientieren und innerhalb bestehender Ordnungen angemessen handeln und verorten, sondern sich darüber hinaus zu ihr in ein kritisches Verhältnis setzen können.

Das Phänomen Ästhetischer Wahrnehmung ist so gesehen mit einem Ethos der Sinne (vgl. Waldenfels 2013, 388 ff.; Mersch 2002, 10) verknüpft und wird insbesondere dadurch wichtig für die pädagogische Praxis. In den bildungsphilosophischen und pädagogischen Überlegungen von Käte Meyer-Drawe kommt auch der Schattenseite des Phänomens der Wahrnehmung als Aufmerksamkeit eine zentrale ethische Bedeutung zu, weil sie auf eine grundlegende Verletzlichkeit des Anderen hinweist (vgl. Meyer-Drawe 2015, 120 ff.; vgl. auch Settele 2017, 75 ff.). Mit der eindringlichen Fokussierung auf das gewünschte Handeln von Schüler*innen – so Meyer-Drawe – würden oftmals ihre spezifischen, menschlichen Ansprüche

aus dem Blick geraten. In den Momenten, in denen man sich nicht mehr um eine humane Aufmerksamkeit für die Andersartigkeit der Anderen bemüht, werden diese buchstäblich übersehen und überhört: »Wir stehen im Unterricht bisweilen vor dem eigenartigen Phänomen, dass sich alle Blicke auf den Lernenden richten und er dadurch unsichtbar wird. Seine Ansprüche spielen überhaupt keine Rolle. Sie werden schlicht übersehen und überhört. Hier versagt die Achtsamkeit, weil Lehrende meinen, genau zu wissen, wen sie vor sich haben. Ihr Bild liegt fest und duldet keine Überraschungen. Wer derartig im Scheinwerferlicht steht, kann nicht einmal mehr unrecht haben. Er hat buchstäblich keine Stimme mehr.« (Meyer-Drawe 2015, 122) Die Brüchigkeit der bildenden Erfahrung selbst aber erlaube keinen direkten Zugriff auf die Anderen und auch keinen pädagogischen Zwang (vgl. Meyer-Drawe, 2015, 123). Deshalb handele es sich im Umgang mit der Aufmerksamkeit um einen »fragilen Akt, ohne Netz und doppelten Boden« (ebd.).

Ein so ausgerichtetes Verständnis von Wahrnehmung und von Aufmerksamkeit im Kontext des Pädagogischen wird beispielsweise im Verb ›ansehen‹ deutlich, das in seiner substantivierten Form als ›Ansehen‹ einen neuen Gedankenraum öffnet. Lehrende, die ihre Schüler*innen im Unterrichtsalltag (an)sehen und in ihren Erfahrungen und Bedürfnissen anerkennen, geben ihnen im wahrsten Sinne des Wortes ihr ›Ansehen‹ zurück.

Ästhetische Wahrnehmung im pädagogischen Handeln sucht also nicht in einer dualistischen Entgegensetzung von Körperlichkeit, Emotionalität und Vernunft nach überprüfbaren Ordnungen von Lern- und Bildungsprozessen. Stattdessen orientieren sich die reflexiven Bewegungen an lebendigen Phänomenen, die sich aus einer sowohl erfahrungsfundierten als auch wissenschaftlichen Bezugnahme auf die Künste, ihre Praktiken und Erfahrungen speisen und sich auch in pädagogischen und therapeutischen Prozessen spiegeln können.

WAHRNEHMUNG IN DEN KÜNSTEN

Die Brüchigkeit der Erfahrung zeigt sich ebenso und in gewisser Weise umso mehr in künstlerischen Erfahrungsprozessen, da diese explizit und noch akzentuierter auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen arbeiten und mit einer Vielzahl von Erfahrungsmomenten der Unverfügbarkeit konfrontiert sind (Engel 2018; Engel/Böhme 2012, 2015).

Deshalb stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Künste in der kunst- und kulturpädagogischen Praxis und in den Erfahrungen von zukünftigen kunstpädagogischen Lehrenden zu dem formulierten Anliegen leisten können, ohne sie zu funktionalisieren. Wie können ihre Arbeits- und Reflexionsweisen auch für Fragen der Didaktik und der Vermittlung produktiv gemacht werden?

Im künstlerischen Handeln hat das ästhetische Wahrnehmen eine besondere Relevanz. Es ereignet sich im unmittelbaren Kontakt zwischen Künstler*in, Werk und Feld, zwischen aktuellen Gedanken und vorangegangenen Erfahrungen, aber auch zwischen eigenen Ideen und denjenigen Anderer. Dieses In-Kontakt-Sein erfordert eine hohe Aufmerksamkeit, eine große Wachheit. Künstlerisch tätige Menschen sind in den Momenten ihres Handelns in dieses Beziehungsgeflecht eingebettet und vielfach darauf bezogen. Unabhängig von der Wahl ihrer Mittel tarieren sie Bezüge aus, stellen sie implizit, manchmal sogar explizit in eine Balance zueinander. Das anschließende Heraustreten aus dem Kontakt ist dann wiederum notwendig, um die Komplexität des Entstandenen überschauen und mit Anderem vergleichen zu können. Es braucht in den Bewegungen der künstlerischen Arbeit deshalb das Pendeln zwischen den Phasen des Kontakts, also des Verbundenseins mit der eigenen Arbeit und der Distanz.

Sich ästhetisch wahrnehmend in künstlerischen Prozessen auf etwas einzulassen, öffnet auch eine grundlegende Verbindung zu sich selbst, auf das, *wie* etwas *mit* einem in Resonanz tritt. Dieses Sich-Berühren-Lassen erfordert ein verlangsames Sich-Öffnen. Dann schiebt sich in die Konzentration auf die eigenen Sinne die Wahrnehmung des Anderen, und die subjektive Wahrnehmung erhält eine intersubjektive Dimension. Das Wahrnehmen und Ernstnehmen dessen, *wie* sich etwas in einem zeigt, ist nicht selten widerständig, weil es nach individuell stimmigen und nicht vorgefertigten schematisierten Antworten auf das Sich-Zeigende verlangt.

Sich explizit aus künstlerischer Perspektive mit der Qualität von Wahrnehmungsprozessen zu beschäftigen, verspricht so gesehen nicht nur ein erfahrungsfundiertes Bewusstsein, sondern kann bei entsprechendem Transfer auch zum Impuls für eine lebendige Veränderung sozialer, räumlicher und gesellschaftlicher Prozesse werden, insbesondere bei der Gestaltung von Bildungspraxen. Viele aktuelle Künstler*innen partizipieren bereits auf diese Weise an gesellschaftlichen Prozessen. Sie erproben praktisch und konkret Projektideen und Konzeptionen, die die Wahrnehmung der Beteiligten nicht nur einbeziehen, sondern zur Grundlage der gemeinsamen Handlung machen. Hierbei können sie ihnen Mitsprache und Teilhabe zugestehen und von diesen Impulsen der Teilhabe auch selbst noch lernen.

KUNSTDIDAKTIK & LEHRER*INNENBILDUNG

Gerade weil der Wahrnehmung aus unterrichtspraktischer Perspektive im Professionalisierungsdiskurs nach wie vor wenig Beachtung geschenkt wird und die Debatten um Kompetenzen und Standards ungleich virulenter geführt werden, interessieren wir uns für die Frage, wie eine grundsätzliche Öffnung für die ästhetische

Wahrnehmung nicht nur im Rahmen didaktischer Entscheidungen, sondern auch für den reflexiv fundierten professionsbezogenen Bildungsprozess der Lehrenden gelingen kann. Der pädagogisch kontextualisierte und responsive Charakter von künstlerischen und ästhetischen Bildungsprozessen erfordert von den Lehrenden selbst eine grundlegende Offenheit für die Veränderbarkeit und Beweglichkeit der eigenen Erfahrung.

Welche Orientierungen benötigen also Lehrende im Feld der Kunstpädagogik, um das Bild einer frontalen Begegnung mit der Welt und den Anderen im Sinne einer Vermessung durch Vorstellungen einer obliquen Beziehung und einer lateralen Verflechtung wandeln zu können? Welche Räume der Reflexion und welche Wahrnehmungsbezüge sind sinnvoll und notwendig, um als angehende Lehr- und Bezugsperson den Anderen wertschätzend und offen begegnen zu können? (Wie) Kann die Offenheit und Unbestimmtheit künstlerischer Prozesse als Orientierung für die Vermittlungspraxis dienen, um sie auch dort ermöglichen und unterstützen zu können?

Diese Fragen beziehen sich nicht nur auf die Diskursebene, sondern ebenso auf die konkrete Gestaltung des unterrichtspraktischen Alltags. Aus der Perspektive von Lehrpersonen spielt sich Unterricht in einem ständigen Wechselspiel von antizipierender Planung und situativer Teilhabe ab. Lehrende müssen einerseits pragmatisch Unterrichtsabläufe strukturieren und zielgerichtet vorbereiten, auch damit Schüler*innen das Anliegen der kunstpädagogischen Angebote verstehen können. Aber gerade die genaueste Planung kann erstarren, wenn Lehrer*innen den Kontakt zu ihren Schüler*innen in einer falsch verstandenen Bezugnahme auf die Sache verlieren und stärker dem vorgefertigten Skript folgen als dem zu vertrauen, was im Kontakt mit den Schüler*innen über ihre Wahrnehmung und ihr Verständnis von der Sache wahrnehmbar wird.

Dies spricht nicht gegen eine Fachlichkeit der Bildung, sondern im Gegenteil für eine Öffnung zur Qualität der fachlichen Bezugnahme durch und in der Wahrnehmung. Übertragen auf den Unterricht wird die ästhetische Form der Wahrnehmung – wie sie von Seel verstanden wird – deswegen bedeutsam, weil sich in die Wahrnehmung des Wahrnehmens ein Zustand der »Freiheit gegenüber unseren pragmatischen Orientierungen« (Seel 1997, 38) schieben kann. Diesen Wahrnehmungsspielraum braucht es im Sinne einer Öffnung für die Anderen, die Sache und die Situation. Öffnungen für Bildungsprozesse sind auf Partizipation und Teilhabe angewiesen, die dazu herausfordern, den Kurs einer pädagogisch-didaktischen Situation immer wieder neu an den jeweiligen Gegebenheiten auszurichten und eben nicht diese Gegebenheiten unter ein starr fixiertes Plansoll zu subsumieren (vgl. Engel 2004/2011).

Eine Öffnung für verschiedene kulturelle Erfahrungen und Narrative, andere Lernvoraussetzungen und Wahrnehmungspotenziale erfordert nicht nur eine

sehr grundlegende Bereitschaft, sich auf den Anderen und das – vielleicht nur vermeintlich – Fremde einzulassen, sondern es bedarf dafür einer besonderen Wahrnehmungssensibilität und -flexibilität, um angemessen auf die Qualität dessen, was uns jeweilig entgegenkommt, antworten zu können.

FORSCHENDE ANNÄHERUNGEN

Seit 2013 findet an der Kunstakademie Münster ein Forschungskolloquium zu Fragen der professionsbezogenen künstlerischen und ästhetischen Bildung statt. Hier werden Forschungsorientierungen und methodische Systematiken entwickelt und ausgetauscht, die gerade die Momente ästhetischer Wahrnehmung im alltäglichen Kunstunterricht in den Blick nehmen. Da sich diese Dimensionen des Geschehens jedoch wiederum nur über die Wahrnehmung der Lehrenden sowie der Forschenden erschließen lassen, erfordert dies ein methodisches und methodologisches Vorgehen, das auch dem Paradigma einer wahrnehmungsfundierten Erkenntnis entgegenkommt. Hierbei erweisen sich phänomenologische sowie ästhetisch-hermeneutische Forschungsausrichtungen als hilfreich, sinnvoll und produktiv (vgl. Engel 2004/2011, 2019; Loemke 2019; Agostini 2016; Westphal 2014; Meyer-Drawe 2016; Peskoller 2018).

Ein Anerkennen der ästhetischen Wahrnehmung in Forschungsprozessen macht die Leibgebundenheit der Forschenden stark, die sich gegenüber der Welt in der eigenen Erfahrung öffnen. In Forschungsvorhaben, die die eigene Praxis als Künstler*in, Kunstpädagog*in oder Kunsttherapeut*in fokussieren, erfährt die Anerkennung der eigenen Wahrnehmung in Praxisbezügen deshalb eine besondere Dringlichkeit.

Forscher*innen, die etwas über die Bildungsqualität in einem Praxisfeld erfahren möchten, handeln und reflektieren eingebettet in ein konkretes Geschehen und in der leiblich-sinnlich-geistigen Begegnung mit dem Forschungsfeld. Bereits bei der Entwicklung und Entfaltung des Forschungsinteresses spielt dieser Hintergrund eine Rolle. Forscher*innen, die mit einem qualitativ offenen Forschungsinteresse ins Feld gehen oder auch im Feld arbeiten, können ihre Wahrnehmung deshalb nicht nur anerkennen und ausformulieren, sondern diesen Wahrnehmungsbezug für den Forschungsprozess selbst fruchtbar werden lassen. Hier gilt es, entsprechende methodische Vorgehensweisen zu nutzen und zu entwickeln, die eine solche wahrnehmungsfundierte Teilhabe so erfassen, dass sie die Spezifik der Prozesse für die *scientific community* nachvollziehbar und verständlich werden lassen, um dieser über ein rein sachliches Verstehen hinaus einen wahrnehmungsfundierten Blick auf die Praxis zu ermöglichen. Das hierfür notwendige Bemühen um Vergewärtigung und die damit einhergehende Transparenz können den persönlichen

Bezug der Forschenden zum Forschungsvorhaben schärfen sowie zur reflexiven Weiterentwicklung dieser Bezugnahme beitragen.

Ein solcher – sich der eigenen Teilhabe bewusst werdender – Bezug auf das empirische Feld kann einerseits zu neuen grundlagentheoretischen Erkenntnissen beitragen, die sich allein aus einer wahrnehmungsfundierten Perspektive auf die empirische Praxis erschließen lassen (vgl. *Forschung im wahrnehmungsoffenen Dialog* in diesem Band). Es können darüber hinaus aber auch basale Anregungen für eine wahrnehmungsoffene (kunst)pädagogische oder (kunst)therapeutische Praxis entstehen, indem die jeweiligen Prozesse und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen sehr konkret und praxisbezogen reflektiert werden.

PUBLIKATIONSBEITRÄGE

Leben, Kunst und Bildung

Die Bedeutung ästhetischen Wahrnehmens erschließt sich nicht nur im forschenden Handeln oder in künstlerischen, therapeutischen oder pädagogischen Prozessen. Es stellt die Grundvoraussetzung unserer Kontaktaufnahme zur Welt und zu uns selbst dar, macht damit unser Eingebundensein in Lebens- und Weltzusammenhänge deutlich. **Rudolf zur Lippe** spricht deshalb von *Leben - Kunst der Wahrnehmung. In unseren Sinnen die Berührung mit der Welt*:

Nicht durch, sondern *in unseren Sinnen* geraten wir in *die Berührung mit der Welt* und deshalb, so Rudolf zur Lippe, sei das *Leben selbst eine Kunst der Wahrnehmung*. Erst über eine Wahrhaftigkeit der Wahrnehmung könnten sich auch die Wege unseres Erlebens, Tuns und Denkens als Quelle von Ordnungsvorstellungen erschließen und gegenüber dem »alten Hochmut der höheren Vermögen« zu einer Erfahrung vom Gegenüber als Wissen, als Orientierung und als Beziehung entfalten. So hätten die Öffnungen durch das Projekt der Moderne zwar von unreflektierten Unterwerfungen unter historische Autoritäten und Ordnungen befreit, aber auch zu einem Verlust wesentlicher Erfahrungen in der Begegnung mit der Welt und den Anderen geführt. Gerade die *Unterschiede* der Kulturen der Welt bieten die Voraussetzung zu einer Begegnung, durch die sich eigene Traditionen überprüfen und weiterentwickeln lassen. Erst im gemeinsamen Austausch können sich Unterschiede und neue Gleichgewichte der jeweiligen anthropologischen Entwürfe von Menschsein mit der Welt zeigen und entwickeln. Dies sei die Aufgabe einer ästhetischen Praxis und Reflexion, die über die Künste hinaus bereits an den Schulen und in der Pädagogik überhaupt einen Platz im Sinne eines ästhetisch-sozialen Miteinanders erhalten sollte.

Leben bedeutet, in Bewegung zu sein – insbesondere in der Kindheit und Adoleszenz. Im Tanz kann sich zeigen, wie sich eine leibliche Bezugnahme auf die Welt entfalten kann. Das Tänzerische erfordert eine Bewegung des Leibes wie auch der Wahrnehmung. **Käte Meyer-Drawe** thematisiert in ihrer Abhandlung *Sich verausgaben. Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung* den Tanz eines kleinen Kindes und fasst die Bedeutung, die sie darin erblickt, folgendermaßen zusammen:

Im Tanzen *bildet sich* der Leib. Dabei gerät es als ein Sich-Verausgaben in den Blick, das in einem doppelten Sinn grenzüberschreitend ist. Es kann als Übertretung eines normalisierten Leibes Selbstgewinn und Selbstverlust bedeuten. Tanzen meint als Erfahrung ein Sich-Bewegen, ein »Sich« im Vollzug, eine Kampfansage an das hochstapelnde Ich der Moderne. Damit ist eine kritische Perspektive auf den überlieferten Bildungsbegriff eingenommen, indem Tanzen uns auf ein Phänomen stößt, das in strengem Sinne nicht zu verwerten und gerade deshalb von Nutzen ist. Diese Souveränität verdankt sich einer Selbstsabotage. Es gibt kein wahres Ich zu entdecken, sondern ein Selbst, das sich als ein tätiges gestaltet, indem es sich von sich selbst losreißt, sich verausgibt.

Wahrnehmung und Formation

Das Absehen vom Ich und der damit einhergehende Perspektivwechsel wird im Text *Die Grammatik der Wahrnehmung. Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt* deutlich. **Andreas Dörpinghaus** spricht nicht von einem »Ich«, das sich bildet, sondern von einem »Mich«, das im Wechselspiel mit Welt bildende Erfahrungen sammelt und reflektiert:

Bildung ist ein Symptom meiner Wahrnehmung, weil ich selbst nur eine Folge der Wirklichkeit meiner Wahrnehmung bin. Es gibt einen Hang, den Wahrnehmungen eine passive Unmittelbarkeit beizulegen, als ginge es nur um die Empfänglichkeit von reinen Sinnesdaten als quasi innere Objekte. Dieser Hang blendet allerdings unsere produktiven Beteiligungen an den Wahrnehmungen aus. Wahrnehmungen rekurrieren auf eine *Beteiligung* sozialer Praxen und begrifflich-sinnlicher Ausdrucksformen. Diese Beteiligungen werden in Bildungsprozessen vakant und führen zu einer Selbstthematisierung der Wahrnehmung. Mit der grundsätzlichen Absage an eine Unmittelbarkeit der Wahrnehmung wird sie selbst reflexiv. Die Möglichkeit von Bildungsprozessen bleibt auf die Wahrnehmung angewiesen. Bloße Empfindungen sind keine Erfahrungen, die das Begrifflichwerden der Wahrnehmung, das heißt ihre Selbstthematisierung benötigen.

Statt die Wahrnehmung begrifflich zu teilen, macht **Almut Linde** deutlich, wie sich in der Formation eine eigene Erkenntnisdimension entfaltet, indem dem Wahrgenommenen im visuellen und haptischen Sinn eine Form gegeben wird.

Aus der Beobachtungs- und Wahrnehmungsposition der bildenden Künstlerin zeigt *Form und Formation* das Erkenntnispotenzial von Kunstproduktion und Kunstrezeption auf. Die *Notwendigkeit einer Bildung über Form* stellt heraus, warum Form als Erkenntnis angesichts allgegenwärtiger Komplexität unentbehrlich wird, indem zwischen Begriff und Form unterschieden wird. Angesichts aktueller Bilderflut der sozialen Medien und der Möglichkeit, scheinbar jede Bedeutung und Fake News in die Welt zu bringen, gilt es, den Wahrheitsgehalt von externen Bedeutungszuweisungen infrage zu stellen und Verantwortung für das eigene Beobachten und Geben zu übernehmen. Der Begriff Formation nimmt sowohl Bezug auf einen Formungsprozess als auch darauf, wie im Akt der Wahrnehmung eine neue Ordnung ausgestaltet wird.

In einem Gespräch zwischen **Floris van Manen** und **Birgit Engel** unter dem Titel *It Takes Time To Pay Attention* wird die Frage diskutiert, wie die aktuellen Technologien der digitalen Medien mit dem Wahrnehmungsphänomen in einem künstlerischen Prozess zusammenwirken können. Van Manen schildert in dem Gespräch wesentliche Merkmale seiner Arbeit und fragt nach der Bedeutung der Logik des digitalen Systems für die Wahrnehmung:

Computer tun genau das, was man ihnen sagt, aber was man ihnen sagt, ist vielleicht nicht immer das, was man gemeint hat. Beim Einsatz der spezifisch algorithmischen Logiken muss die Anleitung für die gestalterische Ausführung sehr präzise formuliert werden. Dabei stellen sich vielfältige Fragen, die ein genaues Verständnis für das Problem herausfordern, das es zu lösen gilt. Hierbei kann man in den gestalterischen Prozessen zu einer Verfeinerung des Einfachen und des Elementaren kommen. Es gibt dabei keine wirkliche Grenze, um die Dinge größer und komplexer zu machen, aber es gibt wohl eine Grenze, wo eine bestimmte Eigenschaft überhaupt noch existiert. Während man also dabei ist, die Redundanz zu beseitigen, kann es sein, dass man die Substanz verliert. Hier nähert man sich einer Grauzone zwischen Natur und Kultur. Ob man also mit oder ohne digitale Medien künstlerisch arbeitet, in jedem Fall braucht es die Zeit, damit sich die Aufmerksamkeit entfalten kann.

Forschung im wahrnehmungsoffenen Dialog

Sich für Momente der eigenen Unterrichtspraxis zu öffnen, in denen Bildungsprozesse innerhalb einer ästhetischen Wahrnehmung spürbar werden, bildet den Ausgang der Forschungen **Birgit Engels**. Über das Format der *Erinnerungsbilder* als erfahrungsfundierten empirischen Zugang zur Praxis pädagogischen Handelns hat sie ein Verfahren entwickelt, mit dem es möglich wird, sich eigenen bedeutsamen Erfahrungen des Unterrichtens so anzunähern, dass sie zu einem Verstehen dieser Praxis beitragen können (vgl. Engel 2004/2011, 15 f., 86 ff., 101 ff.). Der Beitrag *Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion. Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)-reflexiven Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung* stellt ein Beispiel im Umgang mit Erinnerungsbildern im Rahmen der Lehrer*innenbildung vor:

Es wird danach gefragt, wie das Paradigma einer wahrnehmungs- und erfahrungsbezogenen Erkenntnisweise nicht nur in den Rahmen methodisch-didaktischer Fragen Eingang finden kann, sondern auch als ein grundlegender erfahrungsreflexiver Ansatz innerhalb kunstpädagogischer Qualifizierung zu begründen und fruchtbar zu machen ist. Von der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung ausgehend erfolgt eine narrative Annäherungsweise in der Form eines *Erinnerungsbildes*, das von einer Lehramtsstudierenden über eine ihrer ersten eigenständig gehaltenen Unterrichtsstunden verfasst wurde. Die weiteren Überlegungen charakterisieren und diskutieren die bildende Bedeutung einer solchen – die ästhetische Wahrnehmung – aufgreifenden Reflexion für den professionsbezogenen Bildungsprozess.

Tobias Loemke recurriert in seinem Beitrag *Wahrgenommenem folgen. Begegnungen zwischen kunstpädagogischen und kunsttherapeutischen Orientierungen* auf die Erinnerungsbilder Birgit Engels, mit deren differenzierter Beschreibung er jene Momente seines Forschungsprozesses benennt, in denen sich der ursprünglich eingeschlagene Forschungsweg zu weiten und zu verschieben beginnt:

Qualitativ-empirische Forschungsprozesse, die die eigene Praxis fokussieren, benötigen in der Entwicklung der Forschungsfrage, des Forschungsdesigns, der Aufbereitung des erhobenen Datenmaterials und seiner Analyse eine aufmerksame Wahrnehmungshaltung des Forschenden. Dabei ist die differenzierte Wahrnehmung des eigenen Handelns im Feld ebenso wichtig wie ein Wahrnehmen der eigenen (Bildungs-)Biografie. Erst im sorgfältigen Reflektieren dieser Wahrnehmungen können die einzelnen Dimensionen zueinander eine passgenaue Formation finden. Auf dem Weg dorthin sind kritische Distanzierungen zum Wahrgenommenen genauso wichtig wie die Bereitschaft, den eingeschlagenen Weg entsprechend dem Wahrgenommenen zu modifizieren und zu entwickeln.

Evi Agostini thematisiert die Verbindung aus *Aisthesis* – *Pathos* – *Ethos* vor dem Hintergrund der an der Universität Innsbruck entwickelten *Vignettenforschung*. Dort wird die Forschungsperspektive von Forscher*innen im empirischen Feld als ›miterfahrende Erfahrung‹ charakterisiert, die es erlaubt, *Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung* aufzuspüren und zu reflektieren.

Die leitende These des Beitrages ist, dass *Aisthesis* als sinnliche Wahrnehmung und *Ethos* im Sinne einer sittlichen Grundhaltung im *Pathos* als Widerfahrnis verwickelt sind. Davon leitet sich die Forderung ab, *Aisthesis* und *Ethos* in ihrer pathischen Verwobenheit als Aspekte professionellen pädagogischen Handelns zurückzugewinnen. An unterschiedlichen Beispielen wird zu zeigen versucht, dass passive, pathische Strukturen von Lern- und Erfahrungsprozessen in einschlägigen handlungstheoretischen und kognitionspsychologischen Konzeptionen kaum systematisch Beachtung finden. Dabei sind ihre vorreflexiven, sinnlich-leiblich und lebensweltlich verankerten Dimensionen für jegliches pädagogisches Handeln konstitutiv. Diese pathischen Dimensionen insbesondere im Kontext von Unterricht und Lehrer*innenfortbildung in die Sichtbarkeit zu rücken und fruchtbar werden zu lassen, ist das Hauptanliegen des Beitrages.

Um Rezeptionsprozesse und verschiedene Bildungsmomente an, durch und mit Kunstwerke(n) sinnlich-sinnhaft zu vergegenwärtigen, arbeitet **Agnes Bube** – *Am Phänomen orientiert* – mit Vignetten als Forschungsinstrument in der wahrnehmungsorientierten Kunstvermittlung:

Ihr Kunstvermittlungskonzept *Nah am Werk* basiert darauf, an der eigenen Rezeptionserfahrung anzusetzen und Erkenntnispotenziale daraus allererst zu entwickeln. Kennzeichnend ist ein phänomenologischer Umgang mit Originalen und ein durch Responsivität geprägtes Verhältnis zwischen Werk und Betrachtenden. Geht es darum, Kunstwerke in ihrer wirkenden Sinnlichkeit wahrzunehmen, dann sind auch die an ihnen ausgelösten Bildungsmomente nur sinnlich und ›nah‹ an den Erfahrenden zu erfassen. Somit begründet sich das Interesse am gleichermaßen ästhetisch verfassten wie phänomenologisch fundierten Forschungsinstrument der Vignette. Exemplarisch verschiedene Facetten eines Sich-Einlassens betrachtend, werden im Beitrag einzelne Erfahrungsmomente aus der Praxis im Museum vergegenwärtigt und anschließend in Lektüren reflektiert.

Machtverhältnisse und Transformationen

Sich als Künstler*in auf einen Ort und die dort tätigen Menschen einzulassen, erfordert ein ästhetisches Wahrnehmen, um deren spezifische Bedürfnisse und Anliegen

so verstehen zu lernen, dass sie aufgegriffen werden können. **Irene** und **Christine Hohenbüchler** sprechen von einer »multiplen autorschaft« – das heißt von einer Gruppe von Menschen, die etwas gestalten, indem sie sich aufeinander einlassen und beziehen. Sie entwickeln hierfür partizipative Handlungsformen, die sie in ihrem Text ... *VERHALTEN ZU ... SICH IN VERBINDUNG SETZEN* ... vorstellen: *Kooperative Strategien* sind Interventionen und zugleich offene Handlungsfelder, die die Entwicklung übergreifender und verbindender Wahrnehmungsweisen von Menschen unterstützen. Aus einer ungeordneten Anhäufung heraus verdichtet sich ein Konglomerat mentaler Plätze, das aus einem Gemisch unterschiedlicher Materialien, Erfahrungen, Möglichkeiten, Fähigkeiten und Wissen besteht und verschiedene Netzwerke bildet. Im Beitrag werden diese partizipatorischen Handlungsformen und die »multiple autorschaft« von Irene und Christine Hohenbüchler anhand realisierter Projekte vorgestellt.

Die Akteur*innen in den Projekten von Irene und Christine Hohenbüchler sind nicht singulär und autonom gedacht, sondern wirken als gleichberechtigte Handlungsakteur*innen in einem neu zu gestaltenden Feld. Dieses aktive »Sich-in-Beziehung-Setzen« stellt eine wichtige Grundlage von demokratischen Bildungsprozessen dar.

Auch im *Atelier dell'Errore* von **Luca Santiago Mora** arbeiten Atelierteilnehmer*innen als gleichberechtigte Akteur*innen zusammen und erstellen großformatige Insektenzeichnungen. Nicht die*der Einzelne als Autor*in eines Bildes tritt hervor, sondern die gemeinsame Arbeit an einer Sache ist Grundlage der Zusammenarbeit, für die Luca Santiago Mora das Phänomen des Fehlers als Chance charakterisiert. Er schreibt:

Seit 2002 arbeite ich als bildender Künstler im *Offenen Atelier* für junge Menschen in der Neuropsychiatrie des Reggio Emilia Health Service. Zufällig begann ich mit dieser Aufgabe und zunächst erschien mir meine Anwesenheit dort, das heißt meine Zusammenarbeit mit den jungen Leuten, als ein Fehler, was ein Irrtum meinerseits war. Nach und nach erkannte ich, dass wir »normalen Menschen« – beziehungsweise die wir uns als solche fühlen – mit den Kindern und Jugendlichen fast immer so in Kontakt treten, dass sie sich selbst als Fehler, das heißt als fehl am Platze, empfinden: in der Schule oder im Bus; auch zu Geburtstagsfeiern sind sie fast niemals eingeladen. Aber Fehler – die vermeintlichen Defizite – können zugleich zu einer wunderbaren Arbeitsweise führen, wenn es darum geht, die poetischen Talente dieser jungen Menschen zu entfesseln, von denen die meisten Menschen genauso wenig wissen wie ich. Aus diesen Gründen nannten

wir unser *Offenes Atelier – Atelier dell'Errore*, also wörtlich übersetzt ein Atelier des Fehlers.

Gemeinschaften werden auch in der Arbeit von **Ute Reeh** hervorgehoben. Sie wirbt in ihrem Text *Löcher im System* dafür, im Umgang mit komplexen Systemen und institutionellen Ordnungen zeitgenössische Kunst und Künstler*innen einzubeziehen, einerseits als Seismograf*innen und andererseits als Produzent*innen dieser Löcher. In ihrem Beitrag stellt sie verschiedene Projekte vor und beschreibt einzelne stattgefunden Begebenheiten, um sowohl Potenziale als auch Konflikte, die mit künstlerischen Projekten in öffentlichen Institutionen zusammenhängen, vorstellbar zu machen. Ihr Beitrag diskutiert das Geschehen auf zwei Ebenen, indem die Projektsituationen einerseits im Text und andererseits im Modus des Zeichnens reflektiert werden:

In solchen Räumen, die künstlerische Prozesse im Konzept der jeweiligen Systeme öffnen, gelingen Wege von »innen«. So angelegte Projekte machen deutlich, dass ein riesiges Potenzial menschlicher Fähigkeiten nicht genutzt wird. Sie zeigen, dass mithilfe derjenigen, denen niemand etwas zutraut, unkonventionelle Lösungen gefunden werden können, die für viele relevant sind. Und sie führen hinaus aus der – die gesellschaftliche Stabilität bedrohenden – Ausgrenzung. Über diese Umsetzung, die physische Erfahrung, das Sichtbar-Werden verschieben sich die Perspektiven.

Dass die Weise des Wahrnehmens auch in Machtstrukturen verstrickt ist, zeigt **Nanna Lüth** in ihrem Beitrag *Aufmerksamkeit umverteilen! Ein Baukasten zur Veränderung von Macht- und Sichtverhältnissen*. Wahrnehmung wird hier nicht als etwas verstanden, was von einem autonomen Subjekt hervorgebracht wird, – sondern vor allem als eine von Anderen vorgenommene Setzung, Zuschreibung und Präferenz, die dominant und machtvoll ist und die es infrage zu stellen gilt. Sie schreibt:

Soziale Platzanweisungen beeinflussen, wer wie zu sehen gelernt hat und wer welche Ein-Sichten verdrängt. Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Sichtbarkeit und Macht und damit, wie gewaltförmigen sozialen Ordnungen visuell und performativ entgegengearbeitet werden kann. Dabei schreibe ich aus einer Perspektive kritischen *Weiß-Seins*, die ich angesichts der rassistischen Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem für dringend entwicklungsbedürftig halte. Mithilfe von aktuellen künstlerischen und wissenschaftlichen Positionen, die entscheidende Verschiebungen von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern vornehmen, argumentiert der Beitrag für eine stärkere (kunstpädagogische) Aufmerksamkeit für minorisierte Blickwinkel und Wissensbestände.

Ein Nachwort des vorliegenden Bandes ist – in memoriam – Prof. Dr. Rudolf Prinz zur Lippe, verstorben am 6. September 2019 in Berlin, gewidmet. Veröffentlicht wird ein Brief, den Birgit Engel 2017 im Rahmen einer Expert*innenrunde für Rudolf zur Lippe anlässlich seines 80. Geburtstags verfasst hat.

Literatur

- Agostini, Evi** Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung, Paderborn 2016
- Engel, Birgit** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Auflage mit neuem Vorwort, 2011, <<http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/>>, 29.04.2019 (1. Aufl. Münster / New York / München / Berlin 2004)
- Engel, Birgit** Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg.): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven, Würzburg 2010, S. 179–202
- Engel, Birgit** Entzug und Verantwortung – Bildende Begegnungen mit einer ästhetischen Aufmerksamkeit, in: Bienert, Maren / Fuchs, Monika E. (Hg.): Ästhetik – Körper – Leiblichkeit. Aktuelle Debatten in bildungsbezogener Absicht, Stuttgart 2018, S. 19–34
- Engel, Birgit** At-tent(s)ion please. Spannung als spezifisches Aufmerksamkeitsgeschehen in der Begegnung mit den Dingen – Übersetzungsvorgänge in der (kunst)pädagogischen Qualifizierung, in: Lohfeld, Wiebke (Hg.): Spannung – Raum – Bildung. Reflexionen in anthropologischer und phänomenologischer Perspektive. Reihe: Räume in der Pädagogik, Weinheim / Basel 2019a, S. 210–223.
- Engel, Birgit** Ästhetische Bildung im Lehramtsstudium – Potenziale und Herausforderungen einer wahrnehmungsbezogenen Reflexivität, in: Baratella, Nils / Bauer, Alexander Max (Hg.): Oldenburger Jahrbuch für Philosophie 2017/2018, Oldenburg 2019b, S. 25–48
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, in: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2012, <<http://zkmb.de/der-raetselcharakter-im-bildungsprozess/>>, 06.11.2019
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung, in: dies. (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 2, München 2015, S. 8–33
- Hauskeller, Michael** Abschied vom unbewegten Bewegter. Eine Begegnung mit Rudolf zur Lippe, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 27/2002/3, S. 257–263
- Husserl, Edmund** Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, in: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung 1/1913, S. [1]–323
- Krämer, Sybille** Was also ist eine Spur und worin besteht ihre epistemische Rolle? Eine Bestandsaufnahme, in: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst, Frankfurt a. M. 2007, S. 11–33
- Lippe, Rudolf zur** Neue Betrachtung der Wirklichkeit. Wahnsystem Realität, Hamburg, 1997
- Lippe, Rudolf zur** Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, 2 Bände, Baltmannsweiler 2000
- Lippe, Rudolf zur** Das Denken zum Tanzen bringen. Philosophie des Wandels und der Bewegung, 3. korrigierte Aufl., Freiburg / München 2014

Lippe, Rudolf zur Leben – Kunst der Wahrnehmung, in: Engel, Birgit / zur Lippe, Rudolf: Memento für die Wahrnehmung als Grundlage von Zivilisation und Bildung. Linien eines neuen Aufbruchs in der Ästhetischen Bildung, Münster 2015 (unveröffentlichtes Positionspapier anlässlich eines Vortrags von Rudolf zur Lippe und einer Podiumsdiskussion im Rahmen der Münster Lectures am 15. Dezember 2015)

Loemke, Tobias Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse. Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen. Reihe: FAU Kunst und Bildung, Band 5, Erlangen 2019

Merleau-Ponty, Maurice Phänomenologie der Wahrnehmung, hg. von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten, aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, Berlin / New York 1945/1966

Mersch, Dieter Kunst und Medium, Selbstverlag Muthesius Kunsthochschule Kiel, Kiel 2002

Mersch, Dieter Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer »performativen Ästhetik«, Frankfurt a.M. 2011

Meyer-Drawe, Käte Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München 2000

Meyer-Drawe, Käte Staunen – ein »sehr philosophisches Gefühl«, in: *Etica & Politica / Ethics & Politics* XIII/2011/1, S. 196–205

Meyer-Drawe, Käte Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, in: Reh, Sabine / Berdelmann, Kathrin / Dinkelaker, Jörg (Hg.): *Aufmerksamkeit – Geschichte – Theorie – Empirie*, Berlin 2015, S. 117–126

Meyer-Drawe, Käte Über die Kunst des Erzählens, in: Baur, Siegfried / Peterlini, Hans Karl (Hg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*, Innsbruck / Wien / Bozen 2016, S. 15–19

Peskoller, Helga Natur, Raum, Körper. Zur Transformation von Wissen, in: Engel, Birgit / Westphal, Kristin / Peskoller, Helga / Böhme, Katja / Kosica, Simone (Hg.): *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung*, Weinheim / Basel 2018, S. 18–37

Schulz, Wolfgang Ästhetische Bildung, Beschreibung einer Aufgabe, hg. von Gunter Otto und Gerda Lüscher-Schulz, Weinheim / Basel 1997

Seel, Martin Ästhetik und Aisthethik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. in: Recki, Birgit / Wiesing, Lambert (Hg.): *Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik*, München 1997, S. 17–38

Settele, Bernadett Verletzbarkeit: Körper in der Bildung, in: Blohm, Manfred / Brenne, Andreas / Hornäk, Sara (Hg.): *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*, Hannover 2017

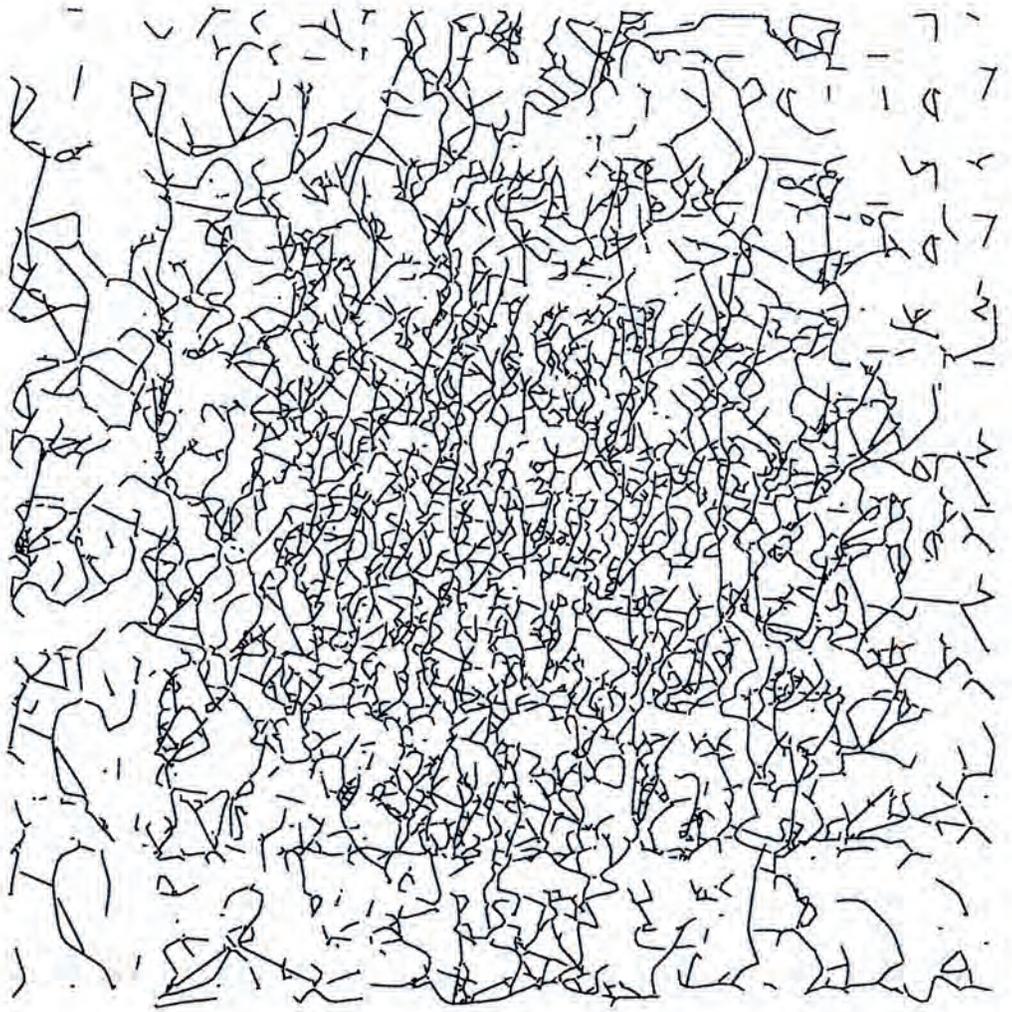
Waldenfels Bernhard Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt a.M. 2004

Waldenfels, Bernhard Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt a.M. 2010

Waldenfels, Bernhard Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt a.M. 2013

Westphal, Kristin Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung, in: *Kulturelle Bildung Online* (2014), <<https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung>>, 10.10.2017

LEBEN, KUNST UND BILDUNG



Rudolf zur Lippe

Leben – Kunst der Wahrnehmung.

In unseren Sinnen die Berührung mit der Welt

Wahrhaftige Wahrnehmung ist nicht nur eine elementare Dimension individuell menschlichen *und* gesellschaftlichen Lebens, mit ihr erschließen sich auch die Wege unseres Erlebens, Tuns und Denkens in den zwei wichtigsten Richtungen. Erfahrung vom Gegenüber: als Wissen, als Orientierung und als Beziehung überhaupt – einerseits. Andererseits kann nur sie – an den Begegnungen unseres Lebens mit der Natur, das heißt: den Erscheinungen der Evolution, und denen mit der Geschichte, das heißt: den Menschen als Individuen und in ihren Gemeinschaften – Quelle von Ordnungsvorstellungen werden, die den Wechselbeziehungen der Lebenszusammenhänge angemessen zu sein versprechen. Angemessener jedenfalls als die aus einer abstrakten Logik abgeleiteten Forderungen nach Regelmäßigkeit, nach denen eine letztlich illusionäre »Realität« konstruiert wird, die immer wieder relativ kurzfristigen Verwertungs-, also Herrschaftsinteressen der Menschen in ihrer Geschichte angepasst wird.¹

Alle Kulturen haben in den Schritten ihrer Geschichte zwischen den Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen eine gewisse Auswahl getroffen. Das macht ihre Stärke aus, aber auch ihre Schwächen. Die westliche Zivilisation, von Europa hervorgebracht, inzwischen von vielen Seiten der Welt weitergetrieben, hat eine Verengung der Vernunft auf die Potenziale vorgenommen, die den Verlängerungen menschlicher Handlungsfähigkeit dafür dienen können, die übrige Welt den eigenen materiellen Bedürfnissen entsprechend umzuformen. Dabei hat sie wesentliche Zugänge, die zu der Vernunft in einem vollen Sinne unverzichtbar gehören, vernachlässigt. Viele Menschen ahnen kaum noch unter den Folgewirkungen und Bedingungen technischer Funktionen und der entsprechenden Herrschaftsformen, woran sie ihren undeutlich empfundenen Mangel empfinden und welche Seiten menschlicher Lebenstätigkeit in ihnen verkümmern.

Das ist ein Grund für sehr viel Leid und die unerfüllte, unbegriffene Sehnsucht vieler Menschen. Ihre Antwort ist eine ganz allgemeine Angst. Oft drückt sie sich aus als Angst vor den verschiedensten Verlusten; in Wahrheit ist es die Angst vor dem Leben selbst. Wir spüren, dass es sich uns zunehmend entzieht. Wir spüren das im Verborgenen. Wir kommen nicht einmal darauf, dass in Wirklichkeit wir uns dem Leben entziehen. Wir verstecken uns hinter Apparaten und Maschinen und flüchten uns in eine virtuelle Realität, die eigentlich nur mehr Möglichkeiten für die Verwirklichung unserer eigentlichen Existenz bereitstellen sollten. Dies ist aber nur die lebensgeschichtliche Seite der Entwicklung, die das Projekt der Moderne

genommen hat. Auf seine Öffnungen

¹ Weite Abschnitte des folgenden Textes wurden publiziert in: Rudolf zur Lippe: Das Denken zum Tanzen bringen. Philosophie des Wandels und der Bewegung, Kapitel: *Für ein Sinnenbewusstsein in unserer Zeit*, Verlag Karl Alber, Freiburg / München 2011, S. 217–227.

könnten wir nicht mehr verzichten. Die Bindungen und Regulationen, die wir historisch verlassen haben, würden uns heute als unerträgliche Einschnürungen

erscheinen. Die alten Ordnungen haben Beziehungen und Beziehungsgefüge in der Mitte des Zusammenlebens gesehen, Beziehungen zwischen den Menschen und zwischen uns Menschen und der übrigen Welt, der Mitwelt. Diese gingen oft einher mit der unreflektierten Unterwerfung unter historische Autoritäten und dem Hinnehmen naturgegebener Bedrohungen. Mit dem oft unübersehbaren Zwangscharakter dieser Ordnungen haben wir zugleich die Beziehungen überhaupt aufgegeben. So wollen wir uns nicht mehr in fremden Diensten verbrauchen. Aber wir haben auch keine Vorstellung mehr von der Freude, unsere eigene Wirkung zu erfahren, indem wir einem liebenswerten Menschen oder einer guten Sache dienen. Mit der großen Unabhängigkeit von vielen, nicht allen, Naturgewalten haben wir vergessen, dass die Erde uns trägt, die Luft uns belebt, das Wasser uns seine Fähigkeit zu fortwährendem Wandel mitteilt. Wir wissen nicht mehr, wie gut es tut, Dankbarkeit zu empfinden. Ihr gelingenden Ausdruck zu geben, ist für die meisten undenkbar geworden zugleich mit den abgeschafften oder äußerlich gewordenen Ritualen dafür.

Für die Geschichte der Gattung heißt dies, dass die versäumten Seiten der praktischen Lebenstätigkeit und ihrer alltäglichen wie ihrer ritualen Gestaltung uns und ganz besonders unseren Kindern wesentliche Erfahrungen entziehen. Sie fehlen, um lebendige Vorstellungen von einem anderen, einem sich anders erfüllenden Leben, Zusammenleben entstehen zu lassen. Gleichzeitig sind wir in neue Abhängigkeiten geraten, von den technologischen Strukturen und den Herrschaftsformen der Verwaltung, die solche Technologie mit sich bringt. Henri Bergson hat mit großem kritischem Nachdruck darauf aufmerksam gemacht, dass die abstrakten Begriffe unseres Denkens – erst recht die Grundtypen unseres Empfindens und Fühlens – abstrahiert sind auf der Grundlage von sinnhaften Wahrnehmungen. Jede Kultur hat ihre am meisten prägenden Begriffe von ihrer eigenen Auswahl unter Wahrnehmungen mehr der einen als der anderen Sinne gebildet. So hat Europa das Sehen, Afrika den Rhythmus der Bewegung vorgezogen. Wir sollten also die Weltbegegnungen der Menschheit dazu nutzen, uns für die unterschiedlichen Stärken der Anderen zu interessieren, von und mit ihnen zu lernen. Faktisch sind wir dabei, mehr oder weniger alle die gleichen Versäumnisse zu praktizieren und die gleichen Mängel zu produzieren.

Dem entgegenzuwirken ist eine wesentliche ästhetische Aufgabe. Ästhetische Praxis und Reflexion, nicht nur, aber ganz besonders in den Schulen, hat heute nicht länger zum Programm, die Wahrnehmung und den Geschmack der Schülerinnen und Schüler auf irgendeine bestimmte Richtung institutionalisierter Kunst hin zu erziehen. Die Aufgabe ist vielmehr wesentlicher Beitrag dazu, mit den Menschen neue Gleichgewichte der anthropologischen Entwürfe von Menschsein mit der Welt zu ermöglichen.

Kaum etwas in den westlich ausgerichteten Ländern erschrickt und beschämt mich so sehr wie die Beobachtung dessen, was wir in unseren Kindern verkümmern lassen, ersticken und in ihre Seelen zu stopfen versuchen. Die traditionelle afrikanische Weisheit erkennt in den Kindern die keimhafte Anlage, mit allen Vorgängen und Wesen und Dingen dieser Welt vertraut zu werden. Afrikanische Freunde und Freundinnen sagen heute, die Europäerinnen und Europäer betrachten ihre Kinder als leere Flaschen, in die Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher die vorhandenen Kenntnisse abfüllen. Für die so geplanten Resultate haben wir im Deutschen noch den pejorativen Ausspruch »lernklug«, das heißt, die mögliche eigene Klugheit im Umgang mit der Welt ist durch Angelerntes, durch Ansammlungen von Informationen ersetzt. Die Fortschritte einer angeblich rationalen Didaktik seit den 1960er Jahren zielen weitgehend darauf ab, diese Strategien durch mechanisch kontrollierbare Taktiken zu operationalisieren. Die Parallele zur Arbeit im Akkord und am Produktionsband ist offensichtlich. Ein Produktionsplan stellt vorgefertigte Teile zur Verfügung und organisiert, dass sie so schnell und abrufbar in der Intelligenz der Schülerinnen und Schüler zu gewünschten Mustern montiert werden.

Wie viel Einsicht in die Einseitigkeit solcher Sozialisation jeweils dennoch eine Chance hat, zeigt sich daran, welche Bedeutung dem Ästhetischen, traditionell gesprochen, dem Kunstunterricht im Lehrplan der Schulen eingeräumt wird. In Wahrheit geht es sogar, wie in der so bemerkenswerten Dissertation von Birgit Engel gezeigt wird, um ästhetische Momente in den Situationen zwischen Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern überhaupt. Die Lernschritte eigentlich aller Sachgebiete, z. B. auch der Mathematik, sind in einem ästhetisch-sozialen Miteinander zu entwickeln. Damit ist vor allem die Sensibilität dafür gemeint, wie Menschen aufnehmen, beantworten, zögern, vergleichen, verbinden und wie sie dies mit ihrem Erleben durchzutragen vermögen. Dann müssen aber auch die sinnhaften Momente aller Ebenen der Intelligenz, des Verstehens, der Kritik und der Kreativität ins Spiel kommen können. Die Keime möglicher Vertrautheit mit der Welt, die sich in der frühesten Kindheit regen, müssen geachtet und beachtet werden, damit sie sich mit dem abstrakten Wissen verbinden können. Lou Andreas-Salomé sagt, wir kommen auf die Welt mit der Fähigkeit und Bereitschaft zu einer »All-Liebe«. Diese diffuse Stimmung gilt es, durch Wissen bestimmter werden zu lassen, statt ihr Wissen entgegenzusetzen.

Dem hat leider die, in anderer Hinsicht verdienstvolle, Entwicklungspsychologie etwa von Jean Piaget entgegengewirkt. Sie hat den Grundirrtum der modernen Anthropologien weitergeführt und einen Fortschritt von den leiblich zu leistenden hin zu den intellektuellen Bewältigungen, z. B. von der tastenden Hand zum kontrollierenden Auge, absolut gesetzt. Der alte Hochmut der »höheren Vermögen« des Verstandes über die »niederen Vermögen« der Sinne wurde damit

nicht nur zu einer gattungsgeschichtlichen Errungenschaft, sondern auch zu einer Forderung an jede Lebensgeschichte gemacht. Statt Kinder in der Beobachtung zu unterstützen, welche Blätter und welche Früchte zu welcher Baumart gehören, sollen sie im »logischen Baukasten« die Kongruenz von Dreiecken üben. Auch die sehr frühe Fähigkeit von Kindern, symbolisch zu reagieren, ein wenig später in aller Naivität Rituale zu erfinden, verlagert Piaget ins Intellektuelle. Die Weltdekade der Gehirnforschung hat inzwischen die tiefe Bedeutung von Symbolen ganz verdrängt. Semiotik lehrt uns stattdessen eine Zeichenlehre, in der Verkehrsschilder Symbole genannt werden.

In den letzten Jahrzehnten haben die Künste ungeahnte Erweiterungen ihrer Mittel und Themen und Wirkungsformen erfahren, die uns oft mehr verwirren, als dass wir sie als Hilfen in neuer Orientierung erleben könnten. Aber genau dies, sinnhaft Orientierungsvorschläge mit evidenten Mustern und Verbindungen zu schaffen, wird immer offensichtlicher ihre Aufgabe in unseren Kulturen sein. Und in einigen Richtungen bereiten sie sich sehr wohl darauf vor. Dekonstruktion von Desorientierung gehört selbstverständlich dazu, besonders wenn Gefühle durch Gefühle aufgeklärt, Konstrukte durch sinnliche Wahrnehmung aufgelöst werden.

Die Wahrnehmungen unserer Sinne auszubilden, ist bis in die Epoche der Industrialisierung der Güterproduktion die andere Seite handwerklicher Arbeit gewesen, die eben nur zurückgebunden war in den alltäglichen Nutzen der Gewerbe. Karl Marx hat dies schon immer den »bornierten Kunstsinn des Handwerks« genannt. Ich hebe solche praktischen Künste als »gestisches Wissen« hervor. Voll Anerkennung für das Gespür der Sinne und ein Gestalten als Antwort auf die Qualitäten von Stoffen, Werkzeugen und Vorgängen. Kritisch dagegen, dass dies nicht anders Gestalt annehmen konnte als zugleich mit unmittelbarer Nützlichkeit. Aus dieser »Borniertheit«, Begrenzung, sind solche Vollzüge frei geworden, nachdem maschinelle Massenherstellung die menschliche Verbindung von Hand, Herz und Verstand, wie Friedrich Schiller sagt, nicht mehr braucht. Exemplarisch durch eigene Werkgeschichten übernehmen nun Künstlerinnen und Künstler diese entscheidende Dimension dessen, was Karl Marx gesellschaftskritisch, Johann Wolfgang von Goethe individuell emphatisch Lebenstätigkeit genannt haben. Kunstrichtungen wie *land art* oder die Spurensicherung haben bereits einige Wegweiser aufgestellt. Den großen Bereich des sogenannten *design* zähle ich nicht dazu, weil zu weitgehend Formen für Gebrauchsgegenstände in mehr oder weniger originellen Variationen des Arsenal der Kunstgeschichte gesucht werden, denen die inneren Beziehungen zu den Entstehungs- und Gebrauchsgeschichten fehlen. Hier sehe ich ein großes Feld für neue Ansätze. Umgekehrt haben Länder wie gerade Japan eine so exquisite Tradition kunstvollsten Umgangs in täglichen Lebensvollzügen, z.B. dem Einpacken von Gegenständen, dass sie längst von Künstlerinnen und

Künstlern aufgegriffen und frei entfaltet werden, während uns die Postämter vorgefertigte Patentkartons verkaufen.

In diesen Beispielen zeichnen sich bereits Züge einer noch weiteren, allgemeineren anthropologischen Aufgabe der Künste und erst recht der künstlerischen Pädagogik ab. Alles Leben, ja, alle Vorgänge in der Welt, erst recht das Menschliche, spielen sich ab ausgehend von dem grundlegenden Wechselspiel von Unterscheiden und Vergleichen. Daran sind zumindest zwei Dinge zu üben, die für das Überleben unserer Gattung und die gelingende Gestaltung unserer Lebensformen von größter Bedeutung sind. Genormte Waren und eine Lebensumwelt, die immer weniger Qualitäten von Materialien zu erfahren gibt und mit homogenen, nach Normen gemischten Farben unsere Augen zur Untätigkeit verurteilt, entziehen den Sinnen ihre alltäglichen Übungsfelder. Dafür werden wir an umso mehr Orten mit musikalischen Massenwaren beschallt. Dagegen das Unterscheidungsvermögen zu üben, bis wir wieder die Freude an den Differenzierungen erleben, scheint wesentlich den Künsten zuzufallen. Niemand hat eindrucksvoller solche Kunst zu verteidigen gesucht als Janichiro Tanizaki mit dem Spiel von Licht und Schatten. John Cage und die Neue Musik sind zur Schule des Hinhorchens zwischen vertrauten Klängen, Stille und überhörten Geräuschen geworden in einer Kreativität des Staunens.

Es geht dabei aber auch um eine grundlegende Denkform. Die abendländische Metaphysik, inzwischen die westliche Denkweise allgemein, hat uns vergessen lassen, dass die Handlung des Unterscheidens in Wahrheit jedes Mal auch eine eigene Beziehung zwischen dem, der unterscheidet, und dem Phänomen begründet, dem wir da begegnen. Einen Unterschied zu machen, heißt eben nicht bloß, eine bekannte Definition auf einen unabhängigen Gegenstand zu projizieren. Wir beziehen uns mit unserem bislang gewonnenen Unterscheidungsvermögen und mit einem Augenblick unserer Existenz darauf. Unsere Reflexion ist gerade auch dem Vorgang verwandt, in welchem eine Blüte auf den Aufgang der Sonne antwortet, indem sie sich öffnet, in feuchter werdender Luft intensiveren Duft verströmt und unter heftiger Hitze erschläfft. Mit anderen Worten, die Welt ist nicht, wie unsere Erkenntnisssysteme sie zu erfassen empfehlen. Sie trifft uns immer auch neu und existenziell. Aus diesen Erfahrungen muss eine Behutsamkeit im Umgang mit unserer Mitwelt und mit uns selbst erwachsen. In der Freude an der Begegnung, wo abstrakte Ethik vergeblich moralisch zum Bewusstsein der notwendigen Grenzen ermahnt.

Die Künste der Moderne haben seit einem Jahrhundert das Bedürfnis unserer Zivilisationen aufgegriffen, wieder Beziehungen zum Elementaren zu gewinnen. In den Richtungen, die den Erfolg gehabt haben, die breite Aufmerksamkeit zu beherrschen, ist das Ergebnis entscheidend in einer Reduktion gesucht worden. Wo das Bauhaus elementare Formen durch Reduktion auf einfachste geometrische

Module zur beliebigen Verfügung gestellt und Farben auf stereotypes Rot, Blau, Gelb stilisiert hat, da hat es zugleich seine breiteste und seine unheilvollste Wirkung erzielt gegen das Existenzielle seiner neuen Sensibilität. Die Moderne ist angetreten, um Vielfalt zu ermöglichen gegen die Zwänge und strengen Grenzen von autoritären Traditionen. Die Marktmechanismen haben aber zusammen mit einem zu einfach statistischen Verständnis von Demokratie an deren Stelle das Lösungswort »Standardisierung« (Frank Lloyd Wright) gesetzt, das ebenso in den westlich privatkapitalistischen wie in den sozialistisch staatskapitalistischen Gesellschaften im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts zur obersten Devise geworden ist. Unsere Einstellungen zur Kultur haben sich davon keineswegs erholt. Vielmehr finden auch hier die Künste eine Aufgabe vor, die unsere neu entstehenden »Kulturwissenschaften« ihnen zu klären helfen sollten. Die Pädagogik wird auf das Dringendste gebraucht, um den Künsten für ihre Erkundungen und Vorschläge Aufmerksamkeit und Auffassungsvermögen so zu bereiten, dass unsere Gesellschaften auch aus dem sinnhaften Bewusstsein ihrer Bürgerinnen und Bürger demokratischere werden können. Dasselbe gilt für alle Zusammenhänge, in denen, gegen die funktionelle Starre mechanischer Strukturen, Menschen ihr Leben aus beweglichen Beziehungen entfalten könnten. Dazu haben sich Ansätze immer wieder in politischen und künstlerischen Bewegungen des Widerstands gezeigt, sind aber auch immer wieder in Unsichtbarkeit gesunken.

Politischer Widerstand verteidigt Visionen von der Entfaltung des Lebens insgesamt. Dazu gehört ein ästhetischer Widerstand, den sich jede künstlerische Handlung, jede Lebenstätigkeit und jedes Werk wählen müssen, um aus den Erfahrungen mit Hindernis und Grenze Gestaltungsmöglichkeiten zu stärken und zu klären. Der Unterschied zwischen Pinsel und Kugelschreiber teilt sich sofort mit. Dem Meer stundenlang an seinem Rand liegend standzuhalten und mit seinen Gezeiten zu atmen wie ein *butoh*-Tänzer, fordert die äußerste Anwesenheit. Die Auswahl von zwölf Tönen in der Neuen Musik ist vermutlich zu willkürlich abstrakt. Die Befreiung vom seinerseits willkürlichen System der Tonalität droht, wie schon Adorno gezeigt hat, ins Schematische umzuschlagen. Diese Neue Musik dürfte eine gewisse Begrenztheit in sich tragen, wo sie von dem Alten, gegen das sie protestiert, nicht loskommt. Diese Situation ist dadurch umso dramatischer, dass der Musikkonsum im Alltag, aber bis in die Konzertprogramme hinein die tonalen Hörgewohnten geradezu allgegenwärtig fortsetzt, dabei aber die Differenzierungen, die sie klassisch ermöglicht haben, einschleift. An der neuesten Neuen Musik scheint mir, neben der Überwindung dogmatischer Trennungen zwischen Klängen und Geräuschen, die Aufhebung des Kontrastprinzips klassischer Komposition besonders interessant. Wenn vom Werk her nicht mehr zwischen Haupt- und Nebenstimmen vorsorglich unterschieden wird, kann und muss das Hörbild von der Landschaft

dessen, was es zu hören gibt, in uns entstehen. Wir müssen und dürfen uns selber fragen, in welchen Beziehungen wir da wahrnehmen. Was von der Musik her zweifellos reflektiert angelegt wird, führt uns aber noch in Spannungsfelder, in denen wir unsere Wahrnehmung und damit uns selbst auszuloten haben. Solche Spannungsfelder der Kunst brauchen wir, um die Spannungsfelder in uns selbst – Friedrich Nietzsche spricht vom »polyphonen Menschen« – und in der Welt – Gregory Bateson spricht von der »Co-Evolution« – annehmen und aufnehmen zu lernen.

Für die künstlerischen Initiativen und Aufgaben sind jeweils bestimmte Gefühle konstitutiv. Auf diesen Wegen werden sie in unsere so ergänzungsbedürftige Vernunft mittelbar integriert. Ich bestehe so nachdrücklich darauf, dass all dies zu den Vernunftvermögen des Menschen gehört, weil die üblich gewordene Definition des Rationalen viel zu vieles in eine so erst künstlich geschaffene Irrationalität abdrängt und darüber auch selbst irrational wird. Ich möchte an einem Beispiel aus neueren, von den Frauen kommenden Entwürfen zur Ethik die Gefühle zu erläutern versuchen, die es im Sinne einer umfassenderen, am Leben und Erleben sich ausrichtenden Vernunft zu retten gilt. Es gibt keinen Zweifel, dass, selbst trotz des gesellschaftlichen Drucks zur Konkurrenz, in den Menschen ein ursprünglicher Drang zu beschützen und zu bewahren zumindest gegenüber den uns anvertrauten Kindern ganz ursprünglich prägend ist. Hans Jonas hat das betont, aber leider noch nicht zur Grundbeobachtung einer Ästhetik überhaupt gemacht. Lehrerinnen und Lehrer erfahren wie die Eltern die Not, abzuwägen, wie wir den jungen Menschen, die sich uns anvertrauen müssen, einerseits genügend Tüchtigkeit gegenüber den Forderungen von Alltag und Beruf vermitteln, ihnen andererseits jedoch die Spielräume schaffen und bereiten, in denen allein sie ihre Individualität wie ihre Fähigkeit zu eigenen Beziehungen und Erfahrungen ausbilden können. So sprechen einige Philosophinnen von einem neuen Typus von Ethik, die nicht in rational begründeten und normativ formulierten Verantwortungsmustern ihren Niederschlag findet, sondern auf einem Prinzip von *care* beruht.

Dazu gehört, dass wir die Erforschung der Welt nicht den Wissenschaften allein überlassen. Sie treiben ihre Sonden in die Dinge, um nach Maß, Zahl und Gewicht festzustellen. Sie sind zu den Pionieren von Technologie, Epistemologie und Verwaltung geworden. Ihren Konstruktionen von »Realität« dienen wissenschaftliche, eigentlich pseudowissenschaftliche Setzungen, für die Wahrnehmung, als die andere Dimension des Orientierungswissens, ersetzt wird allein durch Messung. Zu messen bedeutet, Leben aus einem bestimmten Gesichtspunkt still zu stellen, und liefert Feststellungen, die wieder auf die Prozesse und Kontexte bezogen werden müssen. Die Definition von Grenzwerten, z. B. für Fragen der Umweltbelastung, zeigt, was geschieht, wenn Messungen absolut gesetzt werden: Sie werden manipuliert in ganz anderen, in betriebswirtschaftlichen und politischen

Kontexten. Gerade die Physik hat die Abhängigkeit aller Messungen von der Frage, das heißt auch vom Zweck der Messung für eine bestimmte Theorie als grundlegendes Problem erkannt und zur Grundlage der neuen, andere Wirklichkeiten begreifenden Quantenphysik gemacht. Freilich ist an die Stelle der Regelmäßigkeiten nach Newton'schen Gesetzen, vorerst vielleicht, ein Begriff von Wahrscheinlichkeit gesetzt worden, dessen bloß statistische Erfassung die Frage nach einer Ordnung anderer Art scheinbar wieder erübrigt. Konsequenter Überlegungen, etwa wie in der Kopenhagener Deutung, lassen die Frage indessen offen. Am Beginn des ganz großen Erfolgsweges der zunächst so effektiven, in Wirklichkeit aber reduktionistischen Strategien der Naturbeherrschung um 1800 in Europa und Nordamerika haben sowohl Alexander wie Wilhelm von Humboldt ihre Erforschung der Kontinente bzw. der Menschheit auf die Forderung gegründet: »Erkenntnis und Genuss«. Dabei ist mit Genuss ein komplementärer Gegensatz zu den rationalen Strategien der Isolation von Phänomenen zum Zweck ihrer exakten Messung und der Rekonstruktion ihres Zusammenwirkens nach den Regeln aufgestellter Gesetze gemeint. Nur in dem bewussten Wahrnehmen, das die Brüder Humboldt »Genuss« nennen, offenbart sich uns »das Zusammenwirken aller Kräfte«. Alexander von Humboldt hat dafür insbesondere die Zusammenarbeit der Naturwissenschaft mit den Künsten gefordert. Wilhelm von Humboldt hat sich mit den Sprachen der Völker im Sinne einer Kulturanthropologie beschäftigt, die deren »Ansichten von der Welt« ebenso aus ihren Künsten erschließt.

Gerade gegen im Grunde auch vivisektionistische Bemächtigung einerseits und andererseits durchaus im Bunde mit den Einsichten in qualitative Zusammenhänge, die selbst in den modernen Naturwissenschaften eine Rolle zu spielen beginnen, können die Künste auftreten. Sie können unternehmen, mit unserem Gegenüber in dessen Resonanz zu gehen, zu lauschen und laut werden zu lassen, was wir da vernehmen. Schließlich kommt das Wort Vernunft vom Vernehmen. Selbst *ratio* hat noch bis ins abendländische Mittelalter zugleich die Bedeutung von guten Proportionen im rechten Maß gehabt. Ich meine, dass die Systemtheorien nach solchen Proportionen nur suchen, um Funktionen der Teile für das Ganze sicherzustellen oder im Interesse menschlicher Absichten umzuformen. Friedrich Schiller hat Aufklärung dagegen darin gesehen, dass die Teile nur annehmen dürfen, dem Ganzen, das sie bilden, zu dienen, wenn das Ganze ebenso den Teilen dient. Das heißt Spiel, Zusammenspiel. Die Künste können Modelle solchen Spiels entwerfen und erproben. An den Künsten können wir unser Bewusstsein dafür klären und stärken. Das höchste Kunstwerk wäre ein gelingendes Zusammenspiel der Menschen in einer sinnvollen Gesellschaft, im Austausch mit einer geachteten Mitwelt.

Dies hieße, Vernunft entfalten im Austausch zwischen Fremden, die einander vertrauen und immer vertrauter werden und dabei sich selbst kennenlernen und

Vertrauen zu sich gewinnen. Wir als Einzelne wie zwischen unseren Völkern und Kulturen. So wollte ein anderes Europa mit Wilhelm von Humboldt und William Blake »Menschheit«, mit Goethe »Weltliteratur« verstanden wissen, Schiller seine inzwischen zum Olympiade-Kitsch entstellte Hymne *An die Freude*. Gegen die negative Anthropologie Europas, nach der ein Mensch des anderen Feind sei, nach der Gesellschaft nur durch Vertrag von Einzelnen begründet ist. Jede und jeder sind wir einseitig in unserer Sicht auf die Welt. Wenn wir diese zu etwas Absoluten machen, dann werden wir einander zu Feinden, und wir führen bald auch Krieg gegen die Welt, die dann unserer Interpretation widerspricht und unser Handeln verkehrt gegen uns.

Wenn wir *aufeinander* und *auf* sie horchen, hören, können wir die Fülle des Reichtums an Ansichten und Einsichten *zueinander* fügen. Die meisten Menschen spüren das unbewusst, indem sie ihre eigenen Erkenntnisse als Korrektur gegen andere stellen; wir vergessen nur zu gern, dass auch unsere Korrekturen der Korrekturen bedürfen. Vor allem fordert uns dies dazu auf, zu begreifen, dass »der Mensch« nur mit Menschen und zwischen ihnen Mensch sein kann. Genau das trifft sich mit der biologischen Erkenntnistheorie, die mit Humberto R. Maturana sagt, Existenz gibt es ausschließlich als *co-existence*, überhaupt in allem Leben, das ja auch in der *co-evolution*, Gregory Bateson, sich zu den unzählbar vielen Arten entwickelt hat.

Solche Erkenntnisse bleiben von den Wissenschaften her intellektuell. Wenn Maturana das Spiel und die Liebe als vergessene Potenziale der Menschheit wieder zu entdecken gibt, wird damit dem Verstand ein neuer Horizont geöffnet; aber die ihm entsprechenden Gefühle und Fähigkeiten zu üben, sind Aufgaben, die den Künsten zufallen und pädagogischen Anleitungen, wenn sie denn künstlerisch angelegt und verwirklicht werden. Dann allerdings sind sie allein dieses Namens würdig. Die wahre Pädagogik ist eine Psychagogie. Gerade wird neu und grundsätzlich im wissenschaftlichen Kontext und kritisch begleitet wieder entdeckt, dass jede Vermittlungssituation fruchtbar nur werden kann, wo sich ein eigenes Zwischen zwischen den Lehrenden und den Lernenden, zwischen beiden und einem Gegenstand, einer Frage bilden kann. Dieses Zwischen ist durch ästhetische Qualitäten bestimmt und muss mit ästhetischem Gespür bewusst gemacht werden: Zusammenspiel. In der zitierten Mathematikstunde kann – wie Birgit Engel gezeigt hat – das unausgesprochene Zögern einer Schülerin gegenüber einer Methode, Gleichungen zu lösen, als Wendepunkt aufgegriffen werden. Geradeso wie in einem Kunstunterricht braucht es hier die Wahrnehmung. Dann können alle lernen, vom mechanischen Vorbeten und Nachbeten der Formel überzugehen dazu, dass auch die, die die gelieferte Methode überraschend anwenden konnten, zu begreifen beginnen, was eine »Gleichung« bedeutet: Eine Position wird mit einer anderen gleichgesetzt – also eine besondere Spielart des Unterscheidens und Vergleichens, von dem wir theoretisch gesprochen haben. Ein ausdrückliches künstlerisches

Modell gibt uns die Musik. Das Zusammenspiel von Komponisten, Partitur, Instrumenten, Musikerinnen und Musikern in der Folge der Aufführungen bildet erst das Werk. Dies sind Beispiele für die eigenen Stile von Weltdeutungen und Weltaneignungen, die von den Künsten her in das allgemeine Bewusstsein hineinwachsen könnten und sollten.

Selbstverständlich ist die andere Bedingung solcher Zugänge ebenso wichtig. Askese. Vor den Zugängen haben unsere Geschichte und Gegenwart riesige Müllhalden aufgetürmt. Wenn wir in den Künsten und an den pädagogischen Orten üben wollen, dass Bilder nicht viel mit visuellem Wiedererkennen von Bekanntem oder dessen Verlängerung in »virtuelle Realitäten« zu tun haben, dann müssen wir uns darin üben, uns von der Welt wie von den Bildern angesehen zu wissen. Alles, was uns heute überflutet und unsere Sinne verstopft, sind Abbilder, die oft raffiniert gezielt, aber nicht reflektiert sind, und für deren Bedeutung kein Mensch Zeuge ist. Sie wegzuräumen und den Zugang zu finden, dass uns das anschaut, zu dem wir die Augen öffnen, sind zwei Seiten derselben Aufgabe. Uns gegen die akustische Nötigung zu wehren und von den traditionellen Erwartungen an Strukturen einer Komposition abzurücken, sind die zwei Seiten einer freundlichen Askese des Gehörs, die Spielräume schafft für das Spiel der Klänge *miteinander* und *mit* der Resonanz in uns.

Dass gerade in Japan solche Zugänge zu finden sind und wirksam werden können, erlebe ich an zwei ganz unterschiedlichen Beispielen. Fujio Maeda zeigt uns, wie das Grau in den Farbholzschnitten des 17., 18. und 19. Jahrhunderts zu der modernen Darstellung in Zentralperspektive eine Alternative bedeutet, wie sie europäische Avantgarde um 1900 nur mühsam zu suchen vermochte. Statt die Strukturen von Körpern im euklidischen Raum vorgegebener »drei Dimensionen« zu rekonstruieren, lassen die Werke bis Utagawa Hiroshige die Beziehungen im Zwischen erahnen, dem das Grau einen ungreifbaren Ort leiht. So verstanden, kann eine Tradition in ganz neue Erkundungen tragen. Umgekehrt mein anderes Beispiel. Die Evolutionen des *butoh*-Tanzes brechen in existenziellem Ausdruck von Widerstand mit allen klassischen Formvorgaben. Aus meinen sehr bescheidenen, aber lebenslangen Übungen im *Za-Zen* meine ich jedoch zu spüren, dass die *butoh*-Tänzerinnen und -Tänzer sich und den Beziehungen in der Welt mit dem ganzen Ernst und der ganzen Feinheit auf der Spur sind, die Japans Künste und Lebenskünste seit je hervorgebracht haben.

Es geht darum, die Kunst auszubilden, in der Gegenwart der Ereignisse zu leben und solche Begegnungen durch alle Sinne in das Bewusstsein zu tragen, mit dem Bewusstsein alle Wahrnehmung zum Tragen zu bringen.

Also geht es immer um Feststellung *und* Wahrnehmung. Beide Wege und ihre jeweiligen Wechselbeziehungen gelten freilich keineswegs nur für die Künste und die Wissenschaften. Sie sind wahrscheinlich noch wesentlicher für die

Ausbildung unseres Alltagsbewusstseins. Was wir einmal mit der Idee »Bildung« gemeint haben, ist die Verbindung beider Ebenen, so wie die Quantenphysiker Nils Bohr oder Hans Peter Dürr die Übersetzung ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse und ihrer erkenntnistheoretischen Einsichten in die Gemeinsprache als notwendige Konsequenz für die Lebensfähigkeit der Zivilisation aufgezeigt haben. Wie existenziell ein Versäumen dieser Zusammenhänge insgesamt uns bedroht, zeigte schon Ortega Y Gasset mit seiner Kritik an jenen sogenannten Akademikerinnen und Akademikern, die wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfindungen nur noch für spezielle Anwendungen benutzen, ohne sie selbst begreifen zu können. Wo heute Beraterfirmen wie Roland Berger oder McKinsey »Orientierungswissen« (Max Weber) aller Praxisfelder vom *social engineering* bis zur Pädagogik unserer Schulen und Hochschulen ersetzen durch vereinfachte Effektivitätsstrategien der Betriebswirtschaftslehre, wird die generelle Sabotage einer umfassenden Vernunft offensichtlich, die doch die Wahrnehmung der Welt und der Anderen zur Grundlage des gemeinsamen Handelns machen könnte. Es ist uns daher um die Vielfalt des Wissens und das Engagement an *möglichen Ordnungen anderer Art* auf allen Ebenen zu tun. Dass für sie alle eine Grundlage werden muss, was mit den Vermögen der Menschen in unseren Schulen passiert, ist ebenfalls offensichtlich. In der schulischen Bildung kommt es selbstverständlich nicht nur auf einen entsprechend orientierten Kunstunterricht, sondern ebenso auf *ästhetische Zugänge*, das heißt auf ein wahrnehmendes Bewusstsein in allen Fächern an. Beginnen können wir aber vermutlich am einfachsten in der Korrespondenz zum ausdrücklich Künstlerischen, also mit einer ihres Namens würdigen und dem Bewusstsein unserer Gesellschaften verpflichteten KunstPädagogik.

Literatur zum weiteren Lesen

Die folgende Zusammenstellung von Büchern und Aufsätzen soll nicht vorrangig als Zitationshinweise dienen. Vielmehr können diese den Leserinnen und Lesern Hinweise geben, wo es sich für sie lohnen könnte, weitere Schriften zu bestimmten Themen heranzuziehen. Darum haben wir auch darauf verzichtet, Seitenzahlen hinzuzufügen.

Adorno, Theodor W. Philosophie der neuen Musik, Frankfurt a. M. 1949/1978

Adorno, Theodor W. Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften, Band VII, Frankfurt a. M. 1971

Andreas-Salomé, Lou Werkedition in Einzelbänden, Taching am See ab 2006

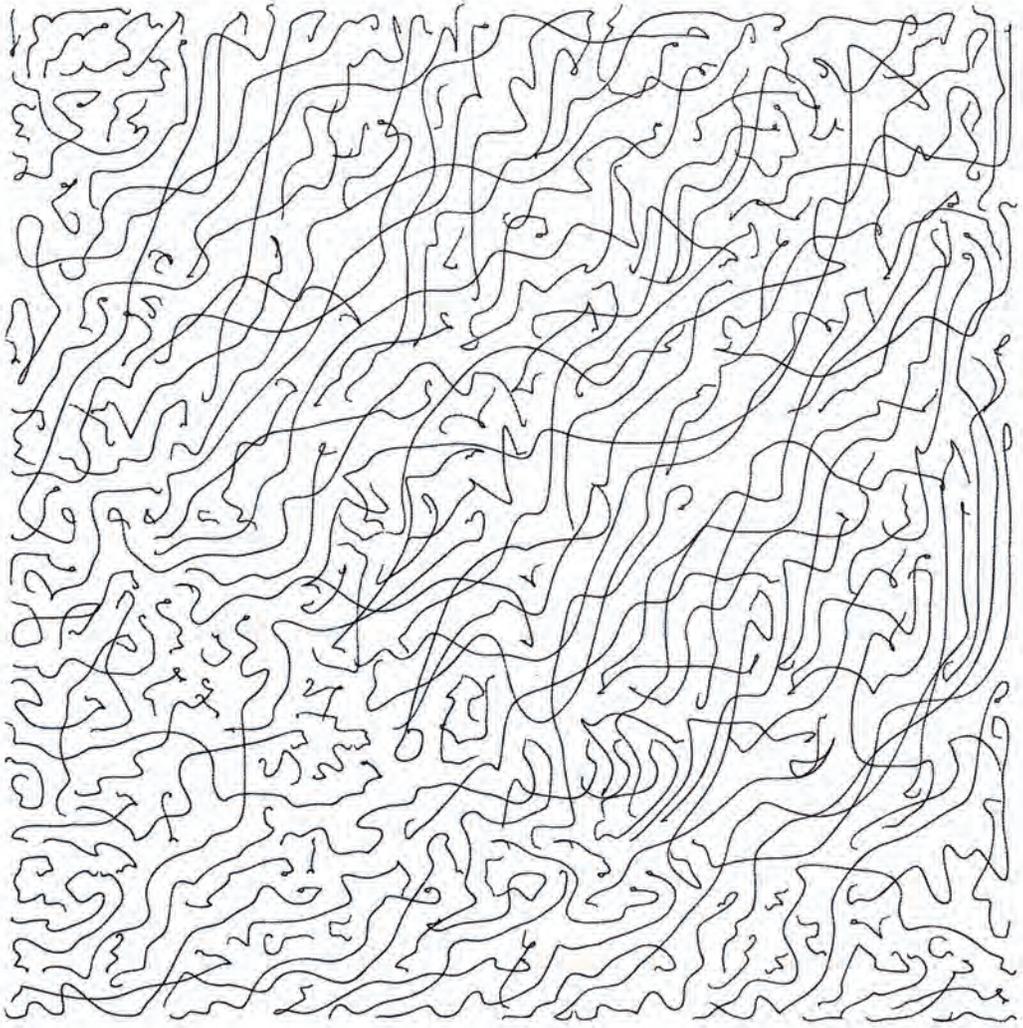
Bateson, Gregory Mind and Nature. A Necessary Unity, New York 1980

Bergson, Henri La perception du changement, in: ders.: La pensée et le mouvant. Articles et conférences datant de 1903 à 1923, Paris 1934

Blake, William The continental prophecies: America: a prophecy (1793). Europe: a prophecy (1794). The song of Los (1795), London 1995

Boehm, Gottfried Mnemosyne. Zur Kategorie des erinnernden Sehens. in: Boehm, Gottfried / Stierle, Karlheinz / Winter, Gundolf (Hg.): Modernität und Tradition. Festschrift für Max Imdahl zum 60. Geburtstag, S. 37–57, München 1985

- Bohr, Niels / Heisenberg, Werner** Die Kopenhagener Deutung der Quantentheorie, Stuttgart 1963
- Cage, John** Für die Vögel. Gespräche mit Daniel Charles, übersetzt von Birger Ollrogge, Leipzig 1984
- Dürr, Hans-Peter / Oesterreicher, Marianne** Wir erleben mehr als wir begreifen: Quantenphysik und Lebensfragen, Freiburg 2001
- Engel, Birgit** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, 2011, <<http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/>>, 01.07.2018 (1. Aufl. Münster / New York / München / Berlin 2004)
- Fox Keller, Evelyn** Reflections on Gender and Science, New Haven 1985
- Goethe, Johann Wolfgang von** Inwiefern die Idee: Schönheit sei Vollkommenheit mit Freiheit, auf organische Naturen angewendet werden könne, in: ders.: Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Band 13, München 1975
- Goethe, Johann Wolfgang von** Wilhelm Meisters Wanderjahre, Stuttgart 1821/1986
- Humboldt, Alexander von** Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung, 4 Bände, Band 1, Stuttgart / Augsburg 1845
- Humboldt, Wilhelm von** Gesammelte Schriften, Berlin 1968
- Jonas, Hans** Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a. M. 1979
- Lippe, Rudolf zur** Teleologie und der homo pictor bei Hans Jonas, in: Müller, Wolfgang Erich: Hans Jonas – Von der Gnosisforschung zur Verantwortungsethik, Stuttgart 2003
- Maeda, Fujio** Grau ist Trübe. Vortrag 1997, Bericht von Rudolf zur Lippe, in: West-östlicher Diwan, Band III, Goethe Institut, München / Weimar 1999
- Marx, Karl** Deutsche Ideologie. Marx Engels Werke (MEW) Band III, 9. Aufl., Berlin 1990
- Marx, Karl** Pariser Manuskripte 1844, in: ders.: Texte zu Methode und Praxis, 2 Bände, Band 2, Hamburg 1968
- Maturana, Humberto R.** Biologie der Kognition, in: ders.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig / Wiesbaden 1985
- Maturana, Humberto R. / Verden-Zöllner, Gerda** Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Matristische und patriarchale Lebensweisen, Heidelberg 1993
- Müller, Hans-Peter** Soziologie und ihre Forschungsgestalt, in: Soziologie, 47/2018/4, S. 462–476, <<https://www.sowi.hu-berlin.de/de/lehrbereiche/allgemeine-soziologie/mitarbeiter/publikationen/2018-soziologie-und-ihre-forschungsgestalt.pdf>>, 04.07.2019 [zu Max Weber]
- Nietzsche, Friedrich** Also sprach Zarathustra. Kritische Studienausgabe, Band 4, Berlin 1980
- Nietzsche, Friedrich** Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Berlin 1980
- Ortega y Gasset** Der Aufstand der Massen, Reinbek bei Hamburg 1931/1984
- Osten, Manfred** (Hg.) Alexander von Humboldt: Über die Freiheit des Menschen auf der Suche nach Wahrheit, Frankfurt a. M. 1999
- Schiller, Friedrich** Über die ästhetische Erziehung des Menschen in Briefen, Hamburg ab 1795/1949
- Tanizaki, Janichio** Lob des Schattens. Entwurf einer japanischen Ästhetik, Zürich 1987
- Weber, Max** Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1922/1976



Käte Meyer-Drawe

Sich verausgaben.

Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung

Die Freiheit ist Kennzeichen, Lohn, Ergebnis kundiger Disziplin. Allein der Tänzer versteht zu gehen; der Sänger zu sprechen; der Denker zu lächeln [...]

Valéry 1918/1987, 421

Es ist die Musik in unserm Gewissen, der Tanz in unserm Geiste, zu dem alle Puritaner-Litanei, alle Moral-Predigt und Biedermännerei nicht klingen will.

Nietzsche 1886/1988c, 152

VORSPIEL

Auf dem Busbahnhof stehen Menschen und warten auf ihre Linie. Sie sind mit ihren Smartphones beschäftigt oder reden miteinander. Mancher geht gedankenverloren hin und her. Immer wieder wandern die Blicke zu den Uhren, den öffentlichen und den eigenen. Lachen ist zu hören, aber auch aggressive Töne mischen sich ein. Unter den Wartenden befinden sich zwei afrodeutsche Frauen mit einer Art Tandemkinderwagen, in dem zwei Kleinkinder hintereinander Platz finden. Die jüngere mag die Mutter, die ältere die Großmutter der Kinder sein. Beide unterhalten sich mit einem konzentrierten Blick auf ein Smartphone. Plötzlich klettert aus dem vorderen Wagen ein kleiner afrodeutscher Junge heraus. Er entfernt sich ein wenig von den Frauen. An seinen Turnschuhen leuchten rote Blinklichter, und er freut sich offensichtlich über die ergatterte Bewegungsfreiheit. Er fängt an, nach einem Rhythmus zu tanzen, den nur er hört. Er dreht sich im Kreis. Er hüpfert – ein wildes Auf und Ab der roten Blinklichter. Er streckt die Arme in die Höhe und wedelt mit seinen kleinen Händen. Er tanzt buchstäblich aus der Reihe. Er ist ganz selbstvergessen und doch auf sonderbare Weise ganz bei sich, an- und abwesend zugleich. Jene, die auf ihn aufmerksam werden, zieht er in einen Bann, der allerdings abrupt unterbrochen wird, als ihn die vermeintliche Mutter entschieden zur alltäglichen Ordnung ruft, also zurück in den Kinderwagen.

DAS WISSEN DES LEIBES

Der Junge vollzieht seinen Tanz nicht das erste Mal und auch nicht als Erster. Er bekundet einen sinnlichen Erfahrungshintergrund und verwirklicht buchstäblich sein Heraustreten aus der alltäglichen Ordnung. Er verlässt sich auf das Wissen seines Leibes und verausgabte sich im Vertrauen darauf. Er nutzt eine Einweihung des Leibes in die Welt, die wir ständig zwar beanspruchen, aber, wenn es darauf ankommt, mitunter nicht ernst nehmen, weil unsere Sinne angesichts des hohen Ansehens unseres Denkens kapitulieren. Das Wissen des Leibes verleiht uns jedoch eine traumwandlerische Sicherheit im Umgang mit den Dingen, den anderen

und uns selbst. So überqueren wir in einer fremden Stadt vielleicht eine Straße zum ersten Mal. Mit den Augen sind wir bereits am anvisierten Ziel, mit unseren Gedanken vielleicht ganz woanders. Es ist nicht die erste Straße überhaupt. Unser Leib ist längst vertraut mit Bordsteinkanten, Pfützen und anderen Hindernissen. Diese Sicherheit beschränkt sich nicht auf ihn, sondern greift auf seine Instrumente über. Beim Autofahren passieren wir Lücken, Torbögen und meistern enge Gassen. Es kann sogar sein, dass wir uns plötzlich in unserem Wagen auf dem Heimweg von der Arbeit erwischen, obgleich wir lediglich eine Pause zum Einkauf im nahegelegenen Supermarkt nutzen wollten. Eine Gefahr im Verkehr waren wir dabei nicht. Unser Leib ermöglicht uns jedoch nicht nur den meisterhaften Umgang mit unserer Lebenswelt und den Genuss unseres Lusterlebens. Er ist es auch, der Gewalt ausüben kann und ausübt. Er leidet unter Schmerzen, teilt aber auch Schläge aus.

Ein falscher Blick kann einen körperlichen Übergriff veranlassen. Wir können nach der Bewusstlosigkeit wieder zu uns kommen, ohne im Entferntesten sagen zu können, was genau dabei geschieht. Unser Leib waltet als eine schweigende Virtuosität, auf die wir uns meistens verlassen können. Pierre Bourdieu findet passende Worte, wenn er schreibt: »Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man.« (Bourdieu 1987, 135) Über die damit verbundene Ermöglichung sollte die gleichzeitige Fesselung nicht übersehen werden. Im Hinblick auf Gewalt und ihre beängstigenden neuen Formen bedeutet dies, dass man gewalttätig ist und sich nicht Fall für Fall für oder gegen Gewalt entscheidet oder entscheiden kann. Unser Leib hat seine *Antwortregister* (vgl. Waldenfels 1994) inkorporiert. Mit Bezug auf Friedrich Nietzsche hebt Michel Foucault die Bedeutung unseres Leibes als Gedächtnis hervor: Auf »dem Leib findet man die Stigmata vergangener Ereignisse; aus ihm erwachsen die Begierden, Schwächen und Irrtümer; in ihm verschlingen sie sich miteinander und kommen plötzlich zum Ausdruck, aber in ihm lösen sie sich auch voneinander, geraten in Streit, bringen sich gegenseitig zum Verlöschen und tragen ihren unüberwindlichen Konflikt aus.« (Foucault 2002, 174) Dem Erkennen, diesem Lieblingskind der westlichen Kultur, sind damit erhebliche Grenzen gesetzt. Denn dass ich etwas erkenne, bedeutet noch nicht, dass es seine Macht über mich einbüßt. Gewaltprävention sollte die Bedeutung dieser Einverleibung beachten und an ihr ansetzen (vgl. Klinge 1998).

TANZEN

Im Tanzen kann die schweigende Option für Gewalt zugunsten eines Wegs hin zu neuen Körperstilen gebrochen werden. So werden im *Breaking* oder *B-Boying* gewaltsame Auseinandersetzungen in symbolische Wettkämpfe umgestaltet. Komplizierte Schrittfolgen, Wiederholungen melodischer Phrasen und schließlich das

Erstarren in einer bestimmten Position im *Freeze* dokumentieren eine gelungene Selbstbeherrschung, die dem Kontrollverlust in prekären Lebensverhältnissen entgegengesetzt wird. Akrobatische Tanzfiguren nehmen den Leib und seine unkontrollierte Gewaltbarkeit in ihren Dienst und transformieren sie in einen individuellen Ausdruck, der sich durch Nachahmungen anderen beigesellt und durch Modulierungen von ihnen unterscheidet (vgl. Rappe 2011).¹ Auch *Breaking* antwortet auf gesellschaftliche Verhältnisse, aber nicht durch Destruktion, sondern durch Kreation. Inszenierte Störungen unterbrechen die heimliche Verlässlichkeit des Leibes und rücken andere der eigenen Potenziale in den Vordergrund. Diese Potenziale bedürfen der Beachtung durch andere, weil Überschüsse an Sinn allererst in den Antworten der anderen erscheinen. Unser Tun geht nicht in unserem Wissen davon auf. Dies ist ein Surplus, aus dem sich Bildung entfalten kann. Dabei fungiert der Leib im Sinne von Maximen sozialer und kultureller Ordnungen. So hat er die Leistungsorientierungen moderner Gesellschaften inkorporiert – zum Guten und zum Schlechten. Er ist zivilisiert (Norbert Elias) und diszipliniert (Michel Foucault). Er ist aber auch überbordend, gewaltsam gegen andere und sich selbst.

Im Tanz schlummert ein Bildungspotenzial, das unsere Aufmerksamkeit verdient (vgl. Klinge 2010, 2014). Die Behandlung des Tanzes als »Allheilmittel für soziale Probleme« wird ihm nicht gerecht. Im Tanzen, so kann man es vorausgreifend zusammenfassen, gestaltet sich der gebildete Leib. Es geht also gerade nicht um eine bloß kompensatorische Funktion ästhetischer oder kultureller Bildung, also nicht darum, dass der Körper den Kopf entlasten soll, wodurch dieser zu neuen Kräften kommen kann. Tanzen selbst ist eine Facette von Bildung, aber, wie sich zeigen wird, nur dann, wenn Bildung anders akzentuiert wird als in der Tradition des 19. Jahrhunderts. Tanzen soll dabei als ein Verausgaben in den Blick geraten, das grenzüberschreitend in einem doppelten Sinn ist. Es kann als Übertretung eines normalisierten Leibes diesen über sich selbst belehren und damit einen Selbstgewinn bedeuten. Dabei kann er alles geben. Diese Verausgabung hat jedoch Schattenseiten. Denn das Tanzen kann auch als Selbstverlust ausarten. Diesen Doppelsinn von Gewinnen und Verlieren bewahrt das Wort »Verausgabung« im Unterschied zu Bedeutungsverwandten wie Exzess und Verschwendung.

¹ Sehr aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang auch die Untersuchungen der Box-Clubs im schwarzen Ghetto von Chicago von Loïc Wacquant (2003). Die Trainingshallen, die sogenannten *gyms*, organisieren nicht nur technische Kompetenzen. Sie schützen vor den tagtäglichen Gefahren des Ghettos, konstituieren Gruppenzugehörigkeiten und den respektvollen Umgang miteinander. Schließlich ermöglichen sie eine Körpermodellierung, die Beachtung und Anerkennung

findet. Der Originaltitel lautet *Corps et âme*, also Körper oder Leib und Seele. »Der Boxer ist ein *lebendiges Räderwerk*, das Körper und Geist miteinander verzahnt, die Grenze zwischen Vernunft und Leidenschaft aufhebt und dadurch die Überwindung der Antinomie zwischen Individuellem und Kollektivem ermöglicht. Auch hier kann man wieder mit Marcel Mauss reden, der von ›physio-sozial-psych[olog]ischen Konfigurationen‹ spricht.« (ebd. 22)

Verausgaben meint, dass etwas im Weggeben verschwindet. Das heißt nun gerade nicht, dass sich im Tanzen der Geist selbst begegnet, sondern dass der Leib seine Ideenkleider abwirft und gleichsam sich selbst in seinen Möglichkeiten begegnet und darbietet. Er befreit sich, um es mit Bildern von Friedrich Nietzsche zu sagen, von allen »Wort-Schreinen« (vgl. Nietzsche 1883–85/1988b, 232) und »Mausoleen des Subjekts« (Nietzsche 1872/1988a, 714). Es gilt nicht, ein Selbst zu finden, das hinter allem unversehrt lauert und nur von den Schnürungen der Zivilisation zu befreien ist. Im Tanzen sind wir Mitgenommene. Wir geben uns hin (vgl. Rainer u. a. 2008 und Roscher 2010).² »In diesem Zustand gewahren wir Bezüge, die wir nicht herstellen, die sich vielmehr einstellen, nicht berechenbar, nicht prognostizierbar, aber sinnaufschließend, überraschend und darin schön.« (Hogrebe 2013, 53)

Sich hingeben, sich verausgaben, sich selbst überschreiten, sich losreißen bezeichnen reflexive Verben, die in der Tradition des griechischen Mediums stehen. Es überrascht nicht, dass »tanzen« der griechischen Grammatik nach weder aktiv noch passiv, sondern ein Medium ist, eine Form, in der eine Person etwas vollbringt, »was sich an [...] [ihr] vollzieht« (Benveniste 1974, 194). Tanzen bedeutet *orkéomai*, also auch *sich bewegen*. Tanzen wird nicht intentional ins Auge gefasst von einem Subjekt, das dieser Stiftung vorausgeht. Darin gleicht es dem Geborenwerden, dem Sterben, dem Leiden und dem Genießen. Tanzen meint einen Vollzug, in dem das tanzende Subjekt allererst entsteht, weil es einbezogen wird in Vorgänge, die nicht ihm selbst entstammen (vgl. Waldenfels 2010, 230 ff.). Tanzen ist in dieser bildungstheoretisch sehr bedeutsamen Perspektive eine Möglichkeit, sich aus den Fängen überlieferter Dualismen zu befreien. Subjekt/Objekt; innen/außen; aktiv/passiv – all diese Schemata neigen zu hierarchisierenden Ordnungen, in denen das Subjekt über Objekte herrscht, dass Innere wertvoller zu sein scheint als das Äußere und schließlich aktiv höher geschätzt wird als passiv, insbesondere heute im Zeitalter der Selbstmanager, die nicht nur aktiv, sondern proaktiv sind. Gewiss gibt es Ausdruckstänze, die im Rahmen der Lebensreformbewegung ein Inneres im Tanzen ausdrücken wollten, etwa in Trancetänzen. Nähert man sich jedoch phänomenologisch dem Tanzen als Erfahrung, dann findet man kein Ich, das sich seines Körpers bedient, sondern im »sich Bewegen« ein *Sich im Vollzug*, eine »sinnliche Gestaltgewinnung« im Angesicht von anderen (Gehring 2002, 383). Im Sinne von Bernhard Waldenfels werden hier bestehende Ordnungen entgrenzt und Überschüsse leiblicher Bewegungen freigesetzt. Diesen dionysischen Charakter des Tanzes hatte

Nietzsche im Blick, als er notierte: »Ich würde nur an einen Gott glauben, der zu tanzen verstünde.« (Nietzsche 1988b, 49)

² Für diesen Kontext bleiben die Tagebuchaufzeichnungen von Waslaw Nijinski von bleibender Bedeutung (Nijinski 1996). Zur Poesie des Tanzes im Unterschied zur Prosa der Alltagsbewegung vgl. Valéry 1990 und 1995.

TANZEN ALS ERFAHRUNG

Mit dem derzeitigen Anwachsen von Reflexionen und Performanzen verliert das Tanzen seine deutliche Kontur. Alles scheint durch es möglich zu sein. Seine Eigentümlichkeit wird unsichtbar. Aber noch ein Weiteres geschieht: Man übersieht die Schwierigkeiten, die es bereitet, Tanzen als Erfahrung in den Blick zu bringen und Worte dafür zu finden, in denen Erfahrungen nachklingen, welche Sprache überschreiten. »Der Leib ist geradezu Inbegriff dessen, was ›ich kann‹, ohne daß ich es mir ausdrücklich vorstellen *muss*, und teilweise auch, ohne daß ich es mir ausdrücklich vorstellen *kann*.« (Waldenfels 2000, 169)

Es ist allerdings ebenfalls der Tanz, der sich vornehmlich eignet, um die Besonderheit sinnlicher Reflexivität zu veranschaulichen. Hier bewegt sich der Leib ohne ein »Dazwischen«, nämlich die Luft, auf die das Hören angewiesen ist, oder das Licht, welches das Sehen benötigt. Beim Tanz ist der Leib Medium und Gegenstand in eins. Leib-Sein und Körper-Haben finden als zwei Seiten unserer leiblichen Existenz ihren paradigmatischen Ausdruck. Das verheißt eine spezielle Unmittelbarkeit ästhetischer Reflexivität. Wobei »Unmittelbarkeit« nicht meint, dass hier Natur auf Natur stößt. Die Eigentümlichkeiten kulturellen Ausdrucks unterstreichen vielmehr die Kreativität leiblicher Gestaltungen, in denen sich Reflexion als Vollzug und nicht als nachträgliche Befassung ereignet. Am Tanz tritt ins Licht, was jeder Bewegung eignet.

Deutlich kann werden, dass Denken dem Tanzen nicht beikommen kann und in dem der kairologische Grundzug der anvisierten ästhetischen Bildung sehr deutlich wird. Die »Evidenz im Augenblick« (vgl. Sommer 1987) kann erfahren, aber nicht dokumentiert werden. Das leibliche Selbst verhält sich zu sich selbst nicht primär im Modus des Wissens, sondern als ein *Tun*, das für ein soziales Wesen stets auch ein *An-Tun* bedeutet. Die Leibesübung führt zur Herrschaft über die eigenen Kräfte und damit zu einer Einfleischung von Fähigkeiten. Man fühlt sich hier einerseits zu Recht an die heutige Vorherrschaft des »knowing-how« erinnert. Aber es kann andererseits nicht bei dieser Unternehmerattitüde bleiben, weil die Übungen des Leibes nicht nur sein Möglichkeitsfeld erweitern, sondern auch seine Grenzen markieren. Die Gesellen »ich kann« und »ich denke« haben beide ihre Grenzen, ohne welche sie nichtssagend blieben, wie Martin Seel eindrücklich betont: »So wie das Sokratische Nichtwissen die Qualifikation eines Wissens ist – nämlich ein Wissen um die Grenzen des Wissens, wodurch sich die fraglichen Kenntnisse überhaupt erst als echtes Wissen beweisen – so ist das ekstatische Nicht-Können des Sportlers eine Auszeichnung seines Könnens, durch das es sich als höchstes sportliches Können beweist.« (Seel 1995, 122)

Tanzen als »Sich-Verausgaben« bewahrt die Balance zwischen Selbstgewinn und Selbstverlust. Es ist Sich-Bewegen und damit der entscheidende Widerstand

gegen ein hochstapelndes Ich. Das sagt sich leicht, ist aber schwer in Worte zu fassen. *Ich bewege mich*: »Von einer solchen Äußerung denkt keiner, sie sei sonderlich bemerkenswert, weil jeder so etwas irgendwann einmal sagt. Doch die Schwierigkeit liegt darin, zu *denken*, was dieses ›ich bewege mich‹ heißt, ohne auf einen Dualismus hineinzufallen! Es gibt ein ›ich kann‹, das von vornherein mit dem ›ich denke‹ verbunden und ihm nicht unterstellt ist.« (Waldenfels 2000, 148) Der Leib lernt durch sein Tun, durch spontane Wagnisse wie durch Übungen. Diese Übungen haben einen zweifachen Sinn. Auf der einen Seite disziplinieren sie den menschlichen Leib, auf der anderen Seite statten sie ihn mit Möglichkeiten aus, kreativ zu sein, seine eigenen Routinen zu übersteigen. »Zu üben heißt etwas einzüben, und dies heißt, das Können eines bestimmten Tuns zu gewinnen. Dabei ist solches Können ein doppeltes: Es ist ein Etwas-Ausführen- und ein Sich-Führen-Können.« (Menke 2003, 286)

Durch Techniken der Disziplinarmacht wie etwa Erziehung oder militärischen Drill werden den Leibern gesellschaftlich und politisch funktionale Vorstellungen sowie Verhaltensweisen eingeschrieben und zugleich unaufhörlich normalisiert. Narben und Falten protokollieren das Einzelschicksal. Schönheitschirurgische Eingriffe bringen es zum Schweigen. Gebräuche, Moden und kulturelle Praktiken überhaupt porträtieren gesellschaftliche Lebensstile. Sie würdigen, wenn sich jemand »erkennt« oder »Manns genug« ist, und stellen jene bloß, die sich »übermannen« lassen. Die Verschwiegenheit des Leibes gaukelt uns jedoch vor, unser Körper sei natürlich, wobei er durch und durch kulturell ist. Sie verstrickt uns aber auch in den Irrglauben, wir seien einzigartig, wogegen unser Leib stets generalisiert und imitiert. Die Ähnlichkeiten von Hund und Herrchen und zwischen den Partnern einer alten Ehe sind kaum biometrisch zu belegen, aber in den Ausdrucksgebärden, in denen der eine auf die andere antwortet und mit denen sie bestimmte Antworten allererst hervorzurufen trachten, vollzieht sich eine unheimliche Symphonie.

Das schweigende Wissen des Leibes verankert uns in einem sozialen Milieu, dessen Stile wir übernehmen. Es legt uns aber auch Fußfesseln an, weil es nur dann nach Erklärung verlangt, wenn es in seinem Fungieren gestört ist.

Wenn »Sich-Verausgaben«, »Sich-selbst-Überschreiten«, ohne sich zu verlieren, die bildende Bedeutung von Tanzen ausmachen, dann ist es erforderlich, einen neuen Blick auf das klassische Bildungskonzept zu werfen. In Humboldts Perspektive fällt das Licht auf ein Selbst, das um seine eigene Vervollkommnung und damit um die Verbesserung der Menschheit bemüht ist. Es steht für sich selbst im Mittelpunkt. Der und das andere kommen zwar vor, aber nur als Instanzen, an denen das Ich seine Kräfte schulen kann, und nicht bestimmend wie etwa bei Edmund Husserl, nach dem »der fremde Mensch konstitutiv der an sich erste Mensch ist« (Husserl 1929/1977, 128).

Seit dem 19. Jahrhundert dient der Bildungsbegriff mit Nachdruck als Programmtitel für einen gesellschaftlichen Aufbruch. Selbst wenn seine lange Tradition nicht bruchlos aufgenommen wird, profitiert der Bildungsbegriff dabei von seinen metaphysischen Erbschaften. Er suggeriert Vertrautheit, Seriosität, zeitunabhängige Verlässlichkeit sowie die Möglichkeiten von Menschen, ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen zu können. Bildung formiert das Subjekt in der Spannung von Individuum und Gesellschaft, von Selbst- und Fremdbestimmung. Bildung bleibt konzentriert auf das Selbst. Nur von ihm aus kommen der andere und das andere in den Blick. Sinnbildlich für die bürgerliche Bildung kann der Walzer sein. Mit ihm ertanzt man »quasi das Muster der bürgerlichen Paarbeziehung«, indem man sich gemeinsam fortbewegt und »sich dabei vor allem um sich selbst dreht« (Klein 2010, 64).

BILDUNG

Wie kaum ein anderer pädagogischer Begriff fungiert der Bildungsbegriff im Fachdiskurs und im alltäglichen Gebrauch als Sprachmagie voller Verheißung. Stellt er doch reflektiert oder unreflektiert in Aussicht, dass ein individueller Werdensprozess in ihm schlummernde Potenziale entfaltet, die gegen die Bedrohung durch gesellschaftliche Krisen gerichtet werden können. Längst scheint es Konsens zu sein, dass mit ihm das wichtigste (Human)Kapital der globalisierten Gesellschaft bezeichnet ist. Zwar ist es ein weiter Schritt von der Selbstbildung, deren Vorzeichen in der Renaissance zu finden sind, zum Selbstmanagement, von dem heute immer wieder die Rede ist, aber entscheidende Weichen zum heutigen Verständnis werden am Ende des 18. Jahrhunderts gestellt. Seit dieser Zeit kommt es nämlich darauf an, den gesellschaftlichen Entfremdungserscheinungen auf der Basis von Ganzheitssehnsüchten positive Selbstliebe, Selbstübereinstimmung, kurz Identität entgegenzustellen. Das Prinzip der Selbstverwirklichung kennzeichnet eine entscheidende Verwerfung in der Geschichte des deutschen Bildungsbegriffs. Es tritt an die Stelle, an der wir in der vorausliegenden Zeit Praktiken der Askese als Übungen in Selbstbeherrschung und Selbstzwang, Strukturen des Entzugs sowie Formen einer inhärenten konstitutionellen Fremdheit finden. Bevor sich das Selbstverständnis des Menschen im Sinne eines bestimmenden Grundes von Wissen und Handeln als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel normalisierte, stand Bildung jahrhundertlang mit einer wesentlichen Untersagung in Beziehung, wie sie etwa im alttestamentlichen Bilderverbot ihren traditionsbildenden Ausdruck fand. In unterschiedlichen Versionen war Bildung nur dann aussichtsreich, wenn das Subjekt von sich als Zentrum allen Sinns absah. Diesen Ort nahm in der jüdischen und christlichen Tradition Gott ein. Wären wir Gott vollständig gleich, so gäbe es

keine Menschen, nur Götter. Aufgrund der Verweigerung der Vollendung sowohl in der Tradition klassischen griechischen Denkens als auch in der Tradition des Alten Testaments ist der Bildungsvorstellung von vornherein ein Entzug, eine untersagte Erfahrung eingeschrieben, also eine Fremdheit, welche nicht vorübergehend ist, sondern konstitutiv. Hier liegt der entscheidende Unterschied von Bildungsbegriffen in der Tradition der griechischen Klassik oder des Alten Testaments und jenen der Klassik bzw. des Neuhumanismus, welche zwar Motive einer älteren Tradition aufgreifen, jedoch eine grundsätzlich andere Richtung einschlagen. Unter den wechselnden historischen Voraussetzungen ereignet sich eine elementare Diskontinuität, die an dieser Stelle mit der Formel »Selbstverwirklichung statt Selbstbeherrschung« angedeutet werden kann. Eine entscheidende Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Begriff der Identität.

Identität steht aus heutiger Sicht ihrer Geschichte, aber auch ihrer aktuellen Bedeutung nach für eine Gestik der Weltbemächtigung, die den Wandel verharmlost sowie das Nicht-Ich instrumentalisiert und gerade auch dadurch den Weg zur Anerkennung des Fremden oder Anderen auf subtile Weise verschließt. Bildung bedeutet als Erfahrung aber gerade nicht Selbstfindung, Selbsterhaltung oder Selbstverwirklichung auf dem Grunde einer Überfülle an Möglichkeiten, die nur noch zu verwirklichen sind, sondern eine konflikthafte Lebensführung, einen spezifischen Prozess der Subjektivierung, der eingespannt bleibt zwischen reiner Autonomie und bloßer Heteronomie. Bildung in diesem Sinn richtet sich gerade gegen die Suche nach dem Selbst, die Foucault polemisch als »kalifornische[n] Kult des Selbst« anspricht, dem es darum geht, »sein wahres Ich [zu] entdecken, indem man es von dem trennt, was es verdunkeln oder entfremden könnte, indem man seine Wahrheit dank einer psychologischen oder psychoanalytischen Wissenschaft entziffert, die angeblich die Fähigkeit hat, Ihnen zu sagen, was Ihr wahres Ich ist.« (Foucault 2005, 487) Hier kann das Tanzen eine kritische Perspektive auf den überlieferten Bildungsbegriff öffnen, indem es uns auf ein Phänomen stößt, das in strengem Sinne nicht zu verwerten und gerade deshalb von Nutzen ist. Diese Souveränität verdankt sich einer Selbstsabotage. Es gibt kein wahres Ich zu entdecken, sondern ein Selbst, das sich als ein tätiges gestaltet, indem es sich von sich selbst losreißt (vgl. Meyer-Drawe 2015; Gelhard 2018, 315 ff.).

Es geht also bei einer so verstandenen Bildung nicht um Selbstfindung, sondern um prekäre Selbst-Erfindungen und ein Sich-Versuchen mit ungewissem Ausgang als Ausdruck menschlicher Freiheit. In einer Art tragischem Dilettantismus (vgl. Reichenbach 2012) beachtet das Selbst die Illusionen von Autonomie und nimmt nicht länger Maß am Nicht-Menschlichen, um das Menschliche zu ermöglichen.

NACHSPIEL

Der kleine Junge tanzt, selbstvergessen und ganz bei sich: Er tanzt sich. Er verwirklicht sich im Tanzen, enthusiastisch, im Wortsinn Gott-ergriffen. Daran denkt Nietzsche vermutlich, wenn er notiert: »Ich habe gehen gelernt: seitdem lasse ich mich laufen. Ich habe fliegen gelernt: seitdem will ich nicht erst gestoßen sein, um von der Stelle zu kommen. Jetzt bin ich leicht, jetzt fliege ich, jetzt sehe ich mich unter mir, jetzt tanzt ein Gott durch mich.« (Nietzsche 1883–85/1988b, 49) *Die göttliche Bewegung* ist die Selbstbewegung (vgl. Streck 2004). Sie ist durch kein Ziel geknechtet und durch kein Ich drangsaliert. Der Ergriffenheit des Ich entspricht jedoch seine Verletzlichkeit. Denn es war nicht immer Gottergriffenheit, die im Tanzen ihren Ausdruck fand. Im Mittelalter war es vielmehr der Teufel, der sich der Tanzenden bediente und sie vor allem im Ringeltanz fesselte, durch den sie sich in die Erde hinein zur Hölle tanzten (vgl. Röcke/Velten 2007, 312). Tanzend vollziehen die Verhexten das Böse, den Ungehorsam. Das ist ihre Strafe, die auch dann noch Spuren hinterlässt, wenn sie abgegolten ist. Im »tremor membrorum« verrät sich dann die Auslieferung an den Teufel und bahnt sich gleichzeitig die Pathologisierung des Tanzens an. Zunächst blieb die Heilpraxis der Tanzwut noch in den Händen der Kirche. Später wird sie zur Sache der Medizin und erhält einen neuen Namen: Chorea Huntington.

Gerade weil sich Tanzen als Grenzerfahrung von Gut und Böse vollzieht, kann es als Disziplinierung instrumentalisiert werden. So transformierte Louis XIV. die spanische Sarabande zu einer hochartifizialen und zeremoniellen Tanzkultur am Hof, die jeden Affektausbruch, jeden Exzess unterband. Mit dem Menuett, das er entwickelte, boykottierte er jeden Gedanken an Ungehorsam und Aufstand (vgl. Leopold 2007, 160 ff.). Die streng codifizierten Tänze fungierten als Machttechnik außerhalb der Reichweite des Bewusstseins.

Tanzen ist ein Sich-Bewegen und damit eine Erfahrung mit den Grenzen und Möglichkeiten meines Leibes. Der Körper ist im Tanzen nicht lediglich ein Ausdrucksinstrument. Er fungiert als Expression im Vollzug. Metaphorisch gesprochen, wird der Leib eloquent, aber nicht doppelzüngig. Indem er tanzt, übt er keine Gewalt aus. Im Kriegstanz wird kein Krieg geführt. Im Tänzeln wird nicht marschiert. Wer taumelt, tanzt nicht. Das Ich-kann ist der Geselle des Ich-denke. Beide haben ihre Grenzen, ohne welche sie nichtssagend blieben. Die Verausgabung findet ihre Grenze an der Erschöpfung des Leibes oder an seinem ekstatischen Nicht-Können. In der Schule könnte der »Zauber der vergänglichen Körper-Kunst« der »sich der in der Dauer der Schrift-Kunst verewigenden Wort-Kunst« (Brandstetter 1995, 287) zur Seite treten, und zwar als eigenständige Erfahrung des Selbst, der anderen und der Welt.

Die Lernenden begegnen sich und anderen als *Erfahrende*. Ihr Leib rückt vom Rande ihrer Aufmerksamkeit in den Mittelpunkt. Er führt gleichsam Regie in

seinem Ich-kann oder auch Ich-kann-nicht. Im Tanzenden selbst gestaltet sich das Subjekt der Bildung. Also ist Tanzen im Sinne der ästhetischen Bildung ein Vollzug der Subjektivation. Hier drängt kein Inneres zu seinem Ausdruck. Hier ist kein Naturereignis zu bezeugen. Hier findet ein Selbst zu sich, indem es sich im Angesicht der anderen gestaltet, bildet.

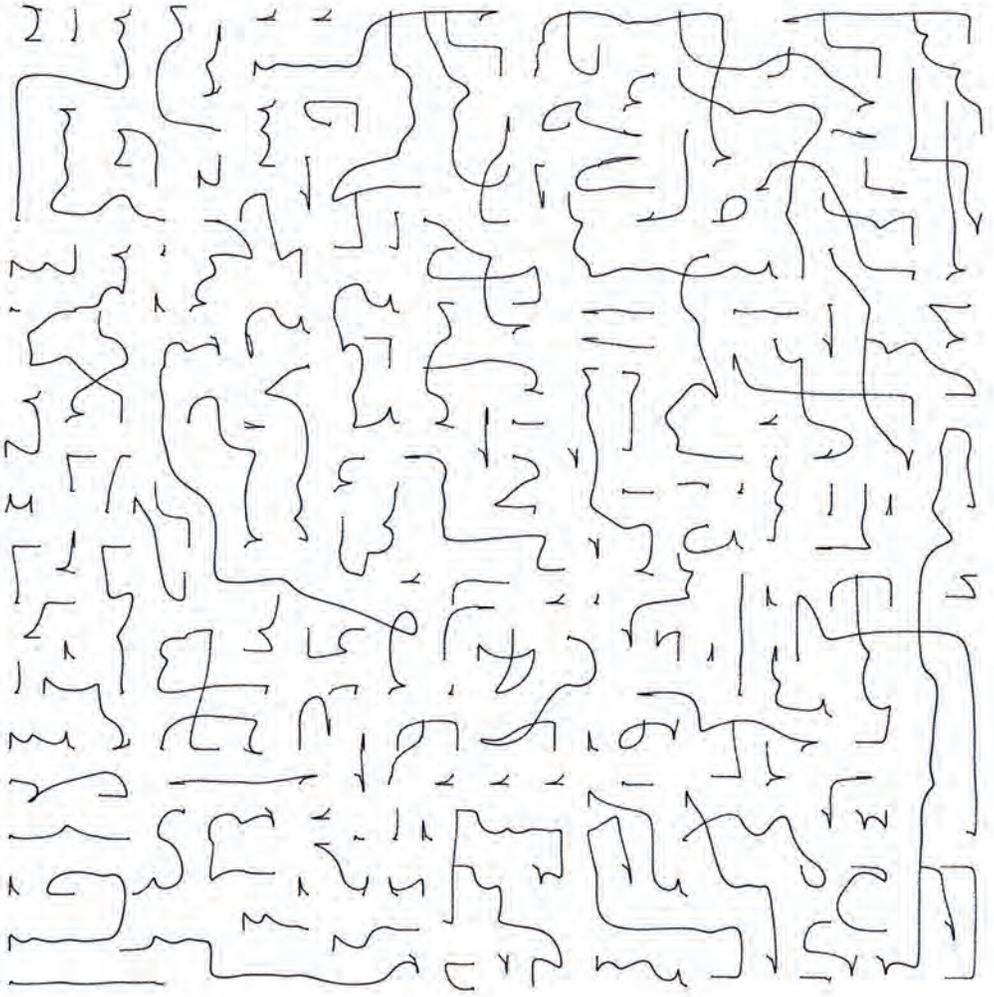
Lernen heißt, den Möglichkeitsraum des Antwortens zu erweitern, *Bildung*, jenen des Fragens offenzuhalten, die Fraglichkeit der Selbst-, Welt- und Fremdbezüge nicht zu überwinden und dem »zeitgenössische[n] Optimierungsfeber« gerade dadurch Kontra zu geben (Reichenbach 2012, 306). Kontra zu geben heißt nicht, sich als unschuldige sowie harmlose Alternative anzubiedern oder mit Allheilmitteln zu kokettieren, sondern Widerstand zu leisten, in Erfahrung zu bringen, dass wir uns nicht nur über unser Denken und Sprechen selbst gestalten, sondern auch über unsere Bewegungen und damit über unsere Zwischenleiblichkeit. Im Tanzen als einem Seitensprung des Leibes kann sich dieser als einer zeigen, der sich gegen normierende Übergriffe zu wehren beginnt, der dem Imperativ der Verinnerlichung widersteht und sich den anderen in seinen Äußerungen aussetzt, ohne in einer letzten Figur zu erstarren.

Literatur

- Benveniste, Émile** Problem der allgemeinen Sprachwissenschaft, übersetzt von Wilhelm Bolle, München 1974
- Bourdieu, Pierre** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, übersetzt von Günter Seib, Frankfurt a. M. 1987
- Brandstetter, Gabriele** Tanz-Lektüren. Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde, Frankfurt a. M. 1995
- Foucault, Michel** Nietzsche, die Genealogie, die Historie, in: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, hg. von Daniel Defert, François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, Band 2: 1970–1975, übersetzt von Reiner Ansén u. a., Frankfurt a. M. 2002, S. 166–191
- Foucault, Michel** Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit, übersetzt von Hans-Dieter Gondek, in: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, hg. von Daniel Defert, François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, Band 4: 1980–1988, übersetzt von Michael Bischoff u. a., Frankfurt a. M. 2005, S. 461–498
- Gehring, Petra** Spiel der Identitäten? Über Michel Foucaults »L'usage des plaisirs«, in: Straub, Jürgen / Renn, Joachim (Hg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Frankfurt a. M. / New York 2002, S. 374–391
- Gelhard, Andreas** Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem, Zürich 2018
- Hogrebe, Wolfram** Der implizite Mensch, Berlin 2013
- Husserl, Edmund** Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie, Hamburg 1929/1977
- Klein, Gabriele** Wie geht's? Bewegungswissen des Körpers und der Gesellschaft, in: der blaue reiter. Journal für Philosophie, 2010/29, S. 63–66
- Klinge, Antje** Körper und Gewalt. Zur Thematisierung von Gewalt in der Sportlehrerausbildung, Butzbach-Griedel 1998
- Klinge, Antje** Bildungskonzepte im Tanz, in: Bischof, Margrit / Rosiny, Claudia (Hg.): Konzepte der Tanzkultur, Bielefeld 2010, S. 79–94

- Klinge, Antje** Alles Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht, in: Bischof, Margrit / Nyffeler, Regula (Hg.): Visionäre Bildungskonzepte im Tanz, Zürich 2014, S. 59–69
- Leupold, Silke** Tanz und Macht im Ancien Régime, in: Brandstetter, Gabriele / Wulf, Christoph (Hg.): Tanz als Anthropologie, München 2007, S. 159–166
- Menke, Christoph** Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz, in: Honneth, Axel / Saar, Martin (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001, Frankfurt a. M. 2003, S. 283–299
- Meyer-Drawe, Käte** Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen, in: Christof, Eveline / Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme, Wien 2015, S. 115–132
- Nietzsche, Friedrich** Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 1, München 1872/1988a, S. 641–752
- Nietzsche, Friedrich** Also sprach Zarathustra, in: ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 4, München 1883–85/1988b
- Nietzsche, Friedrich** Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral, in: ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 5, München 1886/1988c
- Nijinski, Waslaw** Ich bin ein Philosoph, der fühlt. Tagebuchaufzeichnungen in der Originalfassung, übersetzt von Alfred Frank, Berlin 1996
- Rainer, Yvonne u. a.** [Berio, Luciano / Fabbri, Veronique / Kishik, David / Nancy, Jean-Luc / Rainer, Yvonne / Serres, Michel / Thom, René] Alledurchdringung. Texte, Essays, Gespräche über den Tanz, übersetzt von Laura Sperber, Andreas Hiepkko, Ronald Voullié, Berlin 2008
- Rappe, Michael** Style as Confrontation: zur Geschichte und Entwicklung des B-Boying, in: Hardt, Yvonne / Stern, Martin (Hg.): Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung, Bielefeld 2011, S. 263–291
- Reichenbach, Roland** Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt: Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben, in: Sieben, Anna / Sabisch-Fechtelpeter, Katja / Straub, Jürgen (Hg.): Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme, Bielefeld 2012, S. 305–328
- Röcke, Werner / Velten, Hans Rudolf** Tanzwut. Dämonisierung und Pathologisierung des Tanzes in Literatur und Kultur des Mittelalters, in: Brandstetter, Gabriele / Wulf, Christoph (Hg.): Tanz als Anthropologie, München 2007, S. 307–328
- Roscher, Monika** Körperbildung, Band 2: Ästhetische Praxis, Baltmannsweiler 2010
- Seel, Martin** Die Zelebration des Unvermögens – Zur Ästhetik des Sports, in: Gerhardt, Volker / Wirkus, Bernd (Hg.): Sport und Ästhetik, Sankt Augustin 1995, S. 113–125
- Sommer, Manfred** Evidenz im Augenblick. Eine Phänomenologie der reinen Empfindung, Frankfurt a. M. 1987
- Streck, Bernhard** Die göttliche Bewegung. Zur Interpretation von Sprung und Tanz im archaischen Ritual, in: Fikus, Monika / Schürmann, Volker (Hg.): Die Sprache der Bewegung. Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft, Bielefeld 2004, S. 11–28
- Valéry, Paul** Cahiers / Hefte 1, übersetzt von Markus Jakob u. a., Frankfurt a. M. 1918/1987
- Valéry, Paul** Die Seele und der Tanz, in: ders.: Werke. Frankfurter Ausgabe in 7 Bänden, hg. von Jürgen Schmidt-Radefeldt, Band 2: Dialoge und Theater, hg. von Alfred Karl, Berlin 1990, S. 86–117
- Valéry, Paul** Philosophie des Tanzes, in: ders.: Werke. Frankfurter Ausgabe in 7 Bänden, hg. von Jürgen Schmidt-Radefeldt, Band 6: Zur Ästhetik und Philosophie der Künste, Berlin 1995, S. 243–257
- Wacquand, Loïc** Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto, übersetzt von Jörg Ohnacker, Konstanz 2003
- Waldenfels, Bernhard** Antwortregister, Frankfurt a. M. 1994
- Waldenfels, Bernhard** Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt a. M. 2000
- Waldenfels, Bernhard** Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Berlin 2010

WAHRNEHMUNG UND FORMATION



Andreas Dörpinghaus

Die Grammatik der Wahrnehmung.

Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt

Bildung ist ein Symptom der Wahrnehmung. Wahrnehmungen rekurren auf eine *Beteiligung* sozialer Praxen, die in Bildungsprozessen vakant werden. Bildung ist also eine spezifische *Reflexivität der Wahrnehmung*. In der Regel sind wir geneigt, uns Begriffe als eigene Entität vorzustellen, die in eine Gegenstellung zur Wahrnehmung gebracht wird. Hier hingegen wird eine Vorstellung von Begriff vertreten, die ihn als eine sprachlich vermittelte Reflexivität innerhalb einer sozialen Praxis der Wahrnehmung begreift. Mit anderen Worten: Die spezifische Reflexivität der Wahrnehmung ist eine begriffliche Fähigkeit. Leibliche Wahrnehmungen sind, was immer sie auch sonst sein mögen, *begrifflich*. Das heißt nicht, dass Wahrnehmungen begrifflich domestiziert werden, sondern vielmehr, dass unser Denken stets ein leibliches Wahrnehmen ist. Die wichtigste Funktion der Begriffe ist, Wahrnehmungen *ansprechbar* zu halten.

Die Untersuchung gliedert sich in vier Abschnitte. Aufgrund der begrifflichen Signatur der Wahrnehmung haben Bildungsprozesse Folgen für meine Wahrnehmung. Die Vorstellung der Bildung als Wechselwirkung von *Ich* und Welt (vgl. Humboldt 1793/2002) wird unter dieser Perspektive in eine Wechselwirkung von *Mich* und Welt umgeschrieben (*Teil 1: Die Bildung der Wahrnehmung*). Das *Mich* ist – anders als das *Ich* – leiblicher Teil der Welt und empfänglich für sie, steht ihr also nicht als *Ich gegenüber*. Der zweite Teil (*Die begriffliche Signatur des Bildungsprozesses*) erläutert, was überhaupt unter einer *begrifflichen* Signatur verstanden werden kann. Begriffe sind Spiegel sozialer sprachlich vermittelter Praxen (vgl. Wittgenstein 1989) und bilden die *Grammatik* unserer Wahrnehmung. Sie sind darin jedoch selbst eine *Folge* der Wahrnehmung und ihrer begrifflichen Fähigkeit. Begriffe jenseits der Wahrnehmung haben keinen Eigenwert, sie erwachsen vielmehr nur unter ihren ästhetisch-reflexiven Formen in Raum: *Distanzierung* und Zeit: *Verzögerung*.

Voraussetzung für die *Bildung der Wahrnehmung* ist ihre grundsätzliche *Ansprechbarkeit*, die aber nicht immer gewünscht ist (*Teil 3: Die Ansprechbarkeit von Bildung und die Ökonomie der Sinne*). Verhindert wird sie vor allem durch ein Verständnis von Wahrnehmung, das ihr eine natürliche *Unmittelbarkeit* einschreibt. Eine Reduktion der Wahrnehmung auf ein natürlich physiologisches Fundament macht sie unansprechbar. Pendant dieser Unansprechbarkeit ist die Halbbildung (vgl. Adorno 1972). Allerdings wird diese *Ansprechbarkeit der Wahrnehmung* zum Kern dessen, was wir *Bildung* nennen. Die Bildung der Wahrnehmung ist mitnichten privatim auszulegen, sondern ist eine gemeinsam geteilte soziale Praxis (*Teil 4: Die soziale Praxis der Wahrnehmung*). Das *Ich*-Subjekt hat keinen privilegierten Zugang zur Wahrnehmung. Der Gebrauch der Wahrnehmung ist ein soziokulturelles Phänomen und am Ende immer auch eine politisch-kritische Aufgabe. Eine Schlussbemerkung (*Teil 5: Schlussbetrachtung*) pointiert die Bedeutung von begrifflichen Fähigkeiten der Wahrnehmungen in ihren Möglichkeiten der

Verzögerung und Distanzierung. Bildung ist kein kontingentes Ereignis, kein Widerfahrnis, dem wir ausgesetzt sind, sondern wird auch zu einer *pädagogischen* Aufgabe. Sie ist Ausdruck der Ansprechbarkeit der Wahrnehmung und der begrifflichen Offenheit in der Wechselwirkung von Mich und Welt. Die Frage, *wer* am Ende das Mich sei, ist Teil des Problems, um das es geht.

1. DIE BILDUNG DER WAHRNEHMUNG

Vorstellungen von Bildung bieten eine breite Varianz in den historischen, aber auch systematischen Verwendungsweisen. Es sollte eine epistemische Tugend sein, nach dem Verwendungskontext eines Begriffs zu fragen, um nicht Erfahrungskontexte von Bildungsprozessen auf normative Entwürfe zu reduzieren. *Den Begriff von Bildung wenden wir nur auf Erfahrungen an, die Folgen für mich haben.* Gegenstand dieser Erfahrung ist die *Wahrnehmung*. Nicht ein Subjekt, das Individuum oder ein Ich sind konstitutiver Ausgangspunkt für Bildungsprozesse, sondern dies ist ausschließlich die Wahrnehmung. Subjektivationen und jegliche Selbstverhältnisse sind *Effekte* der Wahrnehmung. Bildung ist also *keine* Leistung eines Subjektes, das *sich* bildet, sondern Genese und Resultat eines Prozesses im Feld der Wahrnehmung. *Sie* hat Folgen für *mich*. Diese quasi bildungstheoretisch kopernikanische Wende vom Ich zum Mich (vgl. auch Wiesing 2009) geht nicht davon aus, dass es erst Transformationen eines Subjekts gibt, die dann zu veränderten Wahrnehmungen, Auffassungen und Hinsichten führen, sondern umgekehrt, dass sich meine Wahrnehmung *bildet*. Jede Subjektivitätsform ist ein *Effekt* meiner Wahrnehmung. Es ist nicht so, dass sich ein Bildungsprozess des Subjekts vorgängig ereignet, sodass es anschließend die Welt anders sieht. Umgekehrt: Die Welt wird anders wahrgenommen, sie *ist* eine andere, erst im Anschluss werden Fragen der Umstrukturierungen unserer Horizonte und der nachfolgenden Auffassungen virulent.

Die Möglichkeit *selbstreflexiver* Wahrnehmungen ist nicht frei von Implikationen. Die Wahrnehmung muss *ansprechbar* sein, das heißt, sie muss Gegenstand von Bildungsprozessen werden können. Bildung hat als folgenreiche Erfahrung eine *begriffliche* Signatur. Erst durch begriffliche Fähigkeiten sind wir überhaupt empfänglich für Erfahrungen. Ohne Begriffe könnten wir keine Erfahrungen machen. Das Feld, auf dem wir diese Erfahrungen machen, ist das der Wahrnehmung. Die Wahrnehmung muss somit selbst begrifflich sein, anderenfalls wäre sie nicht ansprechbar und eine veränderte Sichtweise wäre nicht plausibel zu begründen (vgl. auch Wittgenstein 1989). In dieser Anbindung wird die Wahrnehmung selbst zum Gegenstand der Erfahrung und des Bildungsprozesses. Insbesondere im Rückgriff auf Wilhelm von Humboldt kann diese begriffliche Signatur des Bildungsprozesses im Feld der Wahrnehmung herausgestellt werden.

Wilhelm von Humboldt bezieht in seinem Fragment zur *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1793/2002) die für die Erfahrung der Wahrnehmung konstitutive und kennzeichnende Wechselwirkung von Spontaneität (Selbsttätigkeit) und Rezeptivität (Empfänglichkeit) unmittelbar auf den Bildungsbegriff. Humboldt expliziert ein Verständnis von Bildung nicht von einem Subjekt ausgehend, sondern aus der Sicht der Folgen, die Bildungsprozesse für meine Wahrnehmung haben. Seine Bildungstheorie – gleichwohl fragmentarisch – umfasst *in nuce* eine *aesthetische* Bildung, die von der Wahrnehmung und der Erfahrung der Welt nicht zu trennen ist. Er spricht damit konzeptionell die reflexive Verwobenheit von Bildung und Wahrnehmung aus. Er behandelt aber auch die begriffliche Signatur von Bildung und verweist darauf, dass nur in ihr die für Bildungsprozesse bedeutende *Betrefflichkeit* und *Ansprechbarkeit* liegen kann. Das, was Humboldt in seinen Überlegungen unter »Selbsttätigkeit« versteht, ist dabei nichts anderes als diese *begriffliche Signatur* des Bildungsprozesses.

Verweilen wir einen Moment bei diesem dichten Textfragment. Humboldt geht es um eine *Bildung der Wahrnehmung*, die Folgen für *mich* und meine *Welt* hat. Diese Folgen kann sie nur haben, weil er die Wahrnehmung in der Wechselwirkung mit einer begrifflichen Fähigkeit ausstattet und ihr keinen Mythos des unmittelbar Natürlichen einschreibt. Für Humboldt schiebt sich nicht das Begriffliche über eine unschuldige Wahrnehmung, die lediglich passiv widerspiegelt, was die Welt ihr darbietet. Vielmehr ist ihm die Wahrnehmung der Welt – und zwar als *Wechselwirkung* – immer schon begrifflich. Es geht im Bildungsprozess um folgenreiche *Erfahrungen*, die durch die Reflexivität meiner Wahrnehmung möglich werden.

Es ist zudem wichtig, sich mit Blick auf dieses Fragment auch die Abgrenzungen zu verdeutlichen, die Humboldt implizit vornimmt: Zum einen widerspricht Humboldt einer grundsätzlichen Trennung von Begriff und Sinnlichkeit, die weder dem Verständnis unserer Wahrnehmung noch dem Gebrauch unserer begrifflichen Fähigkeiten zuträglich wäre. Zum anderen sperrt er sich gegen eine sinn- und bedeutungsfreie Wahrnehmung. Bei Humboldt kann nicht die gleichsam bloße Reiz-Empfänglichkeit, das Blindsehen (vgl. Daston/Galison 2012, 146 ff.), das letzte Wort haben, und zwar in dem Sinne, dass Welt lediglich *passiv* aufgenommen und abgebildet würde. Wichtiges Strukturmerkmal der Bildung unserer Wahrnehmung ist die »Wechselwirkung« und damit die Feststellung, dass Wahrnehmung nicht die Wirklichkeit aufnimmt, sondern sie vielmehr verändert. Im Bildungsprozess *verändern* sich Wirklichkeiten folgenreich für mich. Die Reaktion auf einen Reiz ist die bloße Anpassung an die Umwelt, die Wirklichkeit bleibt, wie sie ist, es finden nur nahezu biologische Anpassungsreaktionen statt. Die Wechselwirkung hingegen lässt die Wahrnehmung der Welt gerade nicht unverändert, Welt verändert sich und wird im und durch den Bildungsprozess gestaltet. Sie hat aber in der

Wechselwirkung auch Folgen für mich, meine Wahrnehmung ist eine andere, die Welt wird mit anderen Augen gesehen, sie ist eine andere.

Wilhelm von Humboldt begreift Bildung nicht bezogen auf die Bildung eines *Subjekts*, sondern auf die *Folgen* des Bildungsprozesses für mich. Vor allem wird die Wahrnehmung in Bildungsprozessen – das ist die Voraussetzung – *freigesetzt*, die Wahrnehmung wird allererst offen für »Welt«. Nicht geht es also um die Wechselwirkung von *Ich*-Subjekt und *Welt*-Objekt (vgl. Humboldt 1793/2002, 235 f.), sondern Bildung, so die konsequente Fortführung Humboldts, ist die Wechselwirkung von *Mich* und Welt. Diese Wechselwirkung umfasst auch die Verfeinerung und Gestaltung des begrifflich-asthetischen Sinns. Deutlich wird zudem in dem Fragment die konstitutive *Beteiligung* begrifflicher Fähigkeiten an der Wahrnehmung. Diese »Spontaneität« ist für Humboldt die *Grammatik* der Wahrnehmung und zugleich der Ort, an dem ästhetische Bildungsprozesse aufbrechen.

2. DIE BEGRIFFLICHE SIGNATUR DES BILDUNGSPROZESSES

Am Ende *sind* wir unsere Wahrnehmungen. Ein Ort von Bildung, der sich *außerhalb* der Erfahrung und der Wahrnehmung befände, ist *de facto* nicht plausibel begründbar. Weder ist Bildung ein Ort purer Reflexion oder bloßer Subjektivität noch einer reinen Rezeptivität oder gar einer ontologischen Weltgegebenheit. Bildung bleibt konstitutiv an die Wahrnehmung als Gegenstand der Erfahrung gebunden. Die *begriffliche* Grammatik der Wahrnehmung klammert das Moment des sinnlich-leiblichen und letztlich offenen empfänglichen Weltbezuges *nicht* aus, sie ist nicht jenseits der Wahrnehmung, sondern sie ist die Wahrnehmung. Ohne diese Grammatik, die auf die sprachliche Praxis zurückzuführen ist, gäbe es, ähnlich der Sprache, keine Wahrnehmung von etwas. Das heißt, die Grammatik der Wahrnehmung besteht zwar aus Begrifflichem, das selbst aber eine Folge der Wahrnehmung und ihrer begrifflichen Fähigkeit ist. Begriffe werden also durch die Wahrnehmung, und zwar in ihrem Gebrauch, gebildet. Keine Begriffe ohne Wahrnehmung! Worin besteht nun diese *begriffliche Signatur* des Bildungsprozesses, die mich betreffbar und ansprechbar macht? Wie können wir einen *begrifflichen* Prozess denken, der von vorneherein *sinnlich* ist, sich also *keiner* Gegenstellung zum Leiblich-Sinnlichen verdankt? Und wie muss eine Grammatik der Wahrnehmung beschaffen sein, die sich nicht der Sinnlichkeit verdankt, sondern der *Wechselwirkung* von *Mich* und *Welt*?

Der Mensch hat keinen unmittelbaren Zugang zur Welt, weder *als* Erfahrung noch *in* der Erfahrung. Wir sollten herausstellen, dass jede Erfahrung durch Reflexivität und Selbstthematization der Wahrnehmung gekennzeichnet sein muss. Nur in der *Wechselwirkung*, also im *wirkenden Zugleich* von Spontaneität

und Rezeptivität, von Begriff und Anschauung, ist Erfahrung überhaupt möglich. Daher rührt Kants berühmte Warnung, dass Begriffe ohne Anschauung leer seien, folglich über keinerlei *Gehalt* verfügen (Kant KrV, B75, A51). Anschauungen ohne Begriffe wiederum seien blind, das heißt, sie können sich in keiner Weise *verstehend* auf die Welt richten. Es gibt somit, ganz im Sinne der Metapher der Wechselwirkung von Humboldt, letztlich keine Rezeptivität oder Anschauung, die nicht schon begrifflich ist, es gibt keine Begriffe, die nicht immer schon sinnlich sind. Kant trennt die Vermögen analytisch sehr klar (ebd.). Dennoch ist für ihn dieses *sinnlich-begriffliche* Vermögen des Menschen – betrachten wir zudem die metaphorische Wendung nicht als marginal – eine *reflexive* Wahrnehmung, anderenfalls die Anschauung schlichtweg *blind* wäre und ohne Sinnlichkeit es nichts »wahrzunehmen« gäbe.

Kants Vorstellung von Begriff mündet in die Annahme *kategorialer* Regeln als logische und nicht als sprachlich-soziale Grammatik der Wahrnehmung (vgl. Wittgenstein 1989). Er weist allerdings auf eine Qualität der Begriffe für die Wahrnehmung hin, die – ungeachtet exegetischer Wendungen – wichtige Perspektiven eröffnen kann. All die unterschiedlichen Funktionen, welche Kant den Begriffen zuschreibt, können diese nur übernehmen, weil sie eines leisten können: Sie erlauben Distanzierungen (vgl. hierzu grundlegend Blumenberg 2007). Kants Unterscheidung zwischen bloßen Wahrnehmungs- und Erfahrungsurteilen hat – darauf verweist sehr zutreffend Georg Simmel (Simmel 1896/1897) – daher ihren Grund in dem reflexiven begrifflichen Verstehensprozess der Erfahrung als einer *distanzierenden* Wahrnehmung.

Die Wahrnehmung gliedert sich in *Raum* und *Zeit*. Wenn Begriffe nicht von der Wahrnehmung losgelöst betrachtet werden, vielmehr als mit ihr untrennbar verwoben, fungieren auch sie nur unter der Gestalt von Raum und Zeit. Mit anderen Worten: Das Verständnis begrifflicher Fähigkeiten und Signaturen der Wahrnehmung erschließt sich unter Einbezug ihrer raum-zeitlichen Dimension. Die Bildung der Wahrnehmung wäre ästhetisch, d. i. raum-zeitlich. Wie ist also, dieses ist nunmehr die Frage, eine *begriffliche* Signatur des Raumes und der Zeit möglich? – Das *begriffliche Vermögen der Wahrnehmung* für den Raum ist die *Distanzierung* und für die Zeit ihre *Verzögerung*. Bildung zeigt sich vor diesem Hintergrund zum einen als Distanzierung, zum anderen als Verzögerung. Der Bildungsprozesses, erstens, ist eine *Distanz in der Wahrnehmung*, eine *perceptio per distans* (Blumenberg 2007, 75), d. i. eine *distanzierende, nicht distanzierte, Wahrnehmung*. Bildung betrifft also *nicht* unser Zur-Welt-Sein *in* Distanz (also aus einer unbeteiligten, gesicherten Position heraus), sondern *durch* Distanz, durch eine *perceptio per distans*. Das Distanzieren ist eine Fähigkeit und Leistung der Wahrnehmung selbst. Diese Form ihrer begrifflichen Fähigkeit ist ihre *reflexive* Selbstthematizierung.

Die *bloße* Möglichkeit der Distanzierung, geschweige denn die Fähigkeit dazu, verändert unsere Wirklichkeiten und Verhältnisse, in und mit denen wir leben. Sie verändert nicht nur das Netz der Sichtbarkeit, sondern verweist auf Unsichtbarkeit. Die *perceptio per distans* schafft *Zwischenräume* als *sichtbare* Möglichkeitsräume. Bildung wird zum Möglichkeitssinn.

Untrennbar mit der *perceptio per distans* ist die Verzögerung der Zeit verbunden. Sie ist die Zeitstruktur des Bildungsprozesses und der *Modus*, in dem sich Distanzierungen als Prozess vollziehen. Bildungsprozesse sind *indirekte* Prozesse, sie brauchen den rekursiven Umweg, die Differenzen der Wechselwirkung, auch den Irrtum, die Vakanzen der Möglichkeiten, den *Zwischenraum* und die *Zwischenzeit* der Reflexion, die sich jeder Linearität und direkten Prozessen der Einwirkung entziehen. Der Mensch ist ein Wesen, das zögern und darin Erfahrungen machen kann. Wir betrachten und behandeln uns in der sozialen Praxis nicht als Wesen, die durch einen Reiz-Reaktions-Zusammenhang beschrieben werden könnten. Zugleich erlaubt die Verzögerung als temporale *Selbstthematization der Wahrnehmung*, reflexive Prozesse als sinnliche, sinnliche als reflexive zu identifizieren. Sie ist die temporale Distanzierung im rekursiven Nahverhältnis. Wir distanzieren uns in der Verzögerung von den implizit fungierenden Selbstverständlichkeiten unseres Deutungshorizonts und unserer Auffassungen. In der und durch die Verzögerung wird eine andere *Ebene der Sicht* eröffnet, die *Registratur der Begriffe*, die *Grammatik der Wahrnehmung* werden vakant; zugleich wird die Wahrnehmung in der Verzögerung *ansprechbar* für fremde Ansprüche.

Bildende Verzögerungen entstehen, wenn Begriffe, Schemata, Regeln, wenn unsere Bilder von Welt scheitern und eine ästhetische Reflexivität entsteht, die die Wahrnehmung ihrer *scheinbaren Unmittelbarkeit* beraubt. Sie sind also gerade kein lästiger Zeitaufschub, sondern mit ihr werden *Zwischenräume und -zeiten* aufgetan, in denen die eigene Sicht infrage gestellt wird und Bildung *ansprechbar* wird. Bildungsprozesse haben also etwas mit Fragen zu tun, deren Antwort nicht schon bereitliegt. In ihnen reagieren wir nicht, sondern antworten *begrifflich* auf Welt. Als Grenzphänomene markieren Verzögerungen den *Übergang* von einer scheinbaren Unmittelbarkeit der Wahrnehmung hin zu Fragen nach Sinn und Bedeutung ihrer Möglichkeiten. Es ist der Weg vom So-denken-Müssen hin zum Anders-wahrnehmen-Können. Ganz in diesem Sinne wohnt der Bildung konstitutiv und nicht randständig die *Kritik* inne. Sie *suspendiert* ein überkommenes, stillschweigend fungierendes Urteil; in dieser Suspension der Verzögerung führt sie zu einer *neuen* Dimension der Sicht und Praxis (vgl. hier mit Bezug auf Foucault in Butler 2002, 250).

Verzögerungen und Distanzierungen sind der *Sinn* für *Möglichkeiten* (vgl. Blumenberg 2007, 75 f.). Sie sind das begriffliche Vermögen der Wahrnehmung und stellen Begriffe, Regeln und Grammatiken der Wahrnehmungen vor das Tribunal

der Erfahrung. Die begriffliche Dimension der Wahrnehmung *zeigt* sich im Scheitern des Selbstverständlichen oder in Differenzerfahrungen, aus denen heraus sich Umschriften der Wahrnehmungen bilden. Distanzierungen und Verzögerungen verweisen *ex post* auf die implizite begriffliche Signatur der Wahrnehmung, ohne die sie nicht denkbar wären. Durch die begriffliche Fähigkeit ändert sich zudem die *Qualität* der Wahrnehmung. Sie wird grundsätzlich ansprechbar für Bildung und offen für Welt.

3. DIE ANSPRECHBARKEIT VON BILDUNG UND DIE ÖKONOMIE DER SINNE

So sehr sich Verzögerungen auf den ersten Blick ereignen mögen, desto gewichtiger ist dennoch ein zweiter Blick, der auf die *Empfänglichkeit* für Verzögerungen als Bildungsprozess abzielt. Nur durch die begriffliche Beteiligung der Bildung an der Wahrnehmung haben wir die *Empfänglichkeit* für Fragen nach Sinn und Bedeutung, sind offen für andere Auffassungen. Die Offenheit für Welt und die Ansprechbarkeit der Bildung werden zu einem *Bestandteil* der Wahrnehmung. Die Wahrnehmung ist kein natürlich-physiologisches Phänomen, kein unmittelbares Reiz-Reaktions-Geschehen, nichts, was die Welt, wie sie ist, spiegelt, sondern vielmehr das Resultat eines komplexen sozialen Prozesses und auch Dispositivs. Die Ansprechbarkeit für Bildung, ihre Empfänglichkeit für Prozesse der Distanzierung und Verzögerung, muss daher Gegenstand pädagogischen Nachdenkens sein. Es gibt eine *epistemologische* Bildungsbeteiligung, also eine Beteiligung an Bildung durch Neugierde, Interesse, Ansprechbarkeit und Empfänglichkeit für die Offenheit von Welt.

Die Wahrnehmung ist allerdings auch Gegenstand von Dispositiven, die sie physiologisch codieren. Sie erscheint dann als ein natürliches, unmittelbares Geschehen, das keineswegs ansprechbar ist. Im Kontext einer *Ökonomisierung der Sinne* wird sie parzelliert und zum Gegenstand von spezifischen Psychotechniken. Über eine Reihe von Praktiken wird eine normativ-kontrollierbare Aufmerksamkeit hergestellt und Wahrnehmung modelliert. Wenn Michel Foucault das Gesehenwerden in den Kontext der Überwachung (vgl. Foucault 1977, insb. III, 3) stellt, erörtert er den Blick und das Sehen als ein verobjektivierendes, kontrollierend disziplinierendes inkorporiertes Machtgeschehen. Gleichwohl kann in unserem Kontext die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht weitaus zentraler ist, die Wahrnehmung selbst als Bestandteil eines Feldes zu betrachten, auf dem unterschiedliche Entwicklungen, Kräfte und Effekte zu einer Veränderung dessen führen, was unter der Wahrnehmung überhaupt zu *verstehen* ist.

Wahrnehmungen als natürliche, unmittelbare, (hirn)physiologische und nicht als sozial-begriffliche Prozesse zu deuten, führt gleichermaßen zu ihrer

Nichtansprechbarkeit bei gleichzeitiger Modellierung der visuellen Auffassungen durch unbefragte visuelle Dispositive und Psychotechniken ihrer Ökonomisierung. In einem historischen Rückblick ist das Feld der Wahrnehmung bereits spätestens ab der Mitte des 19. Jahrhunderts vermehrt im Fokus unterschiedlicher Untersuchungen, die die Wahrnehmung zum Gegenstand ihrer Optimierung haben. Diese Optimierungen reichen bis in die Felder der Anthropologie sowie Ästhetik (vgl. z.B. Fechner 2018), die weitgehend durch die aufkommende Psychologie als Psychotechnik bestellt werden (vgl. auch Gelhard 2018).

Wahrnehmungen sind keine natürlichen Prozesse, die unabhängig von sozialen Praxen verortet werden könnten. Die Wahrnehmung *zeigt* sich lediglich als unmittelbar gegeben, aber nicht im Medium des Natürlichen, sondern als *unthematisch fungierende* begriffliche Beteiligung an ihr. Als soziale Praxis ist sie stets sozialen Dispositiven ausgesetzt, die Wirklichkeiten über die Wahrnehmung modellieren, also somit Effekte für Wirklichkeiten und Subjektivitätsformen haben. Bildung hätte in ihrer kritischen Ausrichtung stets die Auffassung von Wahrnehmung und die begrifflichen Beteiligungen an ihr zu thematisieren. *Kritisches* Moment der Beteiligung muss ihre Ansprechbarkeit sein, ihre Betroffenheit für die Offenheit von Welt, für das Fremde, für die Antworten, deren Fragen wir noch finden müssen.

Für Max Horkheimer und Theodor W. Adorno waren es Arthur Schopenhauer und Hermann von Helmholtz, die den historisch entscheidenden Impuls für ein verändertes Verständnis der *begrifflich-vermittelten* Wahrnehmung gaben. »Zwischen dem wahrhaften Gegenstand und dem unbezweifelbaren Sinnesdatum, zwischen innen und außen, klafft ein Abgrund, den das Subjekt, auf eigene Gefahr, überbrücken muß. Um das Ding zu spiegeln, wie es ist, muß das Subjekt ihm mehr zurückgeben, als es von ihm erhält. Das Subjekt schafft die Welt außer ihm noch einmal aus den Spuren, die sie in seinen Sinnen zurückläßt.« (Horkheimer/Adorno 1944/2008, 198) Die Wahrnehmung ist immer schon begriffliche Projektion. Eine physiologische Sinnlichkeit liegt ihr zwar bedingungshaft und unansprechbar zugrunde, sie ist aber nicht selbst die Wahrnehmung. Sie gestaltet sich vielmehr aus den Spuren der Welt als Wechselwirkung von Mich und Welt. Das *Mich* kennt nur noch eine Wahrnehmung, die *ansprechbar* ist, keine Trennung mehr von Ich und Welt. *Mich bilden* impliziert die Offenheit für die Welt.

Nur wenn Wahrnehmungen ansprechbar sind, können sie Folgen für *mich* haben. Ansprechbar sind sie durch Bildungsprozesse der Distanzierung und Verzögerung. Möglich sind diese Prozesse durch eine begriffliche Signatur, die Zwischenräume und Zwischenzeiten eröffnet, in denen sich Wahrnehmungen für mich bilden. Fehlt der Wahrnehmung hingegen das rekursiv-verzögernde Moment der reflexiven Rückbiegung auf *mich*, wird sie zur bloßen (pathologischen) Projektion.

Horkheimer und Adorno sehen daher in Abgrenzung zum Bildungsbegriff die Unansprechbarkeit als Kennzeichen der Halbbildung. Die Halbbildung ist nicht ansprechbar (vgl. Adorno 1972). Zwischen der Halbbildung und Bildung gibt es *keinen* Übergang. Der Grund liegt in der Unansprechbarkeit. Die Wahrnehmung wird in der Halbbildung zum bloßen Feld von Dispositiven, die der Illusion »falscher Unmittelbarkeit« (ebd. 203) erliegen. Der Schein der Unmittelbarkeit steht der Ansprechbarkeit diametral und unversöhnlich im Wege. Er verhindert geradezu subtil die Ansprechbarkeit. Es gibt rekursiv keine Folgen für mich, sondern nur noch Effekte meiner Wahrnehmung für *andere*. Die Halbbildung schafft sich nur noch das Objekt der eigenen Pathologie. Sie nimmt wahr, was sie konstruiert und wahrnehmen soll, sie verschließt sich hermetisch. Daher sind geschlossene Systeme von Subjektivität zugleich die innere Logik der Halbbildung. Sie sind in der Wahrnehmung nicht offen für fremde Ansprüche, verschließen sich der Welt und der Möglichkeit ihrer Erfahrung. Umgekehrt ließe sich daraus ableiten, dass zum Wesen der Bildung genau diese Ansprechbarkeit gehört, die Empfänglichkeit für Welt. Die Halbbildung kennt weder eine *ansprechbare* Wahrnehmung als Empfänglichkeit für Welt noch die Folgen der Wahrnehmung für *mich*. Im Grunde gibt es keine *Wechselwirkung* als begriffliche »Fähigkeit zur Differenz« (ebd. 199); es fehlt das Moment des Reflexiven eines Distanzierungs- und Verzögerungsprozesses.

Die Empfänglichkeit für Erfahrungen und die Ansprechbarkeit für Bildung sind ebenso wenig natürliche, unmittelbare Ereignisse wie die ihnen zugrunde liegende Wahrnehmung. Das heißt aber auch, dass Bildung als konversives Erfahrungsereignis nicht sich selbst überlassen ist und sich kontingent einstellt oder eben nicht. Sie ist im Wesen pädagogisch *ansprechbar*, und die Möglichkeit oder auch Wahrscheinlichkeit der *Empfänglichkeit* für Sinn und Bedeutung sowie die Bildung begrifflicher Fähigkeiten der Verzögerung und Distanzierung werden zu einer genuin *pädagogischen* Aufgabe eines Michbildens.

4. DIE SOZIALE PRAXIS DER WAHRNEHMUNG

Ludwig Wittgenstein hat sich in seinem Spätwerk, insbesondere in den *Philosophischen Untersuchungen*, aber auch in den *Vorlesungen über Psychologie* der Frage nach der Wahrnehmung im Kontext der sozialen Praxis gewidmet (vgl. hierzu besonders Wittgenstein 2014 und 1989, 518–576). Er erinnert daran, dass *begriffliche Auffassungen* stets unsere Wahrnehmungen (mit)bestimmen, die ein Feld markieren, auf dem Wirklichkeiten entstehen. Das Wahrnehmen ist in spezifische Lebensformen involviert, in Wahrnehmungskonventionen und sozialen Praxen des Sichtbaren und Nichtsichtbaren.

Die begriffliche Signatur von Wahrnehmung impliziert zugleich einen Blick für soziale Praxen. Mit dieser Auslegung des Wahrnehmens als soziale Praxis sind zwei bildungstheoretische Konsequenzen verbunden: Zum einen die Konsequenz, dass wir unser Wahrnehmen mit anderen teilen, dass Wahrnehmen also über die begrifflichen Signaturen sprachlich sozial-kulturell vermittelt ist. Zum anderen hat das »Ich« *keinen* privilegierten Zugang zu den Wahrnehmungen *jenseits* begrifflicher Signaturen. Es ist das große Missverständnis, dem Subjekt einen Zugang zu unseren Wahrnehmungen zu gewähren, der einer Emanation innerer Gewissheit gleichkommt. Damit bleibt der Bildungsprozess metaphysisch im Subjekt verborgen und kann mit beliebigen Äußerungsformen verknüpft werden, die alle darin übereinkommen, dass ihnen ein Bildungsprozess *im* Subjekt zugrunde liegt. Vor allem aber wird das Subjekt in seiner Evidenz als letzte Ursache dieser Wahrnehmung restituiert.

Wir lernen stillschweigend den Blick für soziale Praxen und folgen ihren Regeln »blind« (vgl. Wittgenstein 1989, 343 f., PU § 198). Damit wird die soziale Praxis mit ihren Strukturen, Dispositiven und Normierungen zur »stillen Erzieherin« der Wahrnehmung, auf die jede Selbstthematization der Wahrnehmung als Tribunal der Erfahrung bezogen und angewiesen bleibt (vgl. Dörpinghaus 2015; bes. auch Ricken 2015, 208). Für Wittgenstein hat die Wahrnehmung eine begriffliche und soziale Signatur. Damit betont er, dass eine Wahrnehmung ohne soziale Praxis und ohne Auffassung des Wahrgenommenen, also ohne *begriffliche* Beteiligung nicht verständlich ist. Auch Wahrnehmungen, die nicht in Worte gekleidet werden können, sind sprachlich vermittelt. Diese Negativität wird zu einem Stachel, der wichtige Zwischenräume und Zwischenzeiten begrifflicher Signaturen offenhält und bestehende Auffassungen dennoch zu verändern vermag.

Kurzum: Die Wahrnehmung wird in Bildungsprozessen zu einem *begrifflichen* Tribunal (vgl. McDowell 2012) meiner *Beteiligung*, weil sie sich nicht mehr in die selbstverständliche, vorhandene begriffliche Registratur einpasst und uns eine veränderte Sichtweise abfordert. Sie hat Folgen für mich. Jede Wahrnehmung impliziert eine soziale Ordnung, die *nicht* dem »nur« Wahrgenommenen entspringt, sondern zugleich auch der begrifflichen Beteiligung an ihr entstammt. Ludwig Wittgenstein hat die begriffliche Beteiligung an der Wahrnehmung, ihre Grammatik, am Beispiel des Aspektsehens ausgeführt. Für Wittgenstein ist das Sehen potenziell ein Anderssehenkönnen, das *jedem* Sehen innewohnt. Daher ist für ihn das Beispiel des Aspektsehens aufschlussreich (vgl. Wittgenstein 1989, 518–577). Nicht ohne Grund ist die Grammatik der Wahrnehmung, die stets mit den begrifflichen Fähigkeiten der Wahrnehmung verbunden bleibt, in besonderer Weise an demjenigen Sinn zu verdeutlichen, dem wie kein anderer die Distanzierung und das Verweilen eingeschrieben sind. Die Wahrnehmung ist als Auffassung ein

Sehen von *etwas als etwas*, also stets bedeutend. Wittgenstein macht darauf aufmerksam, dass der Begriff des Sehens selbst nur einen sinnvollen Gebrauch ermöglicht, wenn etwas auch als etwas anderes aufgefasst werden, das heißt in Kontexten *unterschiedlicher* visueller Auffassungen stehen kann.

Jede Wahrnehmung (das verdeutlicht das Aspektsehen) ist eine Relation von Wahrgenommenem und Nichtwahrgenommenem, zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem, die aber ansprechbar und der Verschiebung zugänglich ist. Hingegen ist jede Fixierung der Wahrnehmung in Machtstrukturen und Dispositive verstrickt und unansprechbar. Die Bildung der Wahrnehmung ist Bestandteil einer sozialen Praxis, die kulturell über die Offenheit der Welt, die Empfänglichkeit für die Vielfalt der Auffassungen und die Differenzen der Wahrnehmung entscheidet. Bildungsprozesse werden erst möglich durch die *Ansprechbarkeit* der begrifflichen *Beteiligungen* an Wahrnehmungen. Die An-Sprache ist ein performativer Akt im Feld der Wahrnehmung. Hans Blumenberg fordert zu Recht, gesellschaftlich-kulturell nicht permanent die Reize zu steigern, sondern vielmehr die Wahrnehmung und die begriffliche Aufmerksamkeit zu verfeinern (Blumenberg 2002, 184).

Die Bildung des Menschen ist stets die Bildung seiner *Wahrnehmung*. Am Ende erschafft nicht der soziale Habitus die Wahrnehmung, sondern umgekehrt: Die soziale Praxis, der *Gebrauch* unserer Wahrnehmung gebietet den Habitus. Darin ist die Wahrnehmung das genuine Feld des Politischen (vgl. auch Ranciere 2008). Distanzierungs- und Verzögerungsprozesse stehen den sozialen Domestizierungen der Wahrnehmung in Raum und Zeit widerständig gegenüber. Wie eng geführt und fixiert Wahrnehmungen sind, wie sie in räumliche Nahverhältnisse eingebunden werden oder dem Zeitdruck linearer Temporaldeutungen ausgesetzt werden, ist auch eine Frage der sozialen und politischen Praxis. Ihre Effekte stehen der pädagogischen Aufgabe entgegen, durch Distanzierungs- und Verzögerungsprozesse die *Empfänglichkeit* der Wahrnehmung für Sinn und Bedeutungen zu fördern, die *Betrefflichkeit* für das Fremde zu sensibilisieren und die Ansprechbarkeit für Bildung zu eröffnen.

5. SCHLUSSBEMERKUNG

Das Feld, auf dem Bildungsprozesse untersucht werden müssen, ist das der *Wahrnehmung*. Diese Prozesse beziehen sich dabei auf Erfahrungen, die zu einer veränderten Sichtweise der menschlichen Verhältnisse führen. Mit diesen Prozessen sind Folgen für *mich* und meine Wirklichkeiten verbunden. Der Wahrnehmung eine Subjektivität zu unterstellen, ist weniger eine notwendige Voraussetzung als eine Üblichkeit der Moderne. Zu bildende Subjekte sind demnach Effekte der Wahrnehmung, nicht ihr Grund (vgl. Horkheimer/Adorno 1944/2008, 198). Zugemutet wer-

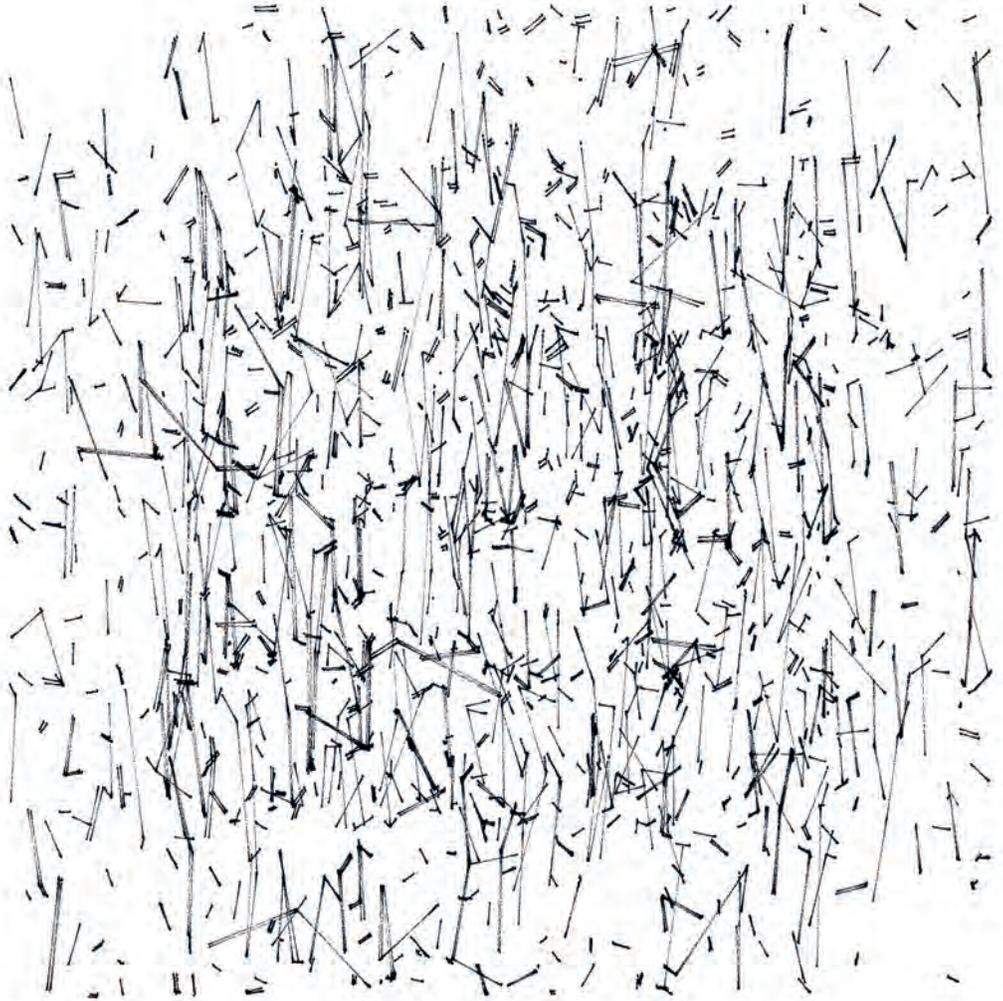
den mir Beteiligungen an der Wahrnehmung. Die Möglichkeit ihrer Ansprechbarkeit ist auch abhängig von der Sichtbarmachung dieser begrifflichen Beteiligungen. Umgekehrt versiegt jede Ansprechbarkeit von Bildung mit einer Wahrnehmung, die als unmittelbar erscheint.

Zumeist wird die Frage nach der Wahrnehmung im Kontext von Bildungsdiskursen nicht eigens ausgeführt, vielmehr hängt sie als Appendix an einer auch leiblichen Erfahrung. Allerdings sind Erfahrungen stets reflexiv-begrifflich, sie sind keine bloßen Widerfahrnisse oder Ereignisse, denen keine Empfänglichkeit oder Ansprechbarkeit korreliert. Ein leiblicher Erfahrungsbegriff (vgl. Waldenfels 2002) darf nicht die begriffliche Beteiligung an den Widerfahrnissen und an der Empfänglichkeit für folgenreiche Erfahrungen unterschlagen. Erfahrungen würden so zu einer ebenfalls unmittelbaren wie nicht reflexiven Weltbegegnung. Bildungsprozesse als Wechselwirkung von Mich und Welt können nur Folgen für mich haben, weil ich an der begrifflichen Signatur der Wahrnehmung beteiligt bin. Es ist die begriffliche Signatur der Wahrnehmung, die sich im Bildungsprozess verändert (vgl. Wittgenstein 1989, 518–577). Eine solche *Bildung der Wahrnehmung* hat ihr Zentrum nicht in einer souveränen Subjektivität, sondern dezentral und relational im Mich (vgl. auch hierzu Wiesing 2009). Damit sind Fragen nach letztbegründenden Voraussetzungen von Bildung hinfällig, die etwa auf eine Persönlichkeit, reflexive Selbstverhältnisse oder einen biografischen Modus der Transformation (vgl. exemplarisch Koller 2018) zielen. Bildung ist nichts anderes als eine Folge der Wirklichkeit meiner Wahrnehmung (vgl. zur Wirklichkeit der Wahrnehmung auch Wiesing 2009).

Literatur

- Adorno, Theodor W.** Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I, Band 8, Frankfurt a. M. 1972, S. 93–121
- Blumenberg, Hans** Zu den Sachen und zurück, Frankfurt a. M. 2002
- Blumenberg, Hans** Theorie der Unbegrifflichkeiten, Darmstadt 2007
- Butler, Judith** Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, übersetzt von Jürgen Brenner, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 50/2002/2, S. 249–265
- Daston, Lorraine / Galison, Peter** Objektivität, Frankfurt a. M. 2012
- Dörpinghaus, Andreas** Theorie der Bildung. Versuch einer unzureichenden Grundlegung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61/2015/4, S. 464–480
- Dörpinghaus, Andreas / Uphoff, Ina Katharina** Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert, Darmstadt 2012
- Fechner, Gustav Theodor** Vorschule der Ästhetik, Berlin / Heidelberg 1918
- Foucault, Michael** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M. 1977
- Gelhard, Andreas** Kritik der Kompetenz, 3. Aufl., Zürich 2018
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.** Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 17. Aufl., Frankfurt a. M. 1944/2008
- Humboldt, Wilhelm von** Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: ders.: Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Band 1.4., aktualisierte Aufl., Darmstadt 1793/2002, S. 234–240

- Kant, Immanuel** Kritik der reinen Vernunft. Werke in sechs Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel, Band 2, Frankfurt a. M. 1781/87/1964 ff. (=KrV)
- Koller, Hans-Christoph** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 2., aktualisierte Aufl., Stuttgart 2018
- McDowell, John** Geist und Welt, 4., aktualisierte Aufl., Frankfurt a. M. 2012
- Ranciere, Jacques** Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien, hg. von Maria Muhle, 2., durchgesehene Aufl., Berlin 2008
- Ricken, Norbert** Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung, in: Christof, Eveline / Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme, Wien 2015, S. 193–215
- Simmel, Georg** Über den Unterschied der Wahrnehmungs- und Erfahrungsurteile. Ein Deutungsversuch, in: Kant-Studien. Philosophische Zeitschrift der Kant-Gesellschaft, 1896/1897/1, S. 416–425
- Waldenfels, Bernhard** Bruchlinien der Erfahrung, Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik, Frankfurt a. M. 2002
- Wiesing, Lambert** Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie, Frankfurt a. M. 2009
- Wittgenstein, Ludwig** Philosophische Untersuchungen. Werke, Band 1, 6. Aufl., Frankfurt a. M. 1989 (=PU)
- Wittgenstein, Ludwig** Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie. Werke, Band 7, 11. Aufl., Frankfurt a. M. 2014



Almut Linde

Form und Formation.

Zur Notwendigkeit einer Bildung über Form

Die neuen Medien verändern unsere Erfahrungswelt in nie geahnter Weise. Wir befinden uns im Zeitalter der Masse, der Massenbewegungen und Massenphänomene. Die menschliche Wahrnehmung kann der rasenden Geschwindigkeit, mit der sich Nachrichten und Meinungen im Netz verbreiten, sich Meinungen, Gruppen und Handlungen konstituieren, sich Kurse entwickeln, Güter benötigt werden, Dinge plötzlich hipp oder out werden sowie irreversible Umwelt- und Klimakatastrophen eintreten, nicht adäquat begegnen. Der Gebrauch der digitalen Medien ändert die Kommunikation und das Denken in einem vorher nicht gekannten Ausmaß. »We make up extensions to your being, like remote eyes and ears (webcams and mobile phones) and expanded memory (the world of details you can search for online). These become the structures by which you connect to the world and other people. These structures in turn can change how you conceive of yourself and the world.« (Lanier 2010, 5 f.) Und dieser Prozess ist umso gefährlicher, als er sich unserer bewussten Wahrnehmung entzieht. »We tinker with your philosophy by direct manipulation of your cognitive experience, not indirectly through argument.« (ebd.)

Als »das psychologische Elend der Massen« bezeichnet Sigmund Freud in *Das Unbehagen in der Kultur* einen Zustand sozialer Orientierungslosigkeit, der am ehesten dort drohe, »wo die gesellschaftliche Bindung hauptsächlich durch Identifizierung der Teilnehmer miteinander hergestellt wird [...]« (Freud 1972, 105). Die Massen können nicht nach Kohärenz (Kongruenz) auswählen. Sie schauen nach Images, nach Ideen, Vorstellungen, Zeichen und Begriffen. Sie können nicht zwischen Realität und Vorstellung unterscheiden. Schon Gustave Le Bon sieht in seiner Analyse der *Psychologie der Massen* die Bedeutung des Begriffs in der Formung der Massen: »Die einzigen Veränderungen von Bedeutung [...] vollziehen sich innerhalb der Anschauungen, der Begriffe und des Glaubens. Die bemerkenswerten Ereignisse der Geschichte sind die sichtbaren Wirkungen der unsichtbaren Veränderungen des menschlichen Denkens.« (Le Bon 1982, 1)

Die Notwendigkeit, zwischen Begriff und Form zu unterscheiden, ist genauso evident wie die Notwendigkeit, die scheinbar natürlich gebildeten Meinungen und Vorstellungen zu hinterfragen. Im Folgenden soll vorgestellt werden, inwiefern Form einen anderen Bezug zur Realität beinhalten kann als ein sprachlicher Begriff. Es gilt, das begriffliche Denken selbst zu hinterfragen und zu untersuchen, welche Rolle die Wahrnehmung dabei spielen kann.

In einem Zeitalter, in dem sich scheinbar jede*r durch den Medienkonsum und die Medienproduktion eine eigene Wahrheit erfinden kann, sollen die Potenziale eines Umgangs mit Kunst hier sowohl im Hinblick auf die Kunstproduktion als auch auf die aktive Rezeption untersucht werden. Ist Wahrheit wahrnehmbar? Es wird die These aufgestellt, dass die Beschäftigung mit Form und formgebenden Kräften zu Sinnzuweisungen führen kann, die weniger von Sprache geleitet sind

als von der Deutung beobachtbarer Phänomene, denen man im weitesten Sinne den Begriff Tatsache oder ›Fakt‹ geben könnte.¹ Wenn hier über eine existenzielle Notwendigkeit von Kunst nachgedacht wird, so erscheint das vielleicht erst einmal verwunderlich. Es gibt den Kunstmarkt, den Kunstbetrieb, den Kunstsammler, das Kunstmuseum, die Kunstgalerie, die Kunstausstellung, die Kunstproduktion usw. Es ist offenbar, dass der Begriff Kunst in vielfältigster Weise inhaltlich belegt ist und ausgelegt werden kann, instrumentalisiert wird und darum an dieser Stelle differenziert werden sollte. Hier geht es um das Erkenntnispotenzial von Kunstproduktion und darum, Dinge sichtbar zu machen, die noch nicht ins allgemeine Bewusstsein eingegangen und daher auch noch nicht mit Begriffen festgelegt und eingeengt sind. Begriffe sind Repräsentationen von Bedeutungszuweisungen, wie Ferdinand de Saussure formulierte: »Das Band, welches das Bezeichnete mit der Bezeichnung verknüpft, ist beliebig.« (Saussure 2001, 79) Form ist das nicht.

Wie kann der Umgang mit Form als bildungsrelevante Funktion von Kunst verstanden werden? Im Folgenden soll dargestellt werden, inwiefern es im Umgang mit Kunst und mit Kunstrezeption um die Notwendigkeit eines Bewusstseins geht, eines genaueren Beobachtens von elementaren Formen, die der Wahrnehmung verborgen waren. Es soll die These aufgestellt werden, dass Wahrnehmung von Form und den Kräften, die hinter einer beobachtbaren Form stehen, eine Bewusstseinsarbeit ist, die von künstlerischen Werken ausgelöst werden kann. Es gilt, ein Bewusstsein darüber zu entwickeln, dass mehr Komplexität beobachtet und wahrgenommen werden kann als sich im begrifflich-sprachlichen Raum abbildet. Es geht darum, Vorurteile zu verlassen, Einengungen der Begriffe zu verstehen und Verantwortung für das Beobachtete zu übernehmen.

STANDPUNKT

Eine Besonderheit der Perspektive des hier vorgestellten Entwurfs zur existenziellen und erkenntnisrelevanten Rolle von Form und von Kunst besteht darin, dass ich mich als interdisziplinär arbeitende bildende Künstlerin im Kunstfeld bewege. Aus diesem Grunde werde ich eigene Werke zur Argumentation heranziehen. Eine wesentliche Charakteristik meiner Praxis des *Dirty Minimal* besteht darin, dass ich in meinen Aktionen auch außerhalb des Kunstkontexts im Alltag oder in Extremsituationen Felder erzeuge, in denen ich mit den Beteiligten an einer Neuordnung von Wahrnehmung arbeite. Nun könnte man meinen, an der Wahrnehmung zu ar-

¹ Allerdings ist es an dieser Stelle nicht möglich, die epistemologischen Implikationen und Widersprüche auszuleuchten, da dies in diesem Aufsatz zu weit führen würde.

beiten sei nichts Besonderes, schließlich geht es in jeder Kunstproduktion darum. Das Besondere hier ist, dass der Perspektivwechsel im Moment der Aktion im

Alltagsraum bereits initiiert wird und daraus ein wesentliches Moment der Kunstproduktion destilliert werden kann. Je nach Kontext der Kunstaktion arbeite ich mit unterschiedlichen Medien – mit Fotografie, Video, Sound, Malerei, Skulptur, Installation. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass es immer um Form geht, die mittels Kunstprozess, Schaffen einer Situation, Beteiligung von Menschen und Prozessen aus der Realität extrahiert und verdichtet wird. In der Präsentation im Kunstkontext bleibt die Bewegung, die zur Form geführt hat, sichtbar und wird teilweise durch Hinzufügen des Titels ergänzt.

FORM UND FORMATION. EINE KURZE BEGRIFFSDEFINITION

Im Deutschen verweisen die Begriffe Bildende Kunst, Bildhauerei und Bildung auf die starke Bindung an den Begriff Bild. Der englische Terminus für Ausbildung – *formation* – enthält dagegen den Begriff *Form*. Das Wörterbuch übersetzt *Formation* unter anderem auch mit der biologischen Bedeutung von Entstehung und Bildung. Er beinhaltet somit ein aktives Element, in welchem der Prozess enthalten ist. Ähnlich begreift der spätmittelalterliche Theologe und Philosoph Meister Eckhard Bildung als einen Selbstformungsprozess, der mehr den Akt der Formung selbst als das Ansammeln von Erkenntnissen im Blick hat (vgl. Eckard nach Pazzini 1992, 47).

Hier verwende ich den Begriff Form als eine Ordnung, die sichtbar ist. Dies umfasst sowohl Formen, die von Künstler*innen geschaffen werden, als auch Form als Ordnung, mit der wir Wirklichkeit wahrnehmen, indem wir Formen von anderen Dingen abgrenzen. Der Begriff Form ist nicht auf dreidimensionale Objekte beschränkt, sondern bezieht sich auch auf Ordnungen, die sich beispielsweise als Klänge, Farben, Bewegungen oder Handlungen manifestieren. Bereits Aristoteles entwickelte einen dynamischen Formbegriff, der Bewegung impliziert. In seiner Lehre tritt Stoff oder Materie immer nur geformt auf, und Form bedarf wiederum der Materie. Mit anderen Worten: *Form ohne Materie* oder *Materie ohne Form* sind nicht möglich. Form ist das, was der Materie, die nur der Möglichkeit nach ist, erst Wirklichkeit verleiht (vgl. Aristoteles nach Schischkoff 1991, 316 f.). Das Besondere dieser Unterscheidung ist, dass es auf den Funktionszusammenhang – also den Kontext – ankommt, ob wir etwas als Materie oder als Form begreifen. Ein Ziegelstein kann sowohl Materie als auch Form sein, je nach Kontext, in dem er betrachtet wird. Der Ziegel ist einerseits die Materie, aus der ein Haus gebaut wird, andererseits die Form, zu der die Materie Tonerde gebrannt wird (vgl. Höffe 1996, 107).

Form und Bewegung

Panta rei – alles fließt ist der bekannte Ausspruch Heraklits. Die wichtigsten Erkenntnisse der Quantenphysik werfen alle bis dato gemachten Annahmen über

eine nach festlegbaren Naturgesetzen funktionierende Welt fester Körper über den Haufen: Die Welt ist nicht-kausal, nicht-lokal und nicht-kontinuierlich. Es gibt keine ultimativen Partikel, aus denen alles geformt wird. Elemente stehen über weite Entfernungen miteinander in Verbindung. Das Elektron ist sowohl ein Partikel als auch eine Welle. Heisenbergs Unschärferelation beschreibt die Unmöglichkeit, sowohl Position als auch Impuls (Geschwindigkeit) eines Teilchens zu bestimmen. Eine Folge ist, dass die Betrachtenden entscheiden, was sie untersuchen beziehungsweise wahrnehmen: Position oder Geschwindigkeit. Damit wird jede Hoffnung zu nichtegemacht, eine feste Verortung eines Teilchens bestimmen zu können. Mit anderen Worten ist es notwendig, mit der Bewegung und der Wandelbarkeit der Dinge umgehen zu können. Es gilt, auszuhalten, dass es nicht eine richtige Bedeutung gibt, sondern Form und Bedeutung immer abhängig von Materie, Kontext und Wahrnehmenden sind.

Die Alltagswahrnehmung widerspricht diesen Tatsachen. Die Gegenstände sind fest, sie bewegen sich nicht. Der Blick auf die Uhr verrät das Verstreichen von Zeit. So verwundert es nicht, dass das mechanistische Weltbild bestehen bleibt. Wenn wir in einer Welt, in der alles in Bewegung ist, mit statischen Konzepten operieren, gerät alles in Gefahr. Klimawandel, politische und religiöse Radikalisierungen, Flüchtlingskrisen und Konflikte um Ressourcen sind die Folgen eines Denkens, das von statischen, unveränderlichen Bedingungen ausgeht und komplexe Wechselwirkungen ausblendet.

Formation

Nach David Bohm definiert Aristoteles Form nicht als statisches Objekt, sondern als Teil einer Bewegung, als innere formende Tätigkeit. Sein Begriff der Kausalität unterscheidet vier Ursachen: Stoff, Wirkung, Form und Zweck. So ist die stoffliche Ursache für eine Pflanze die Materie – Erde, Luft, Wasser, Sonnenlicht –, auf welche die anderen Ursachen einwirken. Die Wirkungsursache ist das Pflanzen des Samenkorns. Die formale Ursache ist die gesamte innere Bewegung von Osmose, Zellwachstum, Entwicklung und Ausrichtung von Stamm, Zweigen, Wurzeln und Blättern. Da die innere Bewegung des Samenkorns, die den Baum hervorbringt, nicht vom Baum als Ergebnis dieser Bewegung zu trennen ist, impliziert die formgebende Ursache stets auch die Zweckursache (vgl. Bohm 1987, 33). Eine Isolierung von Form und Zweck, also auch Form und Bedeutung, ist demnach stets eine künstliche Trennung, die nur im Denken oder in der Sprache möglich ist, nicht jedoch in der Realität. Die aristotelische formale Ursache bezieht sich, wie Bohm herausgearbeitet hat, auf die Formgenese:

»In der altgriechischen Philosophie [...] bedeutet das Wort Form in erster Linie eine innere formende Tätigkeit (forming activity), die die Ursache für das

Wachstum der Dinge und für die Entwicklung und Differenzierung ihrer verschiedenen wesentlichen Formen ist. [...] Besser ließe sich dies vielleicht als formgebende Ursache (formative cause) beschreiben, um zu betonen, daß es sich nicht um eine bloße Form handelt, die von außen übergestülpt wird, sondern vielmehr um *eine geordnete und gegliederte innere Bewegung, die den Dingen wesensmäßig eigen ist.*« (ebd., Herv. i. O.)

Der Begriff Formation nimmt sowohl Bezug auf diesen beständigen intrinsischen Formungsprozess, der allen Dingen wesensmäßig eigen ist, als auch darauf, wie im Akt der Wahrnehmung eine neue Ordnung ausgestaltet wird. Form ist immer das Ergebnis von Bewegungen. Sowohl in der Kunst als auch in der Kunstvermittlung geht es darum, diese Bewegung hinter der Form aufzuspüren und Form als abhängig vom Kontext zu verstehen. Bedeutung ist intrinsisch mit Form verbunden. Form kann nicht als eine beliebige, leere Hülle verstanden werden, auf die beliebige neue Bedeutungen appliziert werden können. In diesem Sinne stellt ›Form‹ als Ausgangspunkt der Wahrnehmung ein Faktum dar. Dessen Wahrnehmung bezeichnet der Quantenphysiker David Bohm als einen künstlerischen Akt:

»Eine solche Wahrnehmung beginnt damit, daß man das ganze Faktum in seiner vollen Einzigartigkeit beobachtet und dann nach und nach die Ordnung ausgestaltet, die der Assimilation dieses Faktums gemäß ist. Sie beginnt nicht damit, daß man abstrakte vorgefaßte Meinungen darüber hat, wie eine Ordnung auszusehen hätte [...].« (ebd. 189)

Im später folgenden Werkbeispiel soll vorgestellt werden, inwiefern die Beobachtung von Form einen anderen Bezug zur Realität herstellen kann als die vorgefasste Ordnung eines Begriffes. Im kreativen Prozess geht es darum, auf den Ursprung einer Form, auf die formgebenden Kräfte zu achten und daraus mehrdeutige Bedeutungen abzuleiten, was beinhaltet, eine neue Ordnung herzustellen.

UNTERSCHIEDEN ZWISCHEN BEGRIFF UND FORM: ZWEI BEISPIELE

Die Videoarbeit *Dirty Minimal #80.1 – Stillness/Assembly line* von 2013 entstand für die Ausstellung *Radical Beauty* im Domus Artium 2002 in Salamanca: Die spanische Stadt ist berühmt für ihre Wurst und Fleischwaren. Das Video zeigt einen Moment der Produktion am Fließband eines Schlachthofes vor Ort. Zu sehen sind zehn frisch geschlachtete Ferkel, die an den Schnauzen mit Fäden vertikal an einem Metallring aufgehängt sind. Etwa zwei Drittel der Körper sind sichtbar. Die hellen, rosaweißen Körper sind an den Schultern mit roten Fleischstempeln versehen, die Augen sind geschlossen, die Körper aufgeschnitten und die Innereien entfernt.



Begriff

Auf den ersten Blick erscheint das Bild im Reigen aufgehängter, geschlachteter Ferkel brutal und abstoßend. Dies geschieht, wenn Aufhängung, geschlossene Augen, geöffnete Körper, Stempel als Zeichen interpretiert werden. Wir sehen ›geschlachtete Tiere‹ und schauen zunächst nicht genauer auf die Form, in der diese erscheinen, d. h., wir sehen die festgelegte Ordnung eines Begriffs. Der Anblick geschlachteter Tiere ist in unserem Kulturkreis unangenehm, für einige sogar schwer zu ertragen.

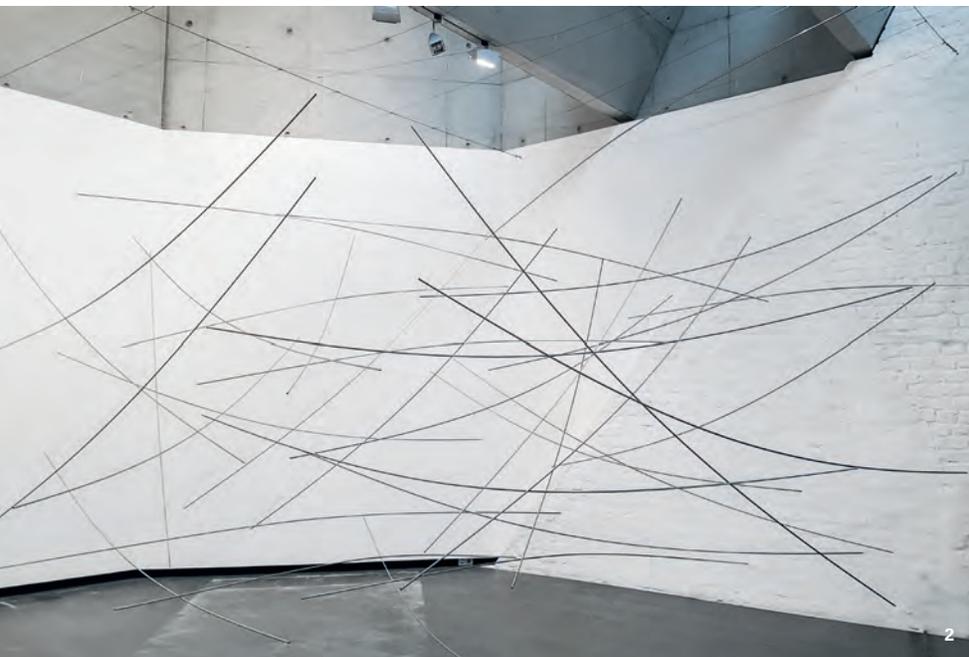
Form

Aber auch Form, Farbe, Material und Bewegung sind sichtbar. Der hier abgebildete Filmstill zeigt einen bestimmten Ausschnitt, Belichtung und Format. Im einminütigen Video bewegt sich das Bündel der aufgehängten Tierleiber leicht wiegend hin und her, erst in die eine, dann in die andere Richtung. Die Bewegung ergibt sich aus dem Moment eines kurzen Innehaltens des Produktionsprozesses des Bündels auf dem Fließband. Es handelt sich um eine natürliche Bewegung, die aus dem Arbeitsprozess entsteht. Das Schaukeln der Körper ist gleichmäßig und ruhig. Es kann wie ein Wiegen wirken, nicht wie ein Moment im funktionalen, groben Alltag eines Schlachthofs. Die Bedeutung ist nicht mehr eindeutig. Das heißt nicht, dass Bedeutung beliebig ist, sondern nur, dass die Betrachter*innen in der Verantwortung stehen, selbst genau zu definieren, was sie beobachten, und sich nicht auf vorgefertigten Begriffen oder Vorurteilen ausruhen können.

Formgebende Kräfte

Das Werk beleuchtet die Diskrepanz zwischen Materie (Ferkel) und formgebender Ursache, die hier in den Prozessen der Abläufe im Schlachthof bestehen. Der Wechsel von lebender Materie (Tier) zu Ware (Fleisch) ist gleichzeitig präsent.

Im zweiten Beispiel wird die Transformation durch die Präsentation eines Materials hergestellt: In *Dirty Minimal #86.1 – 35 Hüllrohre zur Herstellung von Brennstäben für Kernreaktoren* wird Wahrnehmung der Materie mit dem Wissen um ihre Verwendung kontrastiert. Eine Installation aus Hüllrohren zur Herstellung von Brennstäben für Kernreaktoren, die in einem Ausstellungsraum verteilt wurden, zeigt leichte, sich biegende, dünne Metallstäbe aus Zirkaloy, die sich in der Zugluft der durchschreitenden Betrachter*innen bewegen. Die Realität des Materials, die Leichtigkeit der Präsentation, widerspricht der Vorstellung fester Brennstäbe oder Brennelemente und ihrer Verwendung in Kernkraftwerken. Die Betrachter*innen sind mit ihren Vorurteilen konfrontiert. Die formgebenden Kräfte sind zum einen die industrielle Produktion der Elemente, die zur Betreibung eines Kernkraftwerkes notwendig sind, zum anderen die Aufhängung des Materials. Ebenfalls ist zu den formgebenden Kräften die Überzeugungsarbeit zu rechnen, die notwendig ist, um das Originalmaterial von der Kernenergiefirma zu erhalten. Die Neuordnung von Wahrnehmung ist Teil des Werks.



MINIMAL ART

Mit einer Neuordnung der Wahrnehmung von Form hat sich dezidiert auch die Minimal Art Mitte des letzten Jahrhunderts auseinandergesetzt. Daniel Marzona hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass sich beispielsweise der Künstler Robert Morris in seinen Überlegungen auf die Gestalttheorie bezieht und nicht mehr von einer rein visuellen, sondern von einer körpergebundenen Wahrnehmung seiner extrem reduzierten Arbeiten ausgeht (Marzona in Marzona/Grosenick 2006, 14). Die Minimal Art hat sich damit beschäftigt, die Essenz von Form zu definieren. Ihre Errungenschaft besteht darin, dass erstmals die konkrete Erfahrung und Wahrnehmung von Form innerhalb des Raumes durch die Betrachter*innen in den Mittelpunkt rückt:

»Dieser [Betrachter und diese Betrachterin] war jetzt nicht mehr aufgefordert, in einem Akt der stillen Überlegung an der unveränderlichen Bedeutung des vor ihm [ihr] aufgestellten oder aufgehängten Kunstwerkes nachzusinnen, sondern das seinen Raum teilende Werk aktiv wahrzunehmen, den Prozess dieser Wahrnehmung selbst zu reflektieren und mit Bedeutung aufzuladen.« (Marzona in Marzona/Grosenick 2006, 11)

An dieser Stelle der Bedeutungsaufladung irrten die Minimalisten, indem sie die Form als ein leeres weißes Blatt definierten, das die Betrachter*innen wiederum mit Bedeutung aufladen, anstatt die der Form implizite Bedeutung zu entfalten. Wie zuvor ausgeführt, wird Form in einem Material realisiert. Sowohl das Material als auch die Herstellung implizieren bereits Bedeutungen. An dieser Stelle setzt *Dirty Minimal* ein, indem es das Material und den Kontext, aus dem eine Form entsteht, in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Die Frage ist, was geschieht, wenn Konzepte der Minimal Art in der Realität außerhalb des White Cubes angewendet werden.

»DIRTY MINIMAL«: KONZEPT UND REALITÄT

In meinem Studium an der Hamburger Kunsthochschule interessierte es mich, mit zwei scheinbar konkurrierenden künstlerischen Prinzipien in Bezug auf Realität umzugehen, sie miteinander zu verbinden: Zum einen die Minimal Art als größtmögliche Reduktion von Komplexität, zum anderen das Action-Painting von Jackson Pollock als generatives Verfahren zur Erzeugung von Komplexität. An der Minimal Art faszinieren die Klarheit der Analyse und die Radikalität der Formreduktion, am Action-Painting die zur Erscheinung gebrachte komplexe Form, die aus einem anderen Raum als dem Denken kommt. In meiner eigenen künstlerischen Arbeit untersuchte ich die Fragestellung, was geschieht, wenn Konzepte der Minimal Art in der Realität außerhalb des White Cubes angewendet werden und dadurch Materialität und Raum in ihrer eigenen Bedeutungsvielfalt sichtbar werden.

In der Skulptur *Dirty Minimal #5.1 – Minimal Cube/Root* von 1989 werden auf eine Baumwurzel sechs gerade Sägeschnitte so angewendet, dass ein regelmäßiger Würfel von prinzipiell gleicher Seitenlänge entsteht. Die logische Ordnung des Kubus kontrastiert mit der scheinbar chaotischen Ordnung der Wurzelstränge. Die Anordnung der einzelnen Wurzelstränge kann nur generell, nicht aber im Detail genau beschrieben werden. Die Zusammenführung beider Formungsprinzipien offenbart den Konflikt zwischen Denken (Kubus) und Realität (Baumwurzel). Eine in der Logik der euklidischen Geometrie klare, einfache Form ist, sobald sie in der Realität angewendet wird, überhaupt nicht mehr einfach. Die zum Kubus gestutzte Wurzel zeigt eine Struktur, aus der ein Konflikt entsteht: Der Mensch will etwas, das im Gedanken einfach, klar, überschaubar und präzise ist wie ein Kubus. Wird der Gedanke in die Realität übertragen, wird der Konflikt manifest. Es entsteht mehr: Die regelmäßige Form ist verzerrt, es erscheint scheinbare Imperfektion durch die Komplexität des Materials. Aus diesem Grund wird in meinen Werken dem Begriff des Minimal der Begriff ›*Dirty*‹ zugeordnet. Aus der Perspektive des Denkens erscheinen die unvorhersehbaren Elemente, die aus dem Kontakt mit Realität resultieren, als Störungen.



Der perfekte Kubus ist ein Konzept. Der perfekte Kubus existiert in der Realität nicht. Er kann es nicht, da er immer aus einem Material bestehen muss. Im Denken ist ein Kubus eine einfache Form. In der Realität ist er das überhaupt nicht. Im Gegensatz zum mathematischen Kubus ist die genaue Form von *Dirty Minimal #5.1 – Minimal Cube/Root* komplex und in der Totalität seiner Ausformungen nicht komplett beschreibbar. Was sich beim Anblick sofort erschließt: Die Komplexität der Wurzelformen ist in Sprache so nicht abbildbar.

REALITÄT UND WIRKLICHKEIT

Da Denken Einfluss auf Formen und damit auf die Wirklichkeit hat, ist es notwendig, die Begriffe Realität und Wirklichkeit zu unterscheiden. Im Gegensatz zum Begriff der Wirklichkeit bezeichnet Realität die Gesamtheit des Realen all dessen, was möglich ist und (auch) außerhalb des Denkens existiert. Da Realität die Totalität all dessen, was möglich ist, darstellt, kann sie dem Menschen nie in ihrer

Gesamtheit zugänglich und verständlich sein. Dem deutschen Wort *Wirklichkeit* ist, nach Meister Eckharts Übersetzung des lateinischen Begriffes *actualitas*, der Aspekt des Wirkens immanent. Im Gegensatz zur Realität, die unabhängig von der menschlichen Wahrnehmung auch das Mögliche enthält, ist Wirklichkeit vom Menschen wahrnehmbar und auch beeinflussbar. Wirklichkeit beinhaltet gleichermaßen das Denken. Denken bringt Wirklichkeit hervor. Auch ein irrtümlicher Gedanke hat eine Wirkung, ebenso wie emotionale und subjektive Empfindungen für ein Subjekt eine bestimmte Wirklichkeit erzeugen.

FORM IST BEWEGUNG

Ergebnisse der Quantenphysik besagen, dass Realität etwas ganz anderes beinhaltet als die Alltagserfahrung fester Körper, lokaler Bezüge und Zeit uns glauben machen. »Matter is not a dead thing.« (Bohm 1989, 63) Dies bedeutet auch, dass Realität nicht fassbar und nicht vorhersagbar ist. Wie David Bohm weiter ausführt, ist Quantentheorie nicht kausal, nicht kontinuierlich, es vollziehen sich diskrete Sprünge, aber die Dinge wandern dabei nicht durch einen Raum. Quantentheorie ist nicht lokal. Elektronen sind miteinander auf weite Entfernungen verbunden. Was Quantenmechanik und Relativitätstheorie miteinander verbindet, ist das Konzept einer »ungeteilten Ganzheit«:

»Quantum mechanics [...] says the energy exists in a form of indivisible quantum. The entire movement of the universe is made of unbreakable, indivisible links which include the observer and the observed which includes us as well as the atom we are looking at.« (Bohm 1979 o.S.)

Somit nimmt der Prozess des Beobachtens bereits Einfluss auf das Beobachtete. Beobachtende und Beobachtetes sind nicht voneinander zu trennen. Dies beinhaltet eine Verantwortung der Beobachter*innen für das, was sie beobachten. Der Wunsch, eine allgemeingültige Bedeutung zu finden, ist unerreichbar, da Bedeutung immer kontextabhängig, ungeschlossen und mehrdeutig ist (vgl. Bohm 1989, 66). Mit dieser Unsicherheit zu leben, heißt nicht, dass alles möglich ist oder dass Bedeutung beliebig ist. Es bedeutet, dass die Betrachter*innen selbst Verantwortung für die Bedeutung übernehmen müssen und sich des Kontextes und der Limitationen bewusst sind.

AKTIVE UND POTENZIELLE FORM

Der Physiker David Bohm beleuchtet den Begriff der Information, in welchem auch das Wort Form enthalten ist. Bedeutung und Information sind entsprechend untrennbar miteinander verbunden. Informieren heißt, Form geben, oder wie Bohm

es einst formulierte: »Literally ›to inform‹ means ›to put form into‹ something.« (ebd. 43) Dabei muss die Information in einem Träger enthalten sein. Zum Beispiel ist in einer Radiowelle die Information inaktiv und nur potenziell. Aktiv wird die Information erst, wenn sie in die elektrische Energie eines Empfängers gelangt, der mit seiner Energie auf die Information antwortet. Wie wir schon bei Aristoteles gesehen haben, kann eine reine Form nicht existieren, sie muss immer in einem Material realisiert sein. ›Die‹ Information gibt es genauso wenig wie ›die‹ Form. Der aktive Prozess der Formgestaltung obliegt den Betrachter*innen im Moment der Wahrnehmung. Formwahrnehmung ist somit ein aktiver Prozess. Dabei muss stets berücksichtigt werden, dass Wahrnehmung kein gültiges Abbild der Welt ist, sondern stets eine Konstruktion darstellt: »[...] modern neuroscience teaches us that, in a way, all our perceptions must be considered illusions. That's because we perceive the world only indirectly, by processing and interpreting the raw data of our senses.« (Mlodinow 2012, 45)

Betrachtet man das Beispiel eines Wasserstrudels, wird deutlich, dass das, was als Form sichtbar wird, keine eigene unabhängige Existenz besitzt, sondern sich in ständiger Bewegung befindet. Form ist eine Abstraktion vom Ganzen. Die sichtbare Gestalt des Strudels ist nur temporär, sie besteht nicht aus einem festen Material, sondern bildet sich durch die Bewegung der Wasserpartikel in jedem Moment neu. Es ist unmöglich, den Strudel ohne das Wasser zu beobachten, aus dem er gebildet wird. Form muss daher immer wieder neu beobachtet werden. Die existenzielle Notwendigkeit eines Bewusstseins über Form und Formation besteht in der Folge darin, dass wir die Dinge nicht isoliert betrachten können, da Realität ein Ganzes bildet, von dem wir ein Teil sind, auch wenn wir Realität als Ganzes nicht verstehen können. Der Kontext – in diesem Fall die Bewegung im Material, in dem sich die temporäre Form bildet, – muss mitbeobachtet werden.

AKTIVE FORM: FORMBEWUSSTSEIN

Ein Vorschlag ist, sich über den Prozess des Beobachtens bewusst zu sein. Es gilt nicht, Zeichen oder Begriffe zu sehen, sondern auf die Form und ihren Entstehungsprozess zu achten.

Da die Welt ein Ganzes ist, wir das Ganze aber nicht erfassen können, bedeutet dies zum einen, dass Handlungen, die die Folge von Konzepten sind, immer mehr Konsequenzen haben, als wir uns vorstellen können. Diese Konsequenzen sind der ›Dirt‹ im schönen saubereren ›Reinraum‹ des Denkens, des ›Minimal‹. Zum anderen ist der Raum dessen, was wir als Form beobachten können, größer als der Raum, den wir mit Begriffen abbilden können, wie zum Beispiel die komplexe Form des Wurzelgeflechtes in einem ausgeschnittenen Kubus. Radikal ist – in seiner

ursprünglichen Bedeutung – der Verweis auf den Ursprung, die Wurzel der Form. Etwas anderes und mehr (Dirt) wird sichtbar, als gedacht (Minimal).

Entweder wir versuchen, die Realität unseren Vorstellungen anzupassen – was nicht geht –, oder wir versuchen, unsere Vorstellungen der Realität anzupassen – was wir tun müssen, um zu überleben. Dies bedeutet, systematisch zu lernen, mehr zu sehen, als wir wissen, uns vorstellen können oder adäquat in Begriffen abbilden können. Das beinhaltet ein neues Beobachten von Fakten oder Form mit einem Bewusstsein über Möglichkeiten und Limitationen des begrifflichen Denkens.

Literatur

Bohm, David Dr. David Bohm interviewed by David Suzuki: »The Nature of Things«, in: CBC Canadian Radio, 26 May 1979

Bohm, David Die implizite Ordnung. Grundlagen eines dynamischen Holismus, München 1987

Bohm, David Meaning and Information, in: Pylkkänen, Paavo (Hg.): The Search for Meaning. The New Spirit in Science and Philosophy, Wellingborough 1989, S. 43–85

Freud, Sigmund Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt a.M. 1972

Höffe, Otfried Aristoteles, München 1996

Lanier, Jaron You Are Not a Gadget. A Manifesto, New York 2010

Le Bon, Gustave Psychologie der Massen, Stuttgart 1982

Marzona, Daniel / Grosenick, Uta (Hg.) Minimal Art, Köln 2006

Mlodinow, Leonard How Your Unconscious Mind Rules Your Behavior, New York 2012

Pazzini, Karl-Josef Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder, Münster 1992

Saussure, Ferdinand de Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin / New York 2001

Schischkoff, Georgi (Hg.) Philosophisches Wörterbuch, Stuttgart 1991

Abbildungen

Bild 1 Almut Linde, *Dirty Minimal #80.1 – Stillness/Assembly line*, 2013, HD Video, 1:00 min. © Almut Linde

Bild 2 Almut Linde, *Dirty Minimal #86.1 – 35 Hüllrohre zur Herstellung von Brennstäben für Kernreaktoren*, 2014, 35 Hüllrohre, Zirkaloy, je 1 × 400 cm, Installationsansicht Kunstpalais Erlangen © Almut Linde

Bild 3 Almut Linde, *Dirty Minimal #5.1 – Minimal Cube/Root*, 1989, Ulmenholz, 100 × 100 × 100 cm, Studio Leverkusenstrasse © Almut Linde



**Floris van Manen, Birgit Engel
in Dialogue:**

It Takes Time To Pay Attention

Das folgende Gespräch zwischen Floris van Manen und Birgit Engel fand im Anschluss an die Tagung im November 2017 statt. Als Softwareentwickler, Komponist und bildender Künstler arbeitet van Manen seit langer Zeit im Bereich Sound und Computergrafik. Er bewegt sich dabei im Raum zwischen Kunst und Technik mit besonderem Interesse an den Übergangsräumen zwischen dem Hörbaren und Nicht-Hörbaren, dem Sichtbaren und Nicht-Sichtbaren.

BE: Floris van Manen, your particular expertise is that you have been moving in the intermediate zone of art and technology for many decades and composing as a visual artist, long before the discourse on Artificial Intelligence began and when cybernetics were still being talked about.

VM: The interesting aspect of wandering around an intermediate zone, wherever it may be, is that your focus and senses are constantly challenged. That, in turn, makes an experience richer over time. Given the limited time we spend on the planet as a person, it helps to be aware while enjoying it. Listening takes time through collective and personal learning and sharing the experience. It takes time to listen.

BE: Can you talk a little more about the excitement that digitization held for you as an artist back then – that is, forty years ago?

VM: Computers do exactly what you tell them to do; however, what you tell them may not be exactly what you mean. When using computers, you have to formulate your question very precisely within a small set of instructions. That, in turn, forces you to rethink the understanding of the problem you are trying to solve. What is it that makes me recognize a particular feature, what is the key property that makes that happen? You can then try to describe that property and check if that description matches with the original observed version and whether that underlying property can be perceived in different contexts as well. It expands the insight into the classification of observations.

BE: What other possibilities of perception and expression attracted you back then?

VM: In essence, it has been more of the same over the years, but it took some time to realize it.

BE: Which new levels of expression were particularly interesting for you in the field of composition and visual expression?

VM: The refinement of simplicity. Being a lazy person by default, I try to do as little as possible, but that takes a lot of time. There is no real limit to making things larger and more complex, but there is a limit to where a particular property exists. While scraping away redundancy, you'll eventually arrive at the point where it is gone. That is the interesting area of wandering around in a twilight zone, like the grey area between nature and culture. Creating ambiguity and doubts while expressing a feature within a given context raises alarms in the underlying senses that may or may not detect it. Once detected, how will you interpret the possibly new event?

BE: Has your idiom changed over the years along with technological developments? What has remained the same? Can you somehow characterize that?

VM: Technology has changed things, but not necessarily always for the better. With greater power comes greater responsibility. With more observations over time, you get more experience, and experience helps to refine observations, recognizing more nuances and details and separating the foreground from the background.

It very much depends on how you apply the knowledge that you gain of the world we live in. What remains the same is holding on to our curiosity while observing the world around us. Why do I see or hear something? How do I perceive that moment? Do I like it? If not, how can I avoid it next time? Before you can listen to something, you have to hear it first. And, vice versa, if you don't listen you won't hear anything either. Listening takes time.

With more and more daily impulses and requests for attention, we have to work harder job at picking and blocking. That in itself is very stressful. You have to pay attention in order to hear and listen. Don't be fooled by a daily fear of missing out. Keep refining your own senses and the judgements you make upon them.

BE: Would you then say that with the increase in the feasibility and complexity of digitization, we are all the more reliant on ourselves and our responsibility because every step that tells the algorithms how to respond to which impulse challenges us to do so, to consciously think about these decisions. Driving a car is an example of an everyday context. While in critical situations, when we drive the car ourselves, we tend to act more quickly and intuitively without often knowing why. If one has to make such decisions in advance by algorithmic logic, does one not ethnically neglect what is not visibly shown and also what cannot be known in advance?

VM: Learning, in general, is a matter of trial and error. It is a feedback loop (or cybernetics, as we used to say in the seventies). Depending on where you are and your goal, you can try to correct the variables at hand to get closer to your target.



Experience comes with the effort of combining trying and observing, e.g., in order to learn, we have to fail, and we do so bigly and on multiple levels. Driving a car in a complex environment is difficult for humans, too, and it comes at a price. Thousands of people and other animals still die every year due to traffic accidents.

BE: I see a crucial difference in the special logic of learning based on perception. We respond to each other on multiple levels, not just by saying yes or no. Does this artistic precognition necessarily displace some of what the senses and the body would decide on another level?



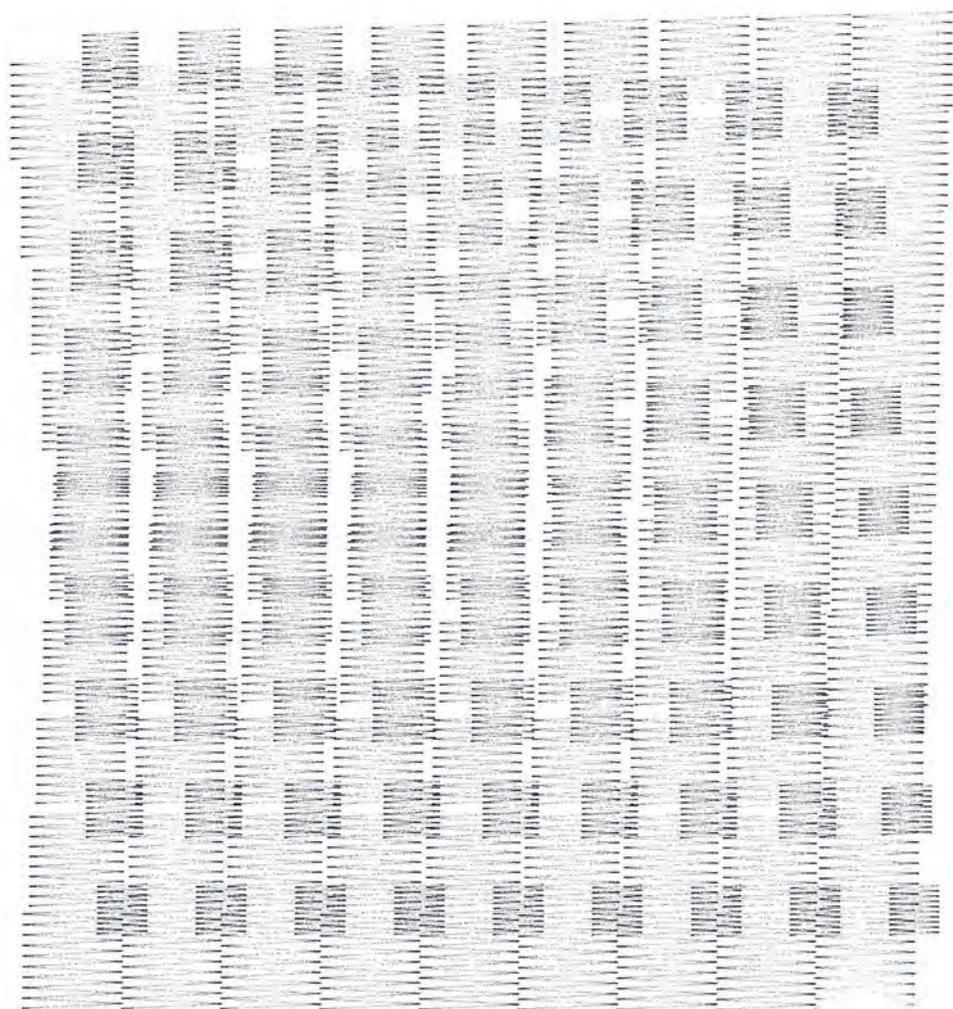
VM: Not necessarily.

For example, you may not do something because you don't know how to do it or because you don't want to do it; in both cases, nothing happens. Yet there is a difference. To me, art is about that difference. Being able to tell a difference and then choose either option for whatever reason.

Abbildung

Bild 1 Floris van Manen, *Wahrnehmung vom Tagungsraum aus*, Münster 2017 © Floris van Manen

**FORSCHUNG IM
WAHRNEHMUNGSOFFENEN DIALOG**



Birgit Engel

Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion.

**Erinnerungsbilder im Modus einer
(selbst)reflexiven Aufmerksamkeit in der
kunstpädagogischen Qualifizierung**

Die Scheidewände zwischen Kultur und Natur fallen, 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 mehr als bloße Messdaten, die gespeichert, abgerufen und gelöscht werden, wie in einem Computer. Waldenfels 2009, 104

Kann sich das Handeln und Reflektieren von Kunstpädagog*innen nicht nur inhaltlich, sondern ebenso *als Praxis der Vermittlung* an den Künsten orientieren? So fordern es zumindest aktuell nicht wenige Fachkolleg*innen, die den künstlerischen Erfahrungsphänomenen eine besondere Bildungsleistung unterstellen. Dieser Anspruch geht so weit, dass die kunstpädagogische Vermittlungspraxis selbst als künstlerische Praxis zu verstehen und zu handhaben sei. Die Herausforderungen in der Umsetzung dieser Grenzverschiebungen zwischen Kunst und ihrer Vermittlung, oder gar zwischen Kunst und Pädagogik, sind durchaus pragmatischer Natur. Sie ergeben sich bereits durch die vorhandenen Ordnungen, Strukturen, Aufgabebereiche und nicht zuletzt durch den tradierten Habitus der Akteur*innen in den Institutionen selbst, insbesondere in der Schule. Geht man dennoch nicht von einer völligen Vereinnahmung durch diese strukturell-institutionellen Vorgaben aus, sondern unterstellt den kunstpädagogischen Lehrer*innen und Vermittler*innen eine eigenständige Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit von Vermittlungssituationen, so gilt es, diese Ebene der erfahrungsfundierten (Weiter)Qualifizierung im Sinne eines immer auch künstlerisch orientierten (Selbst)Bildungsprozesses systematisch zu unterstützen.

Der nachfolgende Beitrag¹ fragt danach, wie das Paradigma einer wahrnehmungs- und erfahrungsbezogenen Erkenntnisweise nicht nur in den Rahmen methodisch-didaktischer Fragen Eingang finden kann, sondern auch als ein grundlegender erfahrungsreflexiver Ansatz innerhalb kunstpädagogischer Qualifizierung zu begründen und fruchtbar zu machen ist. Da sich die spürbaren und wahrnehmbaren Sinndimensionen einer gelebten Erfahrung nicht aus einer rein empirisch-nomologischen Perspektive erschließen, bedarf es hierbei einer sich ihrer eigenen Grenzen bewussten Hermeneutik², die den Erkenntnisinn ganz konkret und kontextuell an die Wahrnehmung und die darauf basierende Erfahrung knüpft, d. h., auch die Reflexion daran bindet. Von der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung ausgehend stellt der Beitrag eine narrative Annäherungsweise in der Form eines Erinnerungsbildes an eine selbst erlebte/verantwortete

¹ Das hier vorgetragene Beispiel und die damit verbundene Auslegung gehen hervor aus dem Tagungsbeitrag 2017 und einer längeren Fassung des Textes: Engel 2019.

² Wesentliche Orientierungen gehen dabei auch von der phänomenologischen und post-hermeneutischen Philosophie Dieter Merschs aus (vgl. Mersch 2011).

pädagogische Praxis im Rahmen eines Praxissemesters vor. Es wird versucht zu begründen, dass und wie dies die Möglichkeit eröffnet, eigene (erste) Praxiserfahrungen als Reflexion von pädagogischer Praxis im Kontakt mit den Wissenschaften einzubringen.

EINE DER ERSTEN UNTERRICHTSSTUNDEN

Den nachstehenden Überlegungen soll das Erinnerungsbild (vgl. Engel 2004/2011, 84 ff., 166 ff.) einer Kunstpädagogikstudentin im Rahmen eines schulischen Praxissemesters vorangestellt werden:

Um mich herum herrscht ein reges Treiben. Es ist relativ laut im Kunstraum, die Schülerinnen und Schüler reden untereinander, stellen Fragen und bewegen sich frei im Raum. Es ist unmöglich, die ganze Situation zu überblicken. »Frau Lotte, darf ich von dem Material auch etwas abschneiden?« »Frau Lotte, darf ich auch mehrere Materialien auswählen?« »Frau Lotte, wann sollen wir die Fühlkästen austauschen?« Um mich herum entstehen viele Fragen. Die Art der Aufgabe ist sehr neu, doch die Kinder scheinen damit etwas anfangen zu können. Fast alle laufen durchgehend hin und her, zwischen ihrem Platz und den Materialkisten vorne. Ich hätte die Materialkisten etwas auseinander aufstellen sollen – vorne vor der Tafel knubbelt es sich. Jeder will das beste Material für sein Bild finden. Zwischen den herumlaufenden Schülerinnen und Schülern versuche ich, die Ruhe zu bewahren und schreite langsam von Tischgruppe zu Tischgruppe, um zu sehen, ob alle die Aufgabe richtig verstanden haben. Dabei werden mir immer wieder ähnliche Fragen gestellt. Die SuS sind aufgeregt, sie verhalten sich laut. Dennoch sind alle damit beschäftigt, ihren Fühlkasten zu befüllen.

Dieser Teil dauert relativ lange. Einige können sich nicht direkt für passende Materialien entscheiden. Dazu entsteht die Schwierigkeit, dass sie nicht in Ruhe schauen können, die gesamte Situation ist eher chaotisch. Eine Schülerin steht vorne zwischen ihren Mitschülern und gelangt kaum an die Materialkisten. Alle greifen hinein und erproben die Materialien. Einiges landet auf dem Boden, anderes wird mit zum Platz genommen, wieder anderes wird abgeschnitten, wieder weggelegt oder direkt von einem anderen Mitschüler genommen.

Trotz der chaotischen Situation herrscht eine intensive Arbeitsatmosphäre. Einige der SuS sitzen mit dem gesammelten Material ruhig an ihrem Platz und erproben es in ihrem Fühlkasten. Sie wirken in sich versunken.³

³ Erinnerungsbild von Sarah Jupe, mit freundlicher Einwilligung.

Bei dieser Stundenbeschreibung handelt es sich um eine der ersten Erprobungsstunden einer Studierenden in einem Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. Methode und Inhalt der Stunde scheinen sich schnell im Rahmen ästhetischer Bildungsbemühungen zu erschließen. Die Kinder sind dabei, einen Fühlkasten mit Materialien zu bestücken, die sie so auswählen sollen, dass sie mit der Wahrnehmungsqualität eines selbst gewählten Bildes korrespondieren. Dabei konkurrieren sie offenbar ein wenig um die interessantesten Materialien, die – wie die Studierende selbstkritisch bemerkt – etwas ungeschickt alle an einer Stelle platziert worden sind. In diesem lebendigen Durcheinander scheinen sie aber dennoch vollkommen bei der Sache zu sein. So spricht die Studierende am Ende ihrer Erzählung von einer ›intensiven Arbeitsatmosphäre‹ und gar von einer ›Versunkenheit‹. Möglich, dass ihr die Stunde auch deshalb so gut in Erinnerung geblieben ist.

Diese ganz und gar subjektive Schilderung und Beschreibung nimmt uns mit hinein in ein schulisches Alltagsgeschehen. Sicher zeigen sich beim Zuhören jedem und jeder spezifische eigene Bilder, Assoziationen und Urteile. Gemeinsam wird aber ein wahrnehmbarer wie spürbarer Eindruck von einem kunstpädagogischen Geschehen vermittelt, an dem die Leser*innen in der einen oder anderen Weise teilhaben können. Dadurch mag es gelingen, die Situation nicht unmittelbar oder vorschnell in die gewohnten Verarbeitungsschablonen einzuordnen.

Wie dies mit dem ästhetischen Bildungsgedanken in Verbindung steht und welche Bedeutung einer solchen Bezugnahme für einen professionsbezogenen Bildungsprozess zukommen kann, soll vor dem Hintergrund einiger philosophischer Bezüge zur Phänomenologie und ästhetischen Hermeneutik im Folgenden skizziert und reflektiert werden.

ÄSTHETISCHE HERMENEUTIK UND PHÄNOMENOLOGIE DER AUFMERKSAMKEIT

Der Anspruch ästhetischer Bildung hat sich in den vergangenen Jahren weit über das Fach Kunstpädagogik hinaus entwickelt. Er ist an den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Bildungsphilosophie und der Anthropologie angeschlossen. In der Kunstpädagogik wird er vielfach als ein dem Fach zugrunde liegendes Bildungsprinzip verstanden, das die wahrnehmenden, sinnlichen und leiblichen Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen fördert und kultiviert.

Die Relevanz einer wahrnehmungs- und sinnenbezogenen Erkenntnis wird traditionell wie aktuell von der Ästhetik und insbesondere von der ästhetischen Anthropologie als philosophische Disziplin reflektiert. Bereits Alexander Gottlieb Baumgarten charakterisierte die Ästhetik Mitte des 18. Jahrhunderts als eine *Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis*. Mit *sinnlicher Erkenntnis* meinte er

eine Erkenntnis, die sich nicht nur durch, sondern bereits *in der Wahrnehmung* vollzieht und in der die Verworrenheit und der mögliche Irrtum eine Bedeutung einnehmen können müssen. Er schreibt: »Die Verwirrung ist die Mutter des Irrtums. [...] Aber sie ist die unerlässliche Bedingung zur Auffindung der Wahrheit, weil die Natur keinen Sprung macht aus der Dunkelheit in die Deutlichkeit. Aus der Nacht führt die Morgenröte zum Mittag.« (Baumgarten 1750/2007, 15)

Wenn zur Rudolf Lippe in der jüngeren Vergangenheit von einem *Sinnenbewusstsein* spricht, sieht er die Bedeutung dieses Bewusstseins eingebettet in eine kulturanthropologische Geschichte. Er thematisiert in seiner Philosophie eines *Sinnenbewusstseins* drei zentrale lebensbedrohliche Entwicklungstendenzen und Strategien, die mit einer Vernachlässigung des Ästhetischen in unserer Lebenspraxis zusammenhängen (vgl. zur Lippe 1987, 17f.). Hierbei und hierdurch habe sich historisch ein *Prinzip der Trennung* durchgesetzt. Dieses Trennungsprinzip wird durch drei entscheidende Orientierungen begründet. Es basiert auf einer *Subtraktionsanthropologie*, der es seit Aristoteles um ein Verständnis des Menschen gehe, das sich durch eine nicht mehr leibliche Geistigkeit auszeichnet. »Dabei wurde die innere Natur des Menschen gegen die ›höheren Vermögen‹, [...] die *Sinneswahrnehmungen gegen den Verstand* isoliert« (ebd. 17f., Herv.i. O.) und unter das Diktat einer Überlegenheit der menschlichen Vernunft gestellt. Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit einer *Geometrisierung* der inneren und äußeren Natur, die zur *Negierung einer Bewegtheit des Lebens selbst*, der Sinne und auch der Emotionen geführt habe. Durch eine Fixierung auf das nachweisbar Sichere und Unerschütterliche sei die Bewegung ›zur Strecke‹ gebracht worden (ebd. 18). In diesem Zusammenhang stehe ebenfalls eine *Theoretisierung der Erkenntnis*. Wissen werde dabei nicht als ein Wissen begriffen, das sich auf Erfahrung gründet und an ihr zu bewähren habe, sondern das Resultat und auch der Prozess der Erfahrung selbst würden zum Gegenstand theoretischer Kritik. Elementare sinnliche Erfahrungsphänomene würden als Täuschung markiert, um die Objektivität anderer Wissensformen zu behaupten. Hingegen habe die Erfahrung selbst einen eigentümlich produktiven Sinn (vgl. ebd. 19 ff.).

Phänomenologisch ausgerichtete Wissenschaftler*innen argumentieren auf der anthropologischen Grundlage einer Leiblichkeit für eine Erkenntnisweise, die Leiblichkeit nicht ausgrenzt, sondern insbesondere die spürbare pathische Dimension der lernenden und bildenden Erfahrung ernst nimmt. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Phänomen der Aufmerksamkeit zu. »Aufmerksamkeit bedeutet«, so Käte Meyer-Drawe, »eine Modifikation von Wahrnehmen, Handeln und Verstehen, indem sie uns auf das hinhält (pros-echein), was wir immer schon mit gesehen und mit verstanden haben und gerade deshalb nicht beachten. Damit erhält das ›merken‹ in Aufmerken ein erhebliches Gewicht.« (Meyer-Drawe 2015, 125)

Gemeinsam mit Bernhard Waldenfels spricht sie von einem Ethos der Sinne (vgl. ebd. 120 ff.), der nach Waldenfels mit dem Modus einer primären Aufmerksamkeit zusammenhängt. Hierbei zeige sich etwas Neues und es könne eine Änderung gewohnter Sicht- und Verarbeitungsweisen erfolgen. Aufmerksamkeit entstehe dabei aber immer auch – so Waldenfels – als eine Antwort auf etwas Anderes, Fremdes, Drittes, indem es zu einem Aufmerken und Aufhorchen auf das Gegebene kommt. Etwas verschafft sich Raum, zeigt sich unerwartet, es irritiert oder stört, bietet eine Sichtweise, die affiziert und dadurch Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, auch im Sinne einer Achtung des Anderen, hervorruft (vgl. Waldenfels 2013, 388 ff.; u. a.).

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE LEHRER*INNENBILDUNG

Vor dem Hintergrund dieser paradigmatischen Grundannahmen stellt sich für eine Lehrer*innenbildung, die sich auf diese elementare Teilhabe bezieht, die Frage, wie sie diese unterstützen kann. Hierzu bedarf es nicht nur eines fachlichen, pädagogisch-didaktischen und bildungstheoretischen Wissens, sondern überdies einer sinnlich-leiblich fundierten Wahrnehmungssensibilität für die Konstellationen und Widerständigkeiten sowie die zeitlichen, örtlichen und sozialen Verwobenheiten der individuellen und gemeinsamen Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen. Dies benötigt einen ›Spürsinn‹ und ein sich darauf gründendes Bewusstsein, nicht zuletzt hinsichtlich der Bedeutung der eigenen Teilhabe an diesen Prozessen im Sinne einer entwicklungs offenen und kritischen demokratischen Bildungsdynamik. Wie kann sich eine aktuelle Hochschuldidaktik in der Lehrer*innenbildung dieser Herausforderung stellen und wie können diese sinnlich, leiblich und ästhetisch fundierten Momente konkret im Rahmen einer professionsbezogenen – wenn möglich auch forschenden – Reflexivität umgesetzt werden?

Um eine so ausgerichtete bildungs offene Disposition zu entwickeln, erscheint es sinnvoll, sich dem professionsbezogenen Bildungsprozess zukünftiger Lehrer*innen phänomenologisch-hermeneutisch anzunähern. Die erfahrungsbezogenen Sinndimensionen der pädagogisch-didaktischen Praxis erschließen sich weder aus einer rein abstrakten logischen Perspektive noch über eine rein kompetenzorientierte Standardisierung. Um sich *als Teil* von Bildungsprozessen im zeitlichen Verlauf entfalten zu können, müssen sie sich im eigenen Erleben zeigen und zunächst immanent bewusst werden können. Nur auf dieser Grundlage (be)gründen sie einen reflexiv-hermeneutischen Bezug. Das bedeutet, dass es sich zunächst dem Erfahrungssinn (vgl. Gadamer 1965, 334 ff.) des eigenen pädagogisch-praktischen Erlebens anzunähern gilt. Die erlebte Erfahrung selbst muss einen Aufmerksamkeitsraum erhalten, um eine sich an die Aisthesis bindende und auf sie gründende Reflexion entfalten zu können.

Dies setzt einen systematischen Erfahrungsbezug innerhalb der hochschuldidaktischen Lehrer*innenbildung voraus, der sich im Sinne einer ästhetisch und phänomenologisch orientierten Bildung (vgl. Westphal 2001; Brinkmann 2016) mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen reflexiv-kritisch verknüpfen lässt.

ERINNERUNGSBILDER IN (SELBST)BILDENDEN FORSCHUNGS- UND REFLEXIONSPROZESSEN

Erinnerungsbilder sind ein möglicher method(olog)ischer Zugang zu solchen Momenten ästhetisch bildender Erfahrung, die auf besondere Wahrnehmungsmomente bzw. ein ungewöhnliches Erleben zurückgehen. Diese können sich in einer noch vorbewussten oder auch unbewussten Besonderheit zeigen und lassen sich in einer erinnernden Erzählung vergegenwärtigen. Interessant für den sich bildenden Prozess ist dabei, dass im Vorgang des wahrnehmend-reflexiv rückblickenden Erzählens, wie es in dem eingangs beschriebenen Erinnerungsbild geschieht, nicht nur ›etwas als etwas‹ mitgeteilt wird, sondern dass der*die Erzählende sich einem vergangenen Geschehen nochmals zuwendet, weil es eine Erinnerungsspur hinterlassen hat. Innerhalb dieser Zuwendung kann sich ein Spielraum entfalten für eine Lesart des erlebten Geschehens, die zu einer Blickverschiebung beitragen kann, verbunden mit der Möglichkeit, aus vorher selbstverständlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen herauszutreten.

Diese Art des Erfahrungsbezugs ist gebunden an ein Präsenzfeld in der lebendigen Gegenwart (vgl. Waldenfels 2009, 215), d. h., es sollte die Möglichkeit geben, dass sich die Erinnerungen zunächst innerhalb eines Zeitfeldes in ihren retentionalen und protentionalen Dimensionen zeigen können. Während einer solchen, das Vergangene vergegenwärtigenden Erinnerung kann es zu einem mimetischen Bezug (vgl. Engel 2010) auf das Erlebte in der Erinnerung kommen. Es wird dabei nicht nur ein ›Als-Was‹, also ein Inhalt bzw. eine Tatsache, erinnert (noematisch), sondern das ›Wie‹ des Erlebens erhält einen nochmaligen und dabei erneut sich zeigenden Wahrnehmungs-, Erlebens- und Bewusstseinsraum, der sich in einem spezifischen Aufmerksamkeitsraum entfalten kann. Diese mimetische Bezugnahme wird dadurch möglich, dass das erinnerte Geschehen seine Zeitstruktur innerhalb der rückblickenden Aufmerksamkeit beibehält und erst hierdurch die spezifischen und besonderen Modi dieses Erlebens in das Präsenzfeld eintreten können. Der sich einstellende wahrnehmungsreflexive Bezug stellt allerdings nicht – zumindest nicht in einem ersten Schritt – die Erkenntnisdimension in den Vordergrund, sondern den Wahrnehmungs- und Erfahrungssinn selbst. Die in ihm sich zeigenden Brüche und Irritationen sind wiederum Impuls und Voraussetzung für die Entstehung einer reflexiv neuen, aufmerksamen Durchdringung des Geschehens im Rückblick.

Die hierbei entstehende Möglichkeit eines *Aufspringens* der eigenen Erfahrung durch eine sich präsentisch verdichtende Erzählung im Erinnerungsbild wird durch ein zeitliches Innehalten eröffnet, das erst den mimetisch aufmerksamen Bezug auf das Vergangene ermöglicht (vgl. Engel 2010, 184 ff.).⁴ Hierzu bedarf es einer Verzögerung im Sinne einer rückblickenden Besinnung. Erst in einem nicht vordefinierten, offenen (Zeit)Raum kann sich ein Phänomen mit Relevanz im Erinnerungsprozess zeigen und sich in der Folge als Erfahrungsphänomen in der Narration/Erzählung formieren und in seiner Zeitstruktur nacherlebt werden. Dieses Erleben geht jedoch nicht in einem Wiederholungscharakter auf, sondern es formiert seine Ordnung erst noch, indem es im Rahmen eines mimetischen Bezugs auf die Anderen/Zuhörenden gerichtet ist. Insofern bleiben die noematischen und repräsentativen Dimension des Sprechens an das vergegenwärtigende Erinnern und die sich daraus formierende Narration als sich responsiv zeigende Mitteilung gebunden. In einem ersten Schritt geht es deshalb bei der Arbeit mit Erinnerungsbildern (noch) nicht um ein Verweisen der Erzählung als eine über das Geschehen hinausweisende Repräsentation im Sinne eines bildungswissenschaftlichen Verstehens, sondern es geht vorerst um einen an die Zeitstruktur gebundenen Modus der Erinnerung, der einen so ausgerichteten Reflexionsprozess eröffnen kann. Erst auf dieser Grundlage kann das Erfahrungsphänomen im Anschluss – innerhalb eines sich inhaltlich und örtlich kontextualisierenden Bezugs – hermeneutisch gelesen werden und sich mit theoretischem Wissen und Sinnbezügen verknüpfen. Andreas Dörpinghaus spricht davon, dass erst über die Zeit das »Reflexive gewissermaßen einen Fuß im Empirischen« (Dörpinghaus 2015, 476) habe. Erst die Zeit ermögliche selbst »die Signatur der Verzögerung. Sie ist also diejenige Zeitdimension, die dem Menschen als ein reflexives begriffliches Wesen innewohnt. Wir distanzieren uns in Nachdenklichkeit von den Selbstverständlichkeiten unseres Horizonts und unternehmen den Versuch, etwas anders als vorher zu verstehen. In der und durch die Verzögerung wird eine andere Ebene der Sicht eröffnet [...]« (ebd. 476)

Die Arbeit mit Erinnerungsbildern basiert auf einer solchen Verzögerung als eine Art des Innehaltens (vgl. Engel 2004/2011). Sie bleibt dabei aber zunächst

⁴ Paul Ricoeur 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. Bezug nehmend auf Aristoteles und Augustinus zeigt er, dass und wie sich im Modus des Narrativen eine spezifisch menschliche Form der Zeiterfahrung erst 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, 87). Es geht ihm

dabei insbesondere um die Erforschung der Vermittlung zwischen Zeiterfahrung, Ort und Erzählung (ebd. 88), wobei die zentrale Vermittlungsleistung von der Mimesis ausgeht. Hierbei erhält die schöpferische Nachahmung der lebendigen Zeiterfahrung (vgl. ebd. 54) im Handeln der Lebenswelt eine zentrale Bedeutung für die Entstehung des Narrativen, »indem die *mimesis* // ihre Sinnstruktur ihrer Vermittlungsfähigkeit verdankt, die darin besteht, vom Vorher zum Nachher des Textes zu führen [...]« (ebd. 88, Herv. i. O.).

noch ganz mit dem eigenen erlebten leiblich-emotionalen Ereignis verbunden, ohne dieses – vielleicht vorschnell – einzuordnen oder zu relativieren. Der sich hierbei erst nach und nach reflexiv zeigende Sinn bildet sich durch das gedanklich-emotionale mimetische Nacherleben, aus dem sich schließlich ein neuer Sinnbezug im Blick auf die eigene Praxis entwickeln kann.

Im Sinne einer phänomenologischen und ästhetisch-hermeneutischen Forschungsrichtung ist zu klären, wie die Spur, die aus der Irritation eigenen Erlebens entspringt, so weiter verfolgt werden kann, dass sich aus ihrem singulären Charakter ein verallgemeinerbares Wissen herausbildet, und wie dieses darüber hinaus als Orientierung für das pädagogisch-didaktische Handeln weiterhin reflexiv im Spiel bleibt. Phänomenologisch interessant erscheint, dass ein erstes, über diese Singularität hinausweisendes Moment mit dem *Aufmerken* in der Aufmerksamkeit zusammenhängt, aus dem sich das weitere Geschehen formiert.

Waldenfels spricht von einem Riss in der Zeiterfahrung, der sich als eine Selbstaffektion zeigt: »Das zeitliche Geschehen würde auf die Stufe eines realen Geschehens zurückfallen, dessen Zeitqualität erschlichen wäre, wenn die Zeit nicht als Zeit erfahren würde.« (Waldenfels 2009, 215f.) Angelehnt an Maurice Merleau-Ponty weist er darauf hin, »dass das sprichwörtliche Fließen der Zeit einen Selbstbezug aufweist« (ebd.) und auf ein notwendig unbewusstes Bewusstsein hinweist. Die irritierende und erst deshalb spurbildende Wirkung eines unerwarteten Ereignisses wiederum hängt auf das Engste mit dem Zeiterleben zusammen. Merleau-Ponty charakterisiert dies so: »Das Affizierende ist die Zeit als Andrang und Übergang zur Zukunft hin; das Affizierende ist die Zeit als die entfaltete Reihe der Gegenwart; Affizierendes und Affiziertes sind ein und dasselbe, da der Andrang der Zeit nichts anderes ist, als der Übergang von Gegenwart zu Gegenwart. Diese Ekstase aber, diese Projektion eines ungeteilten Vermögens auf ein ihm gegenwärtiges Ziel ist die Subjektivität.« (Merleau-Ponty 1966, 484)

Merleau-Ponty spricht im Weiteren von einer passiven Synthesis im Zusammenhang mit der Zeiterfahrung. In ihr würde das Mannigfaltige zwar von uns durchdrungen, gleichwohl seien wir es aber nicht selbst, die diese Synthese vollbringen, sondern die Zeitigung (vgl. ebd. 485). Die solchermaßen passive Stellung des Subjekts bedeute jedoch nicht ein »Hinnehmen einer fremden Realität oder kausale Einwirkungen eines Äußeren auf uns; sondern eine Belehnung, ein Sein in Situation [...], das wir beständig aufs neue beginnen und das uns selbst erst konstituiert.« (ebd. 486)

Stark gemacht wurde die Bedeutung eines Erfahrungssinns in der Erkenntnis ferner durch Hans Georg Gadamer in der Weiterentwicklung der Philosophie von Edmund Husserl. Gadamer betont, dass die Tatsache, nach der bestimmte Wahrnehmungen im Gedächtnis bleiben, eine zentrale Grundlage dafür sei, dass

sich überhaupt ein verallgemeinerbares Wissen aus der singulären Erfahrung entwickeln könne (vgl. Engel 2004/2011, 83 und Gadamer 1965, 334). Gadamer sieht dies im Zusammenhang mit einer notwendigen hermeneutischen Kontinuität der menschlichen Existenz, »die allein das menschliche Dasein zu tragen vermag« (ebd. 91). Er denkt dabei *Erfahrung* nicht von einem absolut allgemeinen Wissen aus, sondern er sieht in der Erfahrung des erfahrenden Menschen den eigentlichen Bildungs- und Erkenntniswert. Dies wiederum führe zur Notwendigkeit einer *Selbstbegrenzung* der theoretischen Reflexion. Demnach müsse sich das wissenschaftliche Verstehen selbst an die Situation einer auf Erfahrung gründenden Erkenntnis innerhalb einer geschichtlichen und sozialen gesellschaftlich-kulturellen Situation gebunden wissen. Wissenschaftliche Erkenntnisse seien in dieser Weise grundlegend mit einem wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein verknüpft (vgl. ebd.). Der erkenntnisorientierte Erfahrungsprozess stehe deshalb vor der Aufgabe, sich mit der *Vorstruktur des eigenen Verstehens* zu konfrontieren. Erst in der Berücksichtigung dieser *Vorstruktur des Verstehens* und seiner *verhüllten Grundlagen* könnten die eigenen *Vorurteile*, die auf diesen Vorerfahrungen beruhen, wirklich ins Spiel gebracht und aufs Spiel gesetzt werden. Nur hierdurch könne es weiter zu einer *Erhellung der hermeneutischen Situation als Ganzes kommen* (vgl. Gadamer 1965, 285 ff.; Engel 2004/2011, 170 f.).

Dörpinghaus (2015) schreibt einem Wissen, das dem Singulären der Erfahrung entspringt, einen empirischen Gehalt zu, der sich allerdings von dem einer nomologisch ausgerichteten Empirie unterscheiden würde. Bildung habe über die ihr zugrunde liegende Erfahrung einen reflexiven Raum des Sinns und der Bedeutung, der nicht so ohne Weiteres mit dem des Empirisch-Nomologischen kompatibel sei (vgl. ebd. 467).

Wie kann sich nun die wissenschaftliche Reflexionsbewegung an das binden, was Gadamer im Sinne einer – zumindest partiellen – *Erhellung der hermeneutischen Situation* fordert?

AUFMERKSAME ANNÄHERUNG AN DAS EIGENE ERLEBEN IM ERINNERUNGSBILD

Gehen wir zurück zu dem Erinnerungsbild einer Studierenden und betrachten es im Hinblick auf (s)eine mögliche Bedeutung. In welchem Zusammenhang steht der Erfahrungssinn, an dem uns die Studentin in ihrer lebendigen und präsentischen Erzählung teilhaben lässt, mit einem wissenschaftlich orientierten Erkenntnisinn?

Wichtig im Sinne einer Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit dem eigenen Erfahrungswissen erscheint, dass der wahrnehmende Spürsinn einem Wissen und Erkennen *von etwas* vorausgeht. Eine erste aufmerkende Wahr-

nehmung dessen, was sich zeigt, heißt nämlich (noch) nicht unbedingt zu wissen, *als was* sich etwas zeigt, sondern der Vorgang geht den Weg zunächst über das Aufmerken, Wundern oder Staunen. Es zeigt sich also zunächst ein Nicht-Wissen oder Fragen, bevor sich eine erste ›Morgenröte der Erkenntnis‹ entwickeln kann. Entscheidend erscheint, dass von diesem Moment des Nichtwissens aber gerade der Impuls zu einer späteren Erinnerung ausgeht. Im Aufmerken wird somit eine Spur gelegt zu einem neuen Erfahrungssinn, der zugleich hermeneutisch gelesen werden kann. Dieser mögliche Sinn bildet sich zunächst innerhalb der Narration einer beschreibend verdichtenden Erzählung aus, ohne dabei bereits explizit hermeneutisch oder interpretativ erschlossen werden zu müssen.

Ein Blick auf das eingangs beschriebene Erinnerungsbild kann dies etwas konkreter deutlich werden lassen. Die Beschreibung der Studentin erfasst eine Fülle von Wahrnehmungseindrücken, die ihr im Rückblick ein reges Treiben des Unterrichtsgeschehens in Erinnerung bringen und nahezu zeitgleich wird ihr fast beiläufig im Rahmen ihrer Schilderungen bewusst, was sie organisatorisch innerhalb ihrer Stundenplanung noch hätte anders machen können. Wahrnehmbar und zudem spürbar wird für die Leser*innen dabei ein Ganzes der Situation, die durch eine lebendige Unruhe und ein suchendes und noch ungewisses Treiben charakterisiert ist. Während die Schüler*innen versuchen, ein angemessenes Material zu finden, mit dem sich die Stimmung und der Eindruck eines Bildes im Ertasten wiederentdecken lässt, um es anschließend in ihre Fühlkästen legen zu können, bewegen sie sich scheinbar unkoordiniert und etwas unruhig durch den Raum. Sie bitten dabei die angehende Lehrerin wiederholt um Hilfe und Orientierung, da ihre Suche durch die Fülle der Kinder im Klassenzimmer erschwert scheint.

Diese Stimmung, die sie beschreibt, wirkt zunächst etwas diffus, teils chaotisch, wie sie es selbst nennt. Was könnte für sie aber das besondere, sich in ihre Erinnerung einspurende Phänomen gewesen sein? Der Verlauf der Stunde wurde von ihr – zumindest zunächst – noch nicht als ein gelungenes Geschehen eingeordnet, aber es hinterlässt eine Spur⁵, indem sich eine Frage stellt. Dies führt dazu, dass sich die Studierende nochmals an das Geschehen prägnant erinnern kann. Erst innerhalb dieser Erinnerung kann sich nun zeigen und dabei vielleicht bewusst werden, dass es möglicherweise gerade diese gemeinsame Bewegtheit war, in der sich ein Interesse und eine Aufmerksamkeit der Schüler*innen für die Sache

⁵ In Anlehnung an Emmanuel Levinas spricht Peter Zeillinger von der Spurbildung im Zusammenhang mit einem Rätsel und einer Affektion, die über den Leibbezug auch einen Ortsbezug aufweist und damit auf ein kontextualisiertes Geschehen verweist. »Die Spur wird dort als *dérangement*, als ›Störung‹ ver-

standen, die sich auch nachträglich nicht bruchlos in die phänomenale Ordnung integrieren lässt. [...] Die Spur wäre [...] demnach der Ort einer Störung im Sinne eines Überschusses (*surplus*), [...] der Ort des Aufbruchs von Alterität [...].« (Zeillinger 2009, 112, vgl. auch 109ff.)

zeigen durfte und weiter entfalten konnte. Nachträglich erst kann im Rahmen der Vergegenwärtigung im Erinnerungsbild bewusst werden, dass trotz dieses regen Treibens oder vielleicht gerade auch *in diesem Treiben* eine Teilhabe der Lernenden an dem Geschehen spürbar wurde. Dies wurde gerade in den Momenten noch einmal deutlich, als die Schüler*innen gegen Ende der Stunde in einer vertiefenden Konzentration mit der Fertigstellung der eigenen Fühlkästen beschäftigt waren. Sie schreibt: *Trotz der chaotischen Situation herrscht eine intensive Arbeitsatmosphäre. Einige SuS sitzen mit dem gesammelten Material an ihrem Platz und erproben es in ihrem Fühlkasten. Sie wirken in sich versunken.*

Das Erinnerungsbild selbst zeigt sich so der Studentin in einer quasi nachträglich aufklärenden Weise zunächst im Rahmen eines Erfahrungssinns. Der Stundenverlauf bediente nicht unmittelbar die Erwartung an eine gelingende Stunde, und man spürt in der Beschreibung des Geschehens noch die Anstrengung, in der sie sich bei dieser ersten Erprobung befand. Dabei zeigt sich im Rückblick aber auch, wie sie die Schüler*innen mit einer reflexiv offenen Aufmerksamkeit während dieses Prozesses begleitet hat, wie sie ihre Irritation, ihre Suchbewegungen und Ungeduld zunächst zumindest toleriert, ohne die Lernenden vorschnell in die Schranken des üblichen unterrichtlichen Verhaltens zu weisen. Erst im Rahmen ihrer Erinnerung kann sich vielleicht ein neues, anderes Bild, das heißt, eine sich verändernde Vorstellung von einer gelingenden unterrichtlichen Bildungssituation zeigen und für sie einen Beitrag zu einer – auf eigener Erfahrung gründenden – professionsbezogenen Orientierung leisten. Das vergegenwärtigende Erzählen im Erinnerungsbild zeigt sich so in einer spürbaren Qualität in der rückblickenden Aufmerksamkeit, sodass sich darin und daraus nicht nur ein Sinn, sondern auch eine eigenständige Orientierung entwickeln kann. Diese kann im Weiteren vor dem Hintergrund phänomenologischer und bildungstheoretischer Diskurse (vgl. Kristin Westphal, Käte Meyer-Drawe, Kerstin Hallmann, Malte Brinkmann u. a.) weitergehend reflektiert werden.

WAS ALSO SIND ERINNERUNGSBILDER?

Angebracht erscheint es, dann von Erinnerungsbildern zu sprechen, wenn es gelingt, im *Innehalten* – Edmund Husserl würde sagen innerhalb einer *radikalen Besinnung* – die Eigendynamik einer nur flüchtigen reflexiven Bewegung auszubremsen. In Erinnerungsbildern kann sich in diesem zeitlich verlangsamten Prozess des Innehaltens ein vergangenes Geschehen gegenwärtigen. Gemeinsam ist ihnen der Modus dieses Präsentischen, in welchem sich eine erlebte Wahrnehmung, das Spüren einer Situation, eines vergangenen Handelns und Erlebens, nochmals zeigen kann. Diese erlebten Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhänge

können innerhalb der Narration nochmals aufmerksam nachvollzogen werden und sich in einer eigenen narrativen Ordnung formieren. Hierbei und hiermit werden sie nicht nur mitteilbar, sondern sie reflektieren sich selbst auf der Grundlage eigener Wahrnehmung bereits im performativen Akt des Erzählens. Erst innerhalb dieser präsentischen Zuwendung zum eigenen Erleben kann sich eine spezifisch narrative, sich an die eigene aufmerkende Wahrnehmung bindende Logik in ihrer Bildungsleistung entwickeln und gegebenenfalls im Rahmen einer weiteren Interpretation einem vertieften theoretisch fundierten Verstehen zugeführt werden (vgl. Engel 2010⁶).

Erinnerungsbilder fungieren also zunächst als anschauende Vergegenwärtigungen. Gadamer unterscheidet streng zwischen der Anschauung und der Anschaulichkeit. Dabei begründet er den Begriff der Anschauung nicht – wie er selbst sagt als Erblast des Platonismus – vom Wahrnehmungsbegriff aus (vgl. Engel 2004/2011, 133). Er schreibt: »In Wahrheit ist *Anschauung* als die Unmittelbarkeit des sinnlich oder geistigen Gegebenseins (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, 3) Auch vor diesem Hintergrund sei das Singuläre nicht als *das Andere* des Allgemeinen zu verstehen, sondern eher als sein Beginn oder zumindest eine auf dieses vorausweisende Spur.

ERINNERUNGSBILDER IM RAHMEN EINER PHÄNOMENOLOGISCHEN EPOCHÉ

Sinnvoll erscheint es im Rahmen der konzeptionellen Weiterentwicklung, dem bildenden Charakter von Erinnerungsbildern über den Begriff der phänomenologischen Epoché in der weiteren Forschung noch näher zu kommen. Epoché ist ein Begriff, der ursprünglich aus der griechischen Philosophie der pyrrhonischen Skeptiker kommt. Er steht im Zusammenhang mit einem Zurückhalten oder auch Zurückweichen im Urteil aus Einsicht in die Ungewissheit. Husserl nutzt die Epoché methodologisch im Sinne einer phänomenologischen Reduktion, um sich dabei an das zu halten, *als was* etwas *unmittelbar* erscheint, und dabei die Sache nicht vorschnell zu interpretieren. Bernhard Waldenfels beschreibt das, was sich innerhalb einer Epoché vollzieht, als ein responsives Geschehen im Sinne auch eines *Erzählens des Erzählens*. Das Erzählen erhält hiermit performative, das eigene Erleben sichtbar machende Züge, da es sich im *Erzählen seines Erzählens* selbst

erleben kann im Sinne einer *narratio narrationis* (vgl. Waldenfels 2010, 384).

⁶ Vgl. hierzu auch meine Ausführungen über die Relevanz der Vergegenwärtigung in der Erinnerung für die Erzählung in Bezugnahme auf Paul Ricoeur und Augustinus in *Bildung im Ort der Zeit* (Engel 2010).

Als responsiv zeigt sich diese Epoché in den Erinnerungsbildern insofern, als

sich in der erinnernden Bezugnahme eine narrative Logik entfaltet, die sich auf ein mögliches Verständnis – im Sinne eines Nachvollzugs – der Anderen wendet (vgl. Engel 2010).

BEDEUTUNG VON ERINNERUNGSBILDERN FÜR DIE LEHRER*INNENBILDUNG

Innerhalb des Professionalisierungsdiskurses von Lehrerinnen und Lehrern hat aktuell das Motto eines *forschenden Lernens* einen breiten Raum eingenommen. Im Fokus steht dabei das Ziel einer stärkeren Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit der pädagogischen Praxis. Das Problem der Verbindung beider Qualifizierungsbereiche wird hier weitgehend als eine strukturelle Frage begriffen. Johannes Wildt spricht 2005 gar von einem strukturellen Dilemma: »Im Prozess der Professionalisierung auf dem Weg vom Novizen zum Experten geht es darum, Wissenschaft und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Mit der Frage danach, wie dabei wissenschaftliches Wissen mit praktischem Handlungswissen bzw. Können in Beziehung gesetzt werden kann, wird dabei mehr ein Problem als dessen Lösung thematisiert. Wie weit dies angesichts unterschiedlicher Logiken in der Wissenschaft einerseits und in der Praxis andererseits überhaupt gelöst werden kann, darüber streitet die Professionsforschung.« (Wildt 2005, 1)

Betrachten wir das von Wildt formulierte *strukturelle Dilemma* als Frage, wie sich die Logik der Wissenschaft mit einer Logik der Praxis verknüpfen ließe, liegt es nahe, eine phänomenologische und ästhetisch-hermeneutisch orientierte Forschung gerade in die aktuellen Ansprüche an forschende Lernbezüge einzubinden. Teilhabe ließe sich hierbei sowohl als ein reflexiver Anspruch an die eigene pädagogisch-didaktische Praxis kultivieren als auch als eine (selbst)bildende forschungsbezogene Dimension von professionsbezogenen Bildungsprozessen.

Ein an Messung orientiertes empirisches Wissenschaftsverständnis impliziert einen nomologischen Erkenntniszusammenhang. Es bedeutet, dass die empirisch Forschenden nach Erklärungszusammenhängen suchen, die sich aus der Datenlage empirischer Fragestellungen ergeben. Sie legen vorab Sinn- und Urteilszusammenhänge im Rahmen definitorisch-begrifflicher Vorannahmen fest und ermitteln unter anderem im Rahmen messbarer Items. Das macht in einer Vielzahl von Forschungszusammenhängen und -fragen Sinn. In der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Forschung geht es insbesondere auch um Fragen einer ethisch zu verantwortenden Handlungspraxis, die Bildungsprozesse unterstützt. Dies wird für die methodologische Anlage von Forschungsprozessen insbesondere dann relevant, wenn die Forschenden zugleich selbst in der Praxis pädagogisch-didaktische Verantwortung tragen. Ohne eine Verknüpfung in der Erfahrung des Subjekts aber bliebe, so Dörpinghaus, »das Intelligible zwangsläufig auf sich allein gestellt, es

hätte lebensweltlich-sinnlich keinerlei wirksame Anbindung« (ebd. 468). Gerade diese Anbindung aber gilt es, im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu suchen.

In der phänomenologisch-geisteswissenschaftlichen Forschung hat eine vertiefende, teilweise auch hermeneutische Bezugnahme auf den Einzelfall Tradition. Die Arbeit mit Erinnerungsbildern in der pädagogischen Hochschulbildung knüpft an diese Tradition an, auch weil sie einen beispielhaften Charakter haben. Sie haben aber darin und darüber hinaus auch eine (selbst)bildende Bedeutung, denn *sie zeigen sich selbst* – zumindest zunächst – direkt für die Reflektierenden/Erinnernden in einem spezifischen praxisreflexiven Potenzial, das sich an die eigene sinnlich-leibliche Erfahrung ganz konkret bindet. In dieser Weise können sie einen Beitrag zu einem professionsbezogenen Bildungsprozess leisten, denn sie beinhalten die Möglichkeit, an einer eigenen hermeneutischen Kontinuität anzuknüpfen, die sich jedoch ohne das dazugehörige Nichtwissen, die Irritation, die Brüche und Zäsuren nicht in eine (selbst)kritische Bildungsbewegung formieren kann.

Im Verfassen und Reflektieren von Erinnerungsbildern geht es um eine Verknüpfung von wissenschaftlich orientierter Reflexivität mit einem sich praktisch zu bewährenden pädagogisch-didaktischen Handlungswissen. Eine solche Orientierung kann sich fruchtbar erweisen für ein auszubildendes – immer auch (selbst)-kritisches – Ethos in pädagogischen Prozessen.

AUSBLICK UND HOCHSCHULDIDAKTISCHE EINBINDUNG

Lehrer*innenbildung benötigt eine zugleich theorie- wie praxisorientierte Qualifizierungsebene, die die Kontingenzbedingungen von pädagogisch-didaktischer Praxis implizit und explizit aufgreift. Ästhetisch-hermeneutische und phänomenologische Bildungsorientierungen lassen sich sowohl methodisch für eine wahrnehmungssensible reflexive pädagogisch-didaktische Praxis kultivieren, ebenso wie eine erfahrungsoffene Haltung innerhalb pädagogischer Praxiserfahrungen Anlass für weitergehende forschungsorientierte Reflexionen werden kann. Ein so ausgerichtetes erfahrungsorientiertes Bildungs- und Forschungsverständnis zeigt sich insbesondere in der künstlerischen Lehrer*innenbildung als eine fruchtbare Orientierung, die es begründbar macht, eigene Praxiserfahrungen in die wissenschaftlich orientierte Reflexivität einzubeziehen (vgl. Engel/Böhme 2014; Engel 2015). Im Sinne eines möglichen prinzipiellen Transfers auf Lehrer*innenbildungsprozesse gilt es aktuell, solche method(olog)ischen Systematiken weiter zu entwickeln und zu fundieren, die zu einem transparenten und intersubjektiv nachvollziehbaren forschenden und bildenden Umgang mit diesen Erfahrungsbezügen beitragen können. Pädagogisch-didaktische Responsivität und Responsibilität können dabei nicht streng und niemals völlig vom Forschungsprozess getrennt werden. Deshalb

erscheint es sinnvoll und notwendig, dass wissenschaftliche Orientierung und erfahrungsbasierte Praxisreflexion in ein noch weiterzuführendes dynamisches, sich gegenseitig befruchtendes Verhältnis treten können.

Theoretisch und forschungspraktisch weiter zu systematisieren und zu prüfen bleibt, ob und wie sich die hier angestrebte Qualität von Bildungsprozessen an dem orientieren kann, was phänomenologisch als eine zweite Epoché charakterisiert wird. Innerhalb dieser zweiten Epoché müsse, so Waldenfels (2010), die schlichte Komplizenschaft mit der Erfahrung, die in der Epoché 1 zumindest noch latent bestehe, gänzlich aufgekündigt werden (ebd. 181). Dies aber führe in die Unausweichlichkeit eines Bewusstseins eigener biografischer, gesellschaftlicher und historischer Situierung. Nur über ein immer wieder zu kultivierendes Anhalten der Eigenbewegung könne es zu einer reflexiven Rück- und Vorausschau kommen (ebd. 181). Im Bewusstsein dieser Einbindung will sie Waldenfels deshalb auch als eine responsive Epoché verstanden wissen. Dies verweist auf eine basale bildungspolitische Relevanz.

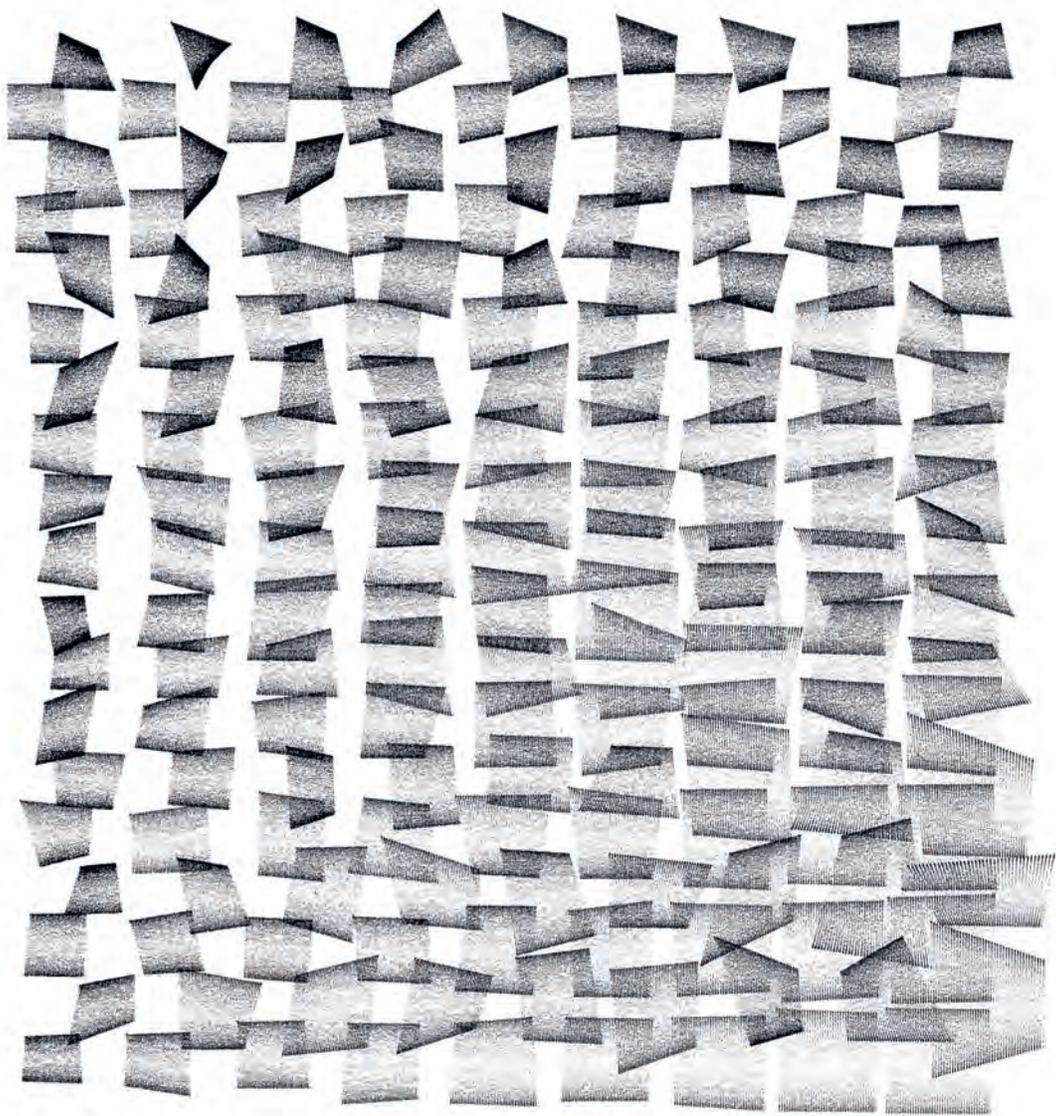
Eine so ausgerichtete vertiefende bildende Orientierung und zugleich wissenschaftliche Systematisierung kann im Rahmen von Promotionsstudiengängen angestrebt werden, insbesondere dann, wenn pädagogische Praktiker*innen daran interessiert sind, den empirischen Gehalt von eigenen Lehrerfahrungen in pädagogisch ausgerichtete Forschungsprozesse und in der Folge in bildungspolitische Entscheidungsebenen einzubringen.⁷

Literatur

- Baumgarten, Alexander Gottlieb** Ästhetik. Lateinisch-Deutsch, übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkungen und Registern, hg. von Dagmar Mirbach, 2 Bände, Band 1: §§ 1–613, Hamburg 1750/2007
- Brinkmann, Malte** Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im Modus des Könnens (2016), <<https://www.researchgate.net/publication/325176553>>, 17.05.2018
- Brinkmann, Malte** Leib, Wiederholung, Übung. Zu Theorie und Empirie interkorporaler Performativität, in: **Thompson, Christiane / Schenk, Sabrina** (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik, Paderborn 2017, S. 155–172
- Dörpinghaus, Andreas** Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15/2008/1, S. 42–45, <<http://www.diezeitschrift.de/12008/doerpinghaus.htm>>, 08.01.2018
- Dörpinghaus, Andreas** Theorie der Bildung. Versuch einer unzureichenden Grundlegung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61/2015/4, S. 464–480
- Engel, Birgit** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, 2011, <<http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/>>, 29.04.2019 (1. Aufl. Münster / New York / München / Berlin 2004)

⁷ Mit dieser Ausrichtung findet seit etlichen Semestern ein regelmäßiges Forschungskolloquium an der Kunstakademie Münster statt.

- Engel, Birgit** Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg.): Erziehung – Phänomenologische Perspektiven, Würzburg 2010, S. 179–202
- Engel, Birgit** Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 2, München 2015, S. 58–85
- Engel, Birgit** Raum, Kunst und professionsbezogene Bildung – Sinnenbewusste Orientierungen in einem gelebten Raum, in: Engel, Birgit / Peskoller, Helga / Westphal, Kristin / Kosika, Simone / Böhme, Katja (Hg.): räumen. Raumwissen in Natur, Kunst, Bildung und Architektur, Weinheim / Basel 2018, S. 92–110
- Engel, Birgit** Erinnerungsbilder – Annäherung an eine leibphänomenologische Systematik der Förderung professionsbezogener Bildungsprozesse, in: Brinkmann, Malte / Türistig, Johannes / Weber-Spanknebel, Martin (Hg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes, Wiesbaden 2019
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014, S. 8–41
- Gadamer, Hans-Georg** Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2. Aufl., Tübingen 1965
- Gadamer, Hans-Georg** Anschauung und Anschaulichkeit, in: neue hefte für philosophie, 1980/18/19: Anschauung als ästhetische Kategorie, S. 1–14
- Lippe, Rudolf zur** Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek bei Hamburg 1987
- Merleau-Ponty, Maurice** Phänomenologie der Wahrnehmung, hg. von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten, aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, Berlin / New York 1945/1966
- Mersch, Dieter** Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer ›performativen Ästhetik‹, Frankfurt a. M. 2011
- Meyer-Drawe, Käte** Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, in: Reh, Sabine / Berdelmann, Kathrin / Dinkelaker, Jörg (Hg.): Aufmerksamkeit – Geschichte – Theorie – Empirie, Berlin 2015, S. 117–126
- Mollenhauer, Klaus / Wulf, Christoph** (Hg.) Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein, Weinheim 1996
- Ricoeur, Paul** Zeit und Erzählung, 3 Bände, Band 1: Zeit und historische Erzählung. Reihe: Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Welt, Band 18/1, München / Paderborn 2007
- Waldenfels, Bernhard** Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung, Frankfurt a. M. 2009
- Waldenfels, Bernhard** Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt a. M. 2010
- Waldenfels, Bernhard** Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, 5. Aufl., Frankfurt a. M. 2013
- Westphal, Kristin** Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung (2014), <<https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung>>, 10.10.2017
- Wildt, Johannes** Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 23/2005/2, S. 183–190, <<http://www.bzl-online.ch>>, 02.01.2018
- Zeillinger, Peter** Der Ort der Zeit. Auf dem Weg zu einer politischen Phänomenologie, in: Bedorf, Thomas / Unterthurner, Georg (Hg.): Zugänge – Ausgänge – Übergänge. Konstitutionsformen des sozialen Raums, Würzburg 2009, S. 107–121



Tobias Loemke

Wahrgenommenem folgen.

**Begegnungen zwischen kunstpädagogischen
und kunsttherapeutischen Orientierungen**

Künstlerisches, pädagogisches und forschendes Handeln lässt sich nur bedingt im Vorfeld planen. Man kann zwar Richtungen einschlagen, doch ist das, was einem im jeweiligen Handeln begegnet, zumeist komplexer als zuvor gedacht. Die leibliche Erfahrung des gedanklich Vorweggenommenen hält viele Überraschungen bereit. Das unvermutet Aufgetretene in seinen spezifischen Qualitäten wahrzunehmen, ermöglicht ein tiefgehendes Erfahren des Feldes.

In folgendem Text reflektiere ich Dimensionen meines kunstpädagogischen Forschungsprozesses, in dem Wahrgenommenes mehrfach eine Modifizierung des Vorgehens erforderte. Anschließend öffne ich meinen kunstpädagogisch orientierten Blick, um ihn kunsttherapeutisch zu weiten.

RÜCKBLICKENDE REFLEXIONEN EINES KUNSTPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNGSPROZESSES

Ich beginne mit der Erinnerung an ein wesentliches Ereignis, das den Grund für eine Weiterentwicklung meiner Forschung bildete.

In den letzten drei Sitzungen eines Malerei-Seminars will ich den Ertrag meines kunstpädagogischen Handelns sichern. Deswegen lade ich die Teilnehmenden dazu ein, entstandene Seminarergebnisse mitzubringen und vorzustellen. Die Studierenden erhalten eigene Zeitfenster, um auf ihre Entwicklung innerhalb des Seminars zurückschauen zu können. Mona (Name geändert) wünscht sich den letzten Termin, da sie die zuvor angesetzte Pause nutzen will, um ihre Bilder herzurichten. Als ich zur vereinbarten Zeit den Raum betrete, staune ich. Mona hat sämtliche Stränge ihrer künstlerischen Arbeit mitgebracht und sorgsam auf den Tischen des Malsaals angeordnet.

Ihre künstlerische Entwicklung liegt dem Seminar vor Augen. Sie ist auf einen Blick zu sehen. In mein Schauen schießen etliche Erinnerungen an Momente der gemeinsamen Begegnung.

Mona sieht mich an. Nun erzählt sie dem hellwachen Seminar emotional, manchmal fast zornig von ihrem Ringen um Material, Form und Inhalt. Die aktuellen Bilder aus dem Seminar sind in den Gesamtstrom der erlebten Ereignisse gebettet.

Aus kunstpädagogischer Perspektive wirkt diese Erinnerung an die Reflexion einer künstlerischen Arbeit nicht ungewöhnlich, denn zum kunstpädagogischen Handeln gehört das Betrachten des Geschaffenen. Dennoch hat mich diese kleine Erinnerung zum *Innehalten*¹ gebracht und in der Folge viele Jahre beschäftigt. Ausformuliert wird diese Erinnerung zum *Erinnerungsbild* im Sinne Birgit Engels (vgl. Engel 2004, 15 f., 86 ff., 101 ff.), das nicht nur Monas Bildungsprozess *spürbar* macht, sondern auch eine Differenzierung meines eigenen Forschungsprozesses

veranschaulicht: In diesem erinnerten Ereignis werden Bilder gleichzeitig präsent, die zu unterschiedlichen Zeiten entstanden und aus verschiedenen Kontexten stammten. Aus der Gegenwart blickt eine Studentin auf das zurück, was sie sich erarbeitet hat. Die einzelnen Bilder erscheinen als Erinnerungstützen ihrer Erzählungen. Die Bilder sind aufeinander bezogen und ergeben in ihrer Anordnung ein neues Bild: Es sind Stapel und Reihen von Bildern zu sehen, manche liegen allein, wieder andere sind überdeckt. Der Rückblick der Studentin kreuzt sich mit meinen Erinnerungen. Manchmal ähnelt sich unsere Wahrnehmung, vieles ist neu. *Wie* sich die Studentin ihren Bildern gestisch zuwendet, scheint ihrer klaren, aber emotionalen Sprache verwandt. Die Kontextualisierung der aktuellen Bilder über die vorangegangene Entwicklung unterscheidet Monas Präsentation deutlich von der ihrer Kommiliton*innen, die die Aufgabe anders interpretierten.

Ralf Bohnsack fordert aus soziologischer Perspektive, »Alltagspraktiken in ihrer Geordnetheit und in ihrem kunstvollen Charakter ernst [zu] nehmen« (Bohnsack 2011, 11). Kern seiner methodischen Haltung ist dabei, dass sich in der Weise der Ausführung einer bestimmten Praxis die *handlungsleitenden Orientierungen* eines Menschen *dokumentieren*, die seinem Handeln »Dauer und Kontinuität« (ebd. 19) verleihen. Durch meine malerische Erfahrung ist mir diese Überlegung vertraut. Dort hat die Weise, *wie* sich jemand einer bestimmten Sache nähert, eine besondere Relevanz. So hat die Feststellung, *dass* jemand etwas Bestimmtes malt nur eine geringe Aussagekraft. Bedeutsamer und aussagekräftiger ist es, *wie* sich jemand der bestimmten Sache malerisch zuwendet. Erst unter diesem Aspekt offenbart sich die Konzeption seiner und ihrer Malerei.

Übertrage ich nun diese Gedanken auf Monas Präsentation, wäre es weniger bedeutsam, *welche* künstlerische Arbeit sie zeigte, als vielmehr *wie* sie sich den vorangegangenen Aufgabenstellungen und den nun zur Verfügung gestellten Rahmen zu eigen machte. Aus diesem *Wie* ihrer Aneignungen ließen sich genauso *handlungsleitende Orientierungen* ableiten wie aus ihren Erzählungen. Aus kunstpädagogischer Perspektive schließt sich an dieser Stelle eine weitere Überlegung

an: Wenn sich *handlungsleitende Orientierungen* von Studierenden aus der Beobachtung ihrer alltäglichen Handlungspraxis ableiten lassen, *dokumentieren* sich im Vergleich der gezeigten Bilder *homologe Orientierungen* (vgl. ebd. 20) und *Verschiebungen* (vgl. Waldenfels 2007, 165 ff.). *Wie* jemand aus der Gegenwart auf seinen vorangegangenen künstlerischen Prozess zurückblickt

1 In ihrem Beitrag *Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion. Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst-)reflexiven Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung* spricht Birgit Engel davon, dass sich »durch ein zeitliches Innehalten« (im vorliegenden Band, 110) eine »sich präsentisch verdichtende Erzählung im Erinnerungsbild [...] eröffnet« (ebd. 110). In meiner Dissertation (Loemke 2019) greife ich eine weitere Dimension des *Innehaltens* auf, um mich im Zuhören und Zuschauen auf einen tiefgreifenden Verständigungsprozess einzulassen und den anderen auf diese Weise besser begleiten zu können (vgl. ebd. 324).

und von relevanten Ereignissen *erzählt*, müsste im Zusammenspiel zwischen Form und Inhalt, also der Weise seines *Erzählens*, zugleich *dokumentieren*, welche Ereignisse tatsächlich Auswirkungen auf seinen künstlerischen Prozess hatten und im Sinne Christian Rittelmeyers als *Schlüsselergebnisse* (vgl. Rittelmeyer 2012, 75) fungierten oder im Sinne Hans-Christoph Kollers tiefgehende *Transformationsprozesse* (vgl. Koller 2011, 9) auslösten.

Ausgehend von meiner Erinnerung an die Präsentation Monas löste ich die neue Datenerhebung von meinen Seminaren und bat Kunstpädagog*innen, die Datenerhebung für mich durchzuführen. Über eine feststehende Videokamera nahm ich auf, *wie* die Studierenden, die sich freiwillig zu meiner Datenerhebung angemeldet hatten, auf ihren künstlerischen Prozess zurückblickten und dabei ihre künstlerische Arbeit *ausbreiteten*. Als Ort für den Rückblick auf den vorangegangenen künstlerischen Prozess wählte ich den größten Tisch des Instituts, der eine Gesamtfläche von dreieinhalb auf dreieinhalb Metern aufwies. Über diese fokussierende Präsentationsfläche hoffte ich, die Weise des Rückblicks auf die vorangegangene künstlerische Arbeit besser analysieren zu können. Die beiden Kunstpädagog*innen bat ich, im Anschluss an die durchgeführten Interviews die Tische mit den *ausgebreiteten Artefakten* fotografisch zu dokumentieren. Ich selbst war während der Interviews in meinem Büro und notierte meine Erinnerungen an Begegnungen mit den gerade interviewten Studierenden. Während Monas Präsentation war mir aufgefallen, dass mir eigene Erinnerungen an sie unmittelbar präsent wurden. Auch wenn ich damals die *Erinnerungsbilder* Birgit Engels (vgl. Engel 2004, 15 f., 86 ff., 101 ff.) bereits kannte und schätzte, hatte ich noch kein Gefühl, ob und wie ich diese verschriftlichten Erinnerungen an die interviewten Studierenden für den weiteren Forschungsprozess nutzen konnte. Schon während des Notierens fiel mir allerdings auf, dass es unterschiedliche Qualitäten von Erinnerungen an die Studierenden gab: Es gab gelöste, rätselhafte (vgl. Engel/Böhme 2012) und solche, die mein eigenes pädagogisches Handeln infrage stellten.

Gespannt richtete sich meine Aufmerksamkeit nun auf das, was sich in den Datenerhebungen zeigte. Die Fotos mit den *ausgebreiteten Artefakten* dokumentierten als Gesamtbild nicht nur den Rückblick der Studierenden auf ihren vorangegangenen künstlerischen Prozess, sondern durch die Kameraperspektive der Interviewenden (vgl. Bohnsack 2017, 191) auch das gemeinsam vollzogene Interview. Die Erzählungen der Studierenden fesselten mich vom ersten Moment des Zuhörens. Ich lud die Audiospuren auf mein Handy und war stundenlang unterwegs, um sie zu hören und zu verstehen. Das Gehörte kompensierte meinen blinden Fleck, das, was ich nicht kannte. Es war das Komplementäre zu meinen Erinnerungen, die andere Perspektive zu meinen Erfahrungen. Meine Erinnerungen waren mir trotz aller Rätselhaftigkeit des Erinnerung vertraut, das, was ich hörte, nicht. Ich hatte

den Eindruck, dass ich ein Tor zu einer fremden Welt aufgestoßen hatte, sich Unvertrautes öffnete.

Auf meinen Wanderungen durch die Stadt lauschte ich den Audiospuren nicht nur einmal. Den Sprachduktus und die Melodie des Gehörten lernte ich kennen. Ich staunte über den *kommunizierten* Inhalt. Das wiederholende Hören erinnerte mich an das wiederholte Hören der Geschichten, die mir meine Großmutter bei jedem Mittagessen erzählte. Als kleiner Junge kannte ich sie allesamt auswendig und wollte sie trotzdem immer wieder hören. Im Hören tauchte ich in eine andere Zeit, in eine fremdartige Welt. Anschließend begann ich das Transkribieren der langen Interviews. Das Übersetzen des Gehörten in die geschriebene Sprache gleicht einer mimetischen Annäherung (vgl. Engel 2004, 275) an das Noch-nicht-Bekannte und unterstützt die Prozesse des Verstehens. Erst beim Verschriftlichen wird man auf Zwischenworte und Widersprüchlichkeiten des Gesagten aufmerksam. Man muss sorgsam prüfen, ob man das Gehörte richtig verstand. Viele Sequenzen hörte ich häufig, um die Abfolge der Wörter korrekt wiedergeben zu können, weil sich Worte im undeutlichen Raunen verschliffen oder Silben verschluckt wurden. Das Transkribieren ist in seinem Anähneln an das Gehörte selbst ein rätselhafter Prozess: Einerseits eignet man sich das Gehörte an und macht sich die Audiospur zugänglich, zugleich wird das transkribierte Datenmaterial fremd, entzieht sich.

Die dokumentierenden Fotos der auf den Tischen *ausgebreiteten Artefakte* zeigten den subjektiven Blick der Interviewenden. Sie dokumentierten ihre *handlungsleitenden Orientierungen* im Fotografieren der Tische und selbstverständlich die *handlungsleitenden Orientierungen* der Interviewten im Gesamtgefüge der *ausgebreiteten Artefakte* auf dem Tisch (vgl. Bohnsack 2017, 191). Diese Wahrnehmung der Fotos erforderte ein erneutes Reflektieren dessen, was an den Fotos für meinen weiteren Forschungsprozess relevant war. Um die Ansichten der Tische mit den *ausgebreiteten Artefakten* vergleichen zu können, entschied ich mich für das Übersetzen der Fotografien mit den auf dem Tisch *ausgebreiteten Artefakten* für eine maßstabsgetreue Ansicht, die von der Perspektive der Interviewenden absah. Das mimetische Einfühlen in das, was sich in den Fotos zeigte, machte mir die Struktur der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende der Interviews zugänglich. Ich musste aufmerksam rekonstruieren, in welcher Beziehung die jeweiligen Artefakte zueinanderstanden, wo sich Lücken zwischen ihnen auftaten oder sich Bilder überdeckten. Erste Andeutungen für eine planimetrische Analyse (vgl. Bohnsack 2011, 56 ff.) des Gesamtgefüges der *ausgebreiteten Artefakte*² als Hyperimage³ zeigten

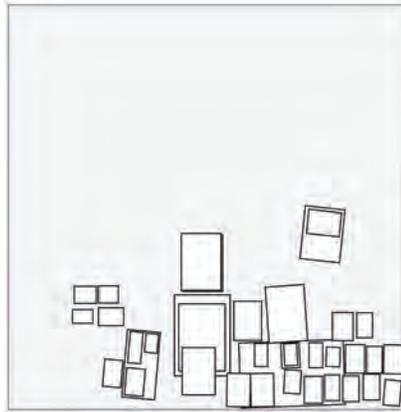
² In meiner Dissertation entwickelte ich für die Analyse des Gesamtbildes der auf dem Tisch *ausgebreiteten Artefakte* ein eigenes Analyseverfahren (Loemke 2019, 69 f.).

sich. Die aufmerksame Wahrnehmung der Fotografien am Ende der Interviews öffnete einen neuen analytischen und konzeptuellen Raum.

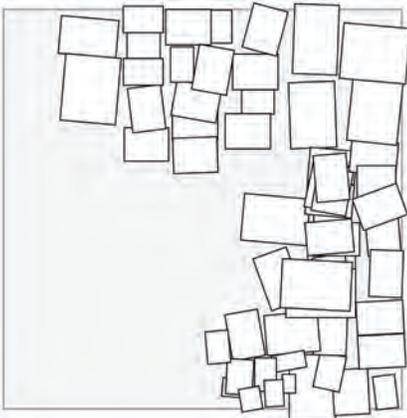
Die erhobenen Daten der vier Studierenden bildeten die Fälle. Ich nannte sie Alpha, Beta, Gamma und Delta. Im Gegensatz zu Beta, Gamma und Delta präsentierte Alpha nur wenige Artefakte, Gamma und Delta hingegen viele. Nicht nur das *Wie* der Präsentation, sondern auch die Bezugnahme auf den Raum und die Fläche spielten dabei eine Rolle. Delta benötigte für die Präsentation ihrer Arbeiten den gesamten Tisch, Alpha nur ein knappes Viertel. In der Auswahl der gezeigten Beispiele zeigten sich Materialvorlieben, aber auch die Wertschätzung für Artefakte aus einem bestimmten Kontext. So brachten Gamma und Delta viele Artefakte mit, die vor ihrem Studium entstanden. Für Gamma waren die älteren Arbeiten, die sie vor ihrem Studium fertigte, zumeist wichtiger als die aktuellen. Die Übersetzung der dokumentierenden Fotografien der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende der Interviews eröffnete für verschiedene Vergleiche eine sinnvolle Struktur, über die ich leicht die betreffenden Parameter markieren konnte.⁴



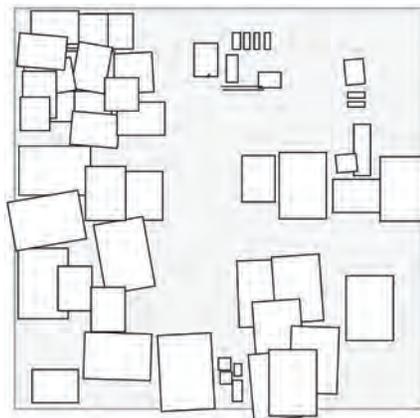
1 Alpha, #02:14:21-5#



2 Beta, #01:38:33-6#



3 Gamma, #01:44:52-3#



4 Delta, #03:53:43-6#

Nach den Grundsätzen der *dokumentarischen Methode* lassen sich valide Erkenntnisse über Alltagspraktiken nicht aus *Argumentationen* ableiten, aus Erzählungen hingegen schon (vgl. Nohl 2012, 42), weil sie in ihrer Erzählstruktur eine eigene Logik entfalten, die sich im *konjunktiven* Sinngehalt, nicht im *kommunikativen* des gesprochenen Textes offenbaren (vgl. Bohnsack 2011, 19). Im *Erzählen*, das einen Anfang, einen Höhepunkt, aber auch ein Ende hat, treten implizite Bestandteile der Modi der erzählten Erfahrung in Erscheinung. So können sich Studierende im Erzählen als Menschen inszenieren, die stets auf Widrigkeiten stoßen oder sich nach Neuem sehnen. Womöglich inszenieren sie sich aber auch als solche, die sich bei ihren Kommiliton*innen wohlfühlen oder sich von ihnen unterscheiden wollen.

Übertragen auf mein *Erinnerungsbild* von Mona würde das bedeuten, dass Mona in der Pause einen *argumentativ* stimmigen Aufbau für ihre Bilder vornahm, den ich und die anderen Seminarteilnehmer*innen erst nach dem vollzogenen Aufbau sehen konnten. Folgt das Präsentieren von Artefakten aber der Struktur der vorgenommenen Erzählung, so meine These (vgl. Loemke 2019, 326), hat das *Ausbreiten der Artefakte* selbst eine eigene Validität. Dann treten im *Ausbreiten der Artefakte* implizite Erfahrungsbestandteile deutlich hervor und gewähren Einblick in die künstlerische Handlungspraxis des Menschen. Im *Ausbreiten der Artefakte*, das dem Erzählen von Ereignissen folgt, *legen* die Studierenden ihre künstlerische Entwicklung *aus*. Damit erhält das *Auslegen* von Bildern im Sinne Gunter und Maria Ottos⁵ durch den leiblichen Vollzug des *ausbreitenden Auslegens* eine rekonstruktive Dimension.

Auch die Anfangssequenzen des *Ausbreitens der Artefakte* unterschieden sich bei den vier Studierenden deutlich: Gamma und Delta hatten zum Beginn des Interviews einige Bilder sichtbar abgestellt, bei Alpha war der Tisch leer, bei Beta hingegen lagen verhüllte Artefakte auf dem Tisch. Alpha, Beta und Gamma warteten mit dem *Ausbreiten* ab, bis die Interviewerin den entsprechenden Impuls gab, von der eigenen künstlerischen Entwicklung anhand der mitgebrachten Artefakte zu erzählen. Delta hingegen ging zügig in Opposition zur Interviewerin (vgl. Bild 6) und begann nach eineinhalb Minuten mit dem *Ausbreiten der Artefakte*.

³ Felix Thürlemann definiert ein Hyperimage folgendermaßen: »Ein *hyperimage* besteht aus autonomen Bildern, die in einem kreativen Prozess zu einem neuen Bildgefüge zusammengestellt werden und so einen Sinn generieren, der nicht als bloße Addition verstanden werden kann. Die *hyperimages* sind wie die Bilder (images), aus denen sie zusammengesetzt sind, selbst wieder Bedeutungsträger eigener Gestaltung und können, wie ihre Bausteine, als Sinngefüge analysiert und auf die Regeln ihrer Zusammenstellung hin befragt werden.« (Thürlemann 2013, 8)

⁴ Im Kapitel 7 meiner Forschung (Loemke 2019, 120 ff.) werden die Analyseinstellungen der Hyperimages aufgezeigt. In der Komparation treten die fall-spezifischen Besonderheiten vor Augen.

⁵ Gunter und Maria Otto sprechen von unterschiedlichen Weisen des Auslegens von und mit Bildern. So kann ein Bild über Worte, aber auch die Welt über Bilder ausgelegt werden (vgl. G. Otto/M. Otto 1987, 10).



5 Alpha: Sich über Artefakte mit Interviewerin verbinden

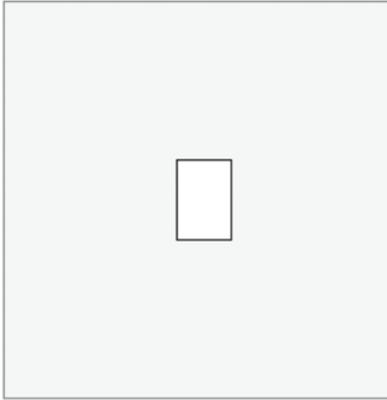


6 Delta: Sich über Artefakte von Interviewerin abgrenzen

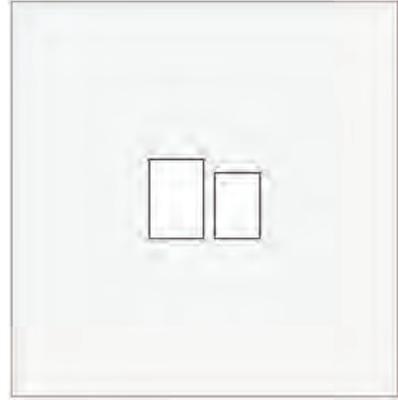
Im aufmerksamen Wahrnehmen der videografierten Interviews lassen sich allerdings noch andere Phänomene beobachten, die einen weiteren Erkenntnisraum öffnen und mit der leiblichen Handlungspraxis der Studierenden in Verbindung stehen:

In den Anfangssequenzen des *Ausbreitens* reicht Alpha unvermutet der Interviewerin ein aus Latex gefertigtes Artefakt zum Befühlen seiner weichen Oberfläche. Im Moment des gleichzeitigen Betastens des sinnlich wahrnehmbaren Objekts sind beide Gesprächspartnerinnen miteinander verbunden. Sie lachen, als sie bemerken, dass sie die Freude am haptischen Erleben teilen. Statt sich der Interviewerin zu Beginn des Interviews zuzuwenden, wendet sich Delta ihren Artefakten zu. Ohne Blickkontakt mit ihr aufzunehmen, stellt Delta kleine, spitze Metallobjekte sorgsam auf. Sie konzentriert sich intensiv auf diese Zeugen einer besonderen Phase ihrer künstlerischen Entwicklung und distanziert sich zugleich nonverbal vom Einführungsimpuls der Interviewerin. Erst das Wahrnehmen der Gestik und der damit in Verbindung stehenden Kontaktaufnahme oder Nicht-Aufnahme zwischen den Gesprächspartnerinnen ermöglichte mir als Forscher ein tiefergehendes Verstehen der Qualität der rückblickenden Reflexion der Studierenden.

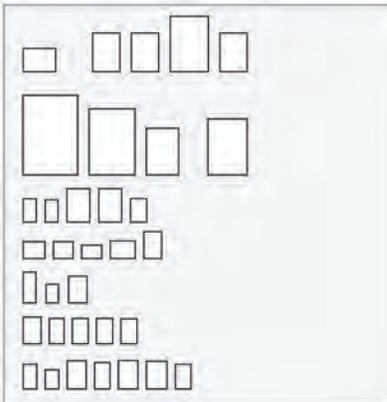
Fasst man das bisher Erkannte zusammen, entstehen in den alltäglichen Momenten des Bilderzeigens für Kunstpädagog*innen komplexe Situationen: Ein einzelnes Artefakt kann nicht nur *formal* (vgl. Bohnsack 2011, 61), sondern auch auf Ebene seiner körperlichen, materiellen Erscheinung wahrgenommen werden (vgl. Loemke 2019, 68). Ordnet man es chronologisch in die künstlerische Entwicklung der Studierenden ein (vgl. ebd. 105, 109, 113, 117), treten ihre Entwicklungssprünge deutlich hervor. Schließt man die Weise ihres Zeigens in die Betrachtungen ein, wird die sequenzielle Abfolge der präsentierten Artefakte genauso bedeutsam (vgl. ebd. 153 ff.) wie das Beziehungsgeflecht des Hyperimages der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende der Interviews (vgl. ebd. 121 ff.), die gestische Zuwendung der



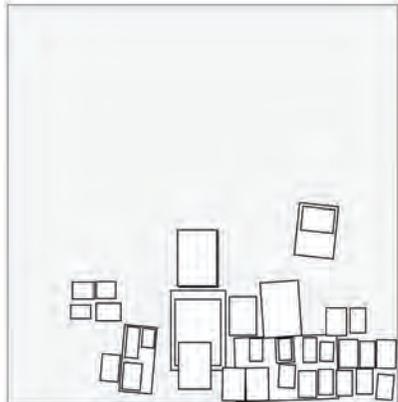
7 Entkontextualisiertes Artefakt



8 Zwei Artefakte im Vergleich



9 Chronologisch angeordnete Artefakte



10 Beim Erzählen ausgebreitete Artefakte

Studierenden zu den einzelnen Artefakten wie ihre Kontaktaufnahme zu den jeweiligen Gesprächspartner*innen (vgl. ebd. 183) oder die *Weise* ihres Erzählens (vgl. ebd. 77 ff.). So eröffnet die Wahrnehmung der Relationalitäten eines Artefakts die Entdeckung seines Eingebettetseins in unterschiedlichste Zeit- und Raumbezüge.

Die gerade beschriebenen Analyse-Möglichkeiten differenzierten sich stetig weiter aus. Sie glichen dem *studium* (vgl. Barthes 2012, 35), über das ich immer genauer und differenzierter meinen blinden Fleck, also das, was ich aus der künstlerischen Begleitung der Studierenden eben nicht kannte, zu kompensieren hoffte. Die auf-

6 Das *Innehalten* in meiner Dissertation bezieht sich auf mehrdimensionale Qualitäten des Innehaltens: Der Lehrende hält genauso inne wie der Studierende oder der Forscher.

merksame Wahrnehmung dessen, was sich in diesen vielen Analyse-einstellungen eigentlich vollzog, erforderte ein erneutes, kritisches *Innehalten*⁶: Mein

Wahrnehmen richtete sich bisher ausschließlich auf die Studierenden, ganz so, als könnte ich als unabhängig forschender Lehrer die *handlungsleitenden Orientierungen* der Studierenden objektiv beobachten. Ich blendete aus, dass meine Wahrnehmung mit eigenen *Erfahrungen* verbunden ist, die mich erst *auf etwas* aufmerksam werden lassen. Laut Bernhard Waldenfels richtet sich die Intention, beispielsweise die Intention einer Aufmerksamkeitshaltung, »nicht nur auf etwas, [...] [sondern] auch nach etwas, nämlich nach einer Regel, die dem Gang der Erfahrung innewohnt und unsere Erwartungen lenkt, bevor sie als Regel formuliert und gesetzt wird« (Waldenfels 2007, 25). Damit würden sich in allen bisherigen Analysen auch meine eigenen künstlerischen, kunstpädagogischen, aber auch forschenden Erfahrungen spiegeln. In diesen Momenten des *innehaltenden* Nachdenkens entdeckte ich eine neue Bedeutung meiner Notate, die ich während der Datenerhebungen in Erinnerung an die Studierenden niedergeschrieben hatte: Ich fasste sie nun jedes als *punctum* (Barthes 2012, 35; vgl. Loemke 2019, 329) in der Begegnung mit den einzelnen Studierenden auf, das ich zu einem *Erinnerungsbild* (vgl. Engel 2004, 15 f., 86 ff., 101 ff.) verdichtete⁷ und der Gesamtinterpretation der einzelnen Fälle voranstellte (vgl. Loemke 2019, 188 ff.)⁸. Sie bildeten die *Spur* (vgl. Krämer 2007, 15), der ich in der Dateninterpretation folgte. Meine Aufmerksamkeitshaltung in den jeweiligen Erinnerungsbildern wiederum wurde gespeist von vorangegangenen Erfahrungen, ohne die ich mich an diese besonderen Momente nicht hätte erinnern können.

In der Phase der Fertigstellung der hier beschriebenen Forschung wechselte ich mein Berufsfeld von der Kunstpädagog*innen- zur Kunsttherapeut*innenbildung. Auf diese Weise entstanden weitere Dimensionen des Wahrgenommenen, neue Erfahrungsräume öffneten sich. Im Folgenden reflektiere ich einzelne Aspekte der erfolgten Datenerhebung kunsttherapeutisch, d. h., ich verknüpfte sie zuerst mit kunsttherapeutischer Theorie und verbinde sie dann mit verwandter kunsttherapeutischer Methodik:

KUNSTTHERAPEUTISCHE ÖFFNUNG

Wie bereits erwähnt, wendet sich Delta zu Beginn des Interviews erstaunlicherweise nicht der Gesprächspartnerin, sondern ihren Artefakten zu. Sie richtet ihre kleinen stacheligen Metall-Artefakte behutsam auf und bringt sie in Stellung (vgl. Loemke 2019, 159 ff.). Phänomenologisch betrachtet, könnte sich hier eine

⁷ In der verdichteten, prägnanten Beschreibung weisen Erinnerungsbilder Gemeinsamkeiten mit der später entwickelten Form der Vignetten auf (vgl. Agostini 2016, 58). Beide beschreiben Erfahrungen, allerdings wird in den Vignetten auf die explizite For-

mulierung der Perspektive der beschreibenden Autorin verzichtet. Erinnerungsbilder hingegen machen die eigene Teilhabe an der Erfahrung performativ.

⁸ Dieses Kapitel heißt: »Dateninterpretation: Vom Erinnerungsbild aus.«

repräsentative Differenz nach Bernhard Waldenfels ereignet haben. Er schreibt: »Dem Stehen-für-etwas geht ein Begegnen-in-etwas voraus [...]. Bild- und Zeichenhaftigkeit beginnen damit, dass im Bereich der Erfahrung eines sich im anderen spiegelt und auf zeitlich-räumlich Benachbartes verweist.« (Waldenfels 2007, 35) Die Metallobjekte würden demnach *für etwas* anderes zu stehen beginnen. Zugleich könnte die gesamte Interview-Situation *als*⁹ etwas anderes von Delta aufgefasst worden sein, also die Beziehung zwischen Interviewender und der eigenen Rolle als Interviewte *als* etwas anderes erlebt werden. Wenn nun *etwas als etwas* wahrgenommen wird, entsteht aus psychoanalytischer Perspektive eine *Übertragung*. Aus dieser Perspektive betrachtet, könnte sich in das Gespräch der Datenerhebung etwas *übertragen* haben, was aus zentralen, vorangegangenen Beziehungserfahrungen stammte. Ein Muster aus einer tiefgehenden vorangegangenen Erfahrung wird auf eine neue Situation übertragen. Dem Neuen in dieser Situation, also der Gesprächspartnerin, wird unbewusst eine Rolle übertragen, die mit vorangegangenen Erfahrungen verbunden ist. Die Interviewende selbst kann als *Gegenübertragung* spüren, was von der Interviewten ausgeht. Auch wenn Wolfgang Wöller und Johannes Kruse aus therapeutischer Perspektive die Vorgänge der *Übertragung* betrachten und deswegen von Patient*innen sprechen, sind diese Aspekte auch für die *Begleitung von Bildungsprozessen* relevant: »Wir müssen damit rechnen, dass Gegenübertragungsreaktionen typischerweise eine Mischung aus Reaktionen sind, die vom Patienten induziert wurden, und solchen, die ihren Ursprung in unserer eigenen Konflikthaftigkeit haben. Bei unserer Reaktion können entweder die vom Patienten induzierten oder die aus der eigenen Konflikthaftigkeit resultierenden Anteile stärker ausgeprägt sein. Selbsterfahrung kann hier zu größerer Klarheit beitragen.« (Wöller/Kruse 2015, 258) Als Lehrende wäre zu reflektieren, dass Übertragungsphänomene auch in Bildungs- und Forschungsprozessen entstehen, d. h., dass Lehrende wie Forschende eigene Erfahrungen auf gegenwärtige Situationen projizieren. Um eigenes Wahrnehmen und eigenes Handeln deswegen besser einschätzen zu können, empfehlen Wöller und Kruse Selbsterfahrung, ein Vorgehen, das nicht nur für die Therapeut*innenbildung, sondern auch für die Lehrer*innenbildung von großer Wichtigkeit wäre, um ein vertieftes Verständnis für eigene Aufmerksamkeitshaltungen und eigene Konflikthaftigkeiten zu entwickeln.

Orientierungen, die das Handeln von Menschen implizit bestimmen, können über die *dokumentarische Methode*, die Ralf Bohnsack (Bohnsack 2010, 31 ff.) weiterentwickelte, herausgearbeitet werden. Fasst man die Handlungspraxis von Menschen weiter und integriert darin selbstverständlich auch ihre Interaktions-

⁹ Bernhard Waldenfels spricht von einer *signifikativen* Differenz, wenn sich »etwas *als* etwas« (Waldenfels 2007, 28, Herv. i. O.) zeigt.

praxen, wird deutlich, wie Motivationen oder Stagnationen durch psychodynamische Prozesse ausgelöst werden können.

Ein Wissen um Psychodynamiken kann Kunstpädagog*innen ebenfalls unterstützen, u. a. wenn sie den Eindruck haben, dass sich Studierende oder Schüler*innen in ihrem künstlerischen Handeln im Weg stehen und ihr Bildungserfolg deswegen gefährdet erscheint. Zugleich kann es Forschende zu Reflexionen anregen, warum bestimmte Fallgeschichten sie besonders berühren. In seiner Monografie *Psychodynamische Psychotherapie. Die Arbeit an Konflikt, Struktur und Trauma* weist der Psychotherapeut Gerd Rudolf darauf hin, dass psychodynamische Kräfte unter einer scheinbar ruhigen Oberfläche bedrohliche Spannungen erzeugen können (vgl. Rudolf 2014, 7): »Es ist ein anschauliches Bild, sich vorzustellen, dass hier verschiedene ›Kräfte‹ einander entgegenwirken und eine ›Dynamik‹ entfalten, die sich gleichwohl im Verborgenen, d. h. im Unbewussten ereignet. Unsere alltägliche Lebenswelt liefert viele Beispiele dafür, wie es an der Oberfläche scheinbar ruhig zugeht, während sich dahinter oder darunter aus widerstreitenden Kräften bedrohliche Spannungen aufbauen.« (ebd.) Nach Rudolf achteten Psychodynamiker auf das, »was nicht oder nur angedeutet mitgeteilt wird, was zwischen den Zeilen in Auslassungen, durch Körpersprache, Mimik und szenische Darstellung vermittelt wird. Diese Gesamtheit der Mitteilungen untersuch[t]en sie aus einer Perspektive, über die der Patient nicht verfügt. Es [...] [sei] die Perspektive der verinnerlichten Geschichte des Patienten, die Geschichte seiner Erfahrungen, seiner individuellen Antwort auf diese Erfahrungen, die Geschichte seiner Gefühle und Bedürfnisse, die sich in seine Psyche und seinen Körper eingeschrieben haben und die aus ihm sprechen, gewollt und ungewollt, bewusst und vor allem unbewusst.« (ebd. 12) Nun sind Studierende selbstverständlich keine Patient*innen und Lehrende haben einen Bildungs- oder Erziehungs- und keinen Heilungsauftrag. Trotzdem ist künstlerisches Handeln nicht harmlos, insbesondere dann, wenn die Erfahrungen der Studierenden aktiviert werden oder die forschenden Lehrer*innen sich aus phänomenologischer Perspektive den künstlerischen Entwicklungsprozessen oder den *Gründen*¹⁰ der erstellten Bilder zuwenden.

Übertragungsgeschehen und psychodynamische Wirkweisen werden in kunsttherapeutischen Settings selbstverständlich berücksichtigt. Aus diesem Grund haben sich verschiedene Verfahren entwickelt, deren Betrachtung auch für kunstpädagogisches Handeln lohnt: Die Ärztin und Psychologin Gisela Schmeer, eine der Vorreiterinnen der Kunsttherapie, schuf ein Konzept, das die eigene Aufmerksamkeit in Form von Resonanzen indirekt thematisiert. Sie geht in der

¹⁰ Der Doppeldeutigkeit des Begriffs *Grund*, dem Bilder erwachsen, wendet sich Gottfried Boehm in seinem Text *Die Kraft des Grundes* (Boehm 2014) zu. Er fragt: »Was macht den Grund zum Grund und was verleiht ihm die Kraft eines tragenden Fundaments?« (Boehm 2014, 172, Herv. i. O.)

Resonanzbildmethode (Schmeer 2006) davon aus, dass nicht sofort explizit zu benennen ist, was einen tatsächlich auf tieferer Ebene bewegt. In ihrem methodischen Vorgehen erstellt deswegen

jede*r Teilnehmer*in zunächst ein Initialbild. Anschließend treten die Gruppenmitglieder mit den Bildern der anderen in *Resonanz* und erstellen zu demjenigen, bei dem etwas in ihnen anklingt, ein sogenanntes *Resonanzbild* (vgl. ebd. 12 ff.). Durch den bildlichen Widerhall auf das fremde Bild kann das, was thematisch noch nicht explizit ist, anschaulich erscheinen. Die Kunsttherapeutin Lisa Niederreiter betont in ihrem Text *Selbst- und Wirklichkeitsaneignung in der Kunstrezeption* (Niederreiter 2009), dass bereits in der Kunstrezeption ein »Selbst-Erkennen« (ebd. 17, Herv.i.O.) möglich ist. In der Auswahl eines Bildes sei ein Potenzial enthalten, »das einen etwas mit sich selbst klären lassen kann, und in dem sich Selbstbegegnung mit noch nicht Gewusstem abspielt« (ebd.).

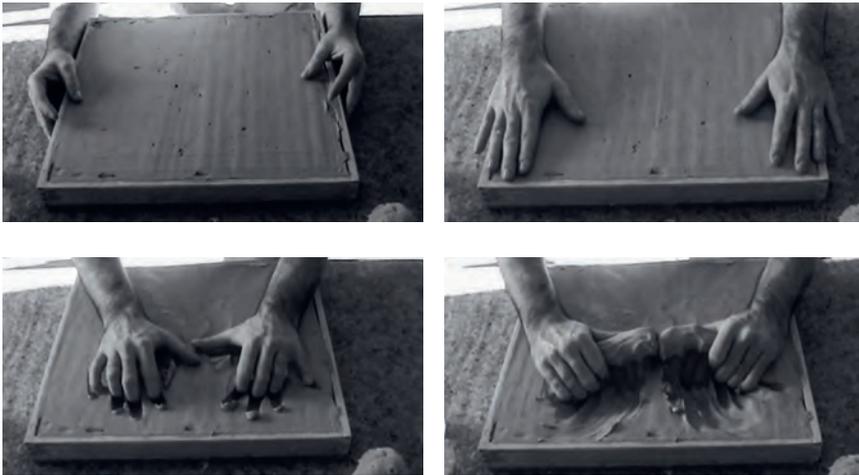
Mit *Resonanzen* in Wahrnehmungsprozessen beschäftigt sich Rudolf zur Lippe in seiner Schrift *Das Denken zum Tanzen bringen* (zur Lippe 2014). Er fokussiert ebenfalls Momente rezeptiver Erfahrung, in denen etwas in uns zum Klingen kommt: »Wenn die Schwingungen eines Klanges unser Ohr berühren, werden, wie im Instrument, die Ober- und Untertöne mit gegenwärtig, aber, mehr noch, Geschichten der Klänge und des Hörens, bei deren Erinnerung selber unsere Sinne wie die Seele in ganz spezifische Bewegungen einschwingen. Sie lassen gar nicht anders sich ausloten als in solcher Resonanz. [...]. Das Echolot der Resonanz weckt verschiedene Tiefen.« (ebd. 99 f.) Für zur Lippe sind diese Prozesse der resonierenden Wahrnehmung eigene Formungsprozesse. So schreibt er: »Wenn wir wahrnehmen, verändert sich etwas in uns, etwas macht uns einen Unterschied, den wir auf verschiedenste Weise erleben und vielleicht auch einen Unterschied nennen, der aber vor allem uns in unseren Lebensbewegungen beeinflusst. Wahrnehmung ist Bewegtwerden, und Unterschied bedeutet Wandel.« (ebd. 103)

Das Schreiben von *Erinnerungsbildern* ist an dieser Stelle anschlussfähig, weil es die eigenen Resonanzen von wahrgenommenen Ereignissen transparent macht. Es erfordert im Schreiben ein reflektiertes Einlassen auf die vorangegangene Wahrnehmung, die das Bewegtwerden auslöste und deswegen in Erinnerung geblieben ist. Die räumliche Situation wird genauso berücksichtigt wie die beteiligten Personen, die Abfolge des Geschehens oder die offenen, rätselhaften Momente. Lesende dürfen auf diese Weise an dem teilhaben, was die Autor*innen im Kontext des Forschens berührt. Sie erleben deren Bewegtwerden in Bezug auf vorangegangene, aber auch aktuelle Erfahrungen. Im Einlassen auf das, was einen selbst bewegt, wird den Schreibenden im Schreiben bewusst, wie die eigene Aufmerksamkeitshaltung mit dem Interesse für bestimmte Fallbeispiele korreliert.

Modi der Wahrnehmung und des Bewegens im Bewegtsein werden kunsttherapeutisch nicht nur in der Resonanzarbeit deutlich, sondern auch in der Arbeit am Tonfeld materiell erfahrbar, einem methodischen Vorgehen, das Heinz Deuser entwickelt hat (Deuser 2016). Hier wird nicht das gesprochene Wort des Klienten

bedeutsam, sondern sein haptisches Einlassen auf das Feld des Tons. Von der Kunsttherapeutin Karin Rehm unterstützt, ließ ich mich selbst auf die Arbeit am Tonfeld ein:

Vor mir liegt eine quadratische Platte, die mit einem ungefähr fünf Zentimeter hohen Rand versehen ist. Der gesamte Raum, der durch diesen umlaufenden Rand entsteht, ist mit weichem, streichfähigem Ton gefüllt. Eine Videokamera steht auf einem Stativ und zeichnet auf, was sich zwischen mir und dem Tonfeld ereignet. Die Therapeutin unterstützt mein Einlassen auf das Feld des Tons durch behutsame Impulse. Ich habe die Augen geschlossen. Meine Handflächen berühren den angenehm kühlen Ton. Symmetrisch und ganz sachte gleiten sie über die unberührte Fläche. Obwohl ich Lust habe, mit beiden Händen in den Ton zu greifen, halte ich mich zurück, um seine Haut nicht aufzubrechen. Als ich es dennoch mache und sich der Ton zwischen meine Finger quetscht, erlebe ich seine Konsistenz als Nugat. In diesen köstlichen Ton grabe ich eine Höhle. Meine Fingerspitzen staunen über ihre Form und erkunden sehend tiefe Kammern.



11–14 Videogramme aus einer Arbeit am Tonfeld, 13.12.2016

»Was uns bewegt und was uns berührt, ist das, was wir in Händen haben«, so Heinz Deuser. »Wir sind in unserer Bewegung aufgefordert, mit dem, was uns bewegt, umzugehen.« (ebd. 9) Würde man für die Analyse der Arbeit am Tonfeld Bernhard Waldenfels heranziehen, entstünden in den haptischen Berührungen des Tons *signifikative* Differenzen (vgl. Waldenfels 2007, 28ff.). Die Berührung des Tons erscheint *als* etwas. In seinen Gedanken über die besondere Qualität des Tastens

im Gegensatz zu anderen Sinneswahrnehmungen zitiert Waldenfels Erwin Strauss: »Im Sehen können wir, im Anblick der sichtbaren Dinge, verloren über dem Anderen, uns selbst vergessen. Im Schmerz werden wir in die Einsamkeit unseres leiblichen Daseins zurückgeworfen, bis uns im Übermaß des Schmerzes Hören und Sehen vergeht.« (Strauss zitiert nach Waldenfels 2007, 65) Auch wenn Deuser aufgrund der weichen Materialität des Tons den Schmerz nicht herausgreift, wird dennoch die tiefgehende Qualität des Berührtwerdens im Betasten des Tons deutlich: »Das, was uns in der Seele bewegt«, so Heinz Deuser, tritt uns in der Berührung des Tonfelds »objektiv und weltlich entgegen.« (Deuser 2016, 9) Die Bewegungen der Hand hinterlassen eine Spur. Diese bezeugt beim späteren Betrachten die Weise des vorangegangenen Handelns im Ton. »Was wir tun, gewinnt auch seine eigene sichtbare Spur und präsentiert sich selber als unser Gegenüber. [...]. Das Tonfeld lässt unser Tun gegenständlich werden. Indem sich uns zeigt, was wir tun, werden wir uns selbst gegenständlich in unserer Bewegung.« (ebd. 18)

Einlassen auf das, was im Wahrnehmen zum Klingen kommt, braucht nach Karlfried Graf Dürckheim¹¹ *Übung*. So kann man zu einer *Person* werden, die »durchlässig ist für das in [ihr] [...] als Wesen anwesende Sein und fähig, ihm im weltlichen Dasein zu entsprechen« (Dürckheim 2012, 8). »Wahrnehmen als helles Innesein« ist dabei für Dürckheim »etwas anderes als gegenständliches Bewusst-Haben. Ein inständliches und doch hellbewusstes Innesein gibt es aber nur auf dem Hintergrund gegenständlichen Habens. Die Bedeutung, die das Innesein des Leibes und seiner Veränderungen für den Übungsweg hat, geht uns erst auf, wenn wir begreifen, dass die Leibhaftigkeit im existentiellen Sinn etwas anderes bedeutet als die analytisch vom Seelisch-Geistigen unterschiedene ›Körperlichkeit‹.« (ebd. 65 f.) Im leiblichen Einlassen auf den gegenständlichen Ton des Tonfelds könnte das helle Innesein spürbar werden, von dem Karlfried Graf Dürckheim schreibt. Es erscheint als *Übung* geeignet, um dem, was sich noch ausformen will, Raum zu geben. Für Rudolf zur Lippe bedeutet dieses Üben, »uns der vollen Bedeutung der Blockaden bewusst zu werden, und zwar nicht zu dem funktionalen Zweck, die Behinderung loszuwerden, sondern in dem Bewusstsein, sie anzunehmen als unsere Lebensgeschichte und mit dieser zu verändern« (zur Lippe 2014, 167).

Vergleicht man nun die Arbeit am *Tonfeld* mit dem Setting des *Ausbreitens von Artefakten* lassen sich Parallelen entdecken. In beiden Vorgehensweisen geht es zunächst darum, sich einem noch leeren Feld zu stellen und schrittweise darauf einzulassen: Einmal auf das Feld des Tons, einmal auf den leeren Raum, in welchem die mitgebrachten Artefakte im Erzählen *ausgebreitet* werden. Im Anfassen der Artefakte wird ähnlich zum Anfassen des Tons präsent, was einen berührt. Dimensionen der eigenen Biografie werden auf diese Weise genauso spürbar wie

¹¹ Karlfried Graf Dürckheim war der Lehrer von Heinz Deuser und Rudolf zur Lippe.

das Übertragungsgeschehen zwischen den beteiligten Personen oder zwischen Person und Objekt. In beiden Vorgehensweisen wird derjenige, der sich auf das Format einlässt, in seinem Handeln wertgeschätzt, aber nicht gewertet. In beiden Vorgehensweisen spiegeln sich in Gesten und Handlungen *Orientierungen*, aber auch *psychodynamische* Wirkkräfte zwischen den beteiligten Personen.

Für gelingende Unterstützungen in künstlerischen Prozessen braucht es Räume des aufmerksamen Schauens und des Zusehens. Die kunstpädagogische Lehrer*innenbildung und Weiterbildung könnte gewinnen, wenn sie Erkenntnisse aus der Therapeut*innenbildung integrieren würde, um eigene *handlungsleitende Orientierungen* und *psychodynamische Strukturen* besser in den Blick nehmen zu können. So erscheint es mir notwendig, den eigenen Bedingtheiten des Wahrnehmens und Handelns nachzuspüren, sie immer wieder neu zu reflektieren, auf diese Weise behutsam aus dem Impliziten zu holen und somit für den weiteren Bildungs- und Gestaltungsprozess anzunehmen. Für eine Schule, die sich Fragen von Diversität auf unterschiedlichen Ebenen zu stellen hat, könnte kunstpädagogisches Handeln, das die mannigfaltigen Potenziale des Wahrnehmens in künstlerischen Bildungsprozessen stärkt, eine Schlüsselrolle einnehmen.

Literatur

- Barthes, Roland** Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie, 14. Aufl., Frankfurt a. M. 2012
- Boehm, Gottfried** Der Grund und die Gründe, in: Frohoff, Sonja / Fuchs, Thomas / Micali, Stefano (Hg.): Bilderfahrung und Psychopathologie. Phänomenologische Annäherungen an die Sammlung Prinzhorn, München 2014, S. 170–185
- Bohnsack, Ralf** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 8. Aufl., Opladen 2010
- Bohnsack, Ralf** Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, 2. Aufl., Stuttgart / Opladen 2011
- Bohnsack, Ralf** Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen / Toronto 2017
- Deuser, Heinz** Der haptische Sinn. Beiträge zur Arbeit am Tonfeld, Basel 2016
- Dürckheim, Karlfried Graf** Der Alltag als Übung. Vom Weg der Verwandlung, 11. Aufl., Bern 2012
- Engel, Birgit** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, Münster / New York / München / Berlin 2004
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, in: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2012, <<http://zkmb.de/347>>, 23.05.2019, Kurzfassung in: BDK-Mitteilungen, 2012/02, S. 33–38
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014
- Koller, Hans-Christoph** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2011
- Krämer, Sybille** (Hg.) Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst, Frankfurt a. M. 2007
- Lippe, Rudolf zur** Das Denken zum Tanzen bringen. Philosophie des Wandels und der Bewegung, 3. Aufl., Freiburg / München 2014
- Loemke, Tobias** Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse. Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen, Reihe: FAU Kunst und Bildung, Band 5, Erlangen 2019

- Meistermann, Georg** Was man nicht lehren kann, in: Bippus, Elke / Glasmeier, Michael (Hg.): Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth, Hamburg 2007, S. 37–43
- Niederreiter, Lisa** Selbst- und Wirklichkeitsaneignung in der Kunstrezeption – Potenziale ästhetischer Erfahrung und Erkenntnis aus psychoanalytischer und kunstwissenschaftlicher Sicht, in: Franzen, Georg (Hg.): Kunst und Seelische Gesundheit, Berlin 2009, S. 13–30
- Nohl, Arnd-Michael** Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 4. Aufl., Wiesbaden 2012
- Otto, Gunter / Otto, Maria** Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze 1987
- Rittelmeyer, Christian** Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart 2012
- Rudolf, Gerd** Psychodynamische Psychotherapie. Die Arbeit an Konflikt, Struktur und Trauma, 2. Aufl., Stuttgart 2014
- Schmeer, Gisela** Die Resonanzbildmethode – Visuelles Lernen in der Gruppe. Selbsterfahrung – Team – Organisation, Stuttgart 2006
- Thürlemann, Felix** Mehr als ein Bild. Für eine Kunstgeschichte des hyperimage, München 2013
- Waldenfels, Bernhard** Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2007
- Wöller, Wolfgang / Kruse, Johannes** Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie. Basisbuch und Praxisleitfaden, 4. Aufl., Stuttgart 2014

Abbildungen

- Bild 1–4** Tobias Loemke, Rekonstruktionen der Hyperimages von Alpha, Beta, Gamma und Delta am Ende der Interviews, 2019 © Tobias Loemke
- Bild 5–6** Tobias Loemke, Screenshots aus den Videoaufzeichnungen der Datenerhebungen von Alpha und Delta, 2013/2019 © Tobias Loemke
- Bild 7–10** Tobias Loemke, Veranschaulichung der Betrachtung eines Artefakts in unterschiedlichen Kontexten, 2019 © Tobias Loemke
- Bild 11–14** Tobias Loemke, Screenshots der Arbeit am Tonfeld von Karin Rehm mit Tobias Loemke, 2016 2016 © Tobias Loemke

Evi Agostini

Aisthesis – Pathos – Ethos.

**Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit
und Zuwendung**

Die folgenden Gedankengänge werden in sechs Schritten durchlaufen: Eine erste lebensweltliche Annäherung an das weite Feld der *Aisthesis* und damit der »menschliche[n] Möglichkeit, sich, seinesgleichen und seine Welt sinnlich zu erfahren« (Meyer-Drawe 2008, 537), erfolgt mit einigen Erfahrungen von John Franklin¹, dem lebenswürdigen Protagonisten aus dem Roman *Die Entdeckung der Langsamkeit* des deutschen Schriftstellers Sten Nadolny (1983/1992). Neben der *Aisthesis* werden anschließend auch die Begriffe des *Pathos* und des *Ethos* in ihrer Bedeutung für Lernen und Erkenntnis diskutiert. Davon ausgehend folgt eine Erweiterung und Zuspitzung der Bedeutung der pathischen Struktur sinnlicher Wahrnehmung für die Bereiche des Lehrens und Forschens vor allem im unterrichtlichen Handeln im Kontext der Lehrer*innenbildung. Insbesondere in den Bereichen der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Lehrer*innenbildung dominiert die psychologisch instrumentalisierte Lehr-Lernforschung. Diese ist am Paradigma des effektiven, linear-fortschreitenden und kognitiven Subjekts orientiert, das kein *Pathos* und damit keine fruchtbare Irritation und keinen lohnenden Zweifel kennt. Gerade in der (forschenden) Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen wird den pathischen Aspekten des pädagogischen Handelns zu wenig Rechnung getragen. Des Weiteren erfolgt am Beispiel einer phänomenologisch orientierten Vignette (vgl. z. B. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) der empirische Aufweis pathischer Strukturen. Abschließend werden die Wirkungen von Beispielen auf pädagogisches Handeln und die Möglichkeiten ihres Einsatzes in pädagogische Handlungsfelder, im Unterschied zu Fällen, erörtert.

JOHN FRANKLIN UND DIE (IRR)WEGE DES LERNENS UND DER (ER)KENNTNIS

Erzählen: der Wirklichkeit zur Wirksamkeit verhelfen. Sartre, zitiert nach Knischeck 2009, 183

Den Anfang der Ausführungen bildet die Erzählung eines Beispiels, denn gerade Erzählungen als Beispiele bieten die Chance, von ihnen zu lernen und Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung zu eröffnen, aber auch

¹ John Franklin (1786–1847) war ein britischer Seefahrer und Polarforscher sowie Vizegouverneur von Tasmanien. In der Erzählung *Die Entdeckung der Langsamkeit* von Sten Nadolny (Erstveröffentlichung 1983) wird seine Kindheit und sein Werdegang hin zum Leutnant in der Form eines Entwicklungsromans imaginiert und dargestellt, wobei seine Biografie so umgeschrieben wurde, »daß dieser Lebenslauf zu einer subtilen Studie über die Zeit wird und die Langsamkeit zu der Kunst, dem Rhythmus des Lebens Sinn zu verleihen.«

(aus: »Zu diesem Buch« in Nadolny 1983/1992, o. S.) Der Autor notiert in der »Bibliographische[n] Notiz« auf den letzten Seiten seines Werks: »John Franklin hat gelebt. Seine wirkliche Geschichte hat zu diesem Roman unzählige Details beigetragen, die mir niemals hätten einfallen können. Das verpflichtet mich, wenigstens einige Titel aus der Sachliteratur über den historischen Franklin zu nennen, der in vielen Punkten zweifellos anders war als der des Romans.« (Nadolny 1983/1992, 357)

neue Beziehungs- und Erkenntnisräume zu stiften. In dem Beispiel geht es um John Franklin. John Franklin ist ein langsamer Junge. Er nimmt die Dinge erst wahr, wenn sie schon vorbei sind, sodass er als Kind beim Spielen den Ball nicht fangen kann. Auch antwortet er erst dann auf Fragen, wenn es längst zu spät ist. Obgleich ihn die anderen, seine Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Freunde, selbst seine Eltern, für schwachsinnig halten, gerät diese Eigenschaft der Langsamkeit in der Erzählung immer wieder als besondere Qualität in den Blick. Zudem in den Blick gerät, dass John Franklin auch noch andere, damit in Zusammenhang stehende Vorzüge besitzt: Durch die hiermit einhergehende genaue Wahrnehmung erhalten die Dinge für ihn einen Sinn:

»Grabsteine konnten auch sehen. Sie nahmen Bewegungen wahr, die für menschliche Augen zu allmählich waren: den Tanz der Wolken bei Windstille, das Herumschwenken des Turmschattens von West nach Ost, die Kopfbewegungen der Blumen nach der Sonne hin, sogar den Graswuchs.« (Nadolny 1983/1992, 12)

Seine Langsamkeit geht mit einer bestimmten Wahrnehmungsweise einher, die ihn in produktiver Art und Weise vom Weg abkommen und anderes als die anderen sehen lässt:

»Vor Monaten hatten sie sich verirrt auf der Waldwanderung. Allein er, John, hatte die allmählichen Veränderungen beobachtet, den Sonnenstand, die Steigungen des Bodens – er wusste, wo es zurückging. Er ritzte eine Zeichnung in den Waldboden, aber sie [seine Mitschülerinnen und Mitschüler] wollten sich die gar nicht ansehen. Sie trafen eilige Entscheidungen, die sie ebenso schnell wieder umstießen. Allein konnte John nicht zurück, sie hätten ihn nicht gehen lassen. Sorgenvoll schlich er hinter den kleinen Königen des Schulhofs her, die ihr Ansehen der Schnelligkeit verdankten und jetzt nicht wußten, wie es weitergehen sollte.« (ebd. 22)

Mit seiner ganz eigenen Art der Wahrnehmung, die sich allem Schnellen, Oberflächlichen verweigert, muss er erst lernen zurechtzukommen. Der zehnjährige John Franklin übt das Baumklettern:

»Die Hand griff nach dem Ast und fand Halt. Jetzt hätte er schon längst den nächsten Ast im Blick haben müssen. Was tat das Auge? Es blieb bei der Hand. Es lag also am Schauen. Den Baum kannte er schon sehr gut, aber schneller ging es trotzdem nicht. Seine Augen ließen sich nicht hetzen.« (ebd. 17)

All seine Wahrnehmungen und damit einhergehenden Erfahrungen notiert John akribisch in seinem Phrasenheft – und kommt dabei unter dem Synonym »Sagals« zu erstaunlichen Erkenntnissen. Allmählich erkennt er, dass sich die Wahrnehmungsweise der Menschen unterscheidet, er eben Dinge und Bewegungen wahrnimmt, die sonst keine*r sieht und er zieht seinen Nutzen daraus. Dafür sorgt auch sein Lehrer, Dr. Orme, der diese Besonderheiten schneller als John zu schätzen lernt und seinem Schüler Möglichkeiten einräumt, diese auch als Qualitäten zur

Erscheinung zu bringen. Aus Wissbegier studiert Dr. Orme die Wahrnehmungsfähigkeit seines Schülers. Dabei beschreibt er die außergewöhnliche Fähigkeit Franklins, mit besonderer Gründlichkeit allen Erfahrungen auf den Grund zu gehen:

»Johns Augen und Ohren [...] halten jeden Eindruck eigentümlich lange fest. Seine scheinbare Begriffsstutzigkeit und Trägheit ist nichts anderes als eine übergroße Sorgfalt [...] gegenüber Einzelheiten aller Art.« (ebd. 55)

Dr. Orme hilft John dabei, seine vermeintlichen Schwächen, »die Vollständigkeit zugunsten der Einzelheit [zu opfern]« (ebd. 208) sowie »alles, was ihm einmal aufgefallen ist, sehr lange ansehen [zu müssen]« (ebd.), als Stärken wahrzunehmen, auch wenn dies zur Folge hat, dass »nachfolgende [Bilder] [...] unbesehen vorüber[gleiten]« (ebd.). Von seinem Lehrer lernt John das Langsam-aufeinander-Zugehen, die Bedächtigkeit, den vorsichtigen und verantwortungsvollen Umgang mit sich selber und den anderen sowie den Dingen in der Welt (vgl. ebd. 209). Insbesondere von Dr. Orme erfährt er auch, dass Langsamkeit sehend und hörend macht. Denn nur wer langsam ist, wird das Detail erfassen und (Er)Kenntnis erlangen. Im Laufe seines Lebens bemüht sich John Franklin stets aufs Neue offen zu bleiben für die noch unbestimmten sinnlich-leiblichen Ansprüche, die seine Wahrnehmung vereinnahmen, ohne sie bereits vorab durch unbefragte Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten ihrer bildenden Fremdheit zu berauben. Auf seinen diversen Expeditionsreisen ans andere Ende der Welt erkennt er auch, dass in der Welt wirkliche Unvoreingenommenheit von Betrachtung und Verhalten weder vorzustellen noch zu verwirklichen ist (vgl. z. B. ebd. 95).

AISTHESIS, PATHOS UND ETHOS – EINE ANNÄHERUNG

Im unendlichen Universum der Literatur tun sich immer neue Wege auf, die es zu erkunden gilt, nagelneue und uralte Wege, Stile und Formen, die unser Bild von der Welt verändern können ... Doch wenn mir mein Bild von der Literatur nicht genügt, um mich zu vergewissern, daß ich nicht nur Träumen nachhänge, hole ich mir aus der Wissenschaft Nahrung für meine Visionen, in denen alles Schwere aufgelöst wird ... Italo Calvino 1988/2012, 22

Die vorangehende Erzählung rund um John Franklin greift unterschiedliche Themen auf, die auch in den nachfolgenden Ausführungen explizit oder implizit eine Rolle spielen: die vielen Möglichkeiten, die der Wahrnehmung immanent sind, ihre prä-reflexiven und vor-prädikativen Strukturen, von denen sie bedingt ist und bleibt, sowie weiterführend die Frage nach den Grenzen der Genauigkeit von Wahrnehmung, die Möglichkeiten ihrer (ästhetischen) Übersetzung, ihr (wissenschaftlicher) Erkenntniswert, aber auch die damit zusammenhängenden Möglichkeiten der Achtsamkeit und Zuwendung. Begonnen werden soll mit den

vorreflexiven, passiven, nicht intentionalen und somit pathischen Aspekten der sinnlichen Wahrnehmung, die dazu führen, dass John Franklin etwas auffällt und er hinschauen bzw. hinhören *muss* (vgl. Nadolny 1983/1992, 208).

Wahrnehmung beginnt damit, dass uns etwas auffällt. Dabei geht dem Aufmerksamwerden stets etwas voraus. Das griechische Wort *Pathos* versucht mit seiner deutschen Übersetzung »Widerfahrnis«, ebendiese Erfahrung zu fassen: Etwas oder jemand fällt auf, stört, unterbricht, bietet einen Anblick oder erhebt einen Anspruch, »nicht ohne unser Zutun, aber über dieses hinaus« (Waldenfels 2004/2006, 3). Wir wenden uns diesem etwas zu und richten unser Augenmerk darauf. Als Personen sind wir bei diesem Ereignis lediglich beteiligt, initiieren es aber nicht. »Etwas [...] widerfährt dem Bewusstsein, ohne dass es von ihm gestiftet wird.« (Meyer-Drawe 2011, 23) Dabei wurde den Sinnen von Anfang an misstraut: »Unsere Sinne lernen es spät, und lernen es nie ganz, feine, treue, vorsichtige Organe der Erkenntnis zu sein«, so Friedrich Nietzsche (1968, 115). Die Wahrnehmung ist mit der Zeit in Verruf geraten, weil sie nicht imstande ist, sicheres und exaktes Wissen zu liefern: Als eine Folge davon werden in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen etwaige Überschüsse, die von den Dingen und den Verhältnissen zu ihnen ausgehen, negiert. Damit wird der affektive Aufforderungscharakter, der bei uns Menschen überhaupt erst so etwas wie Sinn entstehen lässt, zum Verstummen gebracht. Die pathische Struktur sinnlicher Wahrnehmung besteht gerade darin, dass sie uns zu einem bestimmten (wissenschaftlichen) Erkennen allererst herausfordert (vgl. Meyer-Drawe 2008, 538 f.). Dadurch sind die Grenzen jeglicher Selbsttätigkeit markiert, die in konstruktivistischen und neurowissenschaftlichen Lerntheorien und davon abgeleiteten Theorien des Lehrens und Unterrichtens allzu gerne betont werden.

Um die sich in diesen Ausführungen ankündende Verwicklung zwischen *Aisthesis* und *Pathos* im Hinblick auf ein genuines *Ethos* weiter zu untersuchen, ist der Rückgriff auf philosophische Traditionen hilfreich: Bereits Aristoteles schreibt der Wahrnehmung als der Möglichkeit, die Welt sinnlich zu erfahren, eine grundlegende Funktion im Hinblick auf die Erkenntnis zu. Mit ihm kann nicht nur deutlich gemacht werden, dass wissenschaftliches Erkennen im Vollzug der Erfahrung letztlich auf die sinnerschließende Funktion der *Aisthesis* angewiesen ist, sondern auch, dass *Aisthesis* und *Ethos* vielfältige Zusammenhänge aufweisen und in der Erfahrung des Lernens auf einem Kontinuum von einer sinnlichen Offenheit zu einer gewohnheitsmäßigen Geschlossenheit gefasst werden müssen. Im Griechischen gibt es zwei Bedeutungen von *Ethos* und zwei Schreibweisen: mit Epsilon [ε] meint *Ethos* »Gewohnheit«, »Sitte«, »Brauch«; mit Eta [η] meint *Ethos* »Grundhaltung«, »Charakter«, »Tugend«, betont also die

² Diesen Hinweis verdanke ich Käte Meyer-Drawe. sittliche Dimension der Gewohnheit.²

Wird dieser zweiten Bedeutung Aufmerksamkeit geschenkt, so kann mit Aristoteles im Zusammenhang mit der Erfahrung (*Empeiria*) darauf verwiesen werden, dass es ein praktisches Wissen gibt, das sich im Körper ablagert (vgl. Aristoteles 1999, 1103a–1103b). Dieses besitzt man aufgrund von *Ethos* im Sinne einer sittlichen Gewohnheitsbildung, welche dazu befähigt, eine zukünftige Handlung gewohnheitsmäßig zu tun (vgl. ebd. 1103a–1103b), und die zudem zu einer »Haltung« ausgebildet werden kann. Diese ethische Haltung befähigt, den konkreten (praktischen) Einzelfall zu beurteilen (vgl. Aristoteles 2003, 980b–981a).

DISKURSE DER PROFESSIONALISIERUNG PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

»Über die Schule sind wir einig. Lernen und Sehen sind wichtiger als Erziehung.«
 Nadolny 1983/1992, 338

Wie Kathrin Busch und Iris Därmann (vgl. 2007, 7 f.) unter Bezug auf Martin Seel (2002, 279) betonen, wird mit der europäischen Erfindung des Menschen als eines tätigen, handelnden und selbstbestimmten Wesens neben seinem affektiven Getriebensein das passive Behandelt- bzw. Bestimmtwerden und Ergriffensein an den Rand gedrängt.

»So wie die Leidenschaften traditionellerweise der Vernunft untergeordnet werden, wird die Passivität der Spontaneität und dem Tätigsein nachgeordnet.«
 (Busch/Därmann 2007, 8)

Dieser Befund lässt sich auch auf pädagogische Handlungstheorien übertragen, wobei die Zunahme von Erkenntnisfähigkeit und der Erwerb immer größerer Handlungssicherheit betont werden. Auch werden letztere Kennzeichen als Charakteristika von Lehrer*innenprofessionalität³ gehandelt. Wie in der aristotelischen Konzeption des Handelns vollzieht sich auch Lernen demnach vorwiegend als ein bruchloser Übergang von einem Nicht-Wissen zu einem gesicherten Wissen. In den überwiegend kognitionspsychologisch orientierten Überblicken über Theorie und Problemfelder der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen (vgl. z. B. Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt 2004; Helsper/Böhme 2008), in denen Forschungsperspektiven in diesem Bereich aufgezeigt und Konsequenzen für die

³ Allgemein gelten Angehörige eines Berufsstandes dann als Professionelle, wenn die folgenden Kriterien erfüllt sind: Autonomie des Berufsstandes, Berufsethos, Reflexivität und Kontrolle, Kooperation, ein bestimmtes Selbstbewusstsein und ein hohes Maß an Spezialwissen, das durch die Wissenschaftlichkeit der Berufsausbildung erreicht wird (vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, 10, zitiert nach Erhardt 2009, 82 f.). Da Lehrerinnen und Lehrer nach Hilbert Meyer diesen

ausgewiesenen Kriterien nur teilweise standhalten können, spricht er von einer »Semiprofessionalität des Lehrersstands« (Meyer 1997, 34 f.). Matthias Erhardt fasst das »pädagogische Ethos als Grundstein des Professionalitätsverständnisses« (Erhardt 2009, 85). Im vorliegenden Beitrag wird im Hinblick auf das berufsrelevante Lehrer*innenhandeln ein ähnliches Verständnis von Professionalität stark gemacht.

Grundausbildung bzw. die Berufslaufbahn von (angehenden) Lehrpersonen diskutiert werden, sind meist unterschiedliche, aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen unterschieden, die mit der Grundausbildung beginnen und von einem Novizinnen- bzw. Novizen-Stadium hin zu einem Expertinnen- bzw. Experten-Stadium verlaufen. Auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer hat dies einen Erwerb zunehmender Expertise zur Folge, sodass diese den Anforderungen unterschiedlicher berufsspezifischer Entwicklungsaufgaben immer besser gewachsen zu sein scheinen (vgl. z.B. das Stufenmodell des Lehrenlernens nach Fuller/Brown 1975 und in Anlehnung dazu Terhart/Czerwenka/Ehrich/Jordan/Schmidt 1994, aber auch das »Novizen-Experten-Paradigma« zum sukzessiven Aufbau von professionellen Fähigkeiten und von professionellem Wissen, vgl. Berliner 1988, aber auch Bromme 1992, 96 ff.). Diese Idealmodelle der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gehen dabei ganz selbstverständlich davon aus, dass sich Expertinnen und Experten des Lehrens insbesondere durch eine zunehmend progressive Haltung, Handlungssicherheit und Routine charakterisieren lassen. Deutlich wird, dass die psychologisch instrumentierten Diskurse über professionelles Lehrer*innenhandeln Expert*innen- und Handlungsmodelle bevorzugen, die das zielgerichtete Handeln und die aktiv-kognitive Strukturierung des Handlungsraumes in den Mittelpunkt stellen. Damit scheint Professionalisierung im Kontext der Lehrer*innenbildung vor allem darauf hinauszulaufen, etwas voraussehbar werden zu lassen (vgl. Engel/Böhme 2015a, 11 ff.).

Insbesondere im letzten Jahrzehnt zeichnet sich eine Veränderung des Lern- und Lehrverständnisses – von stärker behavioristisch (vgl. z.B. Skinner 1968) oder kognitiv bzw. kognitionspsychologisch (vgl. z.B. Berliner 1988) geprägten Sichtweisen hin zu konstruktivistischen Annahmen von Lernen und Lehren (vgl. z.B. Helmke 2012) ab. Damit einher geht in der Lehrer*innenbildung eine Blickverschiebung hin zu einer Schulung der professionellen Wahrnehmung zum Zwecke der Analyse, Förderung und Reflexion von Wahrnehmungskompetenz (vgl. z.B. Hellermann/Gold/Holodynski 2015; Barth 2017). Eine Detailanalyse zeigt jedoch, dass professionelles Lehrer*innenhandeln nach wie vor vorwiegend als eine kognitionspsychologisch gedeutete Veränderung kategorialer Wahrnehmungsprozesse von Unterrichtssituationen und als Verarbeitung handlungsbezogener Kognitionen bestimmt wird (vgl. z.B. Bromme 1997). Dabei steht die Frage nach der Reflexion über pädagogisch produktiven und wirksamen Unterricht im Vordergrund (vgl. Krammer/Reusser 2005, 40 f.). Obgleich das Prozess-Produkt-Paradigma (vgl. z.B. Shulman 1986; Bromme 1997) mit seinen behavioristischen Elementen allgemein als überholt gilt, stützen sich auch neuere Konzeptionen explizit oder implizit immer noch darauf, beispielsweise in der Form von Wirkungsuntersuchungen zur Lehrer*innenbildung, wobei die Folgen der Lehrer*innenkompetenzen bis hin zu den

Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern untersucht werden (vgl. z. B. Abel/Faust 2010). In all diesen Konzeptionen rund um Lernen, Lehren und Forschen wird nach wie vor auf Lehrer*innenseite wie auch auf Seite der Schülerinnen und Schüler deren passive, pathische Struktur wenig betont. Kaum Berücksichtigung finden somit vorreflexive, sinnlich-leibliche Wahrnehmungen und Erfahrungen, die (pädagogisches) Handeln allererst bedingen – und letztlich auch stets begleiten (vgl. Agostini 2020a).

DAS PATHISCHE SPANNUNGSFELD VON AISTHESIS UND ETHOS

Ist es heute üblich, den »gesamten Bereich menschlicher Tätigkeiten« als den genuinen »Gegenstand der Kulturwissenschaft« anzusehen, so wird mit dieser voraussetzungsvollen Grenzziehung all dasjenige vernachlässigt, was sich [...] in der Bedeutung von Widerfahrnis, Passivität und Leidenschaft versammelt. Eine solche Privilegierung der Handlungs- und Herstellungskategorien führt zum Ausschluss alles dessen, was als Affekt und Ereignis nicht nur jede Tätigkeit in unterschiedlicher Weise begleitet, sondern auch als Anstoß und Ermöglichungsgrund menschlicher Praxis und Poesis in Betracht gezogen werden muss. Busch/Därmann 2007, 7

Um das Spannungsfeld von *Aisthesis* und *Ethos* weiter zu untersuchen, wird die aristotelische Konzeption des Handelns zwischen *Aisthesis* und *Ethos* anhand der politischen Theoretikerin Hannah Arendt (1960/1981) weiter ausgefaltet. Mit einem zu starken theoretischen Bezug auf Aristoteles besteht nämlich die Gefahr, den konservativen Grundzug menschlicher Praxis zu verharmlosen.

»Handeln sucht seine Sicherheit in der Bestätigung und im Erfolg. Der Vollzugssinn von Praxis ist nicht getragen von dem Aufklärungswillen eines thematisierenden Bewußtseins, sondern von dem Willen, sich zurechtzufinden, sich zu verständigen, kurz: die Ziele zu erreichen, die man anstrebt.« (Meyer-Drawe 1984, 253) Arendt gibt mit ihrem Konzept der »Natalität« eine Antwort auf die Frage, wie das Neue in die Welt kommt und damit in intersubjektiven, politischen und institutionellen Handlungsräumen innovativ wirksam wird. Obgleich Arendt im Bezugsgewebe zwischen Mensch und Welt die Bedingung der Möglichkeit dafür sieht, um überhaupt handeln zu können (vgl. Arendt 1960/1981, 172), bleibt bei Arendt, genauso wie bei Aristoteles, die pathische Seite des Handelns vernachlässigt. Arendt betont in ihrem Werk *Vita activa* zwar den Ereignischarakter des Handelns, weniger jedoch sein Werden als Widerfahrnis. Weder Aristoteles noch Arendt können darüber Aufschluss geben, wie man im pädagogischen Handeln und den damit verbundenen Erfahrungen als Lernen, Forschen und Lehren immer wieder von einem vorab festgelegten Handlungs- oder Erkenntnisweg, von einer (lieb gewonnenen) Gewohnheit abweichen kann, um neue (propositionale oder nicht-begriffliche)

(Er)Kenntnisse über Welt, Dinge, andere und nicht zuletzt sich selbst zu erlangen (vgl. Agostini 2020a). Um darüber Aufschluss zu erhalten, muss in einer pädagogisch-phänomenologischen Sichtweise vor allem Bezug auf die platonische *Periagoge* genommen werden, wobei es nicht zu einem bruchlosen und damit angenehmen aufsteigenden Gang des Lernens vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Vorwissen zum gesicherten Wissen kommt, sondern zu einer durchaus schmerzhaften Umkehr im pathischen und außerordentlich produktiven Lernprozess – so ist es keineswegs angenehm, sich selbst als Unwissende*n zu erfahren (vgl. dazu insbesondere Meyer-Drawe 1999; Benner 2005; Dörpinghaus 2008).

Vor allem pädagogisch-phänomenologische Betrachtungen rücken diese pathische Struktur sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung, die Umlenkung der Blickrichtung und das Aufhorchen in den Mittelpunkt (vgl. z.B. Meyer-Drawe 2013). Erst im Anschluss an den französischen Leibphänomenologen Maurice Merleau-Ponty (vgl. z.B. 1945/1966) und in den weiterführenden Ausführungen von Philosophen wie Emmanuel Lévinas (vgl. z.B. 1982/1992) bzw. Phänomenologen wie Bernhard Waldenfels (vgl. z.B. 2002) oder auch Vertreterinnen der pädagogischen Phänomenologie wie Käte Meyer-Drawe (vgl. z.B. 2010) kann das pädagogische Handeln selbst als eine vom *Pathos* abhängige Erfahrung gedeutet werden, die mit vielen anderen Erfahrungen verwoben ist und von ihnen bedingt bleibt. So werden im Rückgriff auf einschlägige phänomenologische Forschungen über sinnlich-leibliche Wahrnehmungsprozesse pathisch dimensionierte Lernprozesse und Lehrhaltungen sichtbar, die in der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung eher wenig berücksichtigt – wenn nicht sogar unsichtbar bleiben. Dabei setzt der »phänomenologische Zugang [...] sich gegen das vorherrschende neuzeitliche, naturwissenschaftlich geprägte Rationalitäts- und Weltverständnis ab, ohne die Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens zu verlassen.« (Lippitz 1980, 93)

Um der pathischen Struktur sinnlicher Wahrnehmung näher zu kommen, steht man als Forscher*in vor der Herausforderung, die Beteiligung der Dinge und der anderen an dem, wie wahrgenommen und gedacht wird – und damit einhergehend die Einsicht, dass uns die Dinge überhaupt etwas angehen können –, zur Sprache zu bringen. Dabei gilt es vor allem zu lernen, die Verschränkung mit der Welt und den Dingen überhaupt wieder wahrzunehmen. Damit Sinn im Zwischen von Wahrgenommenem und Wahrnehmenden seinen Ausgang nimmt und (schulische) Ereignisse damit überhaupt erst wahrgenommen und miterfahren werden können, muss auch auf der Seite der Forschenden ein fremder Anspruch auftreten, der ihnen etwas zu hören, zu fühlen, zu sehen, zu denken oder zu tun gibt und auf den sie »mit einem Willensmoment der Zuwendung« (Waldenfels 1994, 537) antworten *müssen*. Nach Waldenfels wird in diesem Antworten zugleich eine Form

der Verantwortung laut (vgl. Waldenfels 1992, 140). Dabei bezieht er sich auf Emmanuel Lévinas (1982/1992), der diesen Anspruch als ethischen Anspruch aus der nächsten, unhintergehbaren Nähe des plural verfassten Anderen bzw. Dritten erwachsen lässt (siehe dazu auch Bedarf 2010, 130). Im Sinne dieser responsiven Ethik beginnt die (ver)antwortende Zuwendung der Forschenden bereits mit diesem fremden Anspruch, wobei dessen Wahrnehmung mit der Verpflichtung durch ihn verschmilzt. Dieser appelliert an ihre leibliche Verletzbarkeit und ethische Betroffenheit und liegt in einer sinnlichen Ansprechbarkeit (vgl. Lévinas 1982/1992, 274) sowie Nicht-Indifferenz (vgl. Waldenfels 1994, 556 f.) begründet. Diese Form der Verantwortlichkeit zeigt sich bei den Forschenden bereits dann, wenn sie sich vom fremden Anderen in seiner Eigentümlichkeit irritieren lassen.

DIE ÄSTHETISCH-ETHISCHE QUALITÄT VON VIGNETTEN ALS BEISPIELE

»Die Schüler müssen entdecken lernen. Vor allem ihre eigene Art des Sehens und ihre Geschwindigkeit, jeder für sich«, sagte John. [...] »Schlechte Schulen«, fuhr John fort, »hindern jeden daran, mehr zu sehen als der Lehrer –« »Man kann andererseits die Lehrer nicht zwingen, mehr zu sehen!« »Respekt sollen sie haben«, entgegnete John, »keinen zur Eile treiben. Und beobachten müssen sie können.« »Willst du das verordnen?« »Vorführen. Respekt kommt vom Sehen. Die Lehrer dürfen nicht nur Lehrer, sondern müssen auch Entdecker sein. Ich hatte so einen.« Nadolny 1983/1992, 329

Eine Möglichkeit, diese pathischen Wahrnehmungen achtsam zu übersetzen und für weiterführende Untersuchungen fruchtbar zu machen, bieten exemplarische Deskriptionen oder Beispiele. Nach Wilfried Lippitz ist das Beispiel bzw. die exemplarische Deskription das bevorzugte Verfahren der Phänomenologie (vgl. Lippitz 1987, 116). Umrisshaft skizziert er sie als »Methode der Präsentation eines Allgemeinen im Besonderen« (ebd.), in der sich sowohl die »phänomenologisch-lebensweltliche« (ebd.) als auch – mit Verweis auf Günther Buck und Hans-Georg Gadamer – die »hermeneutische« (ebd.) Strömung treffen. Die exemplarische Deskription ist in ihrer Entstehung von Edmund Husserls Transzendentalphänomenologie sowie seinen Analysen zur Intentionalität und Horizonthaftigkeit der Erfahrung geprägt (vgl. Brinkmann 2012, 44; siehe auch Buck 1989, 60 ff.). Dabei wurde die Methode jedoch modifiziert und Subjektivität im Anschluss an Husserls Nachfolgerinnen und Nachfolger im Sinne eines nicht auf das Subjekt zentrierten, sondern intersubjektiv verfassten leiblichen Bewusstseins verstanden (vgl. Lippitz 1987, 116).

Phänomenologisch orientierte Vignetten ähneln in ihrer reflexiven Struktur Beispielen. Der Begriff Vignette leitet sich von den französischen Ausdrücken *vigne*, *vignette* ab, was einerseits so viel wie Wein bzw. Rebsorte bedeutet und andererseits

in seiner Bedeutungsvielfalt vom prachtvollen Buchstabenornament im Buchdruck zu Etiketten auf Weinflaschen reicht. Der Begriff wurde von einem Innsbrucker Forschungsteam im Rahmen eines FWF⁴-Antrages begründet (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 34). Vignetten versammeln verdichtete Wahrnehmungen und Erfahrungen der Forschenden, die als leibliche Antwort auf die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Handelnden erst nachträglich sprachlich fixiert werden können. Wie Malte Brinkmann unter Verweis auf Maurice Merleau-Ponty ausführt (vgl. Merleau-Ponty 2004, 162), entzieht sich der Leib im unmittelbaren Vollzug der Erfahrung »der Signifizierung, indem er als Zeichen nur nachträglich und in einem anderen Register festgeschrieben werden kann« (Brinkmann 2017, 6 f.). Das, was die Forschenden wahrnehmen und erfahren, zeigt sich ihnen erst, indem sie es zum Ausdruck bringen. Erst im Ausdrücken selbst, beispielsweise im Versprachlichen und Verschriftlichen der gemachten Erfahrungen im Feld, wird die mehrdeutige Erfahrung als eine bestimmte Erfahrung festgestellt und dadurch sowohl für sich selber als auch für andere zugänglich gemacht.

Vignetten, die vor allem dem ästhetischen, sinnlich-leiblichen Bereich zuzuordnen sind, zeichnen sich insbesondere durch prägnante Unbestimmtheit aus. Um sinnliche Erkenntnis (vgl. ebd.) oder vielmehr »Kenntnis« von Gegenständen (vgl. Gabriel 2010, 45) und weniger wissenschaftliche Explikation von Begriffen anzustreben, gilt es für die Forschenden deshalb, Sprachbilder und Metaphern zu malen sowie Stimmungen und Atmosphären eine Stimme zu verleihen. In der Beschreibung und sprachlichen Übersetzung dieser sinnlich-leiblichen Wahrnehmung findet dadurch neben dem propositionalen und expliziten Gehalt auch nicht-propositionales bzw. nicht-begriffliches und somit auch implizites Wissen Berücksichtigung. Aufgrund rhetorischer Stilfiguren, sprachlicher Ornamente und (noch) nicht auf den Begriff gebrachter Aussagegehalte gehen in die Vignette Eindrücke, Empfindungen, Intuitionen, Erinnerungen, Imaginationen, Ahnungen und Erwartungen ein, von denen Sinn seinen Ausgang nehmen kann und welche dadurch neben sinnlichen Kenntnissen ebenso wissenschaftliches Erkennen allererst bedingen. Damit bergen Vignetten das Potenzial, sowohl propositionale wissenschaftliche Erkenntnis als auch andere Formen kognitiver und sprachlicher Welterschließung zu ermöglichen. Vignetten gelten dabei gleichsam als Medium, um sinnlich-leibliche Wahrnehmungen zu vergegenwärtigen und pathische Erfahrungsmomente sichtbar, spürbar und hörbar werden zu lassen. Damit scheint diese narrative Textform dafür geeignet zu sein, bestimmte ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge beispielhaft zu veranschaulichen und mitzuvollziehen. Vignetten gründen dabei auf der pathischen Struktur sinnlicher Wahrnehmung,

⁴ Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Österreich.

indem sie die Bedeutung der vorreflexiven Verflochtenheit der Lernenden mit

ihrer Welt für das Unterrichtsgeschehen empirisch aufweisen. Dabei geraten wahrnehmbare und sinnlich-ästhetische Phänomene in den Blick, die sich weder einer begrifflichen Eindeutigkeit vollständig fügen noch in die Ordnungen von operationalisierten Vermittlungslogiken Eingang finden (vgl. Engel/Böhme 2015b; siehe dazu auch die Arbeit von Loemke 2019).

Nachfolgend findet sich wiederum eine Erzählung, und zwar eine narrative Verdichtung ästhetischer, aber auch ethischer Wahrnehmung in Form einer Vignette. An dieser beispielhaften, verdichteten schulischen Erfahrungssituation wird deutlich, dass Vignettenschreiberinnen und -schreiber aufforchen und sich den anderen und den Dingen zuwenden. In der Sprache spiegelt sich dabei die Wahrnehmung der Schreiberinnen und Schreiber wider: So wie diese wahrnehmen, ihr Blickfeld, bedingt durch ihren Leib, oft auf eine winzige Begebenheit einschränken, so erzählt auch die Vignette von der Wahrnehmungsweise der jeweiligen Erfahrungssituation. Auch die dabei erfahrene Zeit findet sich im erzählten Sprachrhythmus wieder. Damit haben Vignettenschreiberinnen und -schreiber keine frontale Stellung gegenüber der Welt. Sie verleihen den Dingen keinen Sinn, der von ihnen unabhängig ist. In ihren Darstellungen legen sie Zeugnis von ihrem ästhetischen Engagement in und ihrer ethischen Verwicklung mit der Welt ab. Damit haben Vignetten das Potenzial, Einblicke in eine sinnliche (Schul)Welt zu gewähren, die in der absoluten Beobachter*innenperspektive unsichtbar bleiben würde. Vignetten repräsentieren damit eine ästhetische Erfahrung der Welt, die die kognitive nicht ersetzt, sie gleichwohl in ihrem Anspruch auf alleinige Maßgeblichkeit relativiert und damit anderen Modi der Weltzugewandtheit Beachtung schenkt.

Frau Piccali, die Italienischlehrerin, fordert die Schüler und Schülerinnen auf, ihre Arbeit vom letzten Mal wiederaufzunehmen. Paul schlurft langsam in den Nebenraum und setzt sich Philipp und Patrick an zwei zusammengeschobenen Tischen gegenüber hin. Ein großes Buch liegt aufgeklappt in der Mitte, links der Text mit der Überschrift »L'antica India«⁵, rechts eine große Zeichnung mit zwei Dutzend indischen Kriegerern, die, ausgerüstet mit Speer und Bogen, teils auf Elefanten, teils in Kriegswagen und teils zu Fuß, vor einer Festung aufgestellt sind. Die Jungen beginnen damit, den Text abzuschreiben. Immer wieder unterbrechen sie ihre Arbeit, stecken die Köpfe zusammen und flüstern. Deutsche Sprachfetzen sind hörbar. »Jetzt kommt die Lehrerin!«, warnt Paul mit Blick zur Tür. Die drei verstummen. »Come parliamo?«⁶, fragt Frau Piccali und blickt die Jungen streng an. »In italiano!«⁷, antwortet Patrick prompt. Frau Piccali liest den Jungen den kurzen Text betont langsam vor und schiebt immer wieder kurze Erklärungen ein. Die Augen von Paul wandern von der Lehrerin zum Buch und wieder zurück. Als Frau Piccali den Raum verlässt, fahren die Jungen fort, den Text vom Buch auf ihr Blatt zu übertragen. »Das hat es ja gar nicht gegeben«, verkündet Paul plötzlich mit Nachdruck. »Schaut, hier

auf dem Bild! Die haben volle⁸ die Speere. Die haben volle den Bogen umgehängt. Wenn sie trainieren, können sie VOLLE schießen.« Schlagartig springt er auf seinen Stuhl und imitiert einen Bogenschützen, der einen Bogen spannt. Dabei stellt er sich kerzengerade hin, den Blick in die Ferne gerichtet. Er spannt den Bogen – schießt – reißt die Arme in die Höhe. Mit strahlendem Gesicht steigt er anschließend von seinem Stuhl herunter, setzt sich hin. Alle drei beugen sich nun tief über die Zeichnung im Buch, ihre Finger fahren über das Bild, zeigen einmal auf jenes, einmal auf ein anderes Detail. Sie lachen und diskutieren geräuschvoll auf Deutsch. Plötzlich steht Frau Piccali neben dem Tisch, die drei schrecken auf. »Vi interessa? O lo state facendo, perché avete iniziato?«, fragt sie streng. (aus: Agostini 2015, 149 f.)

Von dieser Vignette können die Leserinnen und Leser vor allem lernen, welche Erfahrungen die Jungen machen. Das Beispiel verdeutlicht, dass dies Erfahrungen sind, die vom *Pathos* ermöglicht werden – auch wenn sie (noch) nicht auf den Begriff und in (italienische) Wörter gefasst werden können.

MÖGLICHKEITSRÄUME PÄDAGOGISCHER ACHTSAMKEIT UND ZUWENDUNG. ODER: VON VIGNETTEN »LERNEN«

Dr. Orme! John war dankbar und wußte, er würde es immer sein. Der hatte nicht behauptet, für ihn da zu sein, er hatte nicht von Liebe geredet und nicht von Erziehung, sondern sich für Johns besonderen Fall interessiert, aus Neugier und ohne eine Spur von Mitleid. Nadolny 1983/1992, 43

Die Vignette als *Forschungsinstrument* versucht die Lernvollzüge von Schülerinnen und Schülern zu fassen, wie sie die Vignettenschreiberinnen und -schreiber selbst wahrnehmen und miterfahren. Vignetten als *Ausbildungsmedium* möchten im Lesen von Vignetten und im Schreiben von Vignetten-Lektüren immer wieder dazu befähigen, sich das Gewohnte unvertraut zu machen. Aufgrund wiederholter Handlungsvollzüge prägen sich Wahrnehmungsgewohnheiten aus. Damit einher geht die Einschränkung, dass der Blick auf die Welt nur mehr schwer verändert werden kann. Die Abweichungen in der Vignette von den eigenen Erwartungen können produktiv gewendet werden, weil sie Lehrende bewusst machen, was sie selbst nicht mehr wissen, beispielsweise wie in der vorliegenden Vignette: erfahren lassen, wie es sein kann, dass Dinge einen solchen Aufforderungscharakter haben, dass sie Schüler auf den Stuhl springen lassen. Die Lehrerin Frau Piccali hat nichts von dieser Erfahrung mitbekommen und scheint die Gewissheit zu

5 *Antikes Indien.* 6 »Wie sprechen wir?« 7 »Auf Italienisch!« 8 Dialektaler Ausdruck für »ganz fest«. 9 »Interessiert es euch? Oder macht ihr es, weil ihr damit begonnen habt?«

haben, die Schüler würden die Übung nur schnellstmöglich zu Ende bringen wollen. Anstatt sich von ihren Schülern produktiv verunsichern zu lassen, hält

sie am einmal eingeschlagenen Weg, den bereits bekannten Lehrmethoden fest. Dabei eröffnet erst das *Pathos*, nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern gerade auch bei Lehrpersonen die Möglichkeit, selbstverständliche Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten aufs Spiel zu setzen und Neues zu lernen. Indem Erwartungen durchkreuzt und Gewohnheiten außer Kraft gesetzt werden, liegt in ebendiesen Widerfahrnissen die Fruchtbarkeit für Lernprozesse begründet (vgl. Meyer-Drawe 2010). Auch sind gerade diese widerständigen Erfahrungen die Bedingung der Möglichkeit dafür, im Lehrer*innenhandeln in der Form eines pädagogischen *Ethos* eine wahrnehmbare pädagogische Achtsamkeit und Zuwendung zu Wort kommen zu lassen (vgl. dazu auch Engel 2016, 482 ff.). Professionelles Handeln zeichnet sich durch diese besondere Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche aus, eine Umlenkung der Blickrichtung, eine Hin- oder Zuwendung, ein bestimmtes »Ethos der Sinne« (Waldenfels 2006, 103). Professionelle Lehrerinnen und Lehrer schauen hin, sie horchen auf und hören zu. Ihre Wahrnehmungen erhalten eine gewisse Bestimmtheit, wenn auch noch keine präzise Bedeutung. Dabei lassen sie sich insbesondere durch ihre engagierte Wahrnehmungsweise charakterisieren (vgl. Agostini 2020a). Die Kunst des Unterrichtens wird damit als Antwortgeschehen kenntlich, welches Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der Lehrperson erfordert. Die Heranbildung eines pädagogischen *Ethos* besteht in diesem Zusammenhang darin, zu lernen, genau hinzuschauen und hinzuhören, um sowohl im Hinblick auf die Sache als auch im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern Bedeutungen zu vergeben, die über bereits Bekanntes hinausgehen (vgl. ebd.).

Orte werden dann zu Lern-, Möglichkeits- und Entwicklungsräumen, wenn sie das pathische Potenzial der Wahrnehmung zu nutzen wissen und zur Stärkung der Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen beizutragen vermögen. Wahrnehmen ist kein Akt der Notwendigkeit, in dem die Dinge und die anderen vorschreiben, als was sie zu nehmen sind (vgl. Meyer-Drawe 2008). Sich der immanenten Möglichkeiten bewusst zu werden, welche die Wahrnehmung bietet, muss eingeübt werden. Hier gründet die spezifisch subversive Kraft von Vignetten als Beispiele, wenn man sie als Formationen einer Beziehung zur und Erkenntnis von Welt ernst nimmt, die nicht auf »absolute« Wahrheit oder Rekonstruktion der Wirklichkeit abzielen sowie – im Gegensatz zu Fällen bzw. kasuistischen Herangehensweisen – sich am Besonderen orientieren und das Allgemeine suchen und nicht voraussetzen (vgl. Agostini 2020b).

Damit steht dieser Beitrag wieder am Anfang. Am Anfang stand das Wort, die Erzählung: Erzählen ist vor allem: Hören und Hörbarmachen, Schauen und Veranschaulichen, Wahrnehmen und Wahrmachen, Glauben und Beglaubigen. »Erzählen [heißt]: der Wirklichkeit zur Wirksamkeit verhelfen.« (Sartre, zitiert nach

Knischek 2009, 183) Denn indem die Erzählerin feststellt, stellt sie dar, indem sie verdeutlicht, deutet sie, indem sie unterscheidet, entscheidet sie, indem sie ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen verdichtet, wählt sie Möglichkeiten und schafft Wirklichkeiten. Als Voraussetzung dafür gilt zunächst einmal die Fähigkeit, die pathisch-sinnliche Struktur von Welt, Dingen und anderen wahrzunehmen, sie zu empfinden und zu erfahren, um sie in singulären Bildern und Situationen, Vorgängen und Handlungen zu vergegenwärtigen und in erfinderischen Narrationen ästhetischer Wahrnehmung neue Beziehungs- und Erkenntnisräume zu stiften.

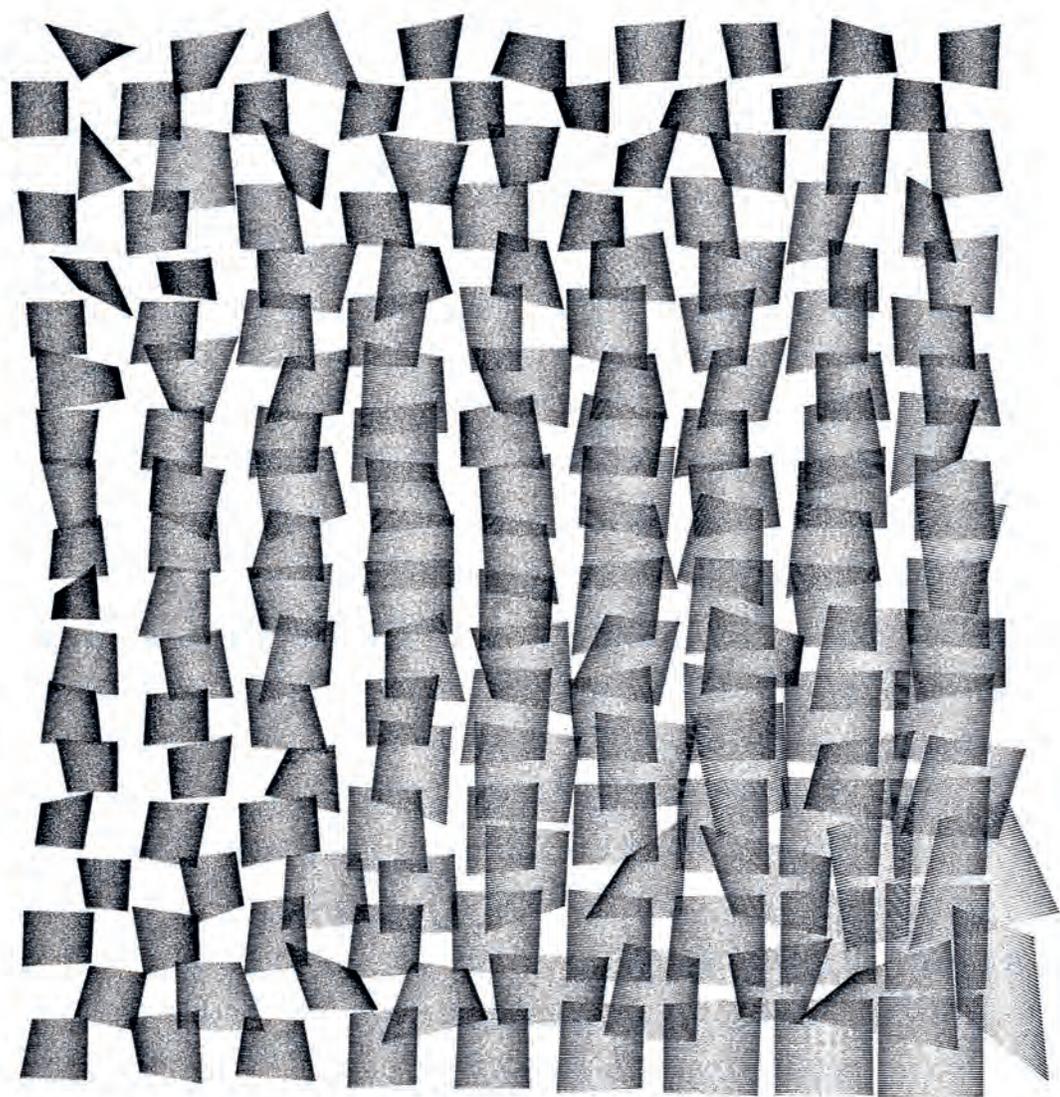
Damit steht am Anfang das Wort, aber vor dem Wort steht das *Pathos*.

Literatur

- Abel, Jürgen / Faust, Gabriele** Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung, Münster / New York 2010
- Agostini, Evi** Zur produktiven Vieldeutigkeit der Dinge in der Erfahrung des Lernens, in: Brinkmann, Malte / Kubac, Richard / Rödel, Sales Severin (Hg.): Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven, Wiesbaden 2015, S. 143–158
- Agostini, Evi** Lernen, neu und anders wahrzunehmen. Vignetten und Lektüren – Formen professionsbezogener (ästhetischer) Bildung?, in: Ammann, Markus / Westfall-Greiter, Tanja / Schratz, Michael (Hg.): Erfahrungen deuten. Deutungen erfahren: Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Reihe: Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band 3, Innsbruck / Wien / Bozen 2017, S. 23–38
- Agostini, Evi** Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln, Reihe: Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band 6, Innsbruck / Wien / Bozen 2020a (i.V.)
- Agostini, Evi** Lernen »am Fall« versus Lernen »am Beispiel«. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten, in: Peterlini, Hans Karl / Cennamo, Irene / Donlic, Jasmin, Innsbruck / Wien / Bozen 2020b (i.V.)
- Arendt, Hannah** Vita activa oder Vom tätigen Leben, 2. Aufl., München / Zürich 1960/1981
- Aristoteles** Nikomachische Ethik, begründet von Ernst Grumach, hg. von Hellmut Flashar, übersetzt und kommentiert von Franz Dirlmeier, 10. Aufl., Berlin 1999
- Aristoteles** Metaphysik, übersetzt, mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Hans Günter Zekl, Würzburg 2003
- Barth, Victoria L.** Professionelle Wahrnehmung und Verarbeitung von Störungen im Unterricht, Wiesbaden 2017
- Bauer, Karl-Oswald / Kopka, Andreas / Brindt, Stefan** Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim / München 2009
- Bedorf, Thomas** Der Dritte als Scharnierfigur. Die Funktion des Dritten in sozialphilosophischer und ethischer Perspektive, in: Eßlinger, Eva / Schlechtriemen, Tobias / Schweitzer, Doris / Zons, Alexander (Hg.): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma, Berlin 2010, S. 125–136
- Benner, Dietrich** (Hg.) Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität. Exemplarische Studien. 49. Beiheft der Zeitschrift Pädagogik, Weinheim / Basel 2005
- Berliner, David C.** Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation, in: Pfeleiderer, Joanne (Hg.): New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Congress, Princeton, N. J. 1988, S. 39–68

- Blömeke, Sigrd / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes** Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn / Braunschweig 2004
- Brinkmann, Malte** Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform, Paderborn 2012
- Brinkmann, Malte** Verkörpertes Verstehen in pädagogischen Kontexten. Conference Paper, 2017, <https://www.researchgate.net/publication/319965122_Verkorpertes_Verstehen_in_padagogischen_Kontexten>, 23.06.2018
- Bromme, Rainer** Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992
- Bromme, Rainer** Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Reihe: Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Band 3, Göttingen 1997, S. 177–212
- Buck, Günther** Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion, 3., erweiterte Aufl., Darmstadt 1989
- Busch, Kathrin / Därmann, Iris** Einleitung, in: Busch, Kathrin / Därmann, Iris (Hg.): »pathos«. Konturen eines kulturwissenschaftlichen Grundbegriffs, Bielefeld 2007, S. 7–31
- Calvino, Italo** Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend, aus dem Italienischen von Burkhart Kroeber, Frankfurt a. M. 1988/2012
- Dörpinghaus, Andreas** Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15/2008/1, S. 42–45, <<http://www.diezeitschrift.de/12008/doerpinghaus.htm>>, 08.01.2018
- Engel, Birgit** Rezension zu: Evi Agostini: Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 92/2016/3, S. 482–485
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 2, München 2015a, S. 8–33
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** (Hg.) Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 2, München 2015b
- Erhardt, Matthias** Das pädagogische Ethos des Lehrers als Grundlage für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern, in: Nießeler, Andreas / Uphoff, Ina Katharina (Hg.): Pädagogische Auffälligkeiten. Deutungsmuster von Verhaltensstörungen – kritisch betrachtet, unter Mitarbeit von Matthias Erhardt, Würzburg 2009, S. 81–98
- Fuller, Frances f. / Bown, Oliver** Becoming a Teacher, in: Ryan, Kevin (Hg.): Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, Chicago 1975, S. 25–52
- Gabriel, Gottfried** Kennen und Erkennen, in: Bromand, Joachim / Kreis, Guido (Hg.): Was sich nicht sagen lässt. Das Nicht-Begriffliche in Wissenschaft, Kunst und Religion, Berlin 2010, S. 43–55
- Hellermann, Christina / Gold, Bernadette / Holodynski, Manfred** Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 47/2015/2, S. 97–109
- Helmke, Andreas** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 4. Aufl., Seelze 2012
- Helsper, Werner / Böhme, Jeanette** (Hg.) Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2008
- Knischek, Stefan** Lebensweisheiten berühmter Philosophen. 4.000 Zitate von Aristoteles bis Wittgenstein, Hannover 2009
- Krammer, Kathrin / Reusser, Kurt** Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 23/2005/1, S. 35–50
- Lévinas, Emmanuel** Lévinas. Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo, hg. von Peter Engelmann, aus dem Französischen von Dorothea Schmidt., 2., unveränderte Neuaufl., Wien 1982/1992
- Lippitz, Wilfried** Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung, Weinheim 1980

- Lippitz, Wilfried** Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik, in: Lippitz, Wilfried / Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, 2., durchgesehene Aufl., Frankfurt a. M. 1987, S. 101–130
- Loemke, Tobias** Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse. Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen. Reihe: FAU Kunst und Bildung, Band 5, Erlangen 2019
- Merleau-Ponty, Maurice** Phänomenologie der Wahrnehmung, hg. von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten, aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, Berlin / New York 1945/1966
- Merleau-Ponty, Maurice** Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen, hg. und mit einem Vor- und Nachwort versehen von Claude Lefort, aus dem Französischen von Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels, 3. Aufl., München 1964/2004
- Meyer, Hilbert** Schulpädagogik Band II: Für Fortgeschrittene, Berlin 1997
- Meyer-Drawe, Käte** Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60/1984/3, S. 249–259
- Meyer-Drawe, Käte** Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess, in: Zeitschrift für Pädagogik, 45/1999/3, S. 329–335
- Meyer-Drawe, Käte** Aisthesis, in: Böhm, Winfried / Frost, Ursula / Ladenthin, Volker / Mertens, Gerhard (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn 2008, S. 537–546
- Meyer-Drawe, Käte** Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze, in: Filosofija, 18/2010/3, S. 6–17
- Meyer-Drawe, Käte** Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie, in: Dörpinghaus, Andreas / Nießeler, Andreas (Hg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge, Würzburg 2011, S. 13–28
- Meyer-Drawe, Käte** Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion, in: Nittel, Dieter / Seltrecht, Astrid (Hg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive, Wiesbaden 2013, S. 67–76
- Nadolny, Sten** Die Entdeckung der Langsamkeit, München / Zürich 1983/1992
- Nietzsche, Friedrich** Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. 1868–1887, in: ders.: Werke: Kritische Gesamtausgabe, hg. vonazzino Montanari und Giorgio Colli, Sechste Abteilung, Band 2, Berlin 1868/1968
- Schratz, Michael / Schwarz, Johanna Franziska / Westfall-Greiter, Tanja** Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u. a., Innsbruck / Wien / Bozen 2012
- Seel, Martin** Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie, Frankfurt a. M. 2002
- Shulman, Lee S.** Paradigms and research programs in the study of teaching, in: Wittrock, Merlin C. (Hg.): Handbook of research on teaching, New York / London 1986, S. 3–36
- Skinner, Burrhus F.** The technology of teaching, Englewood Cliffs 1968
- Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans Joachim** Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern, Frankfurt a. M. 1994
- Waldenfels, Bernhard** Antwort und Verantwortung, in: Friedrich Jahresheft, X/1992, S. 139–141
- Waldenfels, Bernhard** Antwortregister, Frankfurt a. M. 1994
- Waldenfels, Bernhard** Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik, Frankfurt a. M. 2002
- Waldenfels, Bernhard** Das Fremde im Eigenen. Der Ursprung der Gefühle, in: eJournal Philosophie der Psychologie, 2004/2006/Okttober, S. 1–6, <<http://www.jp.philo.at/texte/WaldenfelsB1.pdf>>, 03.08.2018
- Waldenfels, Bernhard** Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a. M. 2006



Agnes Bube

Am Phänomen orientiert.

**Kunstvermittlung *Nah am Werk*
und Vignettenforschung**

Die leibhaftige Begegnung mit Kunstwerken im eigenspezifischen Raum des Museums ermöglicht vielfältige sinnliche Erfahrungen, wie sie Käte Meyer-Drawe eindrücklich auch für die Begegnung mit Dingen charakterisiert: »Ihre Expressivität entsteht in unserer Antwort auf den Anblick, den sie bieten, auf den Geruch, der von ihnen ausgeht, auf ihre Oberfläche, die wir ertasten, auf den Klang, den wir vernehmen, und auf den Geschmack, den sie verursachen.« (Meyer-Drawe 2015, 31) Dies geschieht nicht nur, indem die Werke direkt anzuschauen, gegebenenfalls konkret zu berühren und begehbar sind oder multimedial Geräusche und/oder Gerüche hervorbringen. Immer wecken sie zudem verschiedene Assoziationen in uns, die an sinnlich-leibliche Empfindungen gebunden sind.

Exemplarisch ist dies an einem kurzen Exkurs ins Sprengel Museum Hannover zu verdeutlichen: So wirkt insbesondere der Geruch des Bienenwachses im Werk *Nirgendwo*, 1995, von Wolfgang Laib, das intensive Blau von Jason Martins materiell-sinnlicher Bildoberfläche¹ schmerzt in den Augen, Paul Klees mit Kleisterfarbe auf Zeitungspapier gemalte schwarze Zeichen in der Arbeit *Nach dem Brand*, 1938, lassen den Geruch von Rauch emporsteigen und Spuren erkalteten Feuers (nach)empfinden. Das Weiche in seinem Werk *Weich liegend*, 1937, vermittelt sich nicht nur durch die Anordnung der teils körperlich anmutenden Formen im Bild, sondern zeigt sich auch konkret taktil-sinnlich in der durch die Pastellkreide geschaffenen samtigen Oberfläche. Dieter Roths Selbstporträt mit Vogelfutter und Schokolade² sowie sein mit einer Mettwurstscheibe gestalteter Sonnenuntergang³ rufen Geruchs- und Geschmacksempfindungen hervor, die im irritierenden Kontrast zu dem stehen, was uns konkret begegnet. Daniel Spoerri's *Espace basculé*, 1960/2016, setzt unsere räumliche Orientierung außer Kraft, wie es auf andere Weise auch die Rekonstruktion von Kurt Schwitters' *Merzbau*⁴ vermag. Pavel Büchlers *Studio Schwitters*, 2016, beansprucht Ohren und Verstand ebenso wie das Rot eines Lautsprechers gleichzeitig in unsere Augen sticht. Umberto Boccioni vermag es, dass der Lärm der Straße auch ohne Geräusche vor seinem Bild *La strada entra nella casa*, 1911, eindrücklich wahrzunehmen ist. Otto Dix' Bildnis der Eltern⁵ transportiert die gemalten Falten in Haut und Stoffen genauso haptisch wie die beeindruckend plastisch hervortretenden Adern. Von Arbeit und Leben gezeichnete Hände vergegenwärtigen sich ebenso spürbar wie die bedrückende Stimmung zwischen den Personen, deren Blicke sich nicht treffen.

¹ Jason Martin: *The Quick and the Dead*, 2014.

² Dieter Roth: *Po.th.A.a.Vfb. (Portrait of the Artist as Vogelfutterbüste)*, 1969.

³ Dieter Roth: *Großer Sonnenuntergang*, 1968.

⁴ Kurt Schwitters: *Merzbau*, um 1933 (Rekonstruktion 1980–1983, Realisation: Peter Bissegger).

⁵ Otto Dix: *Die Eltern des Künstlers II*, 1924.

Diese Beispiele zeigen nur ansatzweise die Fülle sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten von Werken, auf die bereits schon eindrücklich Jean-Luc Nancy verwies: »Überall wuchern Differenzen, nicht

nur zwischen den Hauptbereichen der sinnlichen Wahrnehmung, sondern auch innerhalb ihrer: Farbe, Nuancierung, Pastosität, Leuchtkraft, Schattierung, Oberflächenstruktur, Gewichtung, Perspektive, Umriss, Geste, Bewegung, Schock, Rauheit, Timbre, Rhythmus, Würze, Duft, Streuung, Klangfülle, Strich, Dehnung, Diktion, Aussprache, Spielraum, Schnitt, Tiefe, Länge, Augenblick, Dauer, Geschwindigkeit, Härte, Dichte, Luftigkeit, Vibration, Wendung, Ausstrahlung, Intensität, Flüchtigkeit, Spannung, Thema und Variation - *et caetera*, das heißt bis ins Unendliche vervielfachte Berührungen.« (Nancy 1994/1999, 39/49, Herv. i. O.)

Ebenso ist das Museum ein spezifischer Erfahrungsraum, der auf eigene Weise die Wahrnehmung beansprucht. Licht und Temperatur unterscheiden sich von den äußeren Gegebenheiten, um die Werke bestmöglich zu zeigen wie zu schützen. Mal herrscht gedämpfte Stille, mal sind hallende Schritte zu vernehmen, sich überlagernde Tonspuren unterschiedlicher Werke, Gespräche, Führungen von Schulklassen und andere Veranstaltungen oder störende Nebengeräusche von Auf- und Abbau sowie Lautsprecherdurchsagen. Die Luft ist klimatisiert, mitunter auch stickig und staubig. Alte Exponate verströmen muffige Gerüche, dann wieder düften noch Farbe oder andere Materialien aus. Das Museum und die in ihnen präsentierten Werke sind eine unerschöpfliche Quelle vielfältigster Wahrnehmungsmöglichkeiten. Die Sensibilisierung und Differenzierung der Wahrnehmung ist entsprechend auch wesentliches Moment einer mit und an Originalen arbeitenden Kunstvermittlung.

KUNSTVERMITTLUNG NAH AM WERK⁶

Grundlage des wahrnehmungsorientierten Kunstvermittlungskonzepts *Nah am Werk* (vgl. Bube 2017, 269–288; Bube 2018; Bube/Hümpel-Lutz 2011) ist die sinnlich-reflexive Auseinandersetzung mit Kunst vor Originalen. Im Kontext der Theorie der Ästhetischen Erfahrung (vgl. u. a. Stöhr 1996; Brandstätter 2012) und im Sinne wahrnehmungsorientierter Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung (Imdahl 1982; Imdahl 1996) werden Kunstwerke hier nicht als Belege für kunstgeschichtliche Begriffsbildungen herangeführt, sondern als Phänomene wahrgenommen,

⁶ Seit 2008 entwickeltes Lehr-Forschungs-Konzept, bei dem es darum geht, konkret vor Originalen an der eigenen Wahrnehmung anzusetzen, um so den jeweiligen Erkenntnis- und Wirkungspotenzialen von Einzelwerken auf die Spur zu kommen. Dabei werden die Kunstwerke phasenweise sowohl individuell rezipiert als auch in der Gruppe gemeinsam betrachtet und reflektiert. Das Format richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen und Altersstufen. So wurde *Nah am Werk*

unter anderem bereits als Seminar für verschiedene Lehramtsstudiengänge und Studierende der Bildungswissenschaften angeboten, im Rahmen des Zertifikats für Ästhetische Bildung und Gestaltung und im Studienprogramm Kulturwissenschaften an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt sowie als Einzel- und Blockveranstaltung mit außeruniversitären Erwachsenen, Jugendlichen und Grundschulern praktiziert.

an denen Erfahrungen und Sinn erst gewonnen werden. Im Unterschied zur klassischen Methode der wissensvermittelnden Führung im Museum geht es darum, an der eigenen Rezeptionserfahrung anzusetzen und somit das in der Wahrnehmung liegende Potenzial zu entfalten. In welcher Form und Materialität tritt mir das Werk entgegen? Was nehme ich wahr und wie nehme ich es wahr? Welche Fragestellungen und Reflexionen ergeben sich daraus?

Die verschiedenen Sinnbildungsprozesse sind dabei immer phänomengebunden und gründen auf der aufmerksamen Wahrnehmung der einzelnen Teilnehmer*innen. Entsprechend ist es das Anliegen von *Nah am Werk*, Auseinandersetzungsprozesse in Form eines responsiven Antwortgeschehens vor Werken und in Austausch mit anderen zu initiieren. Ein phänomenologischer Umgang mit Werken und ein durch Responsivität geprägtes Verhältnis zwischen Werk und Betrachtenden bildet folglich die Basis. Der Phänomenologe Bernhard Waldenfels charakterisiert die Kunstwahrnehmung als ein von Aufmerksamkeit geleitetes responsives Geschehen, an dem sich über die Suspendierung des Gewohnten unsere natürliche Wahrnehmungseinstellung ändert. An dem, was positiv oder negativ affizierend vom normalen Anblick abweicht, eröffnet sich ein Feld zwischen Auffallen und Aufmerken, zwischen Pathos und Response (vgl. Waldenfels 2010, 70, 128). Für den Rezeptionsprozess bedeutet dies: »Ich antworte auf etwas, das mir auffällt; etwas fällt mir auf, indem ich darauf antworte.« (ebd. 112) Nach Käte Meyer-Drawe erfolgt Lernen im Antworten auf Ansprüche und Herausforderungen, von denen wir getroffen werden. So folgert sie: »Voraussetzung für Lernen ist deshalb die Empfänglichkeit für anderes oder den anderen.« (Meyer-Drawe 2010, 6) Beides wird im wahrnehmungsorientierten Umgang mit Werken und der gemeinsamen Diskussion der individuellen Rezeptionsweisen virulent.

Bei *Nah am Werk* werden die künstlerischen Arbeiten ausgehend von und rückgebunden an ihre jeweilige Struktur und Erscheinung vielschichtig beleuchtet. Die Auseinandersetzung vor den Originalen beginnt mit der individuellen Betrachtung und Reflexion der Beteiligten vor einem meist selbst gewählten Werk. Jede*r ist angehalten, seine Rezeption und Eindrücke in Stichpunkten und/oder Skizzen festzuhalten. Je nach dem im Blickpunkt stehenden Einzelwerk finden auch andere Verfahren der Annäherung Anwendung, wie das Sehen intensivierende und Strukturen nachvollziehende Abzeichnen oder auch bewegungsorientierte und poetisch-sprachliche Zugänge (vgl. Bube 2018, 433; Bube 2017, 270). In einer zweiten Phase werden die individuellen Beobachtungen und Erfahrungen gemeinsam vor den Werken diskutiert. Das jeweils Wahrgenommene wird reflektiert, es werden Wirkungen beschrieben, Assoziationen benannt, Fragen erörtert, Gedanken geteilt und unterschiedliche Sichtweisen begründet. Im lebendigen Austausch zwischen Werk und Betrachtenden ebenso wie zwischen den Betrachtenden selbst werden

die Werke mehrdimensional *bedeutet*. Dabei wird nicht nach zugrunde liegenden, vorformulierten Ideen gesucht, sondern der Gehalt eines Werkes entwickelt sich aus der je gegenwärtig ablaufenden, wechselseitigen Interaktion zwischen Werk und Betrachtenden.

In die Diskussion fließen abgestimmt auf das Werk und das jeweilige Gespräch auch Informationen zum künstlerischen Konzept, den Bedingungen und Kontexten der Entstehung sowie Aussagen von den Künstler*innen, Auffassungen von Kunsthistoriker*innen oder Kurator*innen ein. Wissensvermittlung wird entsprechend nicht ausgeschlossen, vielmehr zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess eingebunden, um die eigene Wahrnehmung nicht voreilig zu verschließen. Auf diese Weise werden die selbst erarbeiteten Bezugs- und Verweisfelder der Werke noch einmal aus anderer Perspektive bestätigt, erweitert oder hinterfragt. Eine einzig gültige Interpretation gibt es dabei nicht, denn Kunstwerke sind mehrdeutig und lassen durchaus verschiedene Sichtweisen nebeneinander bestehen. In offener Begegnung zwischen Kunstwerken und Betrachtenden bilden sich sinnliche Erkenntnisprozesse, je eigene Erfahrungen und Irritationsmomente, die in den spezifischen Situationen jeweiliger Vermittlung immer wieder neu zur Verhandlung gebracht und reflektiert werden.

Im universitären Bildungskontext entwickelt, ermöglicht *Nah am Werk* Lehramtsstudierenden oder auch Lehrer*innen als spezifisches (Weiter)Bildungsangebot, eigene Prozesse der sinnlich-sinnhaften Annäherung an Kunstwerke zu durchlaufen und so deren Potenziale für die Berufspraxis selbst erfahrend zu erkennen (vgl. Bube 2018, 433). Birgit Engel und Katja Böhme haben bereits überzeugend dargelegt, dass es gerade auch innerhalb der Lehramtsausbildung eine »Vorstellung von Professionalisierung zu entwickeln und praktisch zu kultivieren [gilt], die insbesondere [...] Momente[n] der Negativität und der Unbestimmtheit, Vielfalt, Gleichzeitigkeit verschiedener auch paradoxer Sinnstrukturen, die Anerkennung der Disparatheit und Unbestimmbarkeit individueller und gemeinsamer Erfahrungen sowie den Austausch mit anderen über die eigenen Sichtweisen als konstitutiv sowohl für die künstlerische als auch für die pädagogische Praxis begreift.« (Engel/Böhme 2014, 19) Auf dieser Basis ist es Anspruch von *Nah am Werk*, sich bewusst ebenso auf die Mehrdeutigkeit und bleibende Widerständigkeit der Werke, die heterogenen Rezeptionsweisen wie auch auf die Offenheit der Erfahrungs- und Lernprozesse einzulassen. Leitend ist dabei folgender Appell von Bernhard Waldenfels: »Es genügt das geduldige Aufmerken auf die Sachen selbst, die sich von sich aus zu wehren wissen gegen ausgeklügelte Simplifikationen.« (Waldenfels 2009, 24) So kann *Nah am Werk* zu einer exemplarischen Modellsituation für das Einnehmen einer achtsamen, wahrnehmungs- und erfahrungsoffenen Haltung in pädagogischen Kontexten werden.

VIGNETTENFORSCHUNG NAH AM WERK

Die Fülle, Vielschichtigkeit und Dynamik der Erfahrung an und mit Kunstwerken erfordert ein Untersuchungs- und Reflexionsinstrument für die Bildungsforschung, das der Perspektivität, dem Einlassen auf Offenheit und der Abkehr von vorgefassten Bedeutungen gerecht wird. Da ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse nicht restlos einzuholen und verallgemeinerbar zu instrumentalisieren sind, erfordern sie individuell orientierte Forschungsverfahren zur Vergegenwärtigung und wissenschaftlichen Analyse. Geht es darum, Kunstwerke in ihrer wirkenden Sinnlichkeit wahrzunehmen, dann sind die an ihnen ausgelösten ästhetischen Bildungsmomente nur sinnlich und ›nah‹ an den Erfahrenden zu erfassen. Dieser Ansatz, explizit die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Teilnehmer*innen in den Blick zu nehmen, folgt einer »lernseitigen« (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012; Agostini/Schratz/Risse 2018) Betrachtung pädagogischen Handelns. So formuliert Tanja Westfall-Greiter mit Bezug auf Käte Meyer-Drawe überzeugend: »Mein Lehren vollzieht sich erst im Lernen der anderen.« (Westfall-Greiter 2011 in Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 26)

Bei *Nah am Werk* werden Lernprozesse über die Ermöglichung der Begegnung mit Kunstwerken als »Widerfahrnis« (Meyer-Drawe 2008, 153 ff., 175 ff., 195 ff.) und im Austausch verschiedener Antwortmöglichkeiten auf den Anspruch des Fremden (vgl. Waldenfels 1990/1998) initiiert. Derart verstandene Lernerfahrungen sind nicht einfach zu garantieren und können nicht verordnet werden. *Nah am Werk* kann nur gelingen, wenn die Initiierung einer offenen Begegnung auch mitunter scheitern darf. Um bildende Momente aufzuspüren, sind gerade Schwierigkeiten, Brüche und Irritationen zu berücksichtigen. Wenn Lernen dort entsteht, wo gewohnte Strukturen versagen und wo wir uns neuen Erfahrungshorizonten öffnen (vgl. Meyer-Drawe 2008, 15), müssen wir uns bewusst in das unsichere Feld des *Zwischen* begeben und auch der »Schwelle zwischen *nicht mehr* und *noch nicht*« (ebd., Herv. i. O.) Platz einräumen. Anspruch von *Nah am Werk* ist es, genau dieses zu ermöglichen und Räume der Aufmerksamkeit für das Offene und Mehrdeutige zu schaffen.

Ebenso wie die Werke verschiedene Rezeptionsweisen zulassen und uns in ihrer Ambiguität gegenüberstehen, so sind auch die an ihnen zu vollziehenden Erfahrungen reichhaltig, mehrschichtig und außerordentlich facettenreich. Um Möglichkeiten der Selbst- und Welterkenntnis in der praktischen Arbeit mit dem Konzept *Nah am Werk* exemplarisch aufzuzeigen sowie ästhetische Erfahrungen und Lernprozesse methodisch zu erschließen und zu reflektieren, wird das gleichermaßen ästhetisch verfasste wie phänomenologisch fundierte Erhebungsinstrument der Vignette virulent.⁷ Die »Innsbrucker« (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012)

⁷ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Evi Agostini in diesem Band.

und »Brixener Vignettenforschung« (vgl. Agostini 2016a; Baur/Peterlini 2016)

lehnt sich an die phänomenologische Methode der »exemplarischen Deskription« nach Wilfried Lippitz (vgl. Agostini 2016a, 40 ff.) an. Vignetten sind »kurze, prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen« (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 34) und aus der miterfahrenden Erfahrung der Vignetten-schreibenden hervorgehen (Baur/Peterlini 2016, 12). Entgegen des Anspruchs einer Erklärung der Situation werden, an die sinnliche Wahrnehmung und Gefühle der Lesenden appellierend, einzelne Handlungen und Stimmungen vielsagend und ästhetisch prägnant in Sprache übersetzt (vgl. Meyer-Drawe 2016, 16 ff.). Dabei werden insbesondere persönliche Lernerfahrungen in den Blick genommen (vgl. Agostini 2016a, 17) und die Aufmerksamkeit eigens auf unerwartete Ereignisse gerichtet, die Sinn entstehen lassen und Lernen allererst bedingen (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018, 13). Beschrieben wird, was auffordernd, stimulierend, anziehend oder abstoßend eigenen Erwartungen zuvorkommt (ebd.).

Vignetten als spezifisch phänomenologische Untersuchungsmethode des Lernens gleichen, so Käte Meyer-Drawe, »einem Linsensystem, das der Sache immer näher kommt« (Meyer-Drawe 2012, 11). Sie fokussieren besondere – positiv wie negativ – auffallende Momente im Geschehen und vergegenwärtigen diese in einem gleichermaßen detailreichen wie sprachlich verdichteten Text. »Ihre Aufmerksamkeit gilt stets dem tatsächlichen Handeln von Lernenden, das oft im Schatten des Leistungs- und Zeitdrucks blüht oder verkümmert und ungemein schwer in Worte zu fassen ist.« (ebd.) Was die miterfahrenden Vignettenautor*innen als wichtig erachten, wird hervorgehoben, anderes tritt in den Hintergrund. Die Lesenden werden entsprechend auf besondere Weise in eine momenthafte Situation exemplarisch hineingezogen.

Ausschlaggebend für die Arbeit mit Vignetten im Kontext des Konzepts *Nah am Werk* ist, dass diese ganz konkret Momente *sinnlicher Beteiligung* widerzuspiegeln vermögen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 14). Besondere Erfahrungsmomente in unterschiedlichen Situationen im Museum werden aufgegriffen und die Spezifik dieser Situation für die einzelne Person in der Interaktion mit dem Kunstwerk und/oder der Gruppe beleuchtet. Anspruch dabei ist nach Evi Agostini, die pathisch gestimmte Anwesenheit in der Auseinandersetzung mit dem Werk einzufangen: »Mit welchen Worten kann man Erfahrenes, Durchlebtes, Wahrgenommenes, Atmosphärisches, Gespürtes, Gehörtes, Mit-Gefühltes ausdrücken, ohne über es zu schreiben, Protokolliertes lediglich zusammenzufassen oder es als distanzierte Beobachtung zu abstrahieren?« (Agostini 2016a, 70) Um die Sprache des Leibes verbal zu artikulieren und damit der pathischen Struktur sinnlicher Wahrnehmung näher zu kommen, steht insbesondere auch die Gestimmtheit der Situation im Fokus und der Versuch, gerade auch Ungesagtes und Überhörtes aufzunehmen (vgl. ebd.). Desgleichen wird auf die Art und Weise des Versprachlichten geachtet:

»Welche Verben geben den Ton wieder, in dem etwas gesagt, oder den Klang, in dem es hörbar wurde?« (ebd. 71) Ebenso liegt die Aufmerksamkeit auf Körperhaltungen, Bewegungen und dem Nachzeichnen von Blickrichtungen. Wie nähert sich der*die Betrachter*in dem Werk an? Welche Blicke wirft er*sie ihm zu? Welche szenische oder zeichnerische Auseinandersetzung nimmt ihren Ausgang?

Sowohl in der Auseinandersetzung mit den Kunstwerken wie in der exemplarischen Verdichtung des Bildungsgeschehens in den Vignetten wird – ganz dem phänomenologischen Vorgehen folgend – das, was sich zeigt, darauf zurückgeführt, wie es sich zeigt (vgl. Waldenfels 1990/1998, 204). Die sinnliche Erfahrung und deren Reflexion bilden entsprechend die gemeinsame Basis.

Erkenntnis- und Bildungsprozesse an Kunstwerken initiieren sich aus der Erfahrung des Berührtwerdens, der Irritation, des Staunens und Aufmerksamwerdens (vgl. Bube 2017). Vignetten setzen als verdichtete Momente gelebter Erfahrung genau hier an und ermöglichen durch die pädagogisch-phänomenologisch orientierte Lektüre⁸ analog zur Mehrdeutigkeit der Kunst eine vielschichtige Deutung der Situation. Indem sie verschiedene Lesarten ermöglichen, werden die an den Werken vollzogenen Erfahrungen in ihren Überschüssen oder irritierenden Entzügen offenbar. Was geschieht in der wahrnehmungsorientierten Auseinandersetzung im Museum bei den einzelnen Teilnehmer*innen? Welche unterschiedlichen Erfahrungen machen sie? Kommen Bildungsprozesse in Gang? Wie werden sie möglicherweise auch verhindert? Wo und wie entstehen Hindernisse und Störungen? Anspruch ist, über die Vignetten verschiedenen Erfahrungsmomenten auf die Spur zu kommen, um diese reflexiv zu fassen. Dabei bleiben immer auch andere Weisen der Auslegung möglich. Wie die Kunstwerke selbst werden damit auch die an ihnen zu gewinnenden Erfahrungen nicht erschöpfend festgeschrieben, sondern in ihrem je eigenen Sinn vergegenwärtigt und in ihrem Potenzial offengehalten.

Im Folgenden werden an zwei ausgewählten Vignetten einzelne Erfahrungsmomente aus der Praxis von *Nah am Werk* aufgezeigt und anschließend beispielhaft in Lektüren reflektiert. Dabei ist es weder das Anliegen, *Nah am Werk* als vermeintlich besonders gutes Format zu bestätigen, noch ist es möglich, die Vielzahl der unterschiedlichen Erfahrungsmöglichkeiten in ihrer Breite darzustellen. Hier werden exemplarisch unterschiedliche Szenen herausgegriffen, die im Rahmen der individuellen Auseinandersetzung vor selbst gewählten Originalen stattgefunden haben und verschiedene Facetten eines Sich-Einlassens zum Ausdruck bringen. Die Vignetten sind im Kontext eines gemeinsamen Forschungsprojekts mit Evi Agostini während einer Veranstaltung im Sprengel Museum Hannover entstanden, in der ich *Nah am Werk* mit Studierenden praktiziert habe. Eine besondere Herausforderung im Schreiben der Lektüren lag darin, dass ich als Lehrende selbst im Geschehen beteiligt war, welches sich mir in den Vignetten noch einmal aus

fremder Perspektive vergegenwärtigt hat. Zum einen ermöglichten mir die Vignetten das Eigen-Erfahrene erneut und anders zu erleben sowie auch nicht Bemerktes beziehungsweise übersehene Momente im Seminar allererst wahrzunehmen und zu reflektieren. Zum anderen fließen in die Lektüren so Spuren meines spezifischen Kontextwissens ein.

Vignette: Sabine⁹ und »Nachtzeit I« von Richard Oelze

Sabine schließt sich zwei Mädchen an, die sich gemütlich den Weg durch das Erdgeschoss bahnen. Sie folgt ihnen durch das Untergeschoss hinauf in den Erweiterungsbau, schreckt dann plötzlich auf: »Ist doch im anderen Raum«, bemerkt sie knapp mehr zu sich selbst als zu den beiden anderen. Abrupt macht sie auf dem Absatz kehrt und biegt schnellen Schrittes links ins Erdgeschoss ab, das mit »Die frühen Jahre: Kunst nach 1945. The early years: Art after 1945« betitelt ist. Vor Richard Oelzes Werk »Nachtzeit I«, erstellt um 1949, bleibt sie stehen. Die schmale junge Frau baut sich vor dem kleinen und dunklen Bild auf, tritt dann zurück, klappt ihren Stuhl auf, setzt sich hin und beugt sich nach vorne. Nach vorne gebeugt starrt sie etwa aus zwei Meter Entfernung regungslos und angespannt auf das Bild. Dann lässt sie die Schultern sinken. Der Blick senkt sich auf ihren Schoß und sie macht sich mit ihrem Bleistift Notizen. Dann erhebt sie sich, tritt mit Klemmbrett und Blättern ganz nahe an das Schild mit den Werkangaben heran, wirft einen Blick auf den Titel des Bildes und stellt sich dann ganz nah vor das Werk hin. Ihre Augen gleiten darüber. Frau Henna und Anne¹⁰ laufen an ihr vorbei, Sabine wendet den Kopf in ihre Richtung, ein Lächeln huscht über ihr Gesicht. Sie setzt sich wieder auf ihren Stuhl. Sabine schlägt ein Bein über das andere, blickt abwechselnd auf die Werkinformation und ihre Din-A4-Blätter und schreibt. Sie stellt die Blätter auf und legt sie wieder auf dem Klemmbrett hin. Anschließend erhebt sie sich, bringt wiederholt ihr Gesicht ganz nah an das Werk heran. Mit ihrem Klemmbrett in der Hand lässt sie sich danach auf ihren Stuhl plumpsen. Sie entnimmt ihrer Schachtel einen Buntstift und lässt die Schachtel sanft auf den Boden zu ihren Füßen gleiten. Sie zeichnet. Ein Mann mit Handschuhen und eine Frau mit Stöckelschuhen laufen laut miteinander sprechend an ihr vorbei. Die Stöckelschuhe klappern. Sabines Kopf bleibt regungslos nach unten gerichtet. Ihre Augen kleben am Blatt.¹¹

8 Nach Evi Agostini sind Lektüren als reflexive Zugriffe auf Vignetten aufzufassen: »Lektüre ist, vereinfacht ausgedrückt, der Versuch zu verstehen, was sich *zwischen* Mensch und Welt, zwischen Wahrnehmenden und Wahrgenommenem ereignet. [...]. Während sich das Schreiben der Vignette am Konzept des Beispiel-*Gebens* orientiert, richtet sich die Lektüre am Beispiel-*Verstehen* aus.« (Agostini, 2016b, 57–59, Herv. i. O.)

9 Name geändert.

10 Namen geändert – auch ich wurde als »Frau Henna« anonymisiert.

11 Vignette von Evi Agostini in Folge der Datenerhebung am 16.11.2018 im Sprengel Museum Hannover verfasst.

Lektüre: Sich-Einlassen als Widerfahrnis?

Im Rahmen des Konzepts *Nah am Werk* widmet sich Sabine hier ihrer wahrnehmungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Werk *Nachtzeit I* von Richard Oelze im Sprengel Museum Hannover. Welche Erfahrungen scheinen auf?

Sabine orientiert sich zunächst im Museum. Auf dem Weg zu dem Werk, das sie sich nach dem ersten gemeinsamen Rundgang für die individuelle Beschäftigung gewählt hat, schließt sie sich anfangs zwei Kommilitoninnen an. »Gemütlich« und möglicherweise etwas gedankenverloren bahnen sie sich gemeinsam den Weg durch das weitläufige Gebäude. Plötzlich realisiert Sabine, dass sich ihr Werk nicht im anvisierten Bereich befindet. Sie »schreckt« auf und eilt in einen anderen Raum des Museums. »Schnellen Schrittes« biegt sie ab. Will sie sich in positiver Erwartung eifrig dem Werk widmen? Oder möchte sie nur die verlorene Zeit schnell wieder aufholen? Von der möglicherweise anfänglichen Unaufmerksamkeit oder Orientierungslosigkeit motiviert scheint sie nun – am richtigen Ort angelangt – ihre Aufmerksamkeit besonders auf das Bild zu richten. Sie »baut« sich vor dem Werk auf. Kostet es sie Überwindung, sich dem Werk auszusetzen? Wie kann ihre leibliche Positionierung gelesen werden? Begegnet sie dem Gegenüber mit großem Selbstbewusstsein oder versucht sie unter Umständen, einer mächtigen Wirkung des »kleinen und dunklen« Werkes körperlich standzuhalten? Ebenso könnte in dieser Haltung auch ihr Engagement oder eine Ernsthaftigkeit im Erfüllen der Aufgabenstellung Ausdruck finden.

Sie tritt zurück und platziert sich mit etwas Abstand vor der Malerei. Sie starrt »regungslos und angespannt« auf das Bild. Gibt Sabine auf diese Weise ihrer Wahrnehmung Zeit und Raum? Empfindet sie die Situation in diesem Moment vielleicht auch als anstrengend und unangenehm? Bricht sie mit der Fixierung des Blickes die alltägliche Sehgewohnheit, die »Wahrnehmungssperre der Alltagsbewusstlosigkeit« (Selle 1997, 72), um eventuell mehr zu sehen als das vordergründig Sichtbare? Zeigt ihre Regungslosigkeit ein vertieftes Sich-Einlassen oder will sie sich mit aller Gewalt starrend einen Zugang erzwingen? Vielleicht ist ihre still gestellte Fokussierung auch als eine Form »kontemplativer Aufmerksamkeit« (Seel 2004, 13 ff.) zu lesen. Womöglich ist sie auch voller positiver Erwartung gespannt darauf, was ihr die Wahrnehmung eröffnen wird.

Sabine lässt »die Schultern sinken«. Zeigt sich hier eine erste Resignation oder eine beginnende Entspannung? Der Regungslosigkeit folgen verschiedene Handlungen. Sind es erste Aneignungsgesten? Sie macht sich Notizen, bezieht die Werkinformationen ein, tritt nahe an das Werk heran und lässt ihre Augen über das Bild »gleiten«. Sie scheint fließend im Vollzug der Wahrnehmung, im wechselseitigen Austausch mit dem Werk. Die Vignette verdeutlicht ein bewegendes Erkunden des Feldes zwischen Werk und Wahrnehmender. Sabine richtet sich auf,

beugt sich nach vorne, erhebt sich, tritt heran und wieder zurück, führt das Gesicht ganz dicht ans Werk. »Augenbewegung und Blickführung, Tastversuche und Erkundungsgänge mitsamt dem vielfältigen Register der Leiblichkeit kommen bei jedem Sehekt mit ins Spiel.« (Waldenfels 1998, 207) Dabei scheint das Werk ihre Blicke und Bewegungen zu lenken, wie sie gleichsam diese auf das Werk ausrichtet. Der gleitende Blick bezeugt ein performatives (Ab)Tasten des Bildes und birgt so gleich auch ein spezifisches Geleitet-Sein. Es vergegenwärtigt sich ein entdeckend-suchendes Wechselspiel zwischen Sabine und dem Werk, was möglicherweise auch in dem Lächeln Ausdruck findet, welches über ihr Gesicht huscht, als ich und eine Mitstudentin an ihr vorbeilaufen. Es wirkt, als wäre sie mit sich zufrieden bei der Sache und im Geschehen. Möglicherweise zeigt der flüchtige mimische Ausdruck aber auch ›nur‹ Freundlichkeit oder ein wenig Verlegenheit und Unsicherheit.

Sie setzt sich hin und schreibt. Dient ihr das Schreiben als (Ver)Sicherung ihrer Eindrücke und Gedanken? Sucht bzw. findet sie in dieser vertrauten Praktik Halt? Sie folgt der Aufgabenstellung¹² gewissenhaft, richtet die Blätter und setzt ihr Tun fort. Sich im Prozess mehrdimensional auf das Werk einlassend, scheint sie zunehmend durch dieses angeregt und eingenommen zu sein. Sie wirkt affiziert – tritt wiederholt nahe an das Werk heran. Was treibt ihre Bewegung an? Will sie jedes Detail wahrnehmen? Vielleicht kann sie auch etwas nicht klar erfassen und versucht es dennoch beharrlich? Zieht das Werk sie in seinen Bann? »Die Bildwirkung tritt auf, sofern uns etwas *über das als etwas hinaus* affiziert.« (Waldenfels 2010, 68, Herv.i.O.) Möglicherweise erfährt sie einen Überschuss in der Bildwahrnehmung, wie ihn Bernhard Waldenfels wiederkehrend im Wechselspiel zwischen Sinnen und Künsten als charakteristisch aufzeigt (vgl. Waldenfels 2010). Ist hier ein »Aufmerken auf einen Überanspruch« (Waldenfels 1998, 7) zu erkennen oder eine Begegnung mit dem »Unsichtbare[n] im Sichtbaren, das nie seinen erschöpfenden Ausdruck findet« (Waldenfels 1998, 236)?

Schließlich lässt sich Sabine, möglicherweise etwas erschöpft oder besonders gelassen, auf ihren Klappstuhl »plumpsen«. Sie beginnt zu zeichnen. Sucht sie im schöpferischen Ausdruck des Zeichnens nun vielleicht den begrifflich nicht restlos zu fassenden Erfahrungssinn zu (be)greifen? Möchte sie auf diese Weise einem nicht festzusetzenden, mehrdeutigen Sinnbildungsvorgang Gestalt geben beziehungsweise wird dieser ihr in diesem Tun möglicherweise überhaupt erst

¹² Aufgabe war, die persönlichen Erfahrungen (Sinnes-
eindrücke, Assoziationen und Gedanken/Fragen) im
Prozess der wahrnehmungsorientierten Auseinander-
setzung in Stichpunkten und/oder Skizzen zu notieren.
Dabei sollte die Aufmerksamkeit insbesondere auf die
jeweiligen Bezüge von Materialität, Form und Inhalt
gerichtet werden.

als solcher bewusst (vgl. Tengelyi 2007,
17 ff., 204 ff.)? Sie vertieft sich mehr und
mehr in ihren Prozess, jedenfalls lässt
sie sich nicht mehr durch äußere Fak-
toren aus ihrer Versunkenheit heraus-
reißen. Unser Vorbeigehen zuvor noch

registrierend und darauf reagierend, scheint sie nun weder die laute Unterhaltung anderer Besucher*innen noch klappernde Stöckelschuhe zu bemerken. Sie wendet ihren Kopf nicht mehr ab. Ihre Augen »kleben« am Blatt. Nachdem sie sich – zunächst auch gezwungenermaßen – dem Werk ausgesetzt hat, vergegenwärtigt sich in der Vignette anschaulich die Intensität einer Vereinnahmung an dem Werk. Erlebt sie die Begegnung mit dem Werk als Widerfahrnis? Es wird ein In-Beziehung-Treten offenbar, welches in ergriffener Inanspruchnahme in der zeichnerischen Annäherung mündet. »Das Sehen, das einem Tun entspringt, verwandelt sich zurück in ein Tun, der ursprüngliche Nexus von Auge und Hand beginnt sich wiederherzustellen.« (Waldenfels 1998, 237) Sie scheint ganz im Vollzug einer ästhetischen Erfahrung.

Was hier als exemplarische Einzelerfahrung steht, ereignet sich nicht immer zwangsläufig. *Nah am Werk* ermöglicht verschiedene Formen des Sich-Einlassens und provoziert damit ebenso Prozesse des Sich-nicht-Einlassens. Mit der Bedeutsamkeit und verschiedenen Arten des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug hat sich Stephanie Mian intensiv beschäftigt. Dabei führt sie das Phänomen vor allem auch als wechselseitig bedingt vor Augen, in dem sich das, worauf wir uns einlassen, gleichzeitig auch in uns einlässt (vgl. Mian 2019, 241). Dieses responsive, aktiv-passive Vollzugsgeschehen wird eigens hinsichtlich des Affiziertwerdens von und des Sich-Einlassens auf Kunstwerke virulent. Denn: »Immer handelt es sich beim Sich-Einlassen um ein In-Beziehung-Treten, wobei man sich in einem Beziehungsgeflecht eingelassen findet: Indem man sich auf Fremdes einlässt und damit, sich selbst übersteigend, mit Gewohnheiten brechend, in eine außer-gewöhnliche, außer-ordentliche Beziehung tritt, verschieben sich Grenzen, die dadurch erst entstehen. Im Vollzug des Sich-Einlassens kommt es erst zur Herausbildung dessen, worauf man sich einlässt und des Selbst, das sich einlässt.« (ebd.)

Im Kontext von *Nah am Werk* geht es darum, derartige Prozesse des In-Beziehung-Tretens zu ermöglichen. Zugleich sind diese aber weder zu garantieren noch ist absehbar, wie und in welcher Intensität sie stattfinden. Ob die Werke über ausreichend Anziehungskraft verfügen, wir uns dem Anstoß des Fremden öffnen und Einlass gewähren (vgl. ebd. 241 f.) beziehungsweise inwieweit wir uns einlassen oder mitunter auch daran behindert werden, bleibt stets ungewiss. Während die zuvor behandelte Vignette auf eindrückliche Weise Möglichkeiten eines vertieften Sich-Einlassens zeigt, ist in dem folgenden Beispiel insbesondere das Sich-nicht-(mehr)-Einlassen-Können thematisch. Immer wieder stellt sich bei *Nah am Werk* die Frage, ob und wie nah wir den Werken kommen – mitunter eben nicht nah genug oder vielleicht sogar zu nah?

Vignette: Claudia und Clara¹³ bei Niki de Saint Phalle

Im Untergeschoss haben sich zwei Studierende, Claudia und Clara, nebeneinander auf ihren Klappstühlen vor zwei unterschiedlichen Werken von Niki de Saint Phalle positioniert. Claudia, eine etwas füllige, blonde junge Frau sitzt vor dem Werk »Birth«, einem dreidimensionalen Gebilde aus Gips, in welchem der weibliche Körper aus vielen Alltagsgegenständen zusammengesetzt ist. Aus dem Schoß der üppigen, weißen Frau mit dem monströsen Haar fällt eine Puppe fast auf den Boden. Clara hat ihren Klappstuhl vor »Saint Sébastien or Portrait of My Lover«, einem Zielscheibenkopf und aufgeklebtem weißem Hemd und schwarzer Krawatte auf schwarzem Hintergrund, aufgestellt. »Ich glaube, das schaff ich jetzt nicht mehr«, raunt Claudia Clara zu. Sie verstummt augenblicklich als die studentische Mitarbeiterin sowie die Forschende eintreten und richtet ihren Blick rasch wieder auf ihr Werk vor sich. Anschließend senkt sie den Blick auf ihr vollgeschriebenes Din-A4-Blatt. Ihre Augen gleiten darüber, dann blickt sie wieder »Birth« an, straft die Schultern, senkt ihren Blick auf das Blatt und schreibt. Abrupt dreht sie sich um, blickt die Forscherin direkt an und wendet sich dann wieder geschwind ihrem Werk zu. Sie notiert noch einen Satz. Clara dreht sich zu Claudia und sagt bestimmt: »Es ist 29.« Beide stehen fast gleichzeitig auf und klappen ihren Stuhl zusammen. »Wo ist nochmal die Toilette?«, flüstert Claudia. »Ich glaube, ich habe sie beim Aufzug gesehen«, flüstert Clara zurück. Schnellen Schrittes verlassen die beiden gemeinsam den Raum.¹⁴

Lektüre: Sich-nicht-Einlassen-Können und (Über)Forderndes?

Zwei Studentinnen sitzen vor zwei selbst ausgesuchten Werken von Niki de Saint Phalle. Sie haben ihre Wahl getroffen – oder haben die provokativen Arbeiten womöglich die beiden jungen Frauen getroffen? Was hier Aufmerksamkeit erregt, hat gegebenenfalls auch berührt oder betroffen gemacht. Ist in diesem Zusammentreffen insbesondere das Wechselspiel zwischen »Pathos und Response« und das Bewegen »zwischen einem *Wovon* des Getroffenseins und einem *Worauf* des Antwortens« (Waldenfels 2010, 70, Herv. i. O.) wahrnehmbar?

Clara und Claudia haben sich auf Befremdliches eingelassen, sich einem ungewöhnlichen Porträt in Form einer herausfordernden Zielscheiben-Montage und einer dramatischen Geburtsszenerie mit einer Fülle von heterogenen Gegenständen ausgesetzt. Claudia »raunt« Clara zu, dass sie das jetzt nicht mehr schaffe. Was schafft sie nicht mehr? Kann sie die bedrängende Brutalität des Werkes nicht aushalten? Erlebt sie eine sich über das Werk transportierende Traurigkeit oder den Schmerz und die Wut der Künstlerin eventuell am eigenen Leib? Vielleicht wird ihr die Aufgabenstellung zum unerträglichen Zwang. Womöglich kann

¹³ Namen geändert. ¹⁴ Vignette von Evi Agostini in Folge der Datenerhebung am 16.11.2018 im Sprengel Museum Hannover verfasst.

sie das, was sie erfährt, gerade nicht (mehr) zu Papier bringen. Verschlägt das Werk ihr die Sprache? Lähmt es sie?

Möglicherweise reicht einfach die zur Verfügung stehende Zeit nicht mehr aus. In dieser bereits (über)fordernden Situation tritt nun noch, anscheinend zusätzlich störend, die Forscherin samt studentischer Hilfskraft hinzu. Wie ertappt »verstummt« Claudia und widmet sich wieder tapfer der Aufgabe. Sie »strafft die Schultern«, um offenbar doch noch Kraft für die weitere Beschäftigung zu mobilisieren. Ihr Blatt ist bereits »vollgeschrieben«, zeigt sichtbare Spuren einer Auseinandersetzung. Was erwartet sie von sich? Was meint sie, an Leistung erbringen zu müssen? Sie schreibt weiter, fühlt sich, wie es scheint, dabei beobachtet und blickt die Forschende »direkt« an. Ist dieser Blick als stummer Ausdruck einer Beschwerde zu lesen? Zeigt sich hier ein kurzer Moment der Auflehnung oder Unsicherheit? Es bleibt unausgesprochen – Claudia wendet sich wieder schnell dem Werk zu. Im Berufen auf die zeitliche Rahmung findet Clara schließlich einen Ausweg aus der Situation: »Es ist 29.« – vermutlich kurz vor Ende der vereinbarten Zeit. Nahezu konspirativ sich über das Aufsuchen der Toilette verständigend, verlassen beide Studentinnen daraufhin gemeinsam – dem Anschein nach – fluchtartig den Raum.

Was zeigt sich in dieser Szene? Welche unterschiedlichen Erfahrungen werden hier präsent? Auf einer persönlichen Beziehungsebene hat die Situation offenbar die gemeinsame Erfahrung einer solidarischen Verbundenheit oder ›Schicksalsgemeinschaft‹ ermöglicht. Es bleibt offen, inwiefern die Auseinandersetzung darüber hinaus Zugänge zu den Werken eröffnet hat und inwieweit sich die Studentinnen zu diesen in Bezug setzen wollten oder konnten. Das in der Vignette aufscheinende Sich-nicht-Einlassen-Können oder genauer Sich-nicht-*mehr*-Einlassen-Können ist dagegen gerade auch eine Erfahrung, die elementar mit den Werken und ebenso ihren Entstehungshintergründen zusammenhängt. Denn auf besondere Weise transportieren und provozieren sowohl das als Schießbild gestaltete Porträt des Liebhabers wie das monströs-alptraumartige Geburtsszenario eigens Emotionen der Abwehr. Setzt die in der Aussage: »Ich glaube, das schaff ich jetzt nicht mehr« deutlich spürbare Erschöpfung nicht gerade ausdrücklich eine vorhergehende, intensive Auseinandersetzung voraus? Hat womöglich eine starke Wirkkraft der Werke die verschiedenen Vollzüge des Sich-Entziehens oder der Flucht (mit) verursacht? Initiiert sich in diesem Widerfahrnis des Widerständigen und vermeintlichen Scheiterns vielleicht allererst ein Lernprozess? Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang, dass sich das, was die Werke anschaulich vergegenwärtigen, analog auch für »Anfänge des Lernens« feststellen lässt: »Wie bei der Geburt ist der Schmerz Voraussetzung für die Entstehung des Neuen.« (Meyer-Drawe 2005, 31)

Die Vignette verdeutlicht zudem das schwierige Unterfangen, im institutionellen Kontext eines Universitätsseminars offene Prozesse und ein Sich-Einlassen überhaupt zu ermöglichen. Erfordern die Werke nicht einen ungestörten und

gänzlich freiwilligen Rahmen? Wie stark wirkt die Hierarchie der unterschiedlichen Rollen? Welche Erfahrungen machen die Student*innen, wenn sie nur eine Pflicht erfüllen? In diesem Zusammenhang wird der ausführlich von Horst Rumpf beschriebene Unterschied zwischen einem »Erledigungslernen« und einem sich »vollziehenden Lernen« (Rumpf 2008, 29) deutlich. Ein vertieftes Sich-Einlassen lässt sich nicht verordnen. Ebenso passen die je persönlichen Prozesse vor jeweils unterschiedlichen Werken nie einheitlich in einen übergeordneten Plan. Selbst bei größtmöglicher Wahlfreiheit und Differenzierung gibt es immer zu wenig und zugleich auch zu viel Offenheit im didaktischen Setting. Nur indem diese Aspekte immer wieder in der Gruppe gemeinsam thematisiert, problematisiert und verhandelt werden, kann *Nah am Werk* überhaupt gelingen. Lediglich so kann sich auch die gleichermaßen im Risiko des Scheiterns liegende Chance auf vielfältige bildende Erfahrungen und Erkenntnisse einer wahrnehmungsorientierten Auseinandersetzung entfalten.

Literatur

Agostini, Evi Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung, Paderborn 2016a

Agostini, Evi Lektüre von Vignetten – Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens, in: Baur, Siegfried / Peterlini, Hans Karl (Hg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht, Innsbruck / Wien / Bozen 2016b, S. 55–62

Agostini, Evi / Schratz, Michael / Risse, Erika Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule, Hamburg 2018

Baur, Siegfried / Peterlini, Hans Karl (Hg.) An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht, Innsbruck / Wien / Bozen 2016

Brandstätter, Ursula Ästhetische Erfahrung, in: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012, S. 174–180

Bube, Agnes / Hümpel-Lutz, Christine Was vermittelt Kunst und wie Kunst vermitteln? Ästhetische Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Kunst im Museum und im Kunstunterricht, in: BDK-Mitteilungen 1/2011, S. 20–23

Bube, Agnes Alltagsgegenständliche Kunst und ihr Erkenntnis- und Wirkungspotenzial. Reflexionsprozesse und konkrete Erfahrung. Reihe: LiteraturFilm – Beiträge zur Medienästhetik, Band 11, Frankfurt a. M. 2017

Bube, Agnes Nah am Werk – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen, in: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Themenschwerpunkt: Ästhetik und Ethik: Wie schön und gut ist die (Hoch-)Schule von heute?, 5–6/2018, S. 431–438

Engel, Birgit / Böhme, Katja Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014, S. 8–41

Imdahl, Max Arbeiter diskutieren moderne Kunst. Seminare im Bayerwerk Leverkusen, Berlin 1982

Imdahl, Max Reflexion. Theorie. Methode. Gesammelte Schriften Band 3, hg. und eingeleitet von Gottfried Boehm, Frankfurt a. M. 1996

Meyer-Drawe, Käte Anfänge des Lernens, in: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität. Exemplarische Studien. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim / Basel 2005, S. 24–37

Meyer-Drawe, Käte Diskurse des Lernens, München 2008

Meyer-Drawe, Käte Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze, in: *Filosofija*, 18/2010/3, S. 6–17

Meyer-Drawe, Käte Vorwort, in: Schratz, Michael / Schwarz, Johanna Franziska / Westfall-Greiter, Tanja: Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung, Innsbruck / Wien / Bozen 2012, S. 11–15

Meyer-Drawe, Käte Sinnlich wahrnehmen. Erfahrungsräume öffnen, in: Eger, Nana / Klinge, Antje (Hg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung. Reihe: Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, Band 7, Bochum / Freiberg 2015, S. 30–40

Meyer-Drawe, Käte Über die Kunst des Erzählens, in: Baur, Siegfried / Peterlini, Hans Karl (Hg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht, Innsbruck / Wien / Bozen 2016, S. 15–19

Mian, Stephanie Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug, Leiden / Boston / Singapore / Paderborn 2019

Nancy, Jean-Luc Die Musen, Stuttgart 1994/1999

Rumpf, Horst Lernen als Vollzug und als Erledigung, in: Mitgutsch, Konstantin / Sattler, Elisabeth / Westphal, Kristin / Breinbauer, Ines Maria (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive, Stuttgart 2008, S. 21–32

Schatz, Michael / Schwarz, Johanna Franziska / Westfall-Greiter, Tanja Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u. a., Innsbruck / Wien / Bozen 2012

Seel, Martin Adornos Philosophie der Kontemplation, Frankfurt a. M. 2004

Selle, Gert Siebensachen. Ein Buch über die Dinge, Frankfurt a. M. 1997

Stöhr, Jürgen (Hg.) Ästhetische Erfahrung heute, Köln 1996

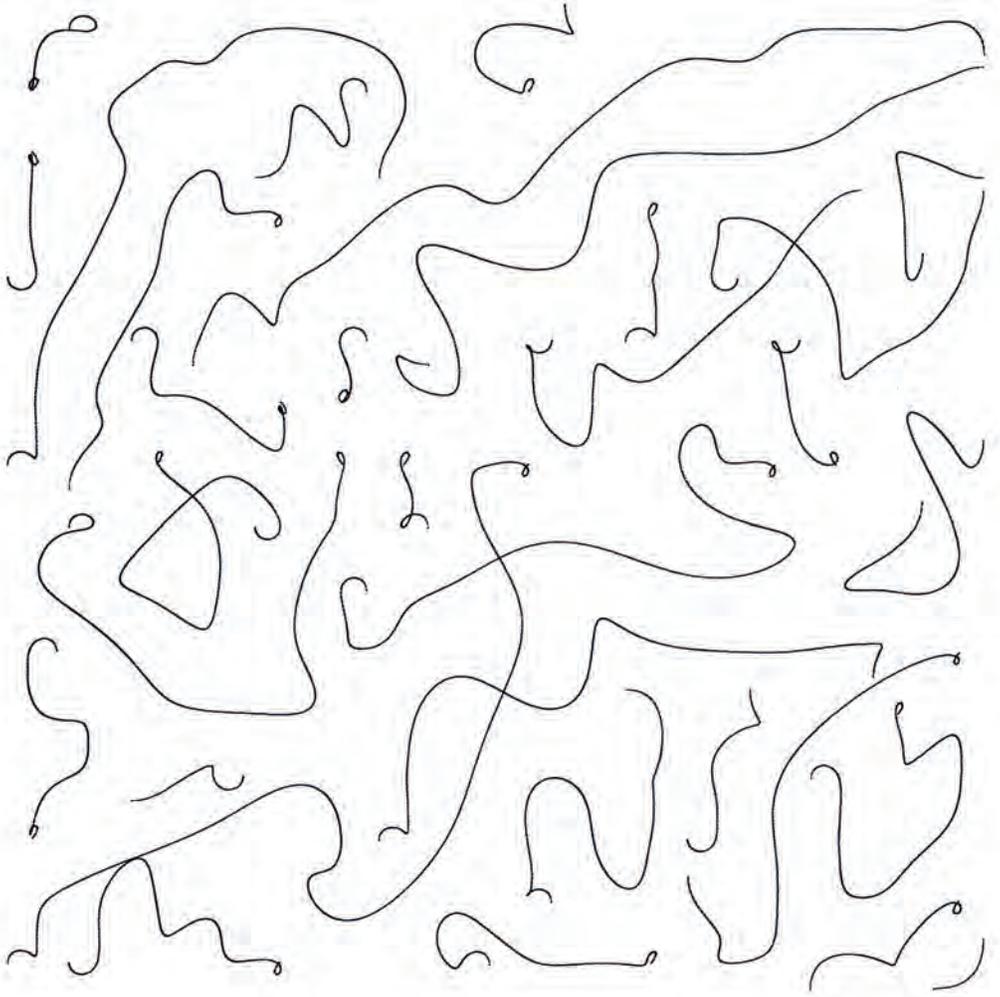
Tengelyi, László Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern, Dordrecht 2007

Waldenfels, Bernhard Der Stachel des Fremden, Frankfurt a. M. 1990/3. Aufl. 1998

Waldenfels, Bernhard Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit, in: Ricken, Norbert / Röhr, Henning / Ruhloff, Jörg / Schaller, Klaus (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, München 2009, S. 23–33

Waldenfels, Bernhard Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt a. M. 2010

**MACHTVERHÄLTNISSE
UND TRANSFORMATIONEN**



Irene und Christine Hohenbüchler

**... Verhalten zu ...
sich in Verbindung setzen ...**

Zusammenfügen ... eine Schnittmenge bilden ... aus einer Praxis heraus ... mit Passion ... Kooperative Strategien sind erzählende Interventionen ... offene Handlungsfelder ... sie unterstützen übergreifende Wahrnehmungsweisen. Aus einer ungeordneten Anhäufung heraus ... verdichtet sich ein Konglomerat unterschiedlicher mentaler Plätze, bestehend aus einem Gemisch ... verschiedenster Materialien, Erfahrung, Möglichkeiten, Fähigkeiten und Wissen ... auf horizontaler Ebene ... Netzwerke bilden im Sinne des Rhizoms von Deleuze und Guattari (1977) ... gegen die Logik des »Baumdenkens«¹.

Bevor wir unsere künstlerische Herangehensweise näher erläutern, werden wir zunächst einen kurzen Einblick in eines unserer Projekte geben. Die darin entstandenen Ergebnisse und die fotografischen Dokumentationen veranschaulichen einen lebendigen Eindruck unserer Arbeitsweise.

»ICH BIN'S, DEIN GARTEN«

Als aktuelles Beispiel stellen wir das Projekt *Ich bin's, Dein Garten* vor, das im Sommer 2018 angeregt und in Kooperation mit Ute Reeh (Zentrum für Peripherie²), der Montessori-Schule Wittenberge³ und dem Institut für Kunst und Gestaltung der Technischen Universität Wien⁴ stattfand.



¹ Darunter verstehen Gilles Deleuze und Felix Guattari ein binäres, hierarchisches Denken (vgl. Deleuze/Guattari 1977).

² Vgl. <www.zentrum-fuer-peripherie.org>, 10.03.2019.

³ Vgl. <<https://montessorischulewbg.wordpress.com/>>, 10.03.2019.

⁴ Vgl. <<https://ar.tuwien.ac.at/Fakultaet/Institute/Institut-fuer-Kunst-und-Gestaltung/Zeichnen-und-visuelle-Sprachen/>>, 10.03.2019.

In fünf Arbeitstagen gaben vierzig Kinder der Montessori-Schule in Zusammenarbeit mit sieben eingeladenen Architekturstudent*innen einer Brache vor der Schule in Wittenberge eine neue Struktur und damit ein »Gesicht«. Die Schüler*innen entwickelten im Vorfeld eine gemeinsame Bedürfnisanalyse unter der Anleitung der Künstlerin Ute Reeh. Im Zusammenhang mit dem bereits existierenden Schulgarten wurde der Wunsch nach einer Möglichkeit des längeren Verbleibens in diesem geäußert. Ute Reeh begleitete vier Monate vor der aktiven Bauphase im Sommer eine *Stille Post* zwischen Wittenberge und Wien. Kinder der Montessori-Schule Wittenberge tauschten Briefe und Zeichnungen mit Student*innen der TU Wien, dem Fachbereich Architektur, aus. Über Pläne, Skizzen, Berechnungen, Fotos, Audioaufnahmen entwickelten sich in einem gemeinsamen Prozess Ideen für eine neue Struktur der Brache.

In der ersten Schulwoche im August bauten die Kinder in Zusammenarbeit mit den Architekturstudierenden Stege, Bänke, ungewöhnliche Sitze und Objekte, eine Tribüne, eine Liegefläche, Tische, eine Feuerstelle und verschiedene Tafeln, die zuvor gemeinsam entworfen wurden. Anschließend luden die Schüler*innen Bewohner*innen der Umgebung im Rahmen des von der Stadt Wittenberge und dem Land Brandenburg ausgerichteten jährlichen Brandenburg-Tags zu einem großen Einweihungsfest ein. Die Fläche konnte neu wahrgenommen, betreten und benutzt werden.⁵



⁵ Vgl. <<http://www.perspektiven-2030.de/1589>>, 20.11.2018.

Die Kinder besetzten durch ihre Aktivitäten eine rückgebaute »Leerstelle«, die sich durch ihre unterschiedlichen Wünsche mithilfe der handwerklichen und gestalterischen Umsetzung der Studierenden plötzlich in einen attraktiven Lebensraum verwandelte – mit wenigen finanziellen Mitteln, dafür aber mit Enthusiasmus und dem festen Willen, etwas zu bewegen.

Nicht nur die Schüler*innen, sondern auch Kinder einer weiteren Schule, einer Kita, die Bewohner*innen der umliegenden Plattenbauten sowie des Altenheimes nutzen seither diesen Platz. Der Titel *Ich bin's, Dein Garten* stammt von den Kindern und steht für deren selbstbewusste Gastfreundschaft.



PARTIZIPATORISCHE HANDLUNGSFORMEN UND »MULTIPLE AUTORSCHAFT«

Partizipatorische Handlungsformen in der Kunst werden seit den 1960er Jahren erprobt und erforscht. Sie erwachsen aus dem politischen Bewusstsein dieser Zeit und aus dem Bestreben, mittels Bürger*innenbeteiligung einen egalitären Kunstbegriff zu etablieren. Es formierten sich unterschiedliche Künstler*innenkollektive wie *Group Material* in den 1980er Jahren, die das Kunstschaffen als eine souveräne und autonome Beschäftigung hin zu einer ethischen, sozialkritischen Haltung verschoben. Joseph Beuys prägte den Begriff der *Sozialen Plastik*: Jede*r könne als Künstler*in agieren und durch sein*ihr Handeln in gesellschaftliche Prozesse hineinwirken. Es entstanden mannigfaltige Projekte, in denen Künstler*innen mit einer bestimmten Community arbeiteten, wie beispielsweise Tim Rollings, der 1982 seinen *Art & Knowledge Workshop* mit *Kids of Survival* gründete. Auf gedruckten Seiten von Büchern und ausgewählter Literatur, wie z. B. Kafkas *Amerika*, wurde

gemeinsam gezeichnet. Auffallend war dabei die reduzierte Farbwahl mit Gold und schwarzer Tusche bzw. Stiften.

Wir selbst sind ein geschwisterliches Künstlerinnenduo, das seit frühester Kindheit zusammenarbeitet. Im Studium trennten wir uns (Christine studierte Bildhauerei und Irene Malerei), um uns später, zu Beginn unseres professionellen Weges, für ein gemeinsames Handeln zu entscheiden. Über die Erfahrung in der eigenen künstlerischen Praxis kristallisierte sich ein Interesse an einem Kunstbegriff heraus, der in der Vielfältigkeit des kulturellen Feldes wurzelt. Wir waren auf Erfahrungen neugierig, die wir durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen unterschiedlichsten Alters und gesellschaftlicher Bereiche in (zwischen)menschlicher Hinsicht machten. Dies ermöglichte uns ein Ausloten und Kennenlernen uns unbekannter Gebiete.

Anfang der 1990er Jahre begannen wir, Menschen, die am Rande der Gesellschaft standen, in unsere Projekte mit einzubinden. Damals wurde der Begriff der Inklusion zwar verhandelt, aber noch nicht wirklich in den Schulen und Institutionen umgesetzt. Über jahrelang erarbeitete Prozesse von unterschiedlichsten Gruppen und engagierten Menschen entwickelten sich langsam auch politisch umgesetzte Veränderungen, die bis in die Strukturen und Institutionen hineinwirkten und für die betroffenen Menschen in ihrem Lebensrhythmus und dem alltäglichen Erleben wahrnehmbar wurden.

Uns ging es dabei vor allem um die *visuelle* Kommunikation mit Menschen, die zum großen Teil Schwierigkeiten damit hatten, sich sprachlich auszudrücken. Außerdem waren wir von der bildnerischen Kraft ihrer Arbeiten und deren künstlerischen Qualität fasziniert, die aus einer anderen Art von Wahrnehmung heraus entstanden sind.

Wir arbeiteten mit Künstler*innen der Kunstwerkstatt in Lienz, die an eine Lebenshilfe-Institution⁶ angeschlossen ist, mehrere Jahre zusammen. Insbesondere war uns der inhaltliche Austausch mit dem damaligen Leiter der Kunstwerkstatt, Kurt Baluch, sehr wichtig. Gemeinsam entwickelten wir den Begriff der »multiplen Autorschaft«, den wir seither bei Kollaborationen verwenden: *Was passiert, wenn es keine*n einzelne*n Autor*in gibt, sondern mehrere, die gemeinsam an einer räumlichen und visuellen Erzählung knüpfen ...?*

Primär wird Flexibilität und Offenheit aller Beteiligten verlangt. Prozesse müssen anders verlaufen dürfen, als ursprünglich angedacht. Umwege und Verästelungen sind inhärente Bestandteile. Es entsteht ein heterogenes Gebilde, an dem unterschiedliche künstlerische Sprachen beteiligt sind. Das muss ein »Werden«

⁶ Vgl. <https://lebenshilfe.at/wp-content/uploads/Lebenshilfe-Österreich_Infoblatt_2017.pdf>, 01.07.2019.

aushalten, wobei nicht unbedingt kalkulierbar ist, wohin der Prozess sich wendet, ausdehnt oder wann beziehungs-



weise wodurch er eventuell blockiert werden wird. Scheitern ist immer mit inbegriffen. Es gibt keine Garantie eines Gelingens.

Dabei stellt sich die Frage nach dem »Mehrwert« einer solchen künstlerischen Arbeitsweise. Stimmt die »Atmosphäre« während des Arbeitsprozesses

und können sich die Teilnehmenden aktiv in das Geschehen einbringen, dann ist das Resultat oftmals dermaßen komplex, dass es nie nur eine einzelne Person hätte entwickeln können. Es braucht dazu die vielen verschiedenen Beteiligten, die alle ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und ihr Wissen einbringen. Die Expertisen jedes*r Einzelnen sind notwendig. Es kann zu einem emanzipatorischen »Wir«-Gefühl kommen und die Gruppe stärken. Menschen werden eingeladen, ihren persönlichen Anteil mit einzubringen. Dies führt zur Nutzung unterschiedlicher (kommunikativer) Medien, meist in Kombination miteinander.

Zudem können alle Beteiligten von der Erfahrung, dass durch gemeinsames Planen und Handeln eine Veränderung des öffentlichen Raumes möglich ist, profitieren und diese wertvolle Erfahrung auch in ihr alltägliches Leben mitnehmen. Natürlich steht eine intensive organisatorische Vorarbeit hinter solchen Dynamiken, die erst in der tatsächlichen Umsetzung sichtbar werden. Projekte wie *Ich bin's*, *Dein Garten* sind jedenfalls nur durch die proaktive Mithilfe von Verantwortlichen, in diesem Fall Ute Reeh und Peter Awe, Schulleiter der Montessori-Schule, möglich.

»... WIR WOLLEN BMX + PUMPTRACK ...«

Die beschriebene Komplexität gemeinsamer, partizipatorisch angelegter Arbeitsprozesse möchten wir anhand der Arbeit ... *wir wollen BMX + pumptrack ...*, die 2014 in Judenburg (Österreich) stattfand, vertiefend darstellen. Wie überall in Regionen

des ehemaligen Kohleabbaus und der Stahlverarbeitung, deren Produktivität seit den 1980er Jahren massiv zurückgegangen ist, kämpfen schrumpfende Städte mit relativ hoher Arbeitslosigkeit. Die Konsequenz sind Abwanderung und eine zunehmende Anzahl an Sozialhilfeempfänger*innen in Sozialbauten.

Die Architektengruppe *transparadiso*, Barbara Holub und Paul Rajakovics, setzte mit ihrem Projekt *Paradise Enterprise* einen inhaltlichen Denkanstoß zu einem leeren, ungenutzten und prominent gelegenen Platz am Rande der Innenstadt.⁷ Mit Unterstützung eines politischen Vertreters der Stadt, Heinz Gradwohl, wurde eine neue Nutzung des ehemaligen Paradiesgartens umgesetzt. Durch konkretes künstlerisches Handeln sollte eine Verbesserung sozialer Lebensbedingungen erzielt werden. So wurden drei künstlerische Positionen eingeladen, um mit dort ansässigen Jugendlichen in der Stadt zu arbeiten. Dabei ging es unter anderem um eine Brachfläche, die als Überschwemmungsgebiet der Mur nicht bebaut werden darf und die nahe eines sozialen Wohnbaus, dessen Bewohner*innen unter Stigmatisierungen zu leiden haben, liegt. Die Bewohner*innen des Sozialbaus haben in der Bevölkerung keinen guten Ruf. Die Arbeitslosigkeit (mit all ihren Implikationen wie Alkoholismus) ist hoch, der Migrationsanteil in den letzten Jahren stark gestiegen. Wir entschieden uns, mit einer Gruppe von 14- bis 17-jährigen Burschen den Platz zu bearbeiten, und erkundigten uns nach Wünschen und Vorstellungen der Jugendlichen. Die einstimmige Antwort kam umgehend: Sie bräuchten dringend eine BMX-Bahn und einen Pumptrack für ihre speziellen Fahrräder. Die illegal im Wald errichteten Bahnen würden immer wieder von den Forstarbeitern zerstört. Uns gefiel die Idee, Erde zu bewegen. War in der Region nicht lange Zeit tief in die Erde gebohrt und gegraben worden, um Kohle für das nahe gelegene Stahlwerk zu gewinnen? So häuften wir einen Sommer lang Erde wieder auf. Die Brache, auf der viele Jahre Bauschutt abgelagert wurde, verwandelte sich bis zum Herbst in eine Grünlandschaft, auf der sich Jugendliche tummelten. Die körperliche Arbeit aller Beteiligten, aber auch die des Motivierens, war hart, doch das Resultat – die Umsetzung ihrer eigenen Vorstellungen in die Realität – machte die Jungs wirksam stolz.



⁷ Vgl. <<http://www.transparadiso.com/cms/index.php?id=93>>, 20.11.2018.

Das Erfinden und Sich-Aneignen, das Ineinander-Verschänken und Verflechten verschiedener (künstlerischer) Praktiken und Fragestellungen lässt Räume entstehen ..., Räume bauen ..., Räume öffnen bis hin zu den gemeinsamen intensiven Erlebnissen, die zu bleibenden Erinnerungen werden ... Erinnerungen als konstitutive Bestandteile unseres Selbstgefühls, die uns bilden und formen.



Häufig wird die Frage der Nachhaltigkeit von temporären Projekten gestellt: Welchen Nachhall haben diese bei den Teilnehmenden, inwiefern können sie Veränderungen im Denken und Handeln bewirken?

Das ist ein unplanbarer Prozess, der abhängig ist von den Erfahrungen jedes*r Einzelnen. Durch partizipative Arbeitsweisen, die soziales Agieren miteinschließen, können kollektive Prozesse in Gang gesetzt werden, die zum Umdenken, Ausdenken und Bewegen animieren, aber auch zu einem Selbstermächtigen und Verändern in kleinen Schritten.

»CRIOS«

Anlässlich dieser Frage skizzieren wir noch zwei kurze Episoden, zunächst von einem Projekt in Dublin aus dem Jahr 1996. Wir arbeiteten damals mit jungen Studierenden des Dunmore House und der School of Occupational Therapy in der Douglas Hyde Gallery. In der Schule lernten und arbeiteten Erwachsene mit vermehrten Betreuungsbedürfnissen.

Wir luden eine Gruppe ein, die selbstständig in die Galerie kommen konnte, um mit uns eine künstlerische Installation umzusetzen. Es wurde dabei auf die irische Tradition der Wollweberei Bezug genommen, und wir bauten sehr einfache Webstühle, an denen vierzehn Tage vor der Eröffnung mit Wollgarn farbige

textile Teppiche gewebt wurden. Nach der Eröffnung arbeiteten wir nochmals an den Webstücken weiter. Gleichzeitig entstanden mit Farbstiften große, sehr fragile Wandzeichnungen.

Bei der Eröffnung kamen die Eltern einer Studentin auf uns zu, um zu fragen, wie wir es geschafft hatten, dass ihre Tochter mit uns spräche und mitmache. Die junge Frau schien große Schwierigkeiten gehabt zu haben, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen und an Arbeitsprozessen teilzuhaben.

Diese besondere Annäherung war über meine damals zweijährige Tochter, die auf ihre drollige, unvoreingenommene Art das Mädchen zum Spielen aufforderte, geschehen. Die beiden hatten eine Ebene gefunden, miteinander zu kommunizieren. Damit öffnete sich die junge Frau uns und dem Projekt gegenüber. Auch wenn es sich um eine scheinbar kleine Randbegebenheit in dem Projekt gehandelt hat, so macht diese dennoch darauf aufmerksam, dass es gerade die unvorhersehbaren Ereignisse sind, die wichtige Bestandteile eines geglückten Prozesses werden.



13



14

»... UNTERWEGS ... ZUHAUSE ...«

Im Frühjahr 2018 setzen wir ein Projekt an einer Gesamtschule in Buhnrain gemeinsam mit dem *JULL, Junges Literaturlabor Zürich*, im Zuge der Ausstellung *Neuer Norden Zürich* um. Die Autorin Ulrike Ulrich erarbeitete mit den Jugendlichen Texte, die in Zusammenhang mit ... *unterwegs ... zuhause ...* standen. Die Schule selbst hat beinahe zu hundert Prozent Schüler*innen mit Migrationsgeschichte oder Migrationserfahrung.



In eigenen kurzen Geschichten dachten die Schüler*innen über das Unterwegssein in einer Migrationsgesellschaft nach. Die zum Teil sehr poetischen Textausschnitte, aber auch einfachen Sätze, erdacht aus einem unmittelbaren Empfinden und Erleben der Schüler*innen, wurden anschließend an Holzhütten angebracht, die gut sichtbar auf dem Pausenplatz der Schule aufgestellt waren.

Diese Holzhütten stammten aus unserem früheren Projekt mit dem Titel ... *flieg, Vogel, flieg ...* (2014) für die im Ruhrgebiet von Markus Ambach kuratierte Ausstellung *B1 | A40. DIE SCHÖNHEIT DER GROSSEN STRASSE*.⁸ Die Hütten dienten dort als Bühnenbild für die Roma-Jugendtheatergruppe *Lolo Bashno*, die ihre Geschichte der Wanderschaft und des Ankommens darstellten. Unbespielt funktionierten die Holzhäuschen als autonome Skulpturen auf einem Feld zwischen Autobahn und Wohnbebauung.

Die Jugendlichen in Buhnrain eigneten sich diese überdimensionierten Vogelhäuser über einen Schreibprozess an, erweiterten deren Wanderschaft in ihr eigenes Einzugsgebiet des »Neuen Norden« von Zürich und setzten ihre bunten Masken dazu (vgl. Stange 2018, 188).

UND WEITERDENKEN

Um ähnliche Vorhaben wie die hier von uns vorgestellten in Schulen umzusetzen, ist ein unbedingter Wille zu experimentellem Unterricht notwendig. Denn natürlich bedeuten solche Versuche einen Mehraufwand für das Lehrpersonal mit dafür notwendigen organisatorischen Hilfestellungen, um Flexibilität im Zeitmanagement und ein interdisziplinäres Arbeiten zwischen den Unterrichtsgegenständen zu gewährleisten. Es muss eine unterstützende und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Schulleitung und zwischen den Lehrenden möglich sein, ansonsten drohen solche ergebnisoffenen Unterrichtsformen zu scheitern.



⁸ Vgl. <<http://www.b1a40.de/hohenbuechler-fahrenden.html>>, 19.12.2018.



Trotz vielfältiger Unwägbarkeiten und auch zwischenmenschlichen Herausforderungen, die mit solchen Projekten verbunden sind, möchten wir Mut machen, die häufig noch schlummernden Potenziale und Visionen der Menschen vor Ort, sei es in den Institutionen oder in anderen Lebensbereichen, ernst zu nehmen. Es kann nur in Gemeinschaft an Lösungen und positiven Lebensentwürfen gebaut werden, um mit diesen miteinander noch Unerwartetes zu ermöglichen. Und das brauchen unsere jungen Menschen sehr, einen vertrauensvollen Blick in eine selbstermächtigende Zukunft.

Literatur

Deleuze, Gilles / Guattari, Felix Rhizom, Berlin 1977

Stange, Raimar [o. T.], in: Doswald, Christoph (Hg.): Neuer Norden Zürich. New North Zurich, Zürich 2018, S. 188–189

Abbildungen

Bild 1–6 *Ich bins, Dein Garten*, Wittenberge, Sommer 2018, Zusammenarbeit mit Schüler*innen der Montessori-Schule Wittenberge und Studierende der TU Wien, Projektleitung Zentrum für Peripherie, Ute Reeh und Peter Awe, Schulleiter der Montessorischule Wittenberge / Fotos von: Projektteilnehmer*innen

Bild 7–9 *multiple autorschaft*, Zusammenarbeit mit Kunstwerkstatt Lienz / *documenta X* 1997, Kassel / © Christine Hohenbüchler

Bild 10–12 ... *wir wollen BMX ...*, Judenburg, Sommer 2014, Zusammenarbeit mit Jugendlichen aus Judenburg (Österreich) / © Christine Hohenbüchler

Bild 13–14 *crios*, Douglas Hyde Gallery Dublin, 1996, Zusammenarbeit mit Studierenden des Dunmore House / © Christine Hohenbüchler

Bild 15–19 ... *unterwegs ... zuhause ...*, Neuer Norden Zürich, Kunst im öffentlichen Raum Zürich, 2018, Zusammenarbeit mit der Gesamtschule Buhnrain: Cati, Dafina, Daniela, Drion, Elmedine, Franklin, Hawa, Jules, Leon, Noah, Pearl, Reynaldo, Tiana, Yussef, der Lehrerin Hanna Schmid und der Autorin Ulrike Ulrich / © Hannah Schmid



Luca Santiago Mora

***Atelier dell'Errore* as an Organism**

Since 2002, I have been involved as a visual artist in running a workshop for young people who are in neuropsychiatric care through the Reggio Emilia Health Service.

I started out by coincidence – if there is such a thing – and in the beginning it seemed like my being there with them was just a *mistake*. Then I discovered that these kids are almost always made to feel like *mistakes* themselves by normal people like us: at school, on the bus, at the birthday parties they are almost never invited to attend.

But mistake can also be a wonderful working method for unleashing these young people's poetic talents, of which most people are as unaware as I was. And so, we had at least three reasons to call our workshop *Atelier dell'Errore*. At the Atelier, we have almost always focused on drawing animals. Animals that no one's ever seen before, animals that, despite their fierce, aggressive appearance (which is really just shyness or self-defense, according to the kids in the workshop) will meekly and with infinite patience shoulder the many projections of these children's problems and carry them far away, at least for a while, to everyone's relief.

HISTORY

Atelier dell'Errore is a project initiated in 2002 by Luca Santiago Mora in collaboration with L'Indaco onlus. In 2011, *Atelier dell'Errore onlus* was officially founded as an association whose mission is to build on this experience and promote similar projects elsewhere in Italy.

In January 2013, private funding allowed the foundation of the *Atelier dell'Errore in Museo*, serving the Child Neuropsychiatry Department of the Papa Giovanni XXIII Hospital in Bergamo, in partnership with the Cultural Office of the City of Bergamo and the E. Caffi Museum of Natural History. In addition to offering a valuable accompaniment to clinical neuropsychiatric treatment for children, the *Atelier dell'Errore* has proven itself to be a work of relational art or »social sculpture« (Joseph Beuys); as such, it has been featured in many international events and exhibitions of contemporary art.

ATELIER DELL'ERRORE BIG

Atelier dell'Errore BIG is an advanced school of the visual arts founded in 2015 as an extension of the *Atelier dell'Errore*, a visual arts workshop serving young people in neuropsychiatric care.

Atelier dell'Errore BIG was created at the urging of parents whose children, upon turning 18 and exiting the Child Neuropsychiatry Department, would no longer be able to continue their artistic journey with the *Atelier dell'Errore*.

Since its foundation, the *Atelier dell'Errore BIG* has been hosted by the Collezione Maramotti, a private collection of contemporary art located in Max Mara's historic headquarters in Reggio Emilia, which opened to the public in 2007.

EXCERPTS FROM THE »PROPHETIC ZOOLOGICAL ATLAS«, 2016

In the following, we show the animals drawn by the children and adolescents, the »Atlante di zoologia profetica« (compiled in 2016), those prophetic animals that can transmit so much about the experiences and perceptions of the artists. The attached texts, like the drawings, were created by the children and adolescents.



1 »The Huge Iron-Spider from Curnasco«

If, while walking, he has a great itch, he looks for a tree, fells it with a kick, and scratches himself with it. If he kicks it gently, the tree is uprooted, clod and all, and lands 2/3 of a kilometer away. One of his strides is 200 meters long and if he is thirsty he can dry out a pond in just a few sips (Lake Como, for instance). Can you imagine the damage!

If he has to pee and does it in a field, he can flood an entire city; the whole city covered in 40 centimeters of wee-wee, and you are in it, up to your knees (children), the middle of your »fibula« (adult), or ¾ of the »fibula« (middle age). When he relieves himself, it is as big as a village. Let's say that he's scary but also disgusting! We should be very concerned when he gets hungry because he can swallow an 18-wheeler (truck and trailer) in a single bite. He eats everything and then spits out seats and everything rubbery.



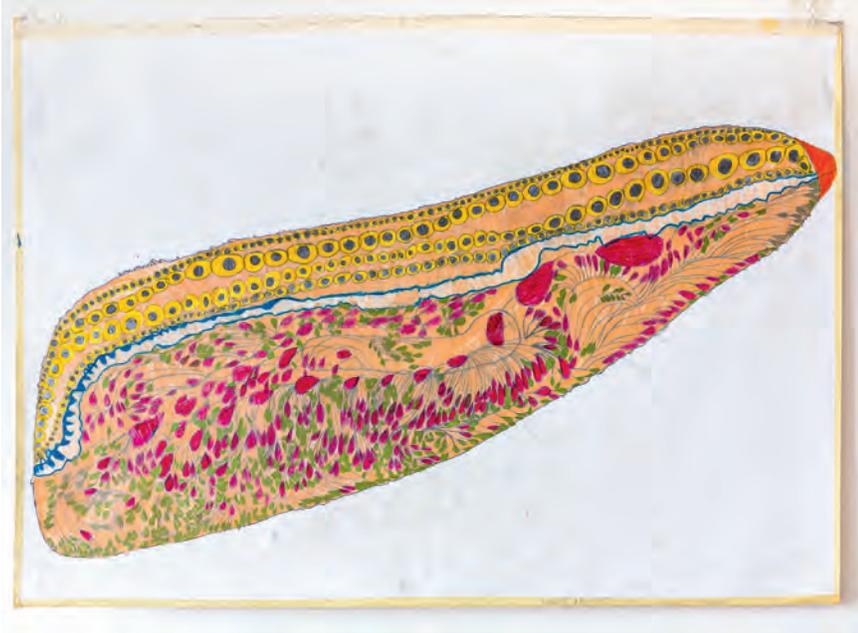
2 »Cellular Catoblepa«

Is Catoblepa an animal or an abstract idea?

It is as if Catoblepa had all the illnesses of the world like leukemia (a really bad thing). The eyes of Catoblepa are like the eyes of a

magnet. The name of Catoblepa is: Cellular Catoblepa.

Those red lines represent the death of that Catoblepa. Those legs kill everybody with their claws. Those cellular eyes allow it to see people much more easily. That blackness is obscure death.



3 »Indus Worm with Bleeding Drops«

Indus Worm with bleeding drops lives in India, close to the Indus River and is carnivorous.

His favorite food is Australopithecus because that meat is right for him, he just opens his beak and bites and shouts loudly: AAAAAAAAAAH. He eats the body and hair and leaves the skeleton, opens his beak, pulls out the fire and burns him.

Indus Worm's bleeding drops come out from his body because he sweats, but they turn into gold because they begin to light up so that his whole body shines inside. He has many eyes to see everything.

He has an open beak to scream with when he sees his prey.

The blue ones are veins, and they are used to allow prey to pass inside.



4 »The Supreme Vengeant«

The Supreme Vengeant has blood coming out from the lung quartered by the bully with his knife.

(I) was the weakest.

(Have) his eyes now developed to see the black and purple aura of bullies? And the veins because he is on steroids. When he now sees the bullies' aura, he kills them in a nightmare and also for real. He has taken Elvis' wig and he uses it in order not to be identified.



5 »Utopia's Pure Evil Revenge«

Giant mammoth elephant (Utopia's Pure Evil Revenge) takes revenge on all those who insulted him by saying that utopia is a weak lie and that humans are stronger.

He is the incarnation of the evil utopia because they insulted him.

He reincarnates as a flaming utopia eagle (the soother of vengeance) who can give life or death to whomever he wants.

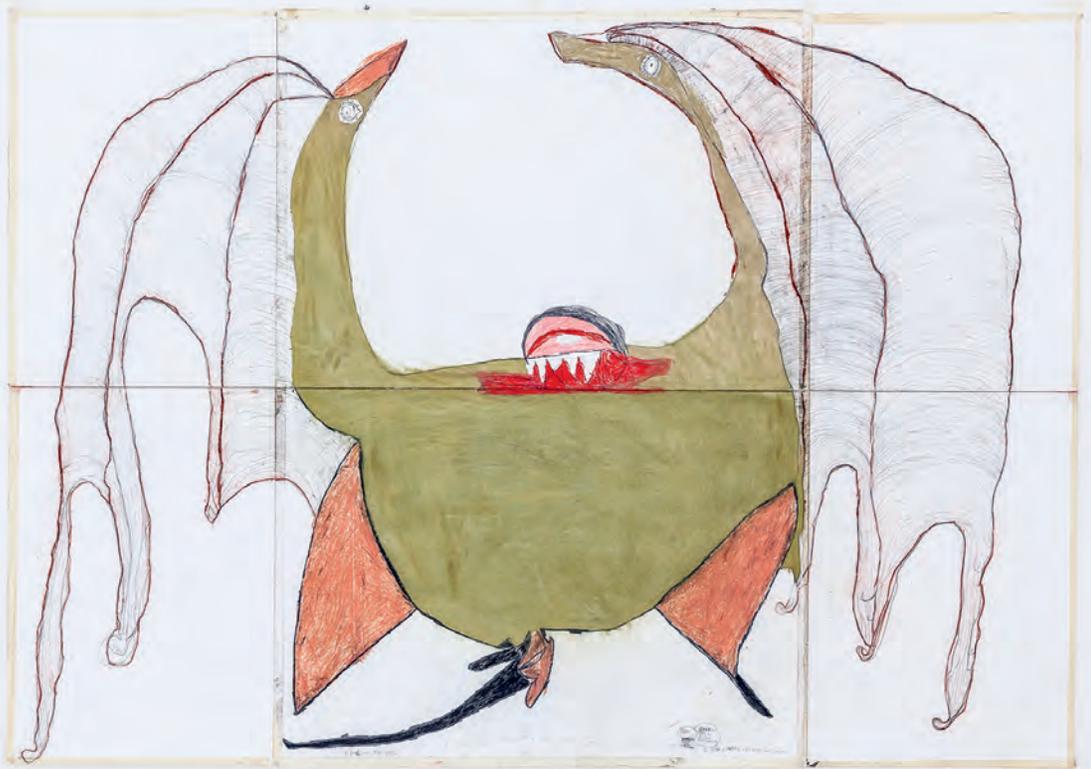
This leg was immortal because it was the leg of death.

He has killed many men and women, and he became rich on their souls. He had gold fever and his leg became a golden leg.

The leg enriched with all the souls is overloaded but continues to kill and to take away souls.

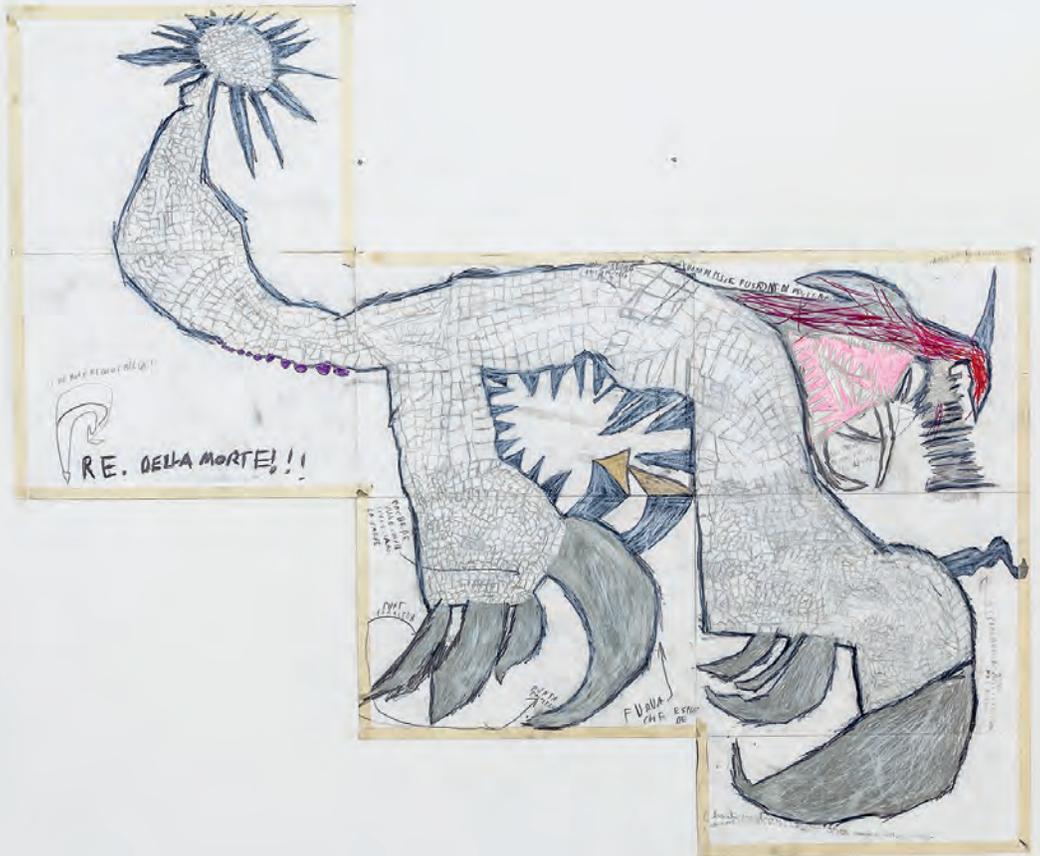
(The golden Hump is) the dispenser of souls of the people killed.

(He has) a rotten bone because he has killed too many men and women. (Above the eye, one can see) the flesh inside.



6 »The Southern Farkus«

Southern Pharkus? is the evolution of fear: he hunts for Marco and Jacopo (my mortal enemies who call me BOSS (Bambino (Child) Obeso (Obese) Senza (Without) Speranza (Hope)) and makes them live in their own nightmares.



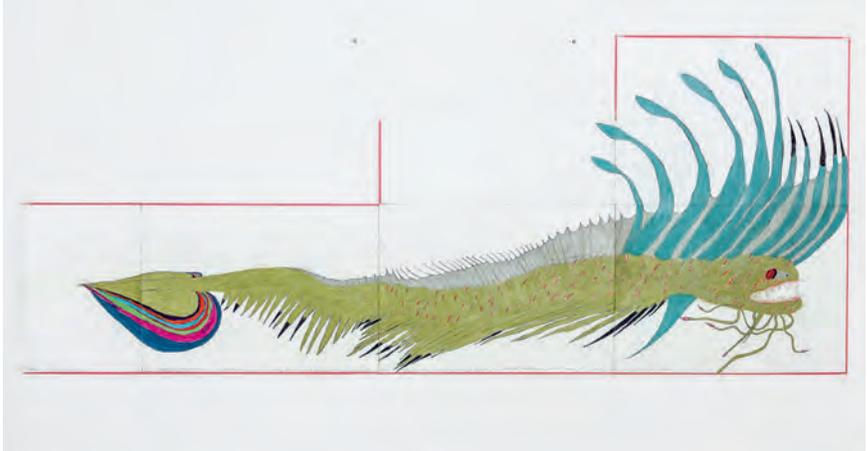
7 «The King of Death»

The KING of Death is 60,050,048 meters big.

RE (in Italian: King) is not Reggio Emilia (!) (He has) a fury that explodes in his parallel nails (which are) rattling like castanets (and) rip the flesh. (They also call him) Chauliodus Sloaneistomias Boa Anadriade, he is an unknown animal killer with the different powers of killer animals combined.

He has a bleeding open skull (and a) steel neck rare in the dinosaur world. (He is covered) by fish scales, a fusion of fish and dinosaur (and by) lizard scales too. (He expels) abrasive acid (from his paw).

Warnings for the human species: he is dead!

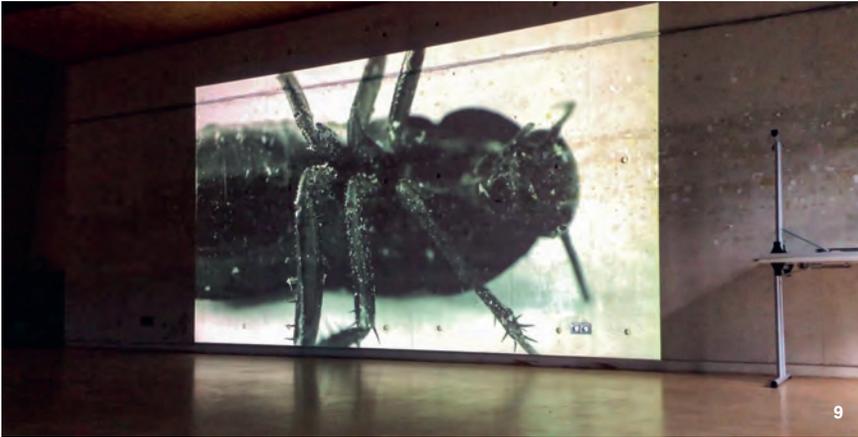


8 »Torture Bone Carniferous«

Torture Bone Carniferous (sostituire il titolo anche negli altri testi)

(The Torture Bone Carniferous) keeps on eating the world every year. With his crest, he can feel the warmth of men. Scuba divers descended into the depths of the sea and saw the Torture Bone Carniferous and were left open-mouthed. When the Carniferous saw the scuba divers, he ate them.

Insight into the Performance of the *Atelier Dell'Errore* at the «Open Spaces of Relationships and Knowledge through Perception» Conference, Kunstakademie Münster 2017



9



10

Like the performance, the «The Atelier as a Chess Game» workshop referred to the «Atlante di zoologia profetica» / «Prophetic Zoological Atlas» (2016) by *Atelier dell'Errore*. Following the principles of the studio, the participants drew together and were clearly reminded by the studio members Giulia, Lorenzo, Matteo, Nico, and Lucca Santiago Mora of the importance of slow drawing. Through this performance, the «Atlante di zoologia profetica» / «Prophetic Zoological Atlas» became a vivid experience for the people in the auditorium.



11–16 Drawings made by participants of the workshop, which took place during the conference.

Literatur

<www.atelierdellerrore.org>, 19.07.2019

Abbildungen

Image 1 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *L'immane Ragno Ferro di Curnasco*, 2015, 300 × 240 cm © Autori Vari / Atelier dell'Errore

Image 2 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *Il Catoblepa Cellulare*, 2012, 75 × 190 cm © Autori vari / Atelier dell'Errore

Image 3 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *Verme dell' Indo con Le Gocce sanguinant*, 70 × 100 cm © Autori Vari / Atelier dell'Errore

Image 4 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *Il Sommo Vendicativo*, 2015, 156 × 110 cm © Autori Vari / Atelier dell'Errore

Image 5 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *Vendetta Cattiveria Pura dell'Utopia*, 2015, 200 × 238 cm © Autori Vari / Atelier dell'Errore

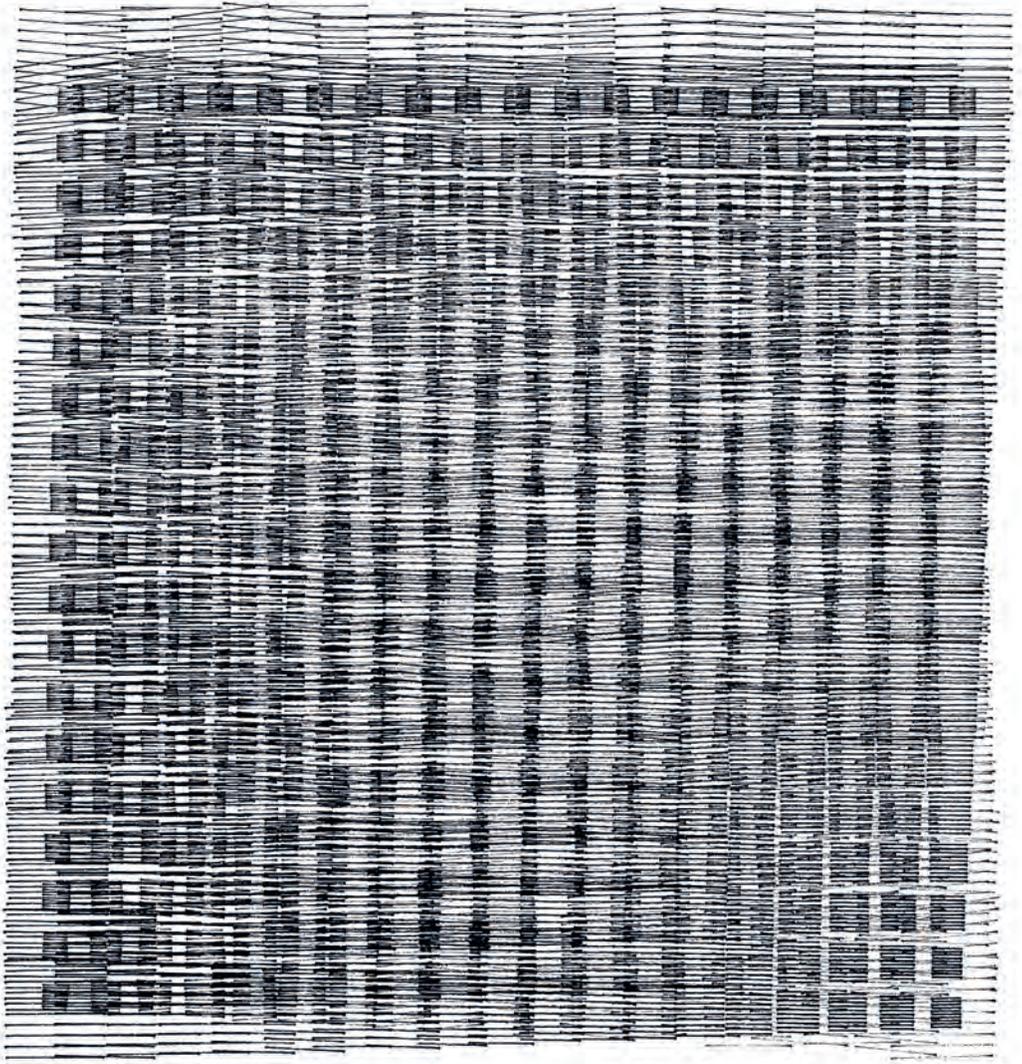
Image 6 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *Il Farchio del Sud*, 2014, 140 × 200 cm © Autori Vari / Atelier dell'Errore

Image 7 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *Il Re della Morte*, 2014, 180 × 210 cm, © Autori Vari / Atelier dell'Errore

Image 8 Autori Vari / Atelier dell'Errore (Various Authors / Atelier dell'Errore), *Carniforo Tortura Ossa*, 2015, 100 × 245 cm © Autori Vari / Atelier dell'Errore

Image 9–10 Atelier dell'Errore, Performance which took place at the conference *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*, 26.11.2017 © Tobias Loemke

Image 11–16 Drawings made by participants of the workshop *The Atelier as a Chess Game*, which took place during the conference *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*, 26.11.2017



Ute Reeh

Löcher im System

THESE

In den Löchern und offenen Räumen, die künstlerische Prozesse im Konzept der jeweiligen Systeme öffnen, gelingen Wege von »innen«. So angelegte Projekte machen deutlich, dass ein riesiges Potenzial menschlicher Fähigkeiten nicht genutzt wird. Sie zeigen, dass mithilfe derjenigen, denen niemand etwas zutraut, unkonventionelle Lösungen gefunden werden können, die für viele relevant sind. Und sie führen aus der die gesellschaftliche Stabilität bedrohenden Ausgrenzung. Über die Umsetzung, die physische Erfahrung, das Sichtbar-Werden verschieben sich Perspektiven.

SYSTEME

Systeme begreife ich als plastische, in Zeit und Raum veränderbare Gebilde. Als solche lassen sie sich von allen Seiten untersuchen und zeichnen: von unten, von oben, von den Seiten, in ihrem zeitlichen Fluss, in ihren Beziehungen, wiederkehrenden Mustern, unbemerkten Seiten. In Schnitten lassen sich innere Strukturen und Wechselwirkungen begreifen. Gesellschaft im Prozess zu sehen, beinhaltet neue Freiheit für scheinbar schwer Veränderliches. Kunst kann den Blick für systemische Zusammenhänge öffnen, auch im System Stadt oder im System Bildung mit seinen historisch gewachsenen Strukturen. Oberflächlich betrachtet, scheinen gesellschaftliche Systeme bis zum Zeitpunkt deutlicher Störungen gut zu funktionieren. Auch diese werden normalerweise so lange ignoriert, bis sie unübersehbar werden. Sie haben, so meine Behauptung, ihre Ursache im Übersehen von Zusammenhängen.

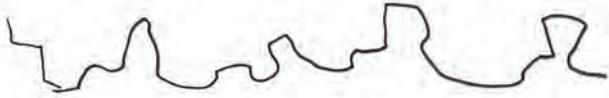
KONZEPTE

Menschen einigen sich auf Regeln und Konzepte, um mit der Komplexität von Welt umzugehen. Regeln und Konzepte helfen, sich in Systemen zurechtzufinden, gesellschaftliche Erwartungen zu verstehen. Zugleich verstellen sie den Blick auf die Welt und ihre komplexen Zusammenhänge. Konzepte von Realität sind selbsterhaltend. Handeln auf ihrer Basis verstärkt Normen und Strukturen, die wiederum die hinter ihnen liegenden Vorstellungen zementieren. Das, was gegeben ist, scheint unveränderlich. Deutlich wird dies, wenn Probleme auftauchen, die unlösbar scheinen. Unlösbarkeit bedeutet zunächst nur, dass andere Lösungswege als die vom jeweiligen Konzept vorgesehenen benötigt werden. Gibt man den unbewusst erlebten Realitäten Gestalt und bezieht sie ins System ein, werden neue Möglichkeiten sichtbar. Ein Beispiel für ein kaum lösbar scheinendes Problem im Bildungsbereich ist die fehlende Chancengleichheit für Kinder »bildungsferner Schichten«, oder auch ganz basal – die gelegentlich katastrophale Situation von Schultoiletten.

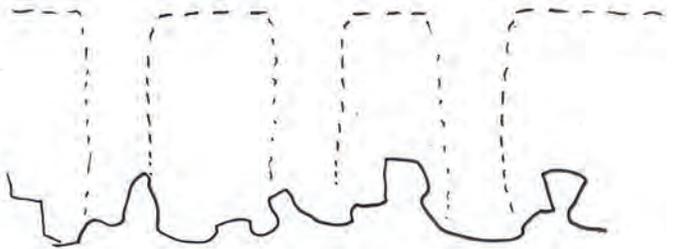
Konzept



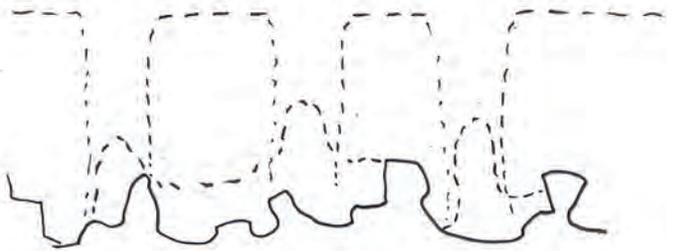
Physische Welt



Löcher im Konzept



Neues im Windschatten



Zeigen



LÖCHER

Künstlerische Arbeit beinhaltet für mich, den Spalt zwischen Konzept und Welt zu erkunden. In der Praxis bedeutet dies, ein System als Unwissende zu betreten, den Impulsen und Perspektiven der am System beteiligten Menschen zu folgen. Räume, Zwischenräume und Wechselwirkungen wahrzunehmen.

Die Ausgangssituation, die ich 1998 an einer sehr großen Gesamtschule konstatierte, war deprimierend: Abgesperrte Toilettenräume mit unangenehmen Beleidigungen an den Wänden, herausgerissene Türen und Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Not Büsche oder auch mal das Treppenhaus als Ersatz benutzten. Das aus Erfahrung gewachsene Selbstkonzept der Schüler*innen war: *Wir können nichts machen. – Alles Schöne wird zerstört.* Erschwerend für ihr Selbstbild wog: Ihre Schule hatte einen schlechten Ruf. Das Konzept der Schulleitung bestand darin, Toilettenräume abzuschließen, Spiegel abzumontieren, Klopapier, Abfalleimer, Seife wegzusperren, damit sie nicht zweckentfremdet werden konnten.

Tauchte man aber unter die Vorstellungen von Schüler*innen und Lehrer*innen – fragte nach, hörte zu, schaute hin, ergab sich ein differenziertes Bild. Ordentliche, schöne Toilettenräume wünschten sich dieselben Kinder, die gelegentlich für das Gegenteil sorgten. Es waren dieselben Pädagog*innen, deren berufliches Selbstverständnis zum Ziel hatte, Verantwortung zu fördern, die dennoch, aus Ratlosigkeit über die nicht funktionierende Situation, Toilettenräume absperren und alles entfernen ließen, was nötig ist, um sich in einer Toilette verantwortungsvoll und zivilisiert zu benehmen. Gespräche machten deutlich: Alle Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitung und Schulverwaltung waren sicher, dass es keine Lösung gäbe, aber alle waren an einer Änderung des Zustands interessiert.

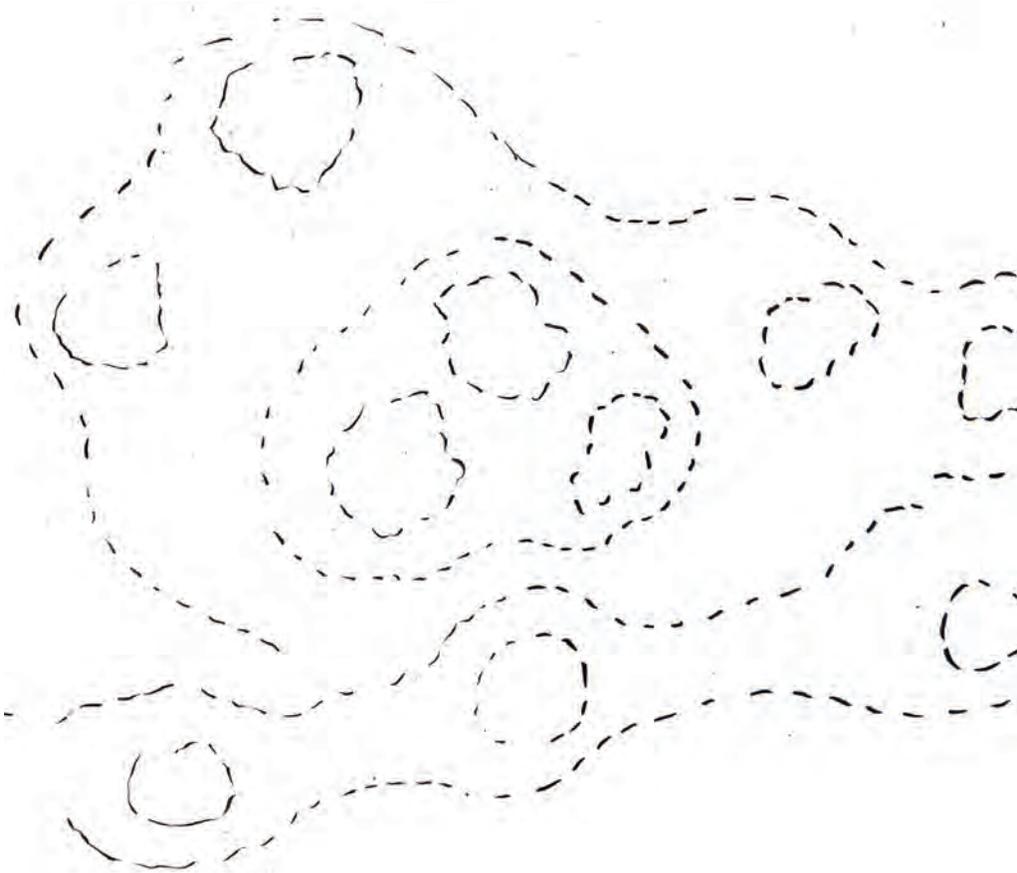
Eine wichtige Erkenntnis war, dass jede*r der beteiligten Menschen das Bedürfnis kannte, in einem nicht kontrollierten Raum auszudrücken, was Schule oder die eigene Lebenssituation an Wut, an Widerstand, an Verzweiflung verursachen kann. Der erste Teil unserer Lösung war, alle Wände in den Toiletten und ihren Vorräumen schwarz oder weiß zu streichen. Die weißen Wände bedeckten die Kinder anschließend über und über mit Zeichnungen in verschiedenen grauen Schattierungen. Die schwarzen Flächen waren freigegeben, um mit Tafelkreide unzensiert alles darauf kritzeln zu dürfen. Jeder kann ergänzen, durchstreichen, wegwischen. Aus Beleidigungen wurde ein Spiel. Diese Flächen bieten bis heute dafür Platz.

Die Kinder des fünften Jahrgangs hatten die Aufgabe übernommen, zu renovieren. Ihre Bedingung für das Engagement war, dass es zugleich darum ging, etwas zu erfinden, das die gemeinsame Arbeit schützt. Als Gegenentwurf zum erlebten Ausgeliefertsein sollte das selbst erfundene Schöne für immer da sein. Schulverwaltungsamt, Schulleitung, Klassenlehrer*innen, Schulpsycholog*innen, die Kinder und ich als Künstlerin nahmen dies als gemeinsames Ziel. Während



Dasselbe von oben

... wird mehr



eines Jahres hingebungsvoller Arbeit an den Toiletten wurde parallel der »Toilettendienst« erfunden. Kern des Rituals war sein Weiter-Erfinden. Der Toilettendienst und seine Erweiterungen wurden zum Bestandteil der Schulkultur und gehörten zu den Aufgaben des sechsten Jahrgangs. Es entstand eine anhaltende Freude über und auf das Projekt und der mit ihm verbundenen Verantwortung. Gäste waren davon beeindruckt, dass sich die Kinder freuten, Toilettendienst zu sein. Eine Haltung hatte sich verändert. Anstatt: *Wir können nichts machen, alles Schöne wird zerstört*, fragten die Kinder bei den Projekten der folgenden Jahre: *Was können wir tun, wenn etwas kaputt geht?* Das Projekt hat dazu beigetragen, die Dynamik der Schule zu verändern. In seiner Folge entstanden über zehn Jahre lang viele weitere Projekte.

VOM AUFSTEHEN

Elf Jahre später im Rahmen des Modellversuchs *Schulkunst*: Wir hatten telefoniert, der Schulleiter der Alfred-Herrhausen-Schule und ich waren einander zuvor von einem erfahrenen und fähigen Mitarbeiter der Schulverwaltung empfohlen worden. Ich stand auf dem Bürgersteig am Straßenrand und suchte das Schulgebäude. Ein vorbeigehender Mann, den ich nach der Schule fragte, sagte mir: »Sie stehen davor!« Tatsächlich entdeckte ich sie dann hinter hohem Gebüsch, neben Miets Häusern, die mit Waschbeton verkleidet sind wie die Schule selbst. Zwischen den Büschen das Tor und auf dem Schulhof streitende Kinder. Mit bewundernswerter Souveränität kamen andere dazu, trennten die Streitenden und klärten den Vorfall. So lernte ich die Schule und ihre Schüler*innen kennen.

Es ist eine Schule, die sich versteckt, das sagten mir die Büsche. Und es ist eine Schule, in der man in der Lage ist, mit unvorhergesehenen Situationen umzugehen. Die meisten Kinder und Jugendlichen sind hier, weil sie anderswo gescheitert sind. Oft trauen sie sich wenig zu und oft trauten ihnen auch ihre Lehrer*innen zu wenig zu. *Können sie das wirklich? Kann ich das wirklich? Können wir das als Klasse, Stufe, Schule wirklich?* Im Projekt veränderten sich diese Fragen hin zu einer anderen Perspektive: *Was entsteht, wenn wir uns selbst und unser eigenes Empfinden wahr- und ernstnehmen?* Im Namen von Kunst, so zeigte das Projekt, lassen sich *die Dinge wirklich tun*.

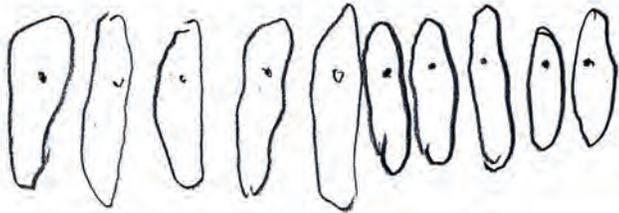
Im September 2009 war eine Sanierungsmaßnahme im Gange. Ein Gebäudeteil war bereits vollständig entkernt, Wände waren entfernt und sollten versetzt werden. Aus Brandschutzgründen waren zweite Rettungswege gefordert. Sie sollten aus den Räumen im Erdgeschoss direkt nach draußen führen. Das Loch war gerade in die Außenwand gebrochen. Von hier sollte eine verzinkte Feuerleiter auf den Schulhof führen. »Schade, dass wir nicht wenigstens statt einer der Feuerleitern eine Terrasse haben können«, sagte der Schulleiter nach einer der Baubesprechungen.



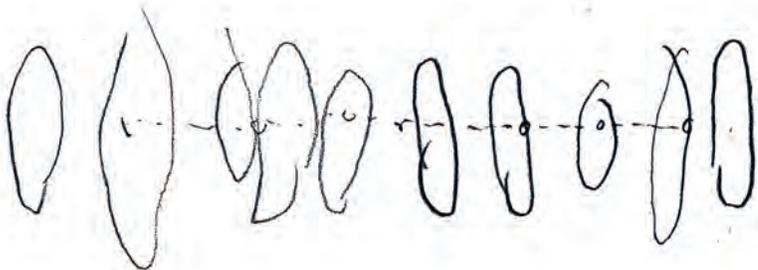
Die Vermutung: »Ich kann nichts tun!«, lässt viele liegen



Etwas, das alle berührt, lässt aufstehen



Stehen macht Sehnsucht nach Gemeinsamem bemerkbar



... und nach Austausch



Die Kinder hatten sich das gewünscht. Diese Idee passte zu meinem Impuls, dazu beizutragen, die Schule zu öffnen, um sie mit ihren Qualitäten sichtbar(er) zu machen. Ich begann mit einer fünften Klasse zu arbeiten. Die Kinder zeichneten. Sie zeichneten ihre Ideen für diese Terrasse zum Teil so beeindruckend frei, wie es kein Erwachsener gewagt hätte. Nach ihren Zeichnungen bauten sie Modelle aus Pappe und Ton. Wir luden Architekturstudierende ein und die Kinder erläuterten ihnen die entstandenen Ideen und Vorstellungen an ihren Modellen.

Es war berührend, zuzusehen, wie Schüler*innen und Studierende unter gegenseitiger Wertschätzung zusammenarbeiteten. Jede Zeichnung und jedes Modell der Schüler*innen wurde von ihren studentischen Paten in Statik »übertragen«. Schüler*innen und Studierende stellten die Ideen und Entwürfe – die mutigen, prototypischen der Kinder und die geglätteten, aber leichter baubaren ihrer jeweiligen Paten – gemeinsam vor. Eines dieser Modelle diente als Basis für den Bauantrag.



Es wurde modifiziert und um alle wesentlichen Vorschläge der anderen Kinder erweitert. Mit diesem Entwurf vor Augen begann ein langer Weg. Die Kinder hielten Vorträge vor Politiker*innen und Fachleuten. Sie waren maßgeblich an der Akquise der Mittel beteiligt und halfen dort, wo es möglich war, beim Bau. 2012 wurde die Terrasse eröffnet. 2013 wurde sie für ihre gestalterische Form und die herausragende Qualität des Prozesses der Zusammenarbeit mit dem Schulbaupreis NRW ausgezeichnet. 2016, beim Besuch einer Delegation von Schulentwickler*innen aus Monte Negro, die sich für unsere Projektarbeit interessierte, lasen wir auf der Terrasse vor, was Tosca, eine beteiligte Schülerin, 2012 geschrieben hatte:

Wir haben gesagt, der Baum soll stehen bleiben, und er ist stehen geblieben. Das ist gut, weil er so lange zum Wachsen gebraucht hat. Wenn er jetzt mitten in der Terrasse da ist, hat man einen natürlichen Sonnenschutz. Der Baum steht in einem Loch unserer Terrasse aus Holz. Es ist einzigartig, dass wir es geschafft haben, dass der Baum aus der Terrasse herauskommt. Es ist gut, dass die Terrasse und ihr Fundament so gebaut sind, dass der Baum und seine Wurzeln gesund bleiben. Es ist gut, dass sich die Form der Terrasse rund um den Baum schmiegt. Und das, obwohl die Bretter aus Holz eckig sind. Jetzt ist man viel näher am Baum. Man sieht die Rinde und man ist viel höher an der Baumkrone, die Blätter sind ganz nah. [...] Der Baum steht in einer Skulptur aus Holz wie eine Mutter neben ihrem Kind. Der Baum in der Terrasse ist wie ein Wahrzeichen für unsere Schule. Der Baum zeigt, dass das Leben Teil dieser Schule ist.

Laura, damals vierzehn, die das Terrassenprojekt von Anfang bis Ende mit getragen hat, erklärte zu Beginn: »Die Kunst spiegelt das Kind.« Die »Kunst« spiegelt auch alle weiteren Beteiligten. Sie macht sichtbar, was möglich ist. Die physische Form der Ergebnisse spiegelt den Prozess ihrer Entstehung. Ein Jahr zuvor, als es noch offen war, ob es uns gelingen wird, die Terrasse wirklich zu bauen, verglich Laura das Projekt mit dem Abitur: »Ich vergleiche das jetzt mal mit dem Gymnasium. Die sagen: ›Wir müssen das Abitur schaffen.‹ Wir sagen: ›Wir müssen unsere Terrasse schaffen. Die Terrasse ist unser Abitur.« Laura sagte 2012 in ihrer Eröffnungsrede für die Terrasse: »Wir haben Spuren hinterlassen.« Wie kommt es, dass Kinder über sich hinauswachsen, aber auch die beteiligten Architekt*innen und die anderen Spezialist*innen profitieren? Dahinter steht eine in unserem hierarchischen System immer noch nicht vorgesehene Grundannahme: Jede und jeder kann etwas Eigenes und Wertvolles beitragen. Das, was entsteht, hätte keine*r der Beteiligten allein entwickeln können.

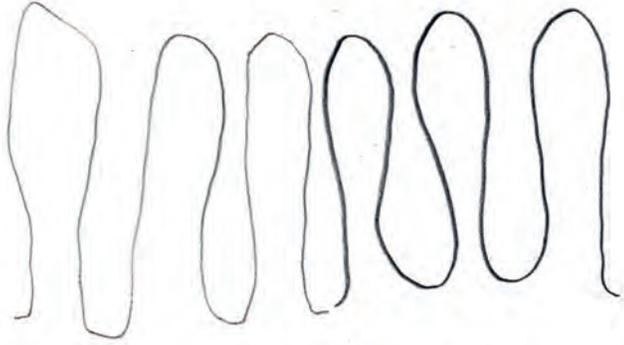
PERFORIERTE GRENZEN

Der brasilianische Künstler Frederico Dalton definierte im Juli 2014 eine rechteckige Plattform auf dem Bürgersteig einer Straße im belebten Viertel Glória in Rio de Janeiro als *Galeria Transparente*. Über hundert Künstler*innen haben hier virtuell ausgestellt. Zu seinem Konzept gehörte, dass der Ort selbst unberührt bleibt. Projekte, Ideen, skulpturale Veränderungen wurden auf einer Facebook-Seite vorgestellt.

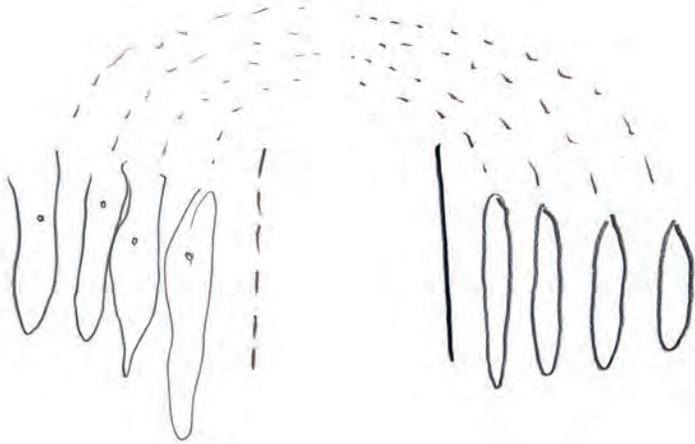
Gesellschaftliche Gruppen in der Stadt sind so wirkungsvoll voneinander separiert, dass sich die Grenzen zwischen den sozialen Gruppen ignorieren lassen, wenn man das will. Nur die jeweils Ausgeschlossenen bleiben an der Grenze stehen. Orte gehören gewöhnlich der einen oder der anderen Gruppe. Die gut situierten Bewohner*innen Rios leben in umzäunten Hochhäusern. Sie werden Tag und Nacht von Pförtner*innen behütet, die selber in den nahe gelegenen Favelas leben. Nach solchen Mustern erhält sich weltweit der Wohlstand weniger. Gelegentlich wird die Armut mit in Decken gewickelten Obdachlosen bis auf deren Bürgersteige sichtbar, aber es gibt kaum Begegnung. Nicht kennen, nicht sprechen, die Undurchlässigkeit der Grenzen erzeugt Angst.

2014 begann die durch Korruption verstärkte Wirtschaftskrise Brasiliens und insbesondere Rio de Janeiros sichtbar zu werden. 2018, nach vier Jahren Krise, war die Armut auch ins wohlhabende Glória geschwappt. Obdachlose übernachteten am Straßenrand und Familien versuchen, alles zu verkaufen, was sie finden und andere eventuell noch gebrauchen könnten. Die *Galeria Transparente* war dauerhaft von Straßenhändler*innen besetzt. Kunstprojekt und Armut scheinen in sich ausschließender Konkurrenz zu stehen. Das spiegelt die beiden Welten der Bewohner*innen Rios, um genau zu sein, die der ganzen Welt.

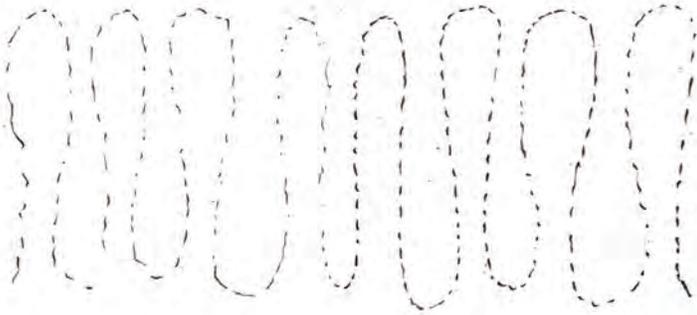
Ich schlug Frederico Dalton ein Experiment vor. Wir erklärten den Straßenhändler*innen das Konzept der *Galeria Transparente* und ich fragte nach, ob wir den Raum temporär gemeinsam nutzen können. Am nächsten Tag markierte ich den Raum mit einer durchbrochenen Linie. Für eine Stunde stellten die Straßenhändler*innen in der *Galeria Transparente* aus. Frederico und ich lernten eine Familie kennen – freundliche, hilfsbereite Menschen, mit denen uns für diese Stunde ein gemeinsames Projekt verband. Das Bild, die Idee vom Anderen, das jede Seite von der anderen hatte, war einer kurzen gemeinsamen Erfahrung gewichen. Am nächsten Tag flog ich zurück.



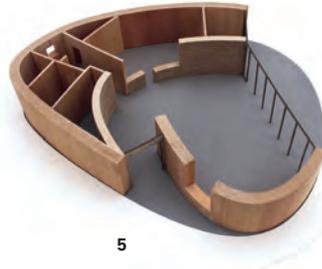
Grenze (von oben gesehen) zwischen sozialen Räumen



Unverständnis (seitlich gesehen) – kein Wunder, man sieht ja nichts



Perforierte Grenzen



OFFENER RAUM

Alle künstlerischen Prozesse, die ich in diesem Artikel beschreibe, beginnen mit offenem Ausgang. Sie sind strukturell so angelegt, dass sich Ausgang und ihre Ziele im Prozess entwickeln.

Alle Projekte erzeugen physische Räume, die in Wechselwirkung mit veränderten inneren und sozialen Räumen stehen. Als mit Prozessen und deren Form arbeitende Künstlerin weiß ich: Offene Räume brauchen eine Form, um als solche wahrgenommen zu werden.

2013 – die Terrasse an der Alfred-Herrhausen-Schule war gerade für ihren Entstehungsprozess und für dessen Ergebnis, für beide Formen, mit dem Schulbaupreis NRW ausgezeichnet worden. Da erzählte mir Peter Zerfaß, der Schulleiter: »Es gibt da ein Viertel, aus dem viele unserer Schüler*innen stammen. Wenn du da etwas bewegst, helfen dir alle.« Das klang nach künstlerischer Herausforderung. In dem in den 1960er Jahren als Siedlung für obdachlose Familien gebauten Viertel, durch Autobahn, Schnellstraße und Gewerbegebiet vom Rest der Stadt isoliert, hatten über fünfzig Jahre soziale Arbeit nur wenig dazu beigetragen, die soziale Armut, Isolation und Abhängigkeit der Familien zu überwinden.

Die Ideenfindung ging sehr schnell. Mit dem durch den Erfolg des Vorläuferprojekts gewachsenen Selbstbewusstsein analysierten drei Jugendliche ihr Viertel. Sie berichteten mir, »die Guten« im Viertel würde man daran erkennen, dass sie mit anderen sprechen. »Die Schlechten«, dass sie das nicht täten. Die Jugendlichen stellten fest, dass ihrem Viertel am Wittenberger Weg in Düsseldorf Garath eine selbst konzipierte, gemeinsame Mitte fehlt: Ein Café, in dem man sich treffen kann, in dem es auch etwas zu essen und trinken gäbe. Ein offener Ort, an dem die Qualitäten der Menschen im Viertel, ihre Kultur und ihre Geschichten gewürdigt und sichtbar werden. Dass man sich etwas selbst ausdenken und mit umsetzen kann, hatten sie gerade erlebt.

Wir erkundeten mit einer Klasse das Viertel, befragten Anwohner*innen und angrenzende Betriebe, entwarfen, zeichneten, stellten alle Ideen studentischen Partner*innen vor. Kinder und Jugendliche arbeiteten in der Hochschule gemein-

sam mit Studierenden an architektonischen Details, kochten für einen der mittelständischen Betriebe zur Probe, klärten Zusammenhänge nötiger Raumgrößen, finanzieller Ressourcen, Hygienevorschriften, Arbeitsabläufe, bauten Möbel, fertigten Fliesen, hielten Vorträge, gaben ihr Wissen weiter. Indem das Projekt nichts »Fertiges« in das Viertel brachte, sondern die Kinder und Jugendlichen, die zum großen Teil im Viertel leben, die Ideen entwickelten, Modelle ihrer Vorstellungen bauten, Eigenes beigetragen und die Anwohner*innen und Mitarbeiter*innen der anliegenden Betriebe einbezogen hatten, spiegelt der entstandene physische Raum die Bedürfnisse und Ideen der Menschen wider, die ihn zukünftig nutzen werden.

Die vielen bürokratischen Hürden, die das Projekt nehmen musste, das oft gegenläufig zu sonst üblichen Planungswegen verlief, verlangsamten immer wieder den Prozess. Widerstände, Unsicherheiten, Stopps nutze ich, um kleine Schritte oder ein wenig in eine andere Richtung zu gehen und Ideen Raum zu geben, die sonst keine Berücksichtigung gefunden hätten.

So aufgefasst, konnten Umwege und Richtungsänderungen zur Qualität des Projekts beitragen. In einer Situation, als es noch unklar war, ob es je ein Gebäude geben würde, konnten wir mithilfe dreier Stiftungen die Bodenplatte des Cafés als benutzbare bühnenartige Plattform errichten. Diese stand drei Jahre offen jedem zur Verfügung. Im Rahmen des Projektes wurden hier temporäre Open-Air-Cafés initiiert. Die Plattform wurde zum Ausgangspunkt von Aktionen und Festen, jeweils im Herbst 2017, 2018 und 2019 fanden Performances der als *Artists in Wittenberger Weg* eingeladenen Gastkünstler*innen statt. Aus künstlerischer Perspektive war entscheidend, dass die bürokratischen und finanziellen Hürden und die damit verbundene Langsamkeit im Prozess zum Ausgang für neue und zuvor unerwartete Möglichkeiten wurden. Projekte brauchen Zeit. Die Verzögerungen und die Unwägbarkeit des Projektausgangs öffneten Raum für weitere Gestaltung und für unkontrollierte Aneignung. So säten im Frühjahr 2018 Kindergarten- und Grundschulkinde eine Wildblumenmischung des Düsseldorfer Imkerverbands aus. Diese blühte in großer Farbenpracht. In den Sommern 2018 und 2019 wurden hier täglich Blumen gepflückt und daraus Sträuße arrangiert. Mit großer Selbstverständlichkeit zeigten sich Kinder untereinander Wiese und Plattform und erläuterten, »das haben wir selbst gemacht«, und es spielte keine Rolle, was – ob sie Samen gesät, mitgeplant oder beim Betonieren geholfen haben. Das spätere Gebäude stand ohne Wände offen und ohne kontrollierende Regelungen allen zur Verfügung. Die aus Beton gegossene, mit einem Belag aus Schalholz belegte Bodenplatte des Cafés war Treffpunkt und wurde als dynamischer und lebendiger Ort angeeignet. Die Platte wurde zum Raum der Kinder und Jugendlichen.

RÜCKBLICK

Mit Blick auf das Tagungsthema stellt sich die Frage, wodurch genau partizipatorische, künstlerische Projekte Schule bereichern können. Sie schaffen mitten im System, mitten in Unterrichtszeit und -norm einen offenen Raum für Gegenrichtungen. Sie generieren Öffnungen, Löcher im System. An deren Grund, quasi im Windschatten, kann Neues ausprobiert werden. Auf diesem Weg »gegen den Strich« werden funktionierende und auch dysfunktionale Routinen sichtbar, die ritualisiert, aber nicht mehr durch spezifische Sinnzusammenhänge begründet sind. Der in den beschriebenen Projekten entstandene Raum ist immer zuerst prozesshaft. Die Arbeit mit Löchern oder Öffnungen in institutionellen Routinen erfordert große gegenseitige Wertschätzung, seitens der Institution für die begleitenden Künstler*innen und seitens der Künstler*innen für die Institution. Der offene Ausgang, die fluktuierende Dynamik des gestalterischen Prozesses zwischen dichter Intensität und unbeabsichtigter Langsamkeit, die Notwendigkeit, sich neben künstlerischen Fragen auch den bürokratischen Seiten zu widmen, erhöhen die Qualität des Projekts und der in ihm entstehenden Räume. Durch die Einbindung der Beteiligten vom Entwurfsgedanken über die öffentliche Präsentation der Ideen bis zu deren Umsetzung kommt es zu einer Wertschätzung, die die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen deutlich zeigt und verstärkt. Gelingt der Prozess, so findet bislang Ausgegrenztes darin seinen Platz, erhöht seine Komplexität den Reichtum, die Dichte der Form.

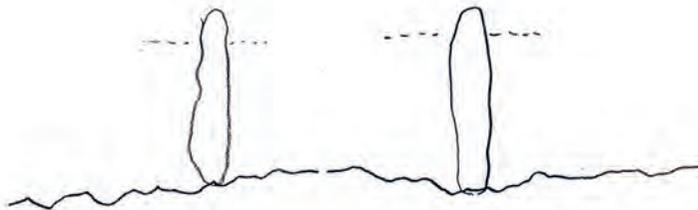




Vertrauen der Projektpartner*innen



Gehaltener Projektraum (von oben gesehen)



Auf dem Boden stehen und Raum halten (seitlich gesehen)

AUSBLICK

Ende 2018 gab der Rat der Stadt Düsseldorf die Mittel für den Weiterbau am Café frei. An dessen Bau sollen viele Menschen beteiligt werden. Wir möchten eine Lehmbautechnik nutzen, die in Vergessenheit geraten ist, da sie eine lange Bauzeit und viel Handarbeit erfordert. Genau das macht sie für unser Vorhaben geeignet. Das Wiesencafé wird als erster öffentlicher Lehmweller-Neubau Europas errichtet. Die besondere Bauweise führt dazu, dass Architekturstudent*innen dreier Hochschulen mitarbeiten möchten, um die Technik zu erlernen. Kinder und Jugendliche können mit ihnen in Partnerschaften arbeiten.

Durch einen Wechsel an der Spitze der Städtischen Wohnungsgesellschaft, dem bisherigen Bauherren, gab es 2019 eine weitere Verzögerung. Hier zeigt sich die Stärke des Prozesses. Verzögerungen führten zu weiteren Projektteilen, Veranstaltungen und einem öffentlichen Ort. Die Plattform Wiesencafé funktioniert als frei zugänglicher lebendiger Raum.

Der aktuelle Projektabschnitt ist am Verbundprojekt *100 Jahre bauhaus im westen* beteiligt. Verbindender Gedanke ist der Bildungsbegriff des Bauhauses: mit eigenen Ideen und Händen sein Umfeld mitzugestalten und damit auch im eigenen Sinn zu beeinflussen. Den Fluss und die Richtung von Veränderungen mit zu verantworten, befördert die Würde. Und es bewirkt, das Leben mutiger in die eigenen Hände zu nehmen, Verantwortung zu übernehmen und auszuprobieren, auf eigenen Füßen zu stehen.

Zum Weiterlesen

Reeh, Ute *Schulkunst – Kunst verändert Schule*, Weinheim / Basel 2008

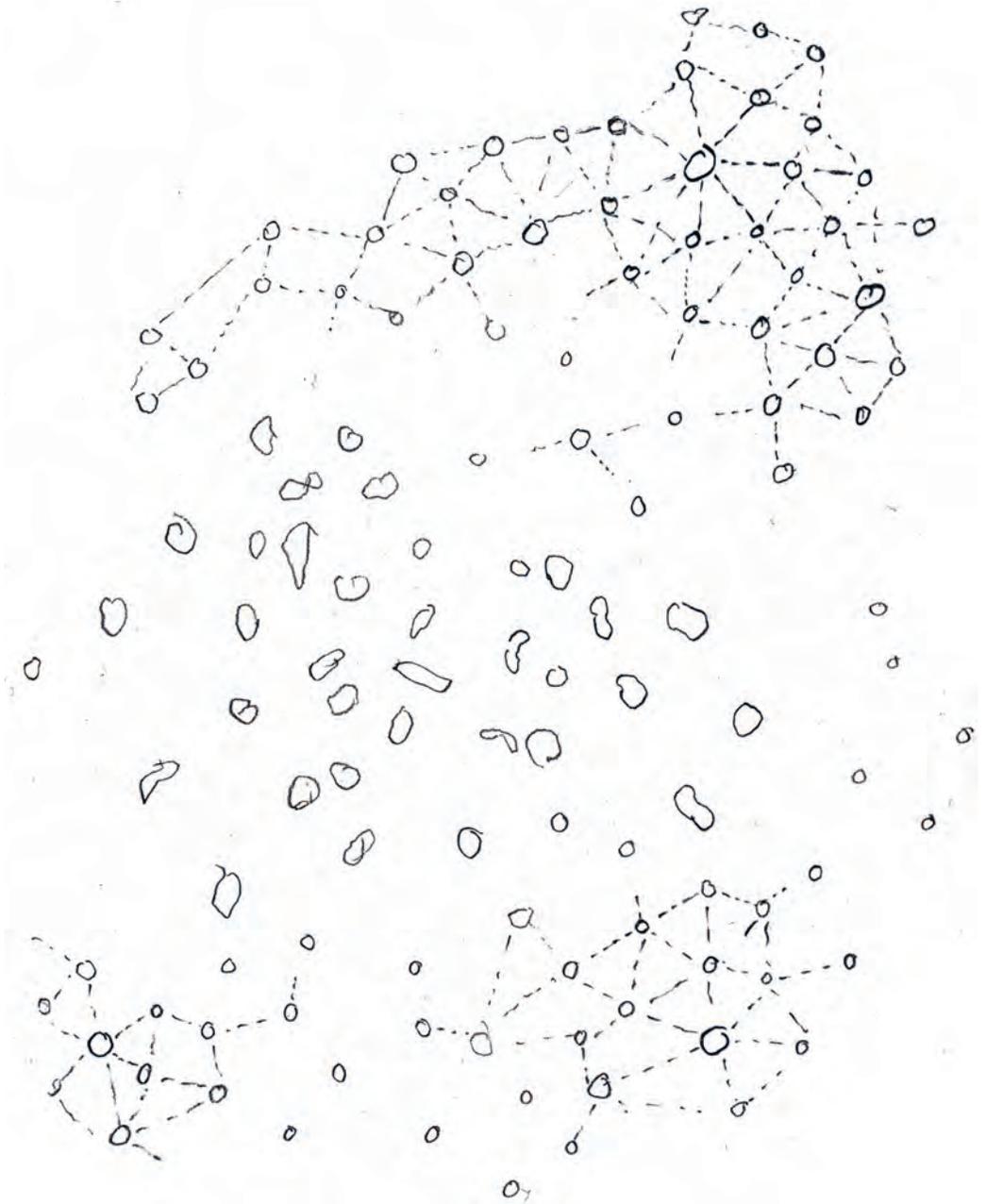
Reeh, Ute *Was Kunst kann – Kunst am Bau als Prozess und als Katalysator für Schulentwicklung*, Weinheim / Basel 2015

Schulkunst. Kunst verändert Schule e.V. (Hg.) Website des Vereins Schulkunst – Kunst verändert Schule e.V., <www.schulkunst.org>, Düsseldorf o. J.

Projektwebsites

www.schulkunst.org

www.zentrum-fuer-peripherie.org



Soziale Struktur (Stadt) mit unvernetztem Bereich (von oben gesehen)

Abbildungen

- Bild 1** *Die Bäume sollen weg*, Projektzeichnung von Marcel, 2009 © Ute Reeh
Bild 2 *Modell der Terrasse* 2010, Projektfoto © Ute Reeh
Bild 3 *Delegation aus Monte Negro*, 2016, Projektfoto © Päivi Kataiko
Bild 4 *Modell von Asem und Alpha*, 2013, Projektfoto © Ute Reeh
Bild 5 *Modell des Wiesencafés*, 2016, Projektfoto © Ute Reeh
Bild 6 *Die Bodenplatte Open Air am Wittenberger Weg*, 2019, Projektfoto © Patrick Kruse

Zeichnungen**S. 205**

- Zeichnung 1** *Konzepte verstellen den Blick auf die Welt*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 2 *Künstler*innen machen Löcher in Konzepte*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 3 *Auf dem Grund solcher Öffnungen entsteht Neues*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 4 *Im Zeigen verändern sich Vorstellungen*, 2016, Ute Reeh

S. 207

- Zeichnung 5** *Dasselbe von oben gesehen*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 6 *wird mehr*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 7 *Die Vermutung: »Ich kann nichts tun!«, lässt viele liegen*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 8 *Etwas, das alle berührt, bewegt dazu, sich aufzurichten*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 9 *Stehen macht die Sehnsucht nach Gemeinsamem bemerkbar*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 10 *... und die nach Austausch*, 2016, Ute Reeh

S. 213

- Zeichnung 11** *Grenze (von oben gesehen) zwischen sozialen Räumen*, 2018, Ute Reeh
Zeichnung 12 *Unverständnis (seitlich gesehen) – kein Wunder, man sieht ja nichts*, 2013, Ute Reeh
Zeichnung 13 *Perforierte Grenzen*, 2018, Ute Reeh

S. 217

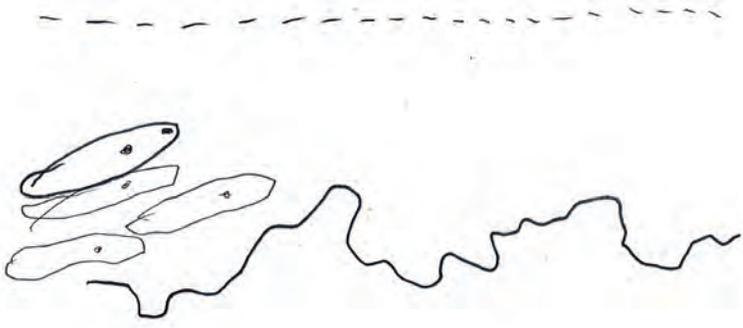
- Zeichnung 14** *Vertrauen*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 15 *Gehaltener Projektraum (von oben gesehen)*, 2014, Ute Reeh
Zeichnung 16 *Auf dem Boden stehen und Raum halten (seitlich gesehen)*, 2016, Ute Reeh

S. 219

- Zeichnung 17** *Soziale Struktur (Stadt) und unverbundener Raum*, 2015, Ute Reeh

S. 221

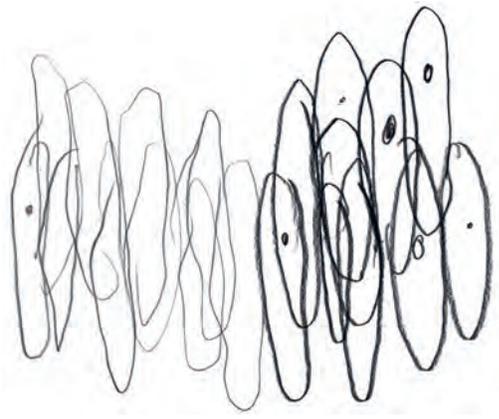
- Zeichnung 18** *Im Spalt zwischen Konzept und Welt schwimmen*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 19 *Löcher im Konzept geben den Blick auf die Welt frei*, 2016, Ute Reeh
Zeichnung 20 *Menschen betrachten ein gemeinsames Projekt*, 2014, Ute Reeh



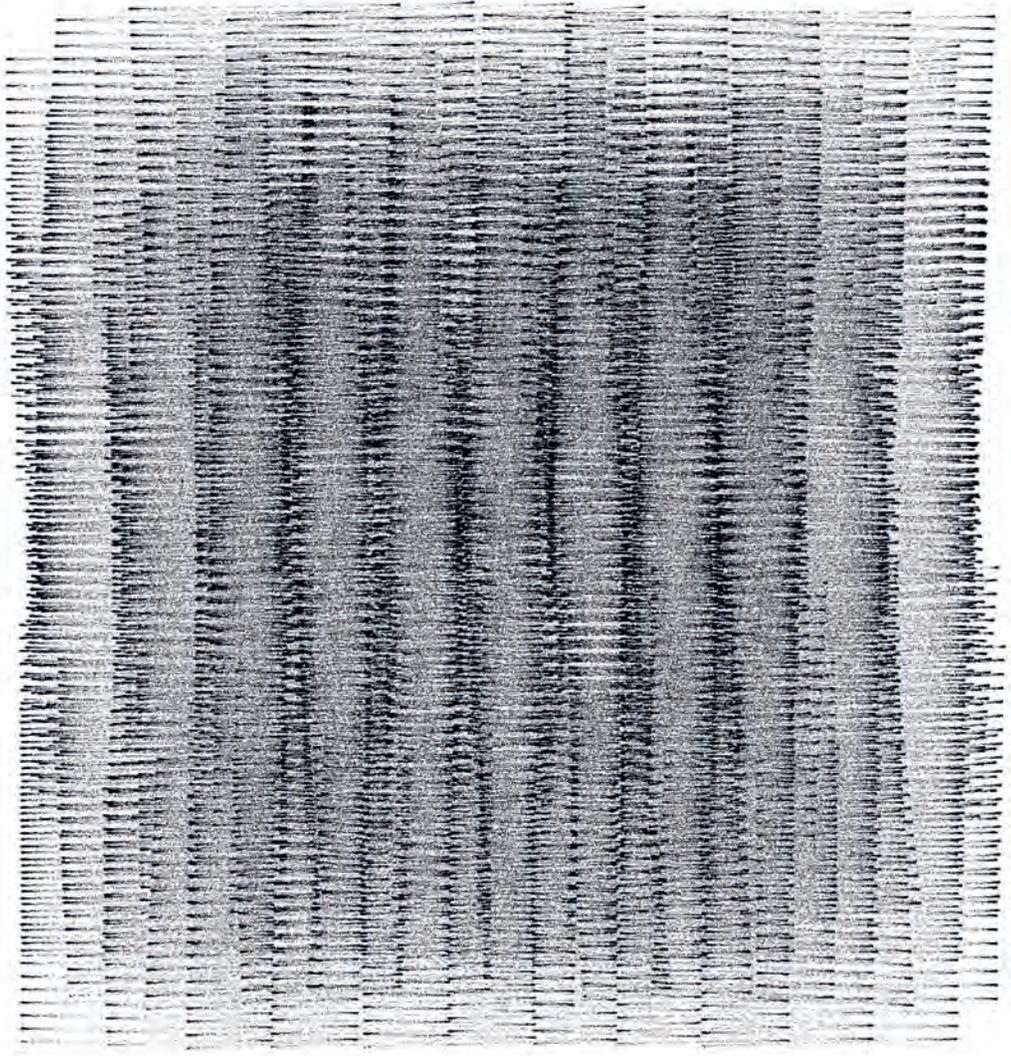
Den Spalt zwischen Konzept und Welt erkunden



Löcher geben den Blick auf die Welt frei



Menschen betrachten ein gemeinsames Projekt



Nanna Lüth

Aufmerksamkeit umverteilen!

**Ein Baukasten zur Veränderung von Macht-
und Sichtbarkeitsverhältnissen**

Ich beschäftige mich im Folgenden mit dem Verhältnis von Sichtbarkeit und Macht und damit, wie ungleiche und gewalttätige Verhältnisse in der pädagogischen Arbeit mit Kunst reflektiert werden können. Dabei schreibe ich aus einer Perspektive kritischen *Weiß-Seins*¹, die ich angesichts der rassistischen Ausschlüsse und Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem bei gleichzeitiger mehrheitlicher Dominanz *weißer* Personen als Entscheidungsträger*innen für notwendig und entwicklungsbedürftig halte (vgl. auch Diallo/Erni 2018 sowie Lüth 2018).

SICHTBARKEIT UND MACHT

Um etwas über Sichtbarkeit und Macht zu sagen, beginne ich mit einer kurzen Geschichte: Im Mai 2017 berichtete Bernard Kololo, Schwarzer² Aktivist, Musiker und Pädagoge, im Rahmen eines Vortrags davon, dass er kürzlich in die USA gereist war. Dort verbrachte er einige Zeit in den Südstaaten, wo er häufiger auf der Straße nach seinen Identitätspapieren gefragt wurde. Mehrfach ging es ihm so, dass er nach der Überreichung seines deutschen Ausweises hörte: »*Oh, we thought, you were black!*« Und in der Folge wurde er in Ruhe gelassen.

Diese Geschichte verdeutlicht, dass Sehen nicht nur etwas mit den Augen oder dem Sehsinn zu tun hat, sondern dass Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auf soziale Ordnungen zurückgreifen. Der Reaktion ist zu entnehmen, dass ein junger Schwarzer Mann mit einem deutschen Pass im US-Kontext von Ordnungshüter*innen nicht als Schwarz angesehen wird. Im Prinzip wurde hier eine Zugehörigkeit gegen eine andere ausgetauscht. Auf eine bittere Art und Weise wurde Bernard Kololo hier privilegiert behandelt im Vergleich mit einer Person gleichen Aussehens, aber eben ohne diese Identitätspapiere. Warum dieses Erlebnis nur aus der Entfernung lustig ist, dürfte uns allen klar sein, denn erstens wird deutlich, dass die Polizist*innen in einem äußerlichen Merkmal genug Grund sahen, um die Papiere zu kontrollieren. Zweitens ist unklar, wie die Officers auf Kololo reagiert hätten, wenn er US- oder ungültige oder gar keine Papiere hätte vorzeigen können.

Drittens ist dieses Erlebnis spiegelbildlich das, womit ein*e Afrodeutsche*r alltäglich konfrontiert ist: Nämlich, dass auf Straßen in Deutschland davon ausgegangen oder behauptet wird, dass Schwarze Deutsche nicht wirklich deutsch sein könnten. Ihnen wird also die Zugehörigkeit abgesprochen, trotz Papieren. Die beiden nationalen Territorien vereint also, dass sie Schwarze

¹ Die Kursivschreibung von *weiß* hebt hervor, dass es sich hierbei um eine soziale Kategorie für Menschen handelt, die von dem Privileg profitieren, aufgrund ihres Aussehens und/oder Namens und/oder ihrer Sprache, Religion und/oder Herkunft *nicht* diskriminiert zu werden.

² Das Adjektiv Schwarz ist hier großgeschrieben, um es als politischen Begriff zu markieren, der von Menschen mit Rassismuserfahrung als Selbstbezeichnung verwendet wird (vgl. beispielsweise die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland, <<http://isdonline.de>>, 03.12.2018).

Menschen wegordnen, ob in Gefängniszellen oder in ein virtuelles, expatriierendes Anderswo. Was dabei wirksam wird, sind *soziale Marker*. Nils Lindenhayn und Nora Sties haben sich mit deren Wirkungen intensiv beschäftigt:

»Als Marker werden [...] die körperlichen, sprachlichen und dinglichen Zeichen und Träger von Differenzen verstanden, denen grundsätzlich eine materielle wie semiotische Dimension eigen ist. Marker präsentieren sich in einer großen Bandbreite, die von bewusster und selbst gewählter Performanz (z.B. Kleidung, Frisur, Sprechverhalten), über verkörperte Differenz (Insignien der Geschlechtszugehörigkeit, Hautfarbe, körperliche Anomalien) bis zu zwangsweise zugewiesenen Markern (Personalausweis, Schuluniform, gelber Fleck/Ring/Stern) reichen können. Entsprechend breitgestreut ist das Maß, in dem verschiedene Marker von ihren Trägern angeeignet, abgelegt, verändert oder zielgerichtet eingesetzt werden können.« (Lindenhayn/Sties 2013, 12)

Im beschriebenen Fall ging es um einen verkörperten versus einen zwangsweise zugewiesenen Marker, beides Zeichen, die nur schwer von einem* einer Träger*in abgelegt werden können. Die soziokulturellen Differenzen, die hier praktiziert und verfestigt werden, gewinnen dadurch eine Materialität.

Das Vorhandensein der deutschen Staatsangehörigkeit scheint die Hautfarbe des USA-Besuchers zu neutralisieren. Damit verliert er an Exponiertheit und gewinnt das Privileg, als unmarkiert behandelt zu werden. Meine Deutung der Ereignisse beruht darauf, dass ich voraussetze, dass *Weiß-Sein* im europäischen und US-Kontext von *weißen* Menschen mehrheitlich als die Norm, die normale und demnach unmarkierte Ethnizität aufgefasst, gesprochen und gelebt wird, wohingegen Schwarz-Sein als von dieser Norm abweichend verstanden und markiert wird.

»Im Mittelpunkt [...] steht«, so Sties und Lindenhayn weiter, »das Problem der Kennzeichnung und damit der Wahrnehmbarkeit von Differenzen. Mittels welcher Mechanismen markieren Gesellschaften Differenz als Differenz?« (ebd.)

Es ist also entscheidend, wer auf welche Wahrnehmungsstrukturen trifft. Diese sind nicht zufällig oder individuell, sie beruhen auf Gewohnheit, d.h. gesellschaftlicher Bestätigung und Wiederholung. Sichtbarkeit beruht demnach auf dem, was bekannt und damit vorgesehen ist (vgl. Silverman 1997; weiterführend Schaffer 2008, 114 ff.). Das Vorgesehene aber basiert darauf, dass immer auch etwas – häufig von einer mit Privilegien ausgestatteten Gruppe – für unwichtiger erachtet und aktiv ausgeblendet wird. So wird Sichtbarkeit und gleichzeitig Unsichtbarkeit hergestellt.

Der Kulturtheoretiker Tom Holert hat die Voraussetzungen für Sichtbarkeit folgendermaßen gefasst: »Sichtbarkeit verdankt sich gesellschaftlichen und epistemologischen Möglichkeitsbedingungen, mit anderen Worten: Verhältnissen von Macht und Wissen. Dies können wissenschaftliche Versuchsanordnungen sein oder

architektonische Räume, die – wie Jeremy Benthams panoptisches Gefängnisrund mit seinem unsichtbaren Wachpersonal oder dessen Nachfolger, videoüberwachte öffentliche und private Architekturen – einen spezifischen, disziplinierenden Typ der Sichtbarkeit und Sichtbarmachung hervorrufen.« (Holert 2000, 20)



KUNST ZUR BEFRAGUNG VON WIRKLICHKEIT

Buchstäblich um vormachtgetränkte Sichtbarkeitsverhältnisse geht es in der Arbeit von *Forensic Architecture*, die durch ihre Präsentation – unter anderem auf der documenta 14 in Kassel – verdeutlicht hat, was es bedeutet, *nicht sehen zu wollen*.

Mithilfe einer kleinschrittigen Auswertung von Daten zielt die Arbeit *77SQM_9.26mins* (2017) mit der Rekonstruktion räumlicher und sinnlicher Gegebenheiten in zwei Modellen (dem maßstabsgetreuen Nachbau des Tatorts und einem digitalen Modell) darauf ab, die Aussagen des Verfassungsschutzmitarbeiters Andreas Temme zu überprüfen, der beim neunten Mord des *Nationalsozialistischen Untergrunds* (NSU) an Halit Yozgat am Tatort, einem Internetcafé in Kassel, anwesend war und sich im Anschluss an die Tat nicht bei der Polizei gemeldet hatte. »Da sich der Mord in einem Internetcafé ereignete, waren alle Zeug*innen mit einem zeitcodierten Gerät verbunden, einem Computer oder einem Telefon. Geleakte Untersuchungsdokumente der Polizei enthielten die Logins der Telefone und der Computer. Wir arbeiteten von diesen Dateien aus, um jedes Gerät räumlich in einem Modell und zeitlich in einem Zeitstrahl anzuordnen [...]. Dies erzeugte eine [...] Matrix, innerhalb welcher verschiedene mögliche Ereignisse stattfinden konnten.«³ (Forensic Architecture 2017, 8)

³ Gekürzte Transkription aus der deutschen Version des Videos. Englischer Originaltext: »That the murder happened in an internet café meant that all witnesses present at the time of the killing were connected to a time coded device, either a computer or a phone. The leaked police investigation files included the phone

and computer logins. We worked from these files in order to locate each device both spatially in the model as well as temporally within a timeline we constructed. This formed the space-time matrix within which different possible events could take place.« (Forensic Architecture 2017, 8)

Um ca. 16.30 Uhr befand sich Halit Yozgat alleine am Empfangstisch. Bis kurz vor 17.00 Uhr betraten vier Zeug*innen und Andreas Temme den Laden. In den gut neun Minuten, nachdem der letzte Zeuge in eine Telefonkabine gegangen war, wurden im Vorderzimmer die Schüsse abgegeben, mit denen Yozgat getötet wurde. Alle Zeug*innen außer Temme gaben an, laute Geräusche gehört zu haben, die genaue Zeit ließ sich alleine aufgrund dieser Aussagen jedoch nicht festlegen. Aus diesem Grund grenzte *Forensic Architecture* durch die Kombination der elektronischen Verbindungsdaten die Zeitspanne ein, in der der Mord stattgefunden haben muss. Am Ende stehen, lässt man sich von der detaillierten Nachstellung überzeugen, fast unausräumbare Zweifel an der Glaubwürdigkeit von Temme (vgl. auch Fittkau 2017).

»Anlässlich der Eröffnung der Installation zum NSU-Komplex auf der documenta 14 [...] erklärte der Begründer der Forschungsgruppe [...], der israelische Architekt Eyal Weizman, Forensic Architecture verfolge ein anderes Konzept von Kunst. Dabei gehe es nicht darum, wie so oft in der Kunst die Vorstellung von Wahrheit zu problematisieren, die Komplexität von Narrativen hervorzuheben und das Zweifeln zum Ziel der Kunst zu machen. Er bevorzuge eine Kunst, die dem Zweifel entgegen tritt und ästhetische Techniken zur Befragung der Wirklichkeit einsetzt.« (Schattenblick 2017)

Als fragwürdige Zurückhaltung der Gerichtsbarkeit kann die Tatsache angesehen werden, dass im Münchner Verfahren zur Aufklärung der Gewalttaten des NSU, das inzwischen nach über fünfjähriger Prozessdauer abgeschlossen wurde, diese forensische Untersuchung, die zunächst als Beweisstück vor Gericht angesehen werden sollte, dann allerdings »aus verschiedenen legalen Gründen, die uns unklar blieben«, so Weizman in einem Interview im Juni 2017 (Weizman in Perlson 2017, o. S.), doch ausgeschlossen wurde.

Er hält es für die Angelegenheit der Zivilgesellschaft, eine Fähigkeit zu zeigen, Fragen zu stellen und unabhängige Untersuchungen zu führen, die die Strafverfolgung abgebrochen hat (vgl. ebd.).

WIDERSTÄNDIGE REPRÄSENTATIONEN UND DER NSU-KOMPLEX

In ihrem Beitrag zu dem 2017 erschienenen Sammelband *Den NSU-Komplex analysieren* thematisieren die Pädagogin und forschende Aktivistin Ayşe Güleç und die Theoretikerin Johanna Schaffer drei analytisch-aktivistische Dimensionen, die sie für die Auflösung des NSU-Komplexes als hilfreich erachten. Unter NSU-Komplex verstehen sie »den Verbund aus neonazistischen Gewalttaten jener Gruppierung von Menschen, die sich NSU nannte, und institutionalisiertem Rassismus. Der NSU-Komplex äußert sich in Täter-Opfer-Umkehr, in rassistischer Medienbericht-

erstattung, in den Verbindungen des deutschen Geheimdienstes mit der rechtsextremen Szene, im Faktum der Nazis, die Mitarbeiter beim Verfassungsschutz sind, in versuchten Vertuschungen, im Verschwinden von Beweismitteln, in unerklärten Todesfällen von aussagewilligen Zeug*innen und in der andauernden Behinderung der Aufklärung der Hintergründe der Gewalttaten des Nationalsozialistischen Untergrunds.« (Güleç/Schaffer 2017, 57f.) Die drei Begriffe, die Güleç und Schaffer hervorheben, sind »Empathie, Ignoranz und migrantisch situiertes Wissen« (ebd.).

Von diesen drei Begriffen sowie ihrer Betrachtung von Bildmaterial, von migrantischen Protestformen und vom Auftreten der Familie des neunten NSU-Opfers Halit Yozgat vor Gericht lässt sich Grundlegendes für eine engagierte künstlerische und ästhetische Bildungsarbeit lernen.

Am Anfang ihrer Analyse steht die Feststellung, dass der Großteil der deutschen Berichterstattung über die Mord- und Anschlagsserie des NSU »über Jahre hinweg« von einer »radikalen Empathielosigkeit« und Ignoranz geprägt war (vgl. ebd.). Sie wollen im Gegenzug Empathie als »gesellschaftliche Ressource« und als »Tätigkeit« aufwerten, die »durch Repräsentationen« – also Bilder, Texte, Vorstellungen – angeleitet wird (vgl. ebd.).

Mit dem Psychoanalytiker Paul Hamburg definieren sie Empathie als den »aktiven Versuch, ein emotionales und kognitives Verständnis aufzubauen«. Dieser Versuch hat nichts mit »nett-sein« zu tun, und auch nichts mit »dem Korrigieren von Emotionen«. Bei Empathie handelt es sich also um eine »aufwändige [...], interpretative [...] Tätigkeit, in der sich Kognition und Gefühle verbinden.« (Hamburg 1991, 348, zitiert nach Güleç/Schaffer 2017, 59) Im Gegenzug fragen die Autor*innen sich, ob es bei Empathielosigkeit darum gehe, »Verbindungen zu verunmöglichen« (Güleç/Schaffer 2017, 59).



Sie stellen verschiedene Gegenmaßnahmen der Angehörigen der NSU-Opfer zur Unterbrechung der Ignoranz und Einfühlungsverweigerung dar, unter anderem die 2006 in Dortmund sowie Kassel organisierten großen Trauerzüge, auf denen die Aufklärung der bis dahin neun Morde gefordert wurde. »Mit den Transparenten und Redebeiträgen« wurde der deutsche Staat adressiert, der

sich jedoch für diesen Aufruf nicht interessierte (vgl. ebd. 63). So dauerte es weitere fünf Jahre, bis sich die nationalsozialistische Terrorgruppe selbst 2011 enttarnete.

Einen wichtigen Teil der Taktiken des Zeigens und Sprechens stellen die Bilder der Ermordeten dar, die von Trauernden getragen wurden. Sie sind notwendig Re-Präsentationen der abwesenden Toten.

Der Vater des in Kassel getöteten Halit Yozgat trat auch bei einem Empfang der Angehörigen durch Joachim Gauck 2013 mit einem zweigeteilten Plakat auf, das ein Kinderfoto seines Sohnes und seine Forderung nach der Umbenennung der Holländischen Straße, in der der Mord geschah, zur Erinnerung an seinen Sohn abbildete (vgl. ebd. 64). Dieses Plakat trug er auch vor Gericht bei seinen Zeugenaussagen. Die paradoxe Formulierung »Holländische Straße umbenennen oder ich will meinen Sohn zurück« (siehe auch Bild in ebd. 70 f.) lässt etwas von den Gefühlen eines Vaters spüren, der zwischen einem großen Verlust und der Idee, mit den Erinnerungen weiterzuleben, zerrissen ist. Güleç und Schaffer beschreiben die Aussage von İsmael Yozgat über das Auffinden seines toten Sohnes vor Gericht:

»Der Richter begann routinemäßig mit der Zeugenvernehmung und verwies İsmael Yozgat darauf, dass er als Zeuge geladen sei und deshalb über den Ablauf des Tages und das Auffinden seines Sohnes berichten solle. Worauf Yozgat, geradezu, als wolle er den Richter beruhigen, sagt: ›Ich werde es erzählen.‹ Dann berichtet er aber erst einmal ausführlich und eindringlich, wie abwertend die Familie durch die Ermittlungsbeamt*innen behandelt worden sei und welchen Diffamierungen und Beschuldigungen sie lange Zeit dadurch ausgesetzt war. Erst danach beschrieb er seine Erlebnisse am Tatort – wie er seinen Sohn auffand, von den Blutstropfen auf dem Tisch, wie Polizei und Krankenwagen kamen, wie sein Sohn in seinen Armen starb, wie er selbst abgeführt wurde und nicht seine Familie verständigen durfte. Auf die wiederholte Frage des Richters, in welcher Lage er seinen Sohn aufgefunden habe, steht İsmael Yozgat auf und legt sich in dem engen Raum zwischen Angeklagten- und Richterbank auf den Boden. Mit dieser körperlichen [Nachbildung] erzeugt er die Präsenz des Körpers des ermordeten Sohnes im Gerichtssaal.« (ebd. 65, 73)

Diese verschiedenen Weisen des Sprechens und Zeigens stellen sich einer Praxis des *silencing* entgegen, eines Ruhigstellens oder »Leise-Drehens« durch Mehrheitsangehörige, das regelmäßig geschieht, wenn Migrant*innen versuchen, ihre Perspektive darzustellen und zu vertreten (vgl. ebd. 75). So stehen die Demonstrationen auf der Straße wie vor Gericht für ein Bemühen um die Umverteilung von Aufmerksamkeit durch visuelle, sprachliche und körperliche Darstellungen, Aufmerksamkeit für ein kritisches, migrantisch situiertes Wissen.

Zwischen 1999 bis 2011 beging der NSU drei Bombenanschläge und zehn Morde. Unter ihren Opfern befanden sich die migrantischen Kleinunternehmer Enver Şimşek, Abdurrahim Özüdoğru, Süleyman Tasköprü, Habil Kiliç, Mehmet Turgut, İsmail Yaşar, Theodoros Boulgarides, Mehmet Kubasik und Halit Yozgat sowie die Polizistin Michèle Kiesewetter (vgl. Bündnis gegen Naziterror und Rassismus).

Strukturelle Gewalt bedeutet angesichts der frühen Hinweise auf den rechten Hintergrund dieser Taten aus dem Umfeld der Getöteten, dass die Behauptung einer breiten Öffentlichkeit, der Ermittlungsbehörden sowie der politischen Verantwortlichen, sie hätten von den Gewalttaten nichts gewusst, Teil der Struktur sind, die die Taten bedingen (vgl. Güleç/Schaffer 2017, 62).

In diesem politischen Kontext kann künstlerische Bildung dazu dienen, alternative Formen der Wissensproduktion und Darstellung ins Spiel zu bringen und ihre Anerkennung zu fördern. Ich möchte nun drei weitere künstlerische Positionen skizzieren, die sich ebenso für eine gerechtere Verteilung von Aufmerksamkeit einsetzen. Sie erfinden ihre eigenen Taktiken des Zu-sehen-Gebens und knüpfen an die bisherigen Ausführungen zu sozialen Markierungen, mangelnder Empathie und Lücken der Wahrnehmung an.

GEGENBILDER

Dass »Nett-Sein« nicht ausreicht und Repräsentationen, die an das menschliche Mitgefühl appellieren, sogar kontraproduktiv sein können, darauf weist das folgende aktivistisch-künstlerische Projekt hin, das ich kurz vorstellen möchte.

Das Projekt (*De-)Koloniale Bilderwelten* (2016) will »Sprach- und Bildpolitik in der Entwicklungszusammenarbeit unter die Lupe nehmen, kritisieren und auch zum politischen Handeln bewegen« (Diallo/global 2016, 4). Die meisten Plakate für humanitäre Spendenaufrufe basieren bis heute auf Bildern des Leidens von Menschen des globalen Südens, wobei vornehmlich Kinder, manchmal Frauen, aber fast nie Männer als Opfer der Verhältnisse in den Sinn kommen.

Die Historikerin Emily Baughan hat zur Geschichte dieser Repräsentationen und der damit verbundenen Vorstellungen geforscht. Sie schreibt: »Der Humanitarismus ist ein modernes Phänomen. Der Anfang wird meist auf das Ende des 18. Jahrhunderts datiert, als neue Printmedien die Misere von Völkern in fernen Ländern publik machten. [...] Die Abschaffung der Sklaverei wird allgemein als die erste humanitäre Kampagne angesehen. In der Zeit des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts versuchten westliche Aktivist_innen durch Bilder und Berichte, die sowohl körperlichen als auch emotionalen Schmerz in den Mittelpunkt stellten, Mitleid für versklavte Menschen in der Karibik hervorzurufen. Neue Wege zur Schaffung von Mitgefühl für das Leid von Fremden in der Ferne entstanden durch reißerische Beschreibungen von Folter und Leid. [...] Indem sie die Aufmerksamkeit auf den körperlichen und emotionalen Schmerz der Versklavten lenkten, unterstrichen Aufrufe zu humanitärer Hilfe das gemeinsame Menschsein. Damit schufen und erweiterten diese Aufrufe die Empathie für Fremde in der Ferne. Somit war der Humanitarismus schon immer untrennbar mit seiner Repräsen-

tation in Text und Bild verbunden. Allerdings stellten Anti-Sklaverei-Appelle die Versklavten nicht mit [...] westlichen Menschen gleich. Die Bilder der Anti-Sklaverei-Kampagne zeigten Sklaven vielmehr als hilflose Bittsteller, die ihren westlichen Befreier_innen dankbar waren.« (Baughan 2016, 26)

Die Kontinuität dieser kolonialen Sprach- und Bildpolitik war für die Vereinigung *glokal e. V.* und *Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland (ISD)* 2016 der Grund für ein 18-monatiges Programm, das in der Entwicklungszusammenarbeit engagierte Nichtregierungsorganisationen (NGOs) dabei unterstützte, die eigenen Hilfsstrukturen zu reflektieren und »alternative Vorstellungswelten zu schaffen« (Micossé-Aikins 2016, 4).

Um den Prozess der Sensibilisierung und des Verlernens außerdem über diesen Kreis hinaus anzustoßen und um zu verdeutlichen, dass andere Perspektiven auf die Entwicklungszusammenarbeit auch andere Visualisierungen möglich machen, wurde ein Plakatprojekt für den Stadtraum von Berlin realisiert.

Im Interview über die künstlerischen Prozesse formuliert Lena Ziyal, eine der drei befragten Künstler*innen, es so: »Wie können wir die politische Bildsprache im Bereich humanitärer Hilfe verändern? [Um] Bilder zu verändern [muss] man darauf aufbauen [...], was man findet, um es dann zu verändern, und dabei immer noch eine verständliche Sprache beibehalten [...].« (Ziyal 2016, 20)



»Zunächst einmal habe ich versucht, den Kontext von Entwicklungszusammenarbeit als ein Instrument von Macht innerhalb des Nord-Süd-Gefälles darzustellen. Ich wollte diesen Punkt herausstellen und habe auf bekannte Bildelemente zurückgegriffen, damit es überhaupt verständlich wird. Also zum Beispiel eine Weltkugel oder Windrosen, in denen diese Macht abgebildet wird. Hierbei merkte ich aber, wie ich in eben diesem Machtverhältnis steckenbleibe und es reproduziere. Daher ging ich dazu über, nicht die Strukturen darzustellen, sondern das, was sie mit uns machen, also Rahmen um die Begriffe zu schaffen [...].

Fürchte diese Djinnya! Sie hält dich warm und macht dir Mut, doch ist stets sich selbst zu Diensten.

Dabei kam ich dann auf die Idee der Dschinn-Mythologie, die ich aus der Türkei kenne. Diese Mythologie existierte schon vor dem Islam und ist meiner Meinung nach eine gekonnte Art, soziale Fragen und Prozesse zu beschreiben. Dschinns verkörpern vor allem schlechte Eigenschaften und Taten, haben dabei aber eine eigene Persönlichkeit. Sie machen diese Eigenschaften und Taten greifbar. Ich habe mir also überlegt, wie die Dschinns der Entwicklungszusammenarbeit aussehen würden. Was würden sie tun, wie wäre ihre Persönlichkeit? Ich wollte abstrakte Begriffe greifbarer machen.« (ebd. 22)

Mit diesem Konzept wendet Lena Ziyal den Blick fort von den bemitleidenswerten Opfern von Hunger und Not hin zu den Vorannahmen und Motivationen der Wohltäter*innen und zwingt Betrachter*innen zur Reflexion von eigenen verborgenen Interessen.

GEGENWISSEN

Als weiteres künstlerisches Beispiel für die Umverteilung von Aufmerksamkeit möchte ich die Arbeit *Webschiffe, Kriegspfade* (2011) der österreichischen Künstlerin Ines Doujak vorstellen.

»*Webschiffe, Kriegspfade* will damit ein ungesehenes, marginalisiertes, ex-zentrisches Archiv bereitstellen, dessen Konsultation eine notwendige Voraussetzung für das Entwickeln neuer politischer und ästhetischer Phantasien zu sein hofft. [E]ntlang von indigenen Wissensbeständen wird *Webschiffe, Kriegspfade* Anknüpfungspunkte zu weltweiten Kolonialismen erstellen und Verbindungen zwischen ihrer vergangenen und gegenwärtigen Geschichte beschreiben.« (Doujak 2011, 39)

Doujak betrachtet »Textilien [als] Träger von Übermittlungen, [...] die die gewaltförmige und identitäre Politik des Kolonialismus in sich bergen. Die Produktion, der Austausch sowie der Konsum, der Gebrauch und das Benutzen von Textilien und Kleidung war seit jeher ein markantes Feld für Aushandlungen von Differenz.« (ebd.)

Die Archivarbeit nimmt ihren »Ausgangspunkt in einer subjektiven Sammlung von [48] Textilien aus dem andinen Raum. Die Sammlung beinhaltet so unterschiedliche Stoffe wie die Schürzen der Marktfrauen von La Paz oder die rituellen Ponchos von amazonischen SchamanInnen und umspannt einen Zeitraum von fast 2000 Jahren. Das Projekt entstand aus einer lang andauernden Beziehung zu lateinamerikanischen Ländern mit zahlreichen Reisen.« Seitdem interessiert sich Doujak für die »Webkunst als der zentralen Ausdrucksform der Anden, die dort seit jeher das Leben in allen Aspekten strukturiert [...].« (ebd. 38)

INDIGO



Das Archiv nimmt unterschiedliche Formen an: Eine zentrale Rolle spielen Archivkarten bzw. -plakate, die auf der Vorderseite aus einer Collage bestehen, »auf de[r] jeweils ein fotografiertes und collagiertes Archivstück zu sehen ist. D[as] Bild wird durch zwei Inschriften durchkreuzt. Die eine beschreibt jeweils einen Begriff zu der Kolonialität von Farben und Stoffen, wie z. B. Baumwolle oder Indigo. Zusätzlich markiert eine Zahl einen bestimmten Tag oder ein Jahr eines emanzipatorischen Kampfes, der im Zusammenhang mit [...] Textilproduktionen steht, wie z. B. 0406, dem Tag des Aufstandes der Schlesischen Weberinnen 1844. Oder 0803, dem Internationalen Frauen/Lesben/Mädchen Kampftag, der aufgrund eines Streiks von Textilarbeiterinnen in New York 1908 ausgerufen wurde, bei dem die Streikenden in die Fabrik eingesperrt wurden und darauf folgend bei einem Feuer ums Leben kamen.« (ebd. 38 f.)

Auf den Rückseiten⁴ sind die Hintergründe dieser verkürzten bzw. verschlüsselten Botschaften und persönliche Kommentare von 48 Personen zu finden, die den Auftrag hatten, mit einem der zeitweise überlassenen Textilstücke in einen »Dialog zu treten« und ihre Anmerkungen zu formulieren.

Diese persönlichen Kommentare und die unsystematische Sammlung charakterisieren bewusst – so Doujak – ein exzentrisches, weil unordentliches und durchmisches Archiv.

Damit widersetzt sich diese durchaus umfassende und einzigartige Sammlung von Informationen und Materialien der Idee einer repräsentativen und neutralen Darstellung von Geschichte, wie sie bis dato all diese Einzelheiten systematisch unterdrückt hat.

GEGEN AGGRESSION

Die dritte künstlerische Arbeit, die sich mit Alltagsrassismus auf sehr direktem Weg auseinandersetzt, stammt von Isaiah Lopaz.

Um mit den vielgestaltigen großen und kleinen rassistischen Bemerkungen umzugehen, die ihm täglich als Schwarzer, schwuler Mann in Berlin begegnen, hat er diese Bemerkungen aufgeschrieben und auf T-Shirts gedruckt, Bemerkungen wie: »Even though you are black you are beautiful«, »I didn't know you are gay, you are black«, »I'm gay, i can't be racist« oder »It's 2014, no one cares if you are black, white or green«. Mit diesen begibt er sich wieder in den Stadtraum und lässt sich so im Stadtraum porträtieren.

Dazu veröffentlicht er in einem Blog⁵ und in Interviews seine Erfahrungen. Er beschreibt, dass er deswegen seine Friesur geändert, aber auch, dass er seinen

⁴ Vgl. <<http://www.inesdoujak.net/eccentric-archive/>>, 12.11.2018.

⁵ Vgl. <<https://himnoir.com>>, 12.11.2018.

Job verloren hat und dass er im Austausch mit *weißen* Berliner*innen auf wenig Verständnis für seine Perspektive trifft. Die stereotype Frage »Woher kommst du?«, die überraschenderweise Menschen of Color sehr viel häufiger und zwanghaft gestellt wird als *weißen* Personen, wird oft verteidigt als Form von Interesse, Aufmerksamkeit, ja gar Zuwendung gegenüber einer durch ihr Aussehen als anders markierten Person. Diese Aufmerksamkeit aber beruht auf mangelnder Vorstellungskraft, auf aktiver Ausblendung des Gegenübers und seiner Verletzbarkeit, wenn er*sie täglich signalisiert bekommt, dass er*sie doch eine andere Herkunft oder Heimat haben müsse, sprich anderswo hingehört.

An dieser Arbeit ist beeindruckend, dass Isaiah Lopaz durch die Zitate die verletzenden Zuschreibungen wiederholt und sie sich zugleich aneignet durch das Verkörpern in der Öffentlichkeit. Durch diese Sichtbarmachung von Alltagsrassismus provoziert er zugleich neue Reaktionen und widersetzt sich ihnen – durch die Entscheidung über Ort und Zeit der Reinszenierung und die Anwesenheit eines Fotografen – in einem kontrollierteren Rahmen.

BAUSTEINE ZUR VERÄNDERUNG VON MACHT- UND SICHTBARKEITSVERHÄLTNISSEN

Die vorgestellten künstlerischen und aktivistischen Stellungnahmen lassen sich zu einer Empfehlung verbinden. Eine Umverteilung von Aufmerksamkeit, d. h. von Macht und Sichtbarkeit, wird entlang der beschriebenen künstlerisch-aktivistischen Interventionen demnach möglich durch

- aktives Zuhören und Hinsehen, d. h., sensibel zu werden für die Verletzbarkeit und Prekarität des Gegenübers,
- die Analyse der eigenen Position und Privilegien und der damit verbundenen Motivationen, Gefühle und weißen Flecke,
- die reflektierte Darstellung und Verkörperung aus alternativen Blickwinkeln,
- die Produktion oder Anerkennung von neuem, bisher systematisch ausgeblendetem Wissen aus minorisierten Perspektiven.

So entsteht eine Aufmerksamkeit, die – und hier zitiere ich nochmals Ayse Güleç und Johanna Schaffer – »auf Phantasie, Imagination, Emotionalität und Ästhetik als wirklichkeitserzeugende Dimensionen« nicht verzichten mag (Güleç/Schaffer 2017, 57).

Künstlerische Referenzen

Doujak, Ines <www.inesdoujak.net/eccentric-archive/>, 12.11.2018

Forensic Architecture <www.forensic-architecture.org/case/77sqm_926min/>, 12.11.2018

Lopaz, Isaiah <<http://himnoir.com>>, 12.11.2018

Ziyal, Lena Plakatarbeiten, in: *glokal / Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD)* (Hg.):

Die Spitze des Eisbergs. Spendenwerbung der internationalen Hilfsorganisationen – Kritik und Alternativen, nach einem Konzept von Aïcha Diallo und Lena Ziyal, o. O. [Berlin] 2016, S. 10, 25, 36, <<https://www.glokal.org/publikationen/die-spitze-des-eisbergs/>>, 03.12.2018

Literatur

Baughan, Emily A short history of helping far-off people / Hilfe für Menschen in der Ferne – ein kurzer geschichtlicher Abriss, in: *glokal / Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD)* (Hg.): Die Spitze des Eisbergs. Spendenwerbung der internationalen Hilfsorganisationen – Kritik und Alternativen, S. 26–35, <https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2017/02/Die-Spitze-des-Eisbergs_e-pub_final.pdf>, 04.06.2019

Bündnis gegen Naziterror und Rassismus (Hg.) 5 Jahre NSU-Prozess München. Kein Schlussstrich. NSU-Komplex auflösen!, <<https://nspuprozess.net>>, 03.12.2018

Diallo, Aïcha / Erni, Danja Lernprozesse in der diskriminierungskritischen Kulturellen Bildungsarbeit, in: *Art Education Research. e-journal des Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste*, 8/2018/14, S. 1–9, <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2018/03/n°14_Aïcha_Diallo_und_Danja_Erni_DE.pdf>, 03.12.2018

Diallo, Aïcha / glokal Vorwort, in: *glokal / Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD)* (Hg.): Die Spitze des Eisbergs. Spendenwerbung der internationalen Hilfsorganisationen – Kritik und Alternativen, o. O. [Berlin] 2016, S. 4, <https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2017/02/Die-Spitze-des-Eisbergs_e-pub_final.pdf>, 04.06.2019

Doujak, Ines Webschiffe, Kriegspfade / Telares, Senda Guerrero / Loom Shuttles, Warpaths, in: *FrauenKunstWissenschaft FKW // Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur*, 2011/52: Stoffe weben Geschichte(n). Textile Kunstmaterialien im transkulturellen Vergleich, S. 38–54

Fittkau, Ludger Halit Yozgat. Schwierige Aufarbeitung des Kasseler NSU-Mordes, in: *deutschlandfunkkultur.de*, Länderreport 03.01.2017, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/halit-yozgat-schwierige-aufarbeitung-des-kasseler-nsumordes.1001.de.html?dram:article_id=375396>, 03.12.2018

Forensic Architecture 77sqm_9:26min. Counter investigating the testimony of Andreas Temme in relation to the Murder of Halit Yozgat in Kassel, 06.04.2006, Report 18.07.2017, <https://content.forensic-architecture.org/wp-content/uploads/2018/09/77sqm_9.26min_Report_2017.07.18.pdf>, 03.12.2018

Gülec, Ayse / Schaffer, Johanna Empathie, Ignoranz und migrantisch situiertes Wissen, in: *Karakayali, Juliane / Kahveci, Çağrı / Liebscher, Doris / Melchers, Carl* (Hg.): Den NSU-Komplex analysieren, Bielefeld 2017, S. 57–80

Hamburg, Paul Interpretation and Empathy: Reading Lacan with Kohut, in: *International Journal of Psycho-Analysis*, 1991/72, S. 347–361

Holert, Tom Bildfähigkeiten. Visuelle Kultur, Repräsentationskritik und Politik der Sichtbarkeit, in: ders. (Hg.): *Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*, Köln 2000, S. 14–33

Lindenhayn, Nils / Sties, Nora Was Marker machen. Versuch über die Materialität soziokultureller Differenzierung, in: Bonn, Eva / Knöppler, Christian / Souza, Miguel (Hg.): Was machen Marker? Logik, Materialität und Politik von Differenzierungsprozessen, Bielefeld 2013, S. 11–21

Lüth, Nanna Demokratiebildung. Kunst/Vermittlung gegen Rassismus (Editorial), in: *Art Education Research. e-journal des Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste*, 8/2018/14, S. 1–11, <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2018/03/AER14_Demokratiebildung_Kunst_Vermittlung_gegen_Rassismus_Editorial.pdf>, 03.12.2018

Micossé-Aikins, Sandrine Vorwort, in: *glokal / Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD)* (Hg.): Die Spitze des Eisbergs. Spendenwerbung der internationalen Hilfsorganisationen – Kritik und Alternativen, o. O. [Berlin] 2016, S. 4, <https://content.forensic-architecture.org/wp-content/uploads/2018/09/77sqm_9.26min_Report_2017.07.18.pdf>, 04.06.2019

Perlson, Hili The Most Important Piece at documenta 14 in Kassel Is Not an Artwork. It's Evidence. An analysis of a neo-Nazi murder investigation redefines the limits of what art is for, in: artnet.com, 08.06.2017, o.S., <<https://news.artnet.com/exhibitions/documenta-14-kassel-forensic-nsu-trial-984701>>, 03.12.2018

Schaffer, Johanna Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Arbeit an den visuellen Strukturen der Anerkennung, Bielefeld 2008

Schattenblick. Elektronische Zeitung, 27. Juli 2017, <http://schattenblick.de/infopool/kunst/ip_kunst_report_bericht.shtml>, 03.12.2018

Silverman, Kaja Dem Blickregime begegnen, in: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick, Berlin 1997, S. 41–64

Ziyal, Lena [zusammen mit Rajkamal Kahlon und Isaiah Lopaz im Gespräch mit Aicha Diallo] Wir müssen niemals die Hand aufhalten / We never need to have our hand out. Roundtable mit den Künstlerinnen Rajkamal Kahlon, Isaiah Lopaz und Lena Ziyal, in: global / Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD) (Hg.): Die Spitze des Eisbergs. Spendenwerbung der internationalen Hilfsorganisationen – Kritik und Alternativen, o. O. [Berlin] 2016, S. 18–24, <https://content.forensic-architecture.org/wp-content/uploads/2018/09/77sqm_9.26min_Report_2017.07.18.pdf>, 04.06.2019

Abbildungen

Bild 1 + 2 Forensic Architecture, *77SQM_9:26MIN, Counter investigating the testimony of Andreas Temme in relation to the murder of Halit Yozgat in Kassel, 6 April 2006*, Videostill, <<https://www.forensic-architecture.org/wp-content/uploads/2017/06/Testing-vision-reenactment-2-1030x580.png>>, 21.12.2018 © Forensic Architecture

Bild 3 Still aus der Dokumentation über die Demonstration *Kein 10. Opfer* in Kassel 2006, Kamera / Schnitt: Sefa Defterli, <<https://pad.ma/CTC/editor/00:00:00,00:05:43.321#embed>>, 21.12.2018 © Sefa Defterli

Bild 4 Lena Ziyal, *Charity*, 2016, digitale Zeichnung, 59,4 × 42 cm © Lena Ziyal

Bild 5 Ines Doujak, *Webschiffe, Kriegspfade*, 2011–13, Exzentrisches Archiv: Archivkarte *Indigo/1944* © Ines Doujak

NACHWORT

Handwritten text in Arabic script, appearing as a dense, illegible scribble. The text is written in black ink on a white background and is completely unreadable due to its chaotic and overlapping nature.

Birgit Engel

**Zeitreisen, Erfahrungskreise
und die große Methode.**

Ein Brief an Rudolf zur Lippe

Dieses Nachwort ist – in memoriam – Prof. Dr. Rudolf Prinz zur Lippe gewidmet.

Zeitreisen, Erfahrungskreise und die große Methode

Ein Brief an Rudolf zur Lippe

Weinheim, Mai 2017

Lieber Rudolf,

Ich erinnere mich an eine frühe gemeinsame Situation im Rahmen meines Studiums der Kunstpädagogik und Ästhetik bei dir an der Carl-von-Ossietsky-Universität in Oldenburg vor circa vierzig Jahren. Um für dich und auch für die Anderen vorstellbar werden zu lassen, nicht nur *was*, sondern auch *wie* hier etwas Spürbares und nachhaltig Besonderes geschah – was aus heutiger Sicht zu einem zentralen Impuls für meine eigene Lehre werden sollte –, möchte ich darüber in einem *Erinnerungsbild* erzählen.

Wir befinden uns in der großen Aula der Universität, agieren gemeinsam und präsentieren ein kleines Bühnenstück aus Brechts »Der gute Mensch von Sezuan«. Die Aula ist gut besucht, aber nicht wir befinden uns auf der Bühne, sondern Teile des Publikums, denn wir haben das Geschehen im Zentrum des großen Raumes platziert. Anne Hoormann, meine Mitsudentin, steht mit einem langen braunroten Seidenkleid in der Mitte des großen Raumes und führt die Zuschauer in den Inhalt des Stücks und die Bedeutung der hieraus gewählten Szene ein.

Ich selbst sitze als (der männliche) Shui Ta verkleidet auf einem Holzstuhl mit Armlehnen, eine dicke Zigarre im Mund, trage dabei einen schwarzen Anzug, der mit Kissen versehen die leibliche Dominanz meiner Rolle noch stärker hervortreten lässt. Im Stück ist diese Fülle der Tatsache geschuldet, das sich hinter Shui Ta eigentlich (die weibliche) Shen Te, der gute Mensch von Sezuan, verbirgt, die sich ihre Güte angesichts der nahenden Verantwortung für ihr eigenes Kind nicht mehr leisten kann und sich deshalb gezwungen sieht, sich in den kapitalorientierten Vetter Shui Ta zu verwandeln.

Unten und neben dem Podest hocken Studierende aus unserem Seminar in der Rolle der Arbeiter in der Fabrik des Shui Ta auf dem Boden, bekleidet mit losen weißen Hosen und Hemden, die mit Kreide bezeichnet wurden. Sie sind dabei, Tabakblätter zu sortieren, zunächst kooperativ im Kreis und danach (noch) effektiver im schnellen Rhythmus von einer Kiste in die andere – Obstkisten, die wir zuvor auf dem Naschmarkt gefunden hatten. Mein studentischer Mitstreiter in dem Projekt spielt Sun, den Vater des sich ankündigenden Kindes, der hier nun aufgestiegen zum Vorarbeiter die Produktion rationalisiert und weiter vorantreibt. Während ich mich als Shui Ta genüsslich meiner Zigarre widme, stimmt Michael Barfuß – ein Freund und Musikstudent – auf dem Flügel den ersten Ton einer Komposition von Kurt Weill an. Zeitgleich steht eine der zuvor am Boden sitzend arbeitenden Studierenden auf und singt mit einer beeindruckenden Sopranstimme »Das Lied vom achten Elefanten«, in das die anderen einstimmen. »Sieben Elefanten hatte Herr

Dschin und da war dann noch der achte. Sieben waren wild und der achte war zahm und der achte war's, der sie bewachte ... Trabt schneller! Herr Tschin hat einen Wald, der muss vor Nacht gerodet sein und Nacht ist jetzt schon bald ...«

Am Ende der Szene trete ich – in einem orangefarbenen Kleid zurückverwandelt als Shen Te – nochmals vor das Publikum und beteuere, dass mein Wandel in die Rolle des unfreundlichen Shui Ta unausweichlich notwendig gewesen sei, um die der Shen Te eigene Güte zumindest noch für das erwartete Kind retten zu können. Ich beende die Szene mit folgenden Worten, während ich über den Bauch der schwangeren Shen Te streiche: »... zu dir will ich gut sein, und Tiger und wildes Tier zu allen andern, wenn's sein muss. Und es muss sein.«

Danach bricht das Geschehen nicht einfach ab, sondern du trittst in einem langen weißen Gewand in der Rolle eines chinesischen Weisen vor das Publikum. Mit der Prägung deiner den Raum füllenden klaren Stimme trägst du (etwa) folgende Sätze über die große Methode aus »Me-ti«, dem Brecht'schen »Buch der Wendungen« vor:

»Der Satz Meister Hy Yes, dass eins nicht gleich eins, nicht nur gleich eins und nicht immer gleich eins ist, ist der Ausgangspunkt der großen Methode. Er sagt, dass man diesen Satz zu lange sagen kann, das heißt, dass man zu einer bestimmten Zeit mit ihm Recht haben kann und zu einer anderen nicht. Die große Methode ist eine praktische Lehre von der Bewerkstelligung der Veränderung und der Veränderung der Bewerksteller, der Trennung und Entstehung von Einheiten, der Unselbstständigkeit der Gegensätze ohne einander, der Vereinbarkeit einander ausschließender Gegensätze. Die große Methode ermöglicht, in den Dingen Prozesse zu erkennen und sie zu benutzen.«

Ich habe diese Situation hier nochmals so genau versucht zu erinnern, weil von ihr ein Impuls, weit über die damalige Situation hinaus, ausgegangen ist. Dies konnte mir erst heute wirklich bewusst werden.

Dieses Aufführungsereignis war aus einer Veranstaltung innerhalb des kunstpädagogischen Studiums hervorgegangen. Eigentlich war es in dem Seminar zunächst ›nur‹ um die Gestaltung von Bühnenbildern zu Brechts Stück *Der gute Mensch von Sezuan* gegangen. So war es im Titel zumindest angekündigt. Und wir nahmen damals – als junge Studentinnen und Studenten – an, dass es um so etwas wie einen Kulissenbau gehen sollte. Das hattest du auch – wie sich bei den Arbeiten anderer Studierender zeigte – als Möglichkeit gar nicht ausgeschlossen, aber auch offensichtlich nicht eingrenzend festgelegt. Unsere Gruppe verfolgte auf der Grundlage von Brechts Vorstellungen zum epischen Theater im Laufe des Prozesses dann mehr und mehr eine andere Spur. Uns wurde deutlich, dass für Brecht das Bühnenbild eben nicht nur eine *Kulisse* im Hintergrund war, die eine gewisse Realität hinter dem eigentlichen Theaterspiel illustrieren sollte, sondern dass das epische Theater gerade nicht Illusion erzeugen sollte, es vielmehr ein verfremden-

des Zeigen – heute würde man sagen, ein *Performativ-Werden* – der gesellschaftlichen Verhältnisse bedeutet. Nicht um die Einfühlung in eine fertige Geschlossenheit der Verhältnisse, sondern um Einsicht in deren Veränderbarkeit, nicht um Identifikation, sondern um die Sichtbarkeit des ›Spiels als Spiel‹ sollte es gehen. Erst hierdurch konnte der historische Bezug des Stückes – als ein Übergang vom Manufaktur- zum Industriekapitalismus – bewusst werden, ebenso wie die Frage, ob und was daran veränderbar gewesen wäre. So jedenfalls ist mir die Brecht'sche Orientierung in Erinnerung geblieben. Wir begannen zu begreifen, dass die Dinge auf der Bühne und die Handlungen der Akteurinnen und Akteure miteinander in einem lebendigen Beziehungsgeflecht standen und dass es dieses Geflecht in seiner Gewordenheit und Veränderbarkeit sichtbar und verständlich zu machen galt.

Dieser Anspruch zog uns nun aber unweigerlich als ›erprobende Bühnenbildnerinnen und -bildner‹ mit in die Verantwortung einer solchen lebendigen Gestaltung, in der sich die Bühne als Handlungsraum mit der Inszenierung des Stückes verknüpfen sollte. Dies haben wir an einer exemplarisch ausgewählten – soeben ausschnitthaft beschriebenen – Szene aus dem Stück realisiert.

Doch es kann und soll hier nicht darum gehen, noch einmal die Charakteristika des Prozesses zu analysieren, die diese Erfahrung für uns und insbesondere für mich zu einer *ästhetisch bildenden Erfahrung* werden ließen. Dies habe ich damals im Rahmen einer aus dem Seminar entstandenen Broschüre und in der Folge noch wesentlich intensiver und theorieorientierter in meiner Abschlussarbeit ausgeführt.

Der mögliche Grund, warum mir diese Szene nach so langer Zeit wieder gegenwärtig geworden ist, mag in der Entdeckung liegen, was sich an dieser Erfahrung aus meiner heutigen Sicht als besonders nachhaltig gezeigt hat. Der Hintergrund einer Vielfalt und Vielzahl inzwischen eigener Lehrerfahrungen in Schule und Hochschule lässt mich rückblickend die besondere Leistung dieses Ereignisses noch einmal und zugleich neuartig in seinem Potenzial wahrnehmen und interpretieren. So zeigt sich erst heute, dass und wie mir diese Art zu Lehren – auch aus der Erfahrung der gemeinsamen Praxis heraus – zu einer weiterreichenden Orientierung werden konnte. Hier wurde eine Spur gelegt, die sich in meiner weiteren Lehre fortsetzen sollte.

Diese (Neu)Orientierung geht nicht alleine aus der *Art und Weise* hervor, wie wir mit dem Thema umgegangen sind und wie du dies als Lehrender unterstützt und zugelassen hast. Die Spezifik des Geschehens bestand ebenso darin, dass du und in der Folge auch wir gemeinsam aus einem zunächst formal-inhaltlichen institutionellen Auftrag und einer denkbaren curricularen Rahmenvorgabe etwas gemacht haben, was die üblichen Ordnungen des Institutionellen in einer lebendigen und möglicherweise sogar politisch-demokratischen Weise überschritten hat. Vielleicht haben wir damit zu einer Bewegung beigetragen, die du später als

Ordnungen einer anderen Art charakterisiert hast? Jedenfalls waren Inhalt, Form und zwischenmenschliche Begegnung aufs Engste miteinander verwoben. Mit der Bewegtheit und Veränderbarkeit des Bühnenbildes und der Akteurinnen und Akteure in dem Stück veränderte und bewegte sich offensichtlich auch der Kontakt zu uns, untereinander und damit und darüber hinaus auch zur institutionellen Situation. In der Bezugnahme auf die Sache erweiterte sich dabei der Kreis der Teilnehmenden und wirkte mehr und mehr in den öffentlichen Raum der Hochschule hinein. Dir gelang es, deine Aufgabe und Funktion als mitdenkender und beratender Lehrender zu erweitern und schließlich zum teilhabenden Mitspieler in der Rolle eines chinesischen Weisen zu werden.

So ereignete sich eine Wandlung nicht nur durch die Konzeption der exemplarisch ausgewählten Spielszene im Zusammenhang mit der offenen Kulisse und den Requisiten, sondern auch im Rahmen unserer universitären Arbeit selbst. Die Wendungen und Wandlungen, die Brecht durch sein Stück in Bewegung brachte und die du nochmals komprimiert mit den Worten des Me-ti in dem gemeinsamen Geschehen hast bewusst werden lassen, setzten sich fort in den Raum des institutionellen Ortes und – wie sich für mich nun zeigt – in den Raum der Zeit. Aus heutiger Sicht scheint mir die Besonderheit dieses gemeinsamen Ereignisses darin zu liegen, dass sich eine den Prozess dynamisierende Verknüpfung und Synergie zwischen Inhalt, Form, örtlicher sowie zeitlicher Kontextualisierung ereignen konnte.

Rückblickend finde ich in vielen meiner eigenen Projekte in Schulen und Hochschulen die Fruchtbarkeit dieses Zusammenspiels wieder, und mir wird durch diesen Rückblick neu bewusst, wie gerade die Lust der Überschreitung und der lebendigen Dynamisierung der institutionellen Strukturen und Gewohnheiten meine eigene Lehrpraxis grundlegend beeinflusst hat. Sie speist sich noch heute immer wieder von Neuem aus der Motivation, den strukturellen und habituellen Geschlossenheiten unserer gesellschaftlichen und institutionellen Situierung mit der immer potenziell vorhandenen Möglichkeit einer gemeinsamen lebendigen Überschreitung zu antworten und dies zum Anlass einer lebendigen Bildungsbewegung zu nehmen. Dies kann sich aber nur in der offenen Begegnung mit den Anderen und in einem strengen und zugleich leidenschaftlichen Bezug auf die Sache entfalten.

Sichtbar wird mir dabei auch das Potenzial – und das scheint mir als bleibende Spur aus dieser Erfahrungsquelle entscheidend –, dass wir unsere sogenannte ›Rolle‹ und berufliche ›Funktion‹ nicht nur in eine lehrende und lernende Begegnung auf Augenhöhe transformieren können, sondern auch zu einer lebendigen, gemeinsam getragenen Wendung des Institutionellen selbst im Sinne einer politisch-demokratischen Bildungsbewegung beitragen können.

Als ich dir 2014 den ersten Band unserer Reihe *Didaktische Logiken des Unbestimmten* zugesendet hatte, in dem sich auch von Studierenden selbst verfasste Beispiele unserer experimentellen Hochschulpraxis an der Kunstakademie Münster finden, fiel auch dir wohl die langwährende Verwobenheit solcher gemeinsamer Erfahrungsbezüge auf.

Diese verbanden sich für dich in neuer Weise mit deinen heutigen vor allem auch künstlerischen Tätigkeiten und Entdeckungen, was dir vor dem Hintergrund unserer gemeinsamen Vergangenheit nochmals bewusst werden konnte. Als dankende Antwort schriebst du damals an mich: »Dabei fällt mir auf, dass ich als Lehrer zwar wesentlich dem Tun und Erproben anderer gedient habe und nun beglückt bin, selber darin aufzugehen, dass ich aber damals bei all der Verantwortung an dem Gemeinsamen auch für mich ein Übender sein konnte, dem Heutigen, wenn auch sehr vermittelt, gar nicht so fremd.«

Selbst und gemeinsam – immer wieder neu – in den Bewegungen des Lebens zu bleiben, welches du dabei immer zugleich als ein gesellschaftliches und politisches verstehst, ist eine spezifische Herausforderung und ein besonderes Potenzial. Es fordert dazu heraus, die vermeintlichen Sicherheiten des einmal Errungenen stets aufs Neue in der je aktuellen Gegenwart zu prüfen, anderes zu erproben und die Grenzen des vermeintlich ›Möglichen‹ auszuloten und zu erweitern. Dies ist ein Vorgang, ein Geschehen, auf das es sich einzulassen gilt. Das nicht nur abstrakt und organisatorisch geplant werden kann, sondern an dem wir immer auch wahrnehmend und spürend, antizipierend und erinnernd selbst sinnlich-leiblich beteiligt sind. Diese Beteiligung auch im Kontakt mit den Anderen benötigt ein Drittes, eine Sache, an der sich etwas Neues, Visionäres, eine lebendige und sich bewegende Sicht der Dinge und eine andere neue, singuläre Lebendigkeit der Situation in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext entfalten kann. Wenn sich dabei etwas Grundlegendes öffnet, dann geht diese Praxis über die habituellen Handlungsmuster und Strukturen des Alltäglich-Institutionellen hinaus; dann vermag sich zudem eine Spur bilden, auch auf ein Zukünftiges hin, und vielleicht auch im vermeintlich ›Unmöglichem‹ ein ungeahnter Realitätssinn offenbaren.

So sind wir uns begegnet und so verstehe ich dich bis heute, wenn du von »Gegenwart wiedergewinnen« sprichst.

Die Vorbereitung auf dieses Treffen in Weinheim, lieber Rudolf, hat mir nochmals bewusst und gegenwärtig werden lassen, wie diese – sich immer wieder neu zeigende – Bewegung, besonders in meinem beruflichen Leben, in spezifischer Weise mit der gemeinsam lehrenden und lernenden Begegnung mit dir in Verbindung steht. Auch wenn ich ganz eigene Wege gesucht und eingeschlagen habe. Das Wissen aber, das daraus erwachsen ist, speist sich aus dem radikalen Bewusst-

sein der eigenen Eingebundenheit in die individuelle und gesellschaftlich gemeinsame Geschichte. Es weiß sich dabei getragen von der eigenen Wahrnehmung und es bewegt sich in den Möglichkeitsräumen der Vergegenwärtigung des Vergangenen, des Gegenwärtigen und des Zukünftigen. In dieser sich in der Zeit ereignenden nach- wie vorausahmenden Spürbarkeit verbindet sich unser Wissen mit dem Leben selbst.

Hab Dank!
Birgit

Dieser Brief wurde im Mai 2017 anlässlich des 80. Geburtstags von Rudolf zur Lippe im Rahmen des Treffens einer Expertenrunde in Weinheim eingebracht. Zu diesem Treffen lud Christian Petry († 2018) – Freudenberg Stiftung und Stiftungsrat der Amadeu Antonio Stiftung – Wissenschaftler*innen, Künstler*innen und fachliche Expert*innen ein, die in besonderer Weise mit der Person von Rudolf zur Lippe und mit seiner Philosophie verbunden waren und sind.

Die nachstehende Fotografie wurde mir im Anschluss an unser letztes gemeinsames Treffen in Berlin im April 2019 von ihm zugesendet.

Prof. Dr. Rudolf Prinz zur Lippe verstarb am 6. September 2019 in Berlin. Er wird uns fehlen.



ANHANG



Informationen zu den Autor*innen

Evi Agostini, Ass.-Prof. Dr. phil. habil., seit 2018 Tenure-Track-Professur am Institut für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Studium der Bildungswissenschaften für den Primarbereich an der Freien Universität Bozen und der Kulturosoziologie an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: (Phänomenologische) Lern- und Lehrtheorien, Responsive Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung, Ästhetische Bildungsforschung, Pädagogische Ethik.

Katja Böhme, seit Juli 2019 Promotionsstipendiatin der Kunstakademie Münster. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Münster (2011–2017) und an der Universität der Künste Berlin (2015–2018). Studium der Kunst/Kunstpädagogik und Germanistik an der Universität Osnabrück und der Sorbonne Paris III (Staatsexamen und Magister) sowie Referendariat an einem Gymnasium bei Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: das Unverfügbare in Bildungs- und Lehrprozessen, Zusammenhänge von Wahrnehmung – Bild – pädagogischer Reflexion. Seit 2014 Mitherausgeberin der Schriftenreihe *Didaktische Logiken des Unbestimmten* (mit Birgit Engel).

Agnes Bube, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft (IGK) an der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover. Lehramtsstudium Kunst und Germanistik, Aufbaustudium Kunstwissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Wahrnehmungsorientierte Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung (Entwicklung des Lehr-/Forschungskonzeptes *Nah am Werk*), Ästhetische Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung phänomenologischer Herangehensweisen.

Andreas Dörpinghaus, Prof. Dr. phil. habil., Lehrstuhlinhaber für Systematische Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung, Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Wissenschaftstheorie, Kulturtheorie.

Birgit Engel, Prof. Dr. phil., Professorin für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster. Studium an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg u. a. bei Rudolf zur Lippe. Lehre, Forschung und Promotion an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld 2003. Oberstudienrätin und Koordinatorin für Ästhetische Bildung an Gymnasien und Gesamtschulen bis 2011. Initiatorin des Projekts *Schule als KunstOrt*, 2005. Aktuell: Promotionsausschussvorsitzende, Gutachter- und Beratertätigkeiten, phänomenologisch-hermeneutisch orientierte Forschungsschwerpunkte im Bereich künstlerischer, ästhetischer und professionsbezogener Bildungsprozesse. Gestaltung regelmäßiger internationaler Forschungskolloquien im Bereich professionsbezogener Bildung.

Irene Hohenbüchler, Prof., seit 2011 Professorin an der Kunstakademie Münster, Leitung der Klasse für Kooperative Strategien. **Christine Hohenbüchler**, Prof., seit 2002 Professorin an der Technischen Universität in Wien am Institut für

Kunst und Gestaltung. Die Zwillingsschwestern Christine und Irene Hohenbüchler studierten an der Universität für Angewandte Kunst in Wien und an der Jan van Eyck Academie in Maastricht. Seit 1990 arbeiten sie als Künstlerinnenpaar zusammen. Ihr Konzept der »multiplen autorschaft« wird seit den 1990er Jahren besonders deutlich, wenn sie mit gesellschaftlichen Randgruppen kooperieren: Gefangene, psychisch kranke Menschen, Menschen mit vermehrten Bedürfnissen. Die Zusammenarbeit mit der Kunstwerkstatt in Lienz endete mit der Präsentation auf der documenta X in Kassel 1997.

Almut Linde, Prof. Dr. phil., Künstlerin und Professorin für Interdisziplinäre künstlerische Praxis an der Muthesius Kunsthochschule in Kiel. In ihren Aktionen arbeitet sie mit vielfältigen Materialien, Systemen, Menschen und Prozessen. Die daraus resultierenden Installationen, Skulpturen und Fotoarbeiten enthüllen zuvor unbeachtete ökonomische, ökologische und politische Bedeutungen von Form. In ihrer Dissertation und Künstlertheorie *Radical Beauty* besteht der radikale Ansatz darin, den Begriff der Schönheit auch im Sinne des Begriffs »Wurzel« wieder auf die Ursprünge der Form zu lenken und komplexe Ordnungen einer Beobachtung zuzuführen. Linde stellt international aus, ihr Werk wurde u. a. mit dem HAP Grieshaber-Preis, Bonn, ausgezeichnet.

Rudolf zur Lippe (1937–2019), Prof. Dr. phil. habil., 1960 Dipl. rer. pol., 1965 Dr. phil. hist., 1974 Dr. habil. phil., Professuren für Kulturtheorie, Sozialphilosophie und Ästhetik, Philosophie der Lebensformen in Frankfurt a. M., Oldenburg und Witten. Emeritierung 2002. Seitdem wieder Tätigkeit als freischaffender Künstler in Berlin. Verschiedene Werkgruppen in der gestischen Malerei mit Ausstellungen im In- und Ausland. Gründer der Zeitschrift *Poiesis. Praktisch-theoretische Wege ästhetischer Selbsterziehung* mit zwölf Jahrbänden. Bücher u. a.: *Naturbeherrschung am Menschen* (2 Bde.); *Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Aesthetik* (2 Bde.); *Neue Betrachtung der Wirklichkeit: Wahnsystem Realität; Plurale Ökonomie. Streitschrift für Maß, Reichtum und Fülle; Das Denken zum Tanzen bringen. Philosophie des Wandels und der Bewegung*. Gründung des *Instituts für praktische Anthropologie*, Gründung der *Jaspers Vorlesungen zu Fragen der Zeit* für die Stimmen der anderen Kulturen sowie der *Initiative Humboldt-Forum*, Berlin, und vieles anderes mehr.

Tobias Loemke, Prof. Dr. phil., seit 2016 Professur für Kunst und Kunstpädagogik an den Hochschulstudiengängen Künstlerische Therapien der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt (HfWU) Nürtingen-Geislingen; seit 2019 Prodekan Lehre der Fakultät Umwelt Gestaltung Therapie.

Nanna Lüth, Prof. Dr. phil., Juniorprofessorin für Kunstdidaktik/Gender Studies, Universität der Künste Berlin, derzeit Vertretungsprofessorin für Kunstpädagogik, Universität Duisburg-Essen. Studium: Fotografie, Media Arts und Art

in Context; Dissertation am Kolleg Kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Kunst- und Medienpädagogik als politische Bildung, Un-/Sichtbarmachung, Diskriminierungskritik und Humor.

Floris van Manen, Artist. Artistic field of work: Software, Sound, Space, Time. As a software developer, composer and visual artist he works in the twilight zone between art and technology, with a special interest in sound where it blends into silence. In addition to his own (personal) work he cooperates with various artists, researchers and other colleagues around the globe. *Stichting Klankschap (Sound-scape Foundation)* was founded in 1983 to provide a platform for improving the awareness of the sounds that surround us everyday. Avoiding boredom and irritation while aiming for refinement of simplicity. The contribution to this book is a series of Computer Assisted Drawings (2018) selected by Janna van Manen (jmvm@klankschap.nl).

Käte Meyer-Drawe, Prof. Dr. phil. habil., Professorin i.R. für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Ordentliches Mitglied der Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften und der Künste. Arbeitsschwerpunkte: Leiblichkeit, Lernen in philosophischer Perspektive und Menschen im Spiegel ihrer Maschinen.

Ute Reeh hat Biologie, Kunstpädagogik und freie Kunst studiert. Sie war Meisterschülerin bei Nam June Paik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Zeichnungen, Performances, Videos, Skulpturen im öffentlichen Raum sowie komplexe Prozesse und deren Form. In ihrer Arbeit entscheidend sind Wechselwirkungen von künstlerischen Interventionen sowie in Projektprozessen entstehenden Räumen mit eigenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Bezügen. Sie begleitete 1998 bis 2008 als Künstlerin eine große Gesamtschule und definierte diese Form künstlerisch-systemischer Arbeit als Schulkunst. 2009 initiierte Ute Reeh den Modellversuch *Schulkunst*. 2013 wurde dessen Referenzprojekt mit dem Schulbaupreis NRW 2013 ausgezeichnet. 2014 gründete sie das *Zentrum für Peripherie*, initiiert unter diesem Label Entwicklungsprozesse von innen. Sie rückt die Form von Prozessen als relevantes künstlerisches Feld in den Blick.

Luca Santiago Mora (1964) lives and works in Bergamo and Reggio Emilia (Italy). Graduate at Istituto Europeo Design (IED) in Milan where he studied photography. He exposed photography and video installations in Italy and Europe since 1990. Since 2002 he planned and run an atelier of visual arts for the Child Neuropsychiatry Department of the Health Services in Reggio Emilia and Bergamo called: *Atelier dell'Errore (Atelier of the Mistake)*. This project has revealed as good complement for clinical Neuropsychiatry but also a Relational Art Project (a Social Sculpture) taking part at a large number of exhibitions in Italy and abroad.

