

At-tent(s)ion please

Spannung als spezifisches Aufmerksamkeitsgeschehen in der Begegnung mit den Dingen – Übersetzungsvorgänge in der (kunst)pädagogischen Qualifizierung

Birgit Engel

„Das sprachliche Wesen der Dinge ist ihre Sprache. (...) Denn gerade, weil durch die Sprache sich nichts mitteilt, kann, was in der Sprache sich mitteilt, nicht von außen beschränkt oder gemessen werden, und darum wohnt jeder Sprache ihre inkommensurable einzigartete Unendlichkeit inne. Ihr sprachliches Wesen, nicht ihre verbalen Inhalte bezeichnen ihre Grenze“ (Walter Benjamin 1916).

1. Einleitung

Eine Recherche zum Begriff der *Spannung* in der Didaktik führt zunächst in den Bereich *Dramaturgie* des Unterrichts im Kontext einer *Lehrkunst*. Die *Lehrkunst* der 1990er Jahre (vgl. Berg/Schulte 1995) stellte sich die Aufgabe, eine Unterrichtsstruktur im Rahmen der Unterrichtsplanung so zu entwickeln, dass sich für die Schüler*innen ein dramaturgischer Spannungsbogen in ihrem Lern- und Bildungsprozess entfalten kann. Die Unterrichtseinheiten sollten dabei dramaturgisch so gestaltet werden, dass sie tieferwirkende und nachhaltige Bildungswirkungen ermöglichen. Insbesondere „ästhetische Arbeitsformen“ werden in dieses Vorgehen einbezogen wie u. a. spielerische und sinnliche Verfahren oder auch die theatrale Nutzung des Klassenraums, um zu anderen Wahrnehmungs- und Umgangsweisen mit dem Schulraum beizutragen (vgl. Bonati 2003).

Wenn hier im Folgenden nach der Bedeutung von *Spannung* im Rahmen von ästhetisch bildenden Erfahrungen in der Hochschuldidaktik gefragt wird, geht es weniger um die Vermittlung anwendungsgerechter Verfahren und Verlaufsstrukturen von Unterricht. Vielmehr geht es darum, eine grundlegend wahrnehmungsoffene und in spezifischer Weise reflexive Bezugnahme zur eigenen Handlungspraxis zu ermöglichen, in der immer wieder neu die wahrgenommenen Herausforderungen von gegenwärtigen Ereignissen in eine bil-

dungsfördernde Sprache des Handelns und Sprechens überführt beziehungsweise übersetzt werden. Im Sinne einer Vorbereitung auf eine solchermaßen wahrnehmungsoffene Sensibilität und Handlungsbereitschaft erhält der Umgang mit den *Dingen* in der kunstpädagogischen Qualifizierung eine besondere Relevanz. Die Spezifik einer Begegnung mit den Dingen kann dabei zu exemplarischen sinnlich-leiblich fundierten Erfahrungsprozessen beitragen, die mit einem besonderen Modus des Reflexivwerdens verbunden sind.

Das Phänomen der *Spannung* erweist sich dabei nicht als *Ding*, wenn wir darunter ein Objekt als ein physisch anwesendes, materielles Gebilde verstehen. Zum *Ding* kann sie gleichwohl werden, wenn wir uns wissenschaftlich-reflexiv mit dem Phänomen befassen und eine erweiterte Vorstellung von den *Dingen* zugrunde legen. Bernhard Waldenfels charakterisiert die *Dinge*, wenn wir sie in diesem weiteren Sinne verstehen, als „[...] etwas, um das es uns im Zuge der Erfahrung geht. Der Zugang zu ihnen ist noch nicht durch Sinn- und Regelstrukturen vorgezeichnet, er deutet sich höchstens an“ (Waldenfels 2010, S. 20). Was in der folgenden Reflexion am Phänomen der *Spannung*, also an ihrem „Dingcharakter“ im weiteren Sinne interessieren soll, ist die Bedeutung, die ihr in unserer Begegnung mit den sinnlich-leiblich anwesenden, materiellen *Dingen* zukommt. Von Interesse ist dabei, wie oder in welchem Modus sich ein Spannungsgefüge im Rahmen einer ästhetisch bildenden – d. h. hier zunächst einer sich an die Aisthesis bindenden – Erfahrung zeigt.

Auf der Grundlage einer beispielhaften künstlerisch-ästhetischen Annäherung, die das Phänomen nicht nur begrifflich zu fassen versucht, soll im Folgenden die Möglichkeit gegeben werden, dem Phänomen der *Spannung* auch im Rahmen dieser Textlektüre zu begegnen. Ein uns alltäglich vermeintlich bekanntes *Ding* soll so *verrätselt* werden, dass es sich einer unmittelbaren noematischen und begrifflich eindeutigen Zuordnung zunächst entzieht. Hierbei wird ein grundlegendes Erfahrungsphänomen im Umgang mit den *Dingen* auch in einem weiteren Sinn in den Blick gerückt, das sich für die pädagogische Qualifizierung bedeutsam zeigt. Zu fragen ist dabei insbesondere, wie die Besonderheit des Dingcharakters in unsere Wahrnehmungserfahrung und ihre Artikulation eingeht bzw. ob und wie sie gegebenenfalls übersetzt werden kann.

2. Spannung im Modus der (Selbst-)Aufmerksamkeit

Über *Spannung* in pädagogischen Kontexten zu reflektieren, heißt, sich mit einem Phänomen zu befassen, das uns nur über die Wahrnehmung im Sinne eines sinnlich-leiblichen Spürsinnns zugänglich werden kann. Wie aber könnte die Bedeutung des Phänomens im Rahmen des Bildungsprozesses charakterisiert werden? Wenn wir vom englischen Begriff für *Spannung* ausgehen, können wir eine Verbindung mit dem Begriff der Aufmerksamkeit entdecken. At-tent(s)ion

lässt sich so interpretieren, dass sich eine *Spannung* zu einem Gegenüber entwickelt und sich dabei ein Aufmerken im Hinblick auf („at“) etwas ereignet. Es entsteht also dabei ein Kontakt in einem Zwischenbereich, der nicht dingfest zu machen ist, aber insofern spürbar wird, als er mit einer Affizierung einhergeht.

Spannung im Sinne einer Gerichtetheit unserer Wahrnehmung lässt sich damit auch durch den Grad der Intensität einer Affizierung zu einem *Ding* oder auch einem Anderen charakterisieren. Diese Affizierungsbereitschaft wurde und wird natürlich insbesondere in der Didaktik genutzt, um Interesse zu wecken und um Lernprozesse zu initiieren. Dennoch geht von der Möglichkeit, eine *Spannung* zu erzeugen oder zu initiieren, nicht per se eine im produktiven Sinne wirksame Bildungsleistung aus. *Spannung* kann ebenso Vereinnahmungen, Offenheit verhindern, Stress und vereinnahmende Begierden erzeugen. Die Möglichkeit, die Wahrnehmung in *Spannung* zu versetzen, wird deshalb medial und kommerziell genutzt und ausgenutzt, auch um Distanz und eine kritische Reflexion zu verhindern.

Die andere Gesichtshälfte der *Spannung* ist die *Entspannung*. *Ent-Spannung* heißt, etwas loszulassen, frei zu geben, die Aufmerksamkeit zu lösen, Affizierungen zu vergessen, sich unabhängig zu machen und manchmal nur in einem wahrnehmungsoffenen Spüren aufzugehen, frei von Fixierungen und Erwartungen, möglicherweise bereit, sich in offener Kontemplation auf das einzulassen, was kommt und was sich zeigen wird. Aber auch die *Entspannung* kommt nicht ohne ihre Schattenseite aus. Sie kann übergehen in eine Erschlaffung bis hin zu völliger Teilnahmslosigkeit oder auch einer alles ertragenden Hingebungs-bereitschaft und kritiklosen Apathie. So wie die Konsumgesellschaft *Spannung* um jeden Preis durch Affizierung erzeugt, wo schnelle Events eine offensichtlich nicht mehr spürbare leibliche Gegenwart wieder ins Spiel bringen, genauso vermarktet sie vermeintliche Kulturen der *Entspannung* u.a. in den medialen Doku-Soaps. Die *Spannung* eines schnellen und flüchtigen Aufmerksamkeits-effekts kann aber ebenso wenig zu einer bildenden Bewegung beitragen, wie die Beliebigkeit von trivialen Entspannungsereignissen zu einer sensiblen Aufnahme-bereitschaft für das Gegenwärtige führen.

Bildungsprozesse aber benötigen immer auch ein *Spannungsfeld* von passivischer Aufnahmebereitschaft und sich aktiv ausrichtender Aufmerksamkeit, also eine Polarität von sensibler Offenheit und gerichteter Wachheit. Sie gehen über die Aneignung von kognitivem Wissen und Kompetenzen, d.h. von überprüfbareren Fähigkeiten und Fertigkeiten, deshalb hinaus, weil sie auf Erfahrungen gründen, die sich prinzipiell immer auch in einem leiblichen Bezug auf und zugleich einer leiblichen Einbindung in die Welt vollziehen. Dieser Prozess aber erfolgt nicht bruchlos, sondern konfrontiert mit einem Entzug von unmittelbarer Sinngebung und deshalb einem möglicherweise verunsichernden Erfahrungsraum, in dem sich erst eine neue Ordnung und möglicherweise auch ein

anderer Sinn zeigen können muss. Ästhetische und künstlerische Bildungsprozesse kultivieren eine solche Bezugnahme in besonderer Weise.

3. Mimetische und responsive Annäherung an eine Sprache der Dinge

Die aktuelle Kunstpädagogik hat etwa seit den 1990er Jahren begonnen, fachdidaktisch einen veränderten und erweiterten Umgang mit der Kunst und den *Dingen* zu kultivieren. Seither hat sich eine Vielfalt von Praktiken der Annäherung und methodischen Verfahren entwickelt, die sich nicht mehr auf spezifische Gestaltungsweisen und -techniken festlegen. Sie zeigen sich offen für jeweils eigenständige – vorher noch unbekannte – Konstellationen, Synergien, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsweisen. Sie öffnen, sensibilisieren und motivieren auf jeweils eigene Weise für einen anderen erfahrungs- und bildungsoffenen Dialog mit den *Dingen* und mit den Anderen. Kunstpädagogische Lehrer*innenbildung steht deshalb vor der grundlegenden Herausforderung, die Reflexion auf ein Erfahrungsphänomen zu richten, das sich erst in der sinnlich-leiblichen Verflechtung der Bildungssubjekte mit den Dingen und den Anderen, d.h. innerhalb von konkreten Situationen zeigen und entwickeln kann. Es stellt sich dabei die Frage, wie sich ein Spannungsfeld in dieser Begegnung so entfalten lässt, dass es im Sinne einer bildenden Dynamik fruchtbar (gemacht) werden kann.

Die *Dinge* aber stehen uns nicht einfach äußerlich gegenüber, denn sie sind verwoben mit der Tradition, den Machtverhältnissen, den Repräsentationen, Zuschreibungen und Erfahrungen unserer gesellschaftlich und historisch eingebundenen Praxis. Das heißt, unsere Wahrnehmungs-, Handlungs- und Verständigungsweisen mit den Dingen und über diese zeigen sich als nicht gänzlich frei verfügbar, sondern sie tragen und transportieren Spuren einer kulturellen und individuellen Geschichte. Darin und darüber hinaus geht unser Verhältnis zu den *Dingen* aber nicht in dem auf, was wir von ihnen wissen und was wir gewohnt sind, mit ihnen zu tun. Die *Dinge* zeichnen sich durch eine Spezifik, d.h. durch eine Besonderheit aus, die Walter Benjamin gemeint haben könnte, als er sich mit einer *Sprache der Dinge* befasste. Dieser können wir uns nicht in direktem Zugriff nähern. Sie kann sich erst in einem Wahrnehmungsraum zeigen und entfalten, der zwischen uns und den *Dingen* liegt. Es geht also hierbei um eine andere Erfahrungsebene, die es ins Spiel zu bringen gilt. Sie ist mit einem besonderen Aufmerksamkeitsbezug und einem spezifischen Spannungsfeld einer sich entfaltenden Relationalität verknüpft. Die Impulse für solche Öffnungen gehen dabei wesentlich von den *Dingen* selbst aus, d.h. ihrer Materialität, ihrem *Appeal*, dem Modus ihres „So-Seins“. Es gilt deshalb, nach Wegen und Annäherungsweisen zu suchen, sich einem solchen Aufmerksamkeits-

geschehen zu nähern. Dies stellt sich als eine didaktische Herausforderung. Wie aber kann dabei das, was nicht in der sprachlichen Benennung der *Dinge* im Sinne einer Semantik aufgeht, doch in Reflexion und in die Mitteilung an die Anderen und den Austausch mit diesen eingehen?

Walter Benjamin spricht von einer *Sprache der Dinge*, die sich im Sprechen und nicht *durch* das Sprechen vermittelt (vgl. Benjamin 1916, o.S.). Damit meint er natürlich nicht eine Lautsprache der *Dinge*, sondern eine andere Ebene der Mitteilung, die aber im Rahmen einer Übersetzung in unser Verständnis der Welt einfließen könne. Er schreibt ihr dabei auch eine metaphysische Dimension zu, die ihrer Materialität entspringt. „Es gibt eine Sprache der Plastik, der Malerei, der Poesie. [...] Es handelt sich hier um namenlose [...] Sprachen, um Sprachen aus dem Material; dabei ist an die materiale Gemeinsamkeit der *Dinge* in ihrer Mitteilung zu denken. [...] Übrigens ist die Mitteilung der *Dinge* gewiss von einer solchen Art von Gemeinschaftlichkeit, dass sie die Welt überhaupt als ein ungeschiedenes Ganzes befasst“ (ebd.).

Indem Benjamin eine andere Art der Sprache *als Sprache der Dinge* ins Spiel bringt, die nicht zwingend an eine eindeutige Semantik gebunden ist, gibt er den *Dingen* eine gewissermaßen *aktive* Bedeutung. Er unterstellt ihnen eine Wirkungsweise, die machtvoll ist, aber wiederum auf eine Bereitschaft zu ihrer Aufnahme treffen muss. Hierbei geht es auf Seiten der Subjekte um Ebenen der Spürbarkeit und Aufnahmebereitschaft dafür, wie sich etwas innerhalb der sinnlich-leiblichen Begegnung mit den *Dingen* und auch mit den Anderen zeigt. Es geht dabei gerade nicht um ein schnelles signifikatives Erkennen, das heißt eine begriffliche Zu- und Einordnung. Die sich mitteilende stumme Sprache der *Dinge* ist etwas, das sich erst innerhalb eines wahrnehmungssensiblen Zwischenraums zwischen den Subjekten, den *Dingen* und den Anderen sensorisch vermitteln kann, sei es visuell, akustisch, haptisch, olfaktorisch oder geschmacklich.

4. Die stumme Sprache der Dinge

Ich versuche im Folgenden, eine solche Begegnung mit einem *Ding*, wie ich sie mir – auch in Verknüpfung mit Benjamins Gedanken einer *Übersetzung* – vorstelle, in Worte zu fassen. Da ich das *Ding*, um das es hier geht, noch nicht mit dem allen bereits bekannten Namen benennen will, bezeichne ich es zunächst nur mit dem Buchstaben *M*.

Wenn ich M in meiner Hand halte, erscheint mir die Oberfläche nicht lebenswert. Sie ist zwar weich, aber nicht anschmiegsam. Sie begegnet mir in einer etwas unversöhnlichen (An-)Spannung. Wenn meine Finger und Nägel darüber streichen, hört es sich an wie eine Tonstörung. Dieses Störungsgeräusch verstärkt

sich noch, wenn ich mit einem rauen Gegenstand über M streiche. Die Oberfläche von M ist trocken. Diese Trockenheit ist es vielleicht, die mir, d. h. meiner Haut so wenig lebenswert entgegenkommt, als ob sie etwas von mir nimmt, was ich selbst noch brauchen könnte. Ich antworte auf M mit dem Druck meiner Finger. Die Nachgiebigkeit von M stimmt mich versöhnlicher, vielleicht auch, weil mir das Volumen von M beim Nachlassen des Drucks wieder zurück in die ursprüngliche Lage folgt. Zugleich weicht M dabei auch wieder zurück in seine ursprüngliche, etwas starre Form. Kein Zweifel: M wurde zugeschnitten, rechte Winkel und Kanten sind zwar nicht scharf, aber spürbar. Die relativ glatte Oberfläche wirkt fast steril, produziert, zurechtgerückt, zurechtgedrückt und in Form gepresst, geformt, vielleicht verformt und dabei in Form gebracht.

Später: Ich wende mich M ein weiteres Mal zu. Diesmal begegnet mir die Oberfläche lebenswerter. Zunächst scheint sie etwas kälter als meine Hand, aber sie gleicht sich der Temperatur schnell an, sobald ich etwas länger an einer Stelle von M verweile. Es reizt mich, M von allen Seiten abzutasten, zu betasten und M dabei aufzuwärmen. Dabei spüre ich auch, wie sich meine Hand leicht abkühlt und erfrischt. Ich verharre in dieser Begegnung und es entsteht eine Art Vertrautheit. Ja, auch insgesamt erscheint mir M jetzt weicher, anschmiegsamer und kommunikativer als bei unserer ersten Begegnung. Ich kann die Ecken und Kanten zwar noch ertasten, sie geben jedoch unwillkürlich, gleich bei der ersten Berührung nach, M schmiegt sich nun ein in den Griff meiner Hand, so als handle es sich um eine gegossene Füllmasse in der Leerform meiner greifenden Hand.

In dieser Begegnung mit *M* kommt es zu einer Grenzverschiebung zwischen innen und außen. Zunächst zeigt sich in den Berührungszonen das jeweilig andere als fremd. Diese Fremde aber erweist sich im zeitlichen Verlauf als ein temporäres Phänomen. Je nachdem, *wie* mir, meiner Haut, meiner Bezugnahme, meiner Erinnerung das zunächst noch fremde *Ding* namens *M* begegnet, öffnet oder schließt sich ein Wahrnehmungsraum für die weitere Begegnung.

Wenn es in diesem Wechselspiel einer passivisch aufnehmenden *Entspannung* und aktivisch gerichteten *Spannung* in der Tastbewegung zu Momenten der Intensität in solchen Begegnungen kommt, spricht Merleau-Ponty nicht mehr von Wahrnehmung einer uns fremden Materie, sondern von Fleisch. Das „[...] Fleisch, von dem wir sprechen, ist nicht die Materie. Es ist das Einrollen des Sichtbaren in den sehenden Leib, des Berührbaren in den berührenden Leib, das sich vor allem dann bezeugt, wenn der Leib sich selbst sieht und sich berührt, während er gerade dabei ist, die *Dinge* zu sehen und zu berühren“ (Merleau-Ponty 2004, S. 191). Hierbei komme es zu einer doppelten Begegnung im Vorgang des Sehens oder Berührens der *Dinge* und dabei zugleich des Sehens oder Berührens von und mit sich selbst, zu einem Aufklaffen oder auch einer Spaltung (vgl. ebd.). Dadurch ereigne sich zugleich ein Bündnis (magische Beziehung) zwischen uns und den *Dingen*, weil wir ihnen unseren Leib leihen

und sich dabei zugleich ihre Ähnlichkeit in unseren Leib einschreiben könne (vgl. ebd.).

Was hier beschrieben und charakterisiert wird, ist eine Dimension der Verwobenheit und der Einschreibung in der sinnlichen Begegnung mit den *Dingen* und dabei zugleich mit uns selbst. Dieses in sich verwobene Verhältnis kann als ein responsives Geschehen im Rahmen einer mimetischen Annäherung verstanden werden. Dieser Vorgang vollzieht sich in einem Wechselspiel von wahrnehmungsoffener, entspannter Aufnahmebereitschaft und aktivisch erkundenden Handlungsimpulsen. In dieser Begegnung zeigen sich nicht nur die *Dinge* selbst, sondern wir geraten zugleich in Kontakt mit der eigenen Leiblichkeit. In dieser Bezugnahme aber können auch aktuelle und vergangene gesellschaftlich und politisch eingebundene Erfahrungen und Praktiken ein weiteres Mal lebendig werden.

Wie könnte dies mit dem, was Benjamin eine *Sprache der Dinge* nennt, in Verbindung stehen? Grundlage von Benjamins Überlegungen ist, dass die *Sprache der Dinge* in die Sprache der Menschen nur im Rahmen einer spezifischen *Übersetzung* eingehen könne. Diese Art der Übersetzung aber stehe mit einer der tiefsten Schichten der Sprachtheorie in Zusammenhang und sei nicht mit den traditionellen Übersetzungstheorien zu verwechseln, in denen es um eine Übersetzung verschiedener bereits vorhandener Sprachen im Sinne ihrer noematischen Sinnstruktur geht. Dementgegen behandelt Benjamin das Sprechen selbst als einen Vorgang des Übersetzens von Wahrnehmungsereignissen. Sprache komme dabei aber erst zu einer übersetzenden *Benennung der Dinge* durch eine Öffnung für etwas, das eben noch nicht in Sprache und Begriffe gebracht wurde oder auch gar nicht in diese übersetzt werden kann. Er schreibt: „Die Übersetzung der Sprache der *Dinge* in die des Menschen ist nicht nur Übersetzung des Stummen in das Lauthafte, sie ist die Übersetzung des Namenlosen in den Namen“ (ebd.). Es gehe dabei aber auch nicht um eine Auffassung, den Namen schlechthin als das Wesen der Sache bzw. der *Dinge* zu verstehen (vgl. ebd.).

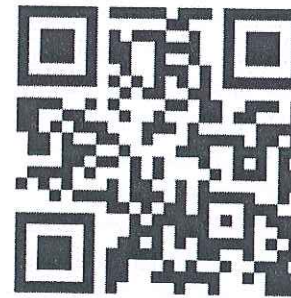
Es soll im Folgenden aber nicht um weitere sprachtheoretische Differenzierungen gehen, sondern um die Frage, wie das *Spannungsfeld*, das in diesen Begegnungen mit den *Dingen* spürbar wird, im Sinne einer bildenden und erfahrungsfundierten Dynamik fruchtbar gemacht werden kann? Anders gefragt: Wie könnten wir uns einem Phänomen annähern, das sich einem rein rationalen und damit auch sprachlich semantischen Zugriff entzieht, weil es sich gerade durch eine gewisse Widerständigkeit und Unverfügbarkeit auszeichnet? Können uns die Sprachen der Künste, Töne und Bilder dabei behilflich sein? Käte Meyer-Drawe spricht in Anlehnung an Nietzsche und Merleau-Ponty von einer *Nachbarschaft*, die wir zu den *Dingen* hätten, und skizziert den erkenntnistheoretischen Problemzusammenhang, in dem sich solche Bemühungen bewegen. „Nachdem die *Dinge* durch Entzauberung in die Tiefe des Schweigens

versetzt worden sind, können sie sich als ‚Rätselgestalten‘ wieder ins Spiel bringen angesichts der Erfahrung, dass ihr Widerstand durch begriffliche Register zwar für ein Denken in gnadenloser Klarheit gebrochen ist, dass ihre Widersetzlichkeit im Handeln aber fungiert, ohne dass wir Worte dafür hätten, diese Nachbarschaft auszudrücken“ (Meyer-Drawe 2014, S. 113f.).

Ich wende mich nochmals *M* zu, dem *Ding*, das in den beiden ersten tastenden Begegnungen jeweils so eigenartig und jeweils anders erschienen war. Ich mache *M* nun mit einem anderen *Ding* – ich nenne es *R* – bekannt, d. h., ich lasse es zu einer Begegnung zwischen *M* und *R* kommen. Dies geht erst, nachdem ich *M* inmitten eines weiteren *Dings* – genannt *E* – platziert habe. Da ich mich entschieße, mich selbst in das Zustandekommen dieser Begegnung einzubringen, indem ich auf sie Einfluss nehme, nutzen wir die Möglichkeit der Ton- und Bildaufzeichnung, um den Vorgang der Begegnung zwischen den beiden, sagen wir besser den drei *Dingen* und mir zu dokumentieren.¹

Ich lasse Sie zunächst an dem Hörraum, der dabei entstanden ist, teilhaben: Sie können die Datei über einen QR-Code mit Ihrem Smartphone öffnen und nutzen zum Hören am besten Kopfhörer. Versuchen Sie bitte, einer möglichen vernehmbaren *Sprache der Dinge* zu folgen. Falls Sie die Möglichkeit haben, möchte ich Sie bitten, sich alle Assoziationen, Emotionen und Gedanken aufzuzeichnen, die Ihnen beim Lauschen des Vorgangs entgegenkommen, wenn möglich unabhängig von jeglicher Zensur. Achten Sie auf das, was sich zeigt und darauf, sich empfänglich zu halten dafür, wie ihnen die eingespielten Geräusche entgegenkommen.

Abb. 1: Tonaufzeichnung QR-Code



Die Aufnahme lässt Sie über den Hörraum an einer imaginär sich einstellenden Situation partizipieren. Die Sprache der *Dinge* führt dabei möglicherweise in

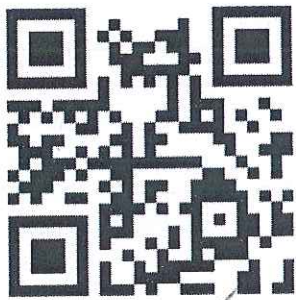
¹ Die folgenden Aufnahmen und auch der Filmschnitt fanden in Kooperation mit Floris van Manen statt.

vergangene Situationen zurück, die sich jetzt in ein aus der Erinnerung heraus imaginativ neu herausbildendes Vorstellungsbild formieren.

Zu fragen wäre nun in einem weiteren Schritt, was passiert und was sich in Ihrer Wahrnehmung im Weiteren ändert, wenn Sie die Szene der Begegnung auch visuell aus der festgelegten Perspektive einer Smartphone-Kamera von oben begleiten können.

Bitte notieren Sie auch hierbei Ihre Eindrücke und das, was Ihnen nun in spezifischer und anderer Weise entgegenkommt. Diesmal wäre es interessant, wenn Sie sich im Anschluss über die Veränderung Ihrer Wahrnehmungen bewusst werden könnten, insbesondere im Vergleich mit Ihren Eindrücken in der Begegnung mit dem Hörraum. Wodurch könnte es zu dieser veränderten Wahrnehmungsweise gekommen sein?

Abb. 2: Videoaufzeichnung QR-Code



Bei dem hier demonstrierten Vorgehen handelt es sich um einen von vielen möglichen Versuchen, ein *Ding* seiner vermeintlich selbstverständlichen Vertrautheit zu entkleiden. Möglicherweise konnte im Rahmen dieser verrätselten Begegnung erfahrbar werden, wie die eigene Neugierde und die damit zusammenhängende Offenheit für ein Phänomen/*Ding* an eine Aufmerksamkeit gebunden ist, die sich auf etwas richtet, was ihr noch nicht vollkommen vertraut ist. Abhängig von diesem (Noch-)Nichtwissen oder auch einem schnellen Wiedererkennen öffnet oder schließt sich die Aufmerksamkeit, die im Prozess dieser Annäherung vielfältige Bezüge zu früheren Erfahrungen herzustellen vermag. Es ist erfahrungsgemäß der Modus einer noch vorhandenen Unbestimmtheit, der in der Begegnung mit dem *Ding* zu einer besonderen Art der *Spannung* im Aufmerksamkeitsprozess führt. Sie formiert sich in einem Feld zwischen aktiv(isch)-erkundender Praxis und passiv(isch)-wahrnehmungsoffener Empfänglichkeit. Käte Meyer-Drawe spricht von einer *Empfänglichkeit für die Dinge*, der gerade im Rahmen einer lernenden Erfahrung im Bildungsprozess eine zentrale Bedeutung zukomme. Im Sinne einer Revision des tradierten Ver-

nunftbegriffs gehe es dabei um eine Rehabilitation unserer Sinnlichkeit gerade auch in ihrer erkenntnistiftenden Bedeutung (vgl. Meyer-Drawe 2006, S. 91).

In der hier eingebrachten Erprobung wird die Aufmerksamkeit mittels einer Verrätselung mit der Situation eines (Noch-)Nichtwissens konfrontiert. Die Spannung, um die es hier geht, wird ermöglicht durch die Schwierigkeit, die *Dinge* direkt und unmittelbar einzuordnen, während uns zugleich die Begegnung selbst sinnlich affiziert (vgl. Engel/Böhme 2012). Zudem ereignet sich beim *Tasten* (erste und zweite Begegnung mit *M*), beim *Hören* (dritte Begegnung mit *M*) und beim *Sehen* (vierte Begegnung mit *M*) eine in der Qualität ganz andere Art der Begegnung.

„Die Vertrautheit der *Dinge*“, schreibt Waldenfels, „weicht einer Verfremdung, sobald wir den Umgang mit ihnen unterbrechen und ihnen eine uninteressierte, geradezu metaphysische Aufmerksamkeit zuteil werden lassen, eine Aufmerksamkeit, die das reale Sein der *Dinge* nicht in ihrer kulturellen Bedeutsamkeit aufgehen lässt. [...] Die perzeptive ‚Kommunikation‘ nähert sich der zwischenmenschlichen Kommunikation, sofern hier wie dort ein Moment der Fremdheit den direkten Kontakt unterbricht“ (Waldenfels 2010, S. 143).

5. Epoché im Sinne einer Hochschuldidaktik der Künste

Wie können wir die *Spannung*, die sich aus der Begegnung mit der erlebten und der gelebten Welt ergibt, in eine reflexive Geste als eine je spezifisch neue Sprache der Mitteilung von Wahrgenommenem an die Anderen überführen?

Diese Frage betrifft nicht nur, aber in ganz besonderem Maße, eine Hochschuldidaktik, die sich mit der Vermittlung einer Didaktik der künstlerischen Bildung befasst. Das, was nicht unmittelbar verständlich ist, sich aber von den *Dingen* aus uns und den Anderen gemeinsam und zugleich auch spezifisch in der Wahrnehmung zeigt, ist nicht identisch mit ihrer begrifflichen Bestimmung. Ob sich eine spezifische *Sprache der Dinge* zeigen kann, hängt davon ab, wie offen oder wie festgelegt unser Wissen und unsere Interpretationen der *Dinge* sind. Für die didaktische Gestaltung von Bildungssituationen erscheint es relevant, sich eine Bezugnahme zu bewahren, die sich für neue und andere Wahrnehmungen und Hinweise offen hält.

Innerhalb der Phänomenologie ist eine solche *grundlegende Öffnung* als ein methodisches Forschungsvorgehen bekannt, das sich um die Ausklammerung eines Vorwissens und die damit entsprechenden vorgefertigten Interpretationen bemüht. Sie ist im phänomenologischen Diskurs unter dem Begriff der Reduktion bekannt. Reduktion wird verstanden als ein Verfahren, sich gegenüber einem Phänomen so zu öffnen, dass die noematischen Zuordnungen und Sinnzuschreibungen dabei (zunächst) unberücksichtigt bleiben. Ziel ist es, sich ge-

genüber einem spezifisch phänomenologisch charakterisierten Modus des Erkennens bzw. der erkennenden Erfahrung als einer Epoché zu öffnen (vgl. Waldenfels 1992, S. 30 ff.).

Die heutige Lehrer*innenbildung ist u. a. mit der Herausforderung konfrontiert, ein spezifisches Bewusstsein im Umgang mit Diversität, Fremdheit und Unbestimmtheit bereits im Rahmen der Hochschulbildung zu kultivieren. Entscheidend für die (Hochschul-)Didaktik ist deshalb ein Bewusstsein darüber, dass sich die gewünschten Öffnungen nicht einfach nach eigenem oder fremdem Vorsatz herstellen lassen, sondern nur in einem gemeinsamen Erfahrungsraum ermöglicht werden können. Die einfließenden Voreinstellungen können dabei aber nicht durch den reinen Vorsatz ihrer Enthaltung vermieden werden. Sie vollziehen sich bereits, bevor wir uns ihrer bewusst werden können. Auch deshalb erweisen sie sich als machtvoll in der Begegnung mit den *Dingen* und den Anderen. So kann beispielsweise das Hören der oben eingespielten akustischen Aufnahme ganz bestimmte Bilder und Erinnerungen hervorrufen, derer wir uns nicht erwehren können, auch wenn sie mit ganz anderen Intentionen eingebracht wurden. Dies bedeutet, dass die Reduktion im Sinne einer Epoché nicht als ein rein intentionaler Akt vollzogen werden kann, sondern sich selbst als ein wahrnehmungsoffenes Antwortgeschehen in der Begegnung mit den *Dingen* und den Anderen als solche ereignen können muss. Um uns einer *Sprache der Dinge* gegenüber zu öffnen, ist es notwendig, in einen anderen Modus der Begegnung zu geraten, der sich nicht unmittelbar auf das richtet, *was* etwas bedeutet, sondern darauf, *wie* es uns begegnet und *wie* wir es erfahren. Mit dem naiven Blick, der an vorfindlichen Erfahrungsgehalten hängen bleibt, so Waldenfels, „[...] ist es ebenso wenig getan wie mit einer neutralen Urteilsenthaltung, die die Sache auf sich beruhen lässt“ (ebd., S. 30). Hierbei zeigen sich Differenzphänomene, d. h., „[...] keine andere Welt, aber die Welt zeigt sich anders, unfertig, entstehend, erschlossen und verschlossen zugleich, mit einem Sinn in statu nascendi, wie Merleau-Ponty sich wiederholt ausdrückt“ (ebd., S. 31). Eine Annäherung an eine bildende Begegnung mit einem solchen *So-Sein der Dinge* lässt sich im Rückblick auf Benjamins Ausführungen zur *Sprache der Dinge* auch als ein Übersetzungsgeschehen verstehen, in dem wir uns dessen gewahr werden, dass und wie wir involviert sind in das, was uns ergreift.

Wenn wir das klassische didaktische Dreieck in seiner Relationalität zwischen Sache, Schüler*innen und Lehrenden nicht nur als formal-strukturelles Schema lesen, sondern als die Spezifik eines *Spannungsfeldes*, verweist es auch auf die mögliche Differenz der dabei ins Spiel kommenden Sicht-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen. Sie sind aber nicht im Rahmen individueller Förderungen an einen vermeintlich gemeinsamen Standard anzupassen, sondern als ein Bildungspotenzial in gegenseitiger Bereicherung zu begreifen. Dabei kann es zu einer Bezugnahme kommen, die sich für das Fremde und noch Unbekannte offen hält. Das spezifisch bildungsfördernde Spannungsfeld kann

dann wie ein bewegliches Scharnier in den Zwischenräumen der Verständigung mit den Anderen dazu beitragen, die *Sprache der Dinge* bildungswirksam zu kultivieren (vgl. Engel 2012). Verrätselung steht hier dann aber nicht einfach und alleine für ein methodisches Prinzip, das hochschuldidaktisch vermittelt wird, um es im schulischen Rahmen anzuwenden. Vielmehr erfolgen derartige Transfers in vielfältiger Weise von den Studierenden selbst, indem sie sich in spezifischer Weise neu auf die jeweiligen Kontexte beziehen. Voraussetzung für einen solchen selbstverantwortlichen Transfer ist allerdings ein ‚Vertrautgewordensein‘ mit einer Epoché in der Begegnung mit den *Dingen* sowohl im Rahmen der Vielfalt eigener künstlerischer Praktiken als auch ihrer reflexiven Bewusstwerdung innerhalb der kunstdidaktischen Hochschullehre. Es ist eine spezifische Art der *Spannung*, die es hier im Sinne bildender Prozesse zu kultivieren gilt. Sie zeigt sich an die singuläre, jeweils kontextspezifische Wahrnehmung gebunden als Grundlage von Handlungsentscheidungen und responsiven pädagogisch-didaktischen Rückmeldungen (vgl. Engel 2011). Diese Erfahrung kann dann, wenn sie noch weiter reflexiv durchdrungen wird, im Rahmen einer Epoché 2 (vgl. Engel 2015, 2018) auch wissenschaftlichen Forschungsansprüchen entgegenkommen, wenn sie mit grundlagentheoretischen Theorien verknüpft wird. Kristin Westphal spricht von einer Umschlagstelle. „Als Knotenpunkt, an dem die verschiedenen Fäden der Aisthesis und Ästhetik, der Kinesis und Poiesis zusammenlaufen, fungiert die Leiblichkeit als Umschlagstelle zwischen Geist und Natur, Eigenheit und Fremdheit“ (Westphal 2014, o.S.). Dies legt nahe, dass sich die professionsspezifisch zu fördernde Ebene der Reflexivität auf eine grundlegende Bereitschaft zur Erfahrungsoffenheit richtet. Sie kann sich über den bildsamen Modus der ästhetisch bildenden Erfahrung selbst im Rahmen weitergehender, auch theoriefundierter Reflexionen ihrer selbst in der Begegnung mit der Sache bewusst werden.

Die Begleitung von künstlerisch und kreativ orientierten Bildungsprozessen fordert in besonderer Weise zu einer orientierten Flexibilität heraus, weil diese nicht operationalisierbar und nicht im Rahmen einer rein instrumentell ausgerichteten Vermittlungsstrategie einzulösen sind. Deshalb erscheint es zentral, dass zukünftige (Kunst-)Pädagog*innen bereits im Rahmen der Hochschulbildung exemplarische Erfahrungsprozesse reflexiv in einer Tiefendimension durchdringen können. Hierzu muss ihnen das Spannungsfeld der ästhetischen Bildungsbewegung soweit vertraut worden sein, dass sie es auch im Rahmen der schulischen Institution nicht mehr aus den Augen und vor allem auch nicht aus dem Gespür verlieren.

Literatur

- Benjamin, Walter (1916): Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen. In: Gesammelte Schriften. Vol. II-1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 140–157. www.signaturen-magazin.de/walter-benjamin--ueber-sprache-ueberhaupt-und-ueber-die-sprache-des-menschen.html (Abfrage: 14.10.2018).
- Berg, Hans-Christoph/Schulze, Theodor (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Bonati, Peter (2003): Lehrkunstdidaktik und Lehrstücke – ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 21, S. 93–107. www.pedocs.de/volltexte/2017/13516/pdf/BZL_2003_1_93_107.pdf (Abfrage: 10.09.2018).
- Engel, Birgit (2010): Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Erziehung – Phänomenologische Perspektiven. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 179–202.
- Engel, Birgit (2011): Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort. Münster/New York: Waxmann (2004). www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/ (Abfrage: 14.10.2018).
- Engel, Birgit (2012): Sich mit den Dingen und den Anderen am Ort und in der Zeit neu entdecken. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Als sie den Raum betraten – Gedankenimpulse für Lernsituationen im Themenfeld Räume und Orte. Ein (kunst)pädagogisches Lesebuch. Band I. E-Book, o. S.
- Engel, Birgit (2015): Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hrsg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungs offenen Bildungsprozessen. München: kopaed, S. 60–85.
- Engel, Birgit (2018): Raum, Kunst und professionsbezogene Bildung – sinnenbewusste Orientierungen in einem gelebten Raum. In: Engel, Birgit/Peskoller, Helga/Westphal, Kristin/Kosica, Simone/Böhme, Katja (Hrsg.): räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Bildung und Architektur. Weinheim: Beltz Juventa, S. 92–110.
- Engel, Birgit/Böhme, Katja (2012): Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld. In: BDK Mitteilungen, 02/2012, S. 33–38. www.zkmb.de/index.php?id=109 (Abfrage: 20.09.2018).
- Birgit Engel, Floris van Manen: MMM – 2018 BE/VM audio; YOUTUBE: Engel Engel MMM BE/VM; www.youtube.com/watch?v=Tm1fuKCw0Vk, (Abfrage: 26.04.2019).
- Birgit Engel, Floris van Manen: MMM – 2018 BE/VM video; YOUTUBE Engel Engel MMM BE/VM; www.youtube.com/watch?v=YEDX4Z0tc7M, (Abfrage: 26.04.2019).
- Merleau-Ponty, Maurice (2004): Das Sichtbare und das Unsichtbare, aus dem Französischen übersetzt von Guiliani, Regula und Waldenfels, Bernhard (1986). München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2006): Bildung und Leiblichkeit. In: Rohbeck, Johannes/Steenblock, Volker (Hrsg.): Philosophische Bildung und Ausbildung. Dresden: Thelem, S. 75–91.
- Meyer-Drawe, Käte (2014): Zur Sache der Dinge. In: Därmann, Iris (Hrsg.): Kraft der Dinge – Phänomenologische Skizzen. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 111–124.
- Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Waldenfels, Bernhard (1998): Sinnesschwellen, Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Westphal, Kristin (2014): Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. In: Kulturelle Bildung – Online. www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung (Abfrage: 20.09.2018).

Mit der grundlegenden Auffassung, dass Spannung für die Verwirklichung von Bildungsanlässen mehr als relevant ist, werden in diesem Band Beiträge zusammengeführt, die Spannung als konstitutives Moment für die Entstehung pädagogischer Geschehen mit Blick auf ihre räumliche Dimensioniertheit sowohl theoretisch, empirisch als auch historisch-systematisch erfassen und reflektieren. Ausgehend von (pädagogisch) anthropologischen und phänomenologischen Zugangsweisen werden dabei Spannungsverhältnisse wie beispielsweise Ent- und Anspannung, Raum und Zeit, Generationen in Bezug zu pädagogischen Handlungsfeldern (Schule, Lehrerbildung), ihren Performanzen und Bildungsräumen (Theater, Ästhetische Bildung) veranschaulicht und diskutiert.

BELTZ JUVENTA

www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-3891-7



9 783779 939917

BELTZ JUVENTA

Lohfeld (Hrsg.)

Räume in der Pädagogik

Spannung · Raum · Bildung

Räume in der Pädagogik

Wiebke Lohfeld (Hrsg.)

Spannung Raum Bildung

Reflexionen in anthropologischer
und phänomenologischer Perspektive

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3991-7 Print
ISBN 978-3-7799-5266-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Spannung – Raum – Bildung. Einleitende Bemerkungen zu einer <i>Pädagogik der Spannung</i> <i>Wiebke Lohfeld</i>	7
I Spannung – Entspannung	
Resonanz, Responsivität und Entfremdung – Theoretische (Ver-)Spannungen <i>Wilfried Lippitz</i>	30
Entspannte Anspannung. Pädagogische Gedanken zur Muße <i>Jörg Zirfas</i>	41
II Konstitutive Spannungsmomente: Aspekte der Pädagogik	
Der Raum des Pädagogischen. Agonale Spannungen im pädagogischen Generationenverhältnis und das postdramatische Theater als Erfahrungsraum <i>Ulaş Aktaş</i>	60
Pfeil und Bogen: Spannung als Metapher <i>Johannes Bilstein</i>	76
„Out of Order“. Forced Entertainment und die Dysfunktionalität in pädagogischen Relationen <i>Susanne Schittler</i>	93
III Raum – Imagination – Mensch: Spannungsverhältnisse	
Jacques Tatis „Mon Oncle“. Über Räume. Über Leben und Umleben <i>Gerold Scholz</i>	110
Konkret, gegenwärtig. Im Ernstfall, wenn Raum Zeit wird <i>Helga Peskoller</i>	130
	5

Begegnungsräume – Schutzräume – Zwischenräume. Menschenwelt im Spannungsfeld ihrer anthropologischen Dialektik <i>Peter Rödler</i>	140
IV Spannung in Performanzen pädagogischer Professionalität	
Relationale (Schul-)Räume – poststrukturalistische, praxistheoretische und phänomenologische Zugänge im Vergleich <i>Malte Brinkmann</i>	160
Spannungen: Choreographische Betrachtungen von Körpern, Klängen und Dingen zwischen Probestübne und Klassenzimmer <i>Birgit Althans, Elise v. Bernstorff, Janna R. Wieland</i>	186
At-tent(s)ion please. Spannung als spezifisches Aufmerksamkeitsgeschehen in der Begegnung mit den Dingen – Übersetzungsvorgänge in der (kunst)pädagogischen Qualifizierung <i>Birgit Engel</i>	210
An- und Umspannen – pädagogische Relationen im Gestischen <i>Wiebke Lohfeld</i>	224
V Bildungsraum Theater: Übersetzungen eines spezifischen Spannungsraums	
Eine Stätte der Ent-Spannung – Foucaults Kindertheater <i>Nikolaus Müller-Schöll</i>	246
Spannungsverhältnisse: Der Theaterraum als Raum der Transformation und der Vervielfältigung <i>Gerald Siegmund</i>	251
Man darf gespannt sein. Zeitgenössische theaterpädagogische Arbeit zwischen Text, Körper und Raum <i>Mayte Zimmermann</i>	262
Sich verfehlende Gesten. Pina Bauschs Kontakthof <i>Christoph Wulf</i>	279
Autor*innen	286

Spannung – Raum – Bildung

Einleitende Bemerkungen zu einer *Pädagogik der Spannung*

Wiebke Lohfeld

TOUCH POEM FOR GROUP OF PEOPLE

Touch each other.

(Yoko Ono 1963, winter)

Ich möchte zum Eingang in den vorliegenden Band das Imaginative in den Leser*innen bemühen, das sich mit dem oben angeführten Zitat einstellt. Das Bild entsteht ganz konkret: *Menschen berühren!* Zunächst entsteht wahrscheinlich das Bild einer sich ausstreckenden Hand, eines Armes, der sich hebt und einen Anderen vielleicht an der Schulter antippt. Oder: Eine Hand, die an das Gesicht eines Anderen herangeführt wird, eine zweite Hand, die vom Gegenüber an das andere Gesicht geführt wird. Oder treffen andere Energien aufeinander? Eine Faust, die einen Arm so führt, dass ein kräftiger Stoß in Richtung eines Anderen ausgeführt wird und diesen in die Seite trifft? Die Spielarten des Berühren-Könnens sind vielfältig. Welches Bild entsteht, hängt u. a. vom Betrachter ab (vgl. Prinz 2014). Wie arbeiten diese Bilder, die den Betrachter selbst in Spannung versetzen, im Sozialen? Was vermittelt sich über den Körper und die Sprache im Raum, in der Zeit, im Berühren des Anderen und dem Berührtwerden durch den Anderen? Die Spannung ist vielschichtig; allein in dem hier bemühten Bild: In der Vorstellung, dass Menschen sich berühren, entlarvt sich der oder die Vorstellende als ‚Spanner‘, der mit seinen oder ihren biografisch erworbenen und sozial vermittelten inneren Bildern etwas entstehen lässt, das mehr über ihn preisgibt als über die vorgestellte Situation. Yoko Ono spielt mit ihrem Auftrag „Touch each other“ mit den Spannungen zwischen den Vorstellungen von einer Handlung und den damit erwartbaren (erhofften?) Tatsachen bei einer Ausführung. Sowohl das entstehende Bild und die damit verbundenen Affirmationen für folgendes Handeln als auch die anschließende Situation – wenn sie denn eintritt – können mit einem Begriff von Spannung betrachtet werden.

Was hier ausgehend von Yoko Ono aufgegriffen wurde, wird in pädagogischen Diskursen auf unterschiedliche Weise virulent – jedoch selten mit einem dezidierten Blick auf die Spannung selbst. Spannung ist eher ein Begriff der Literatur, des Films, des Theaters. So kommt es nicht von ungefähr, dass sich