

Dietrich, Cornelia; Carnap, Anna; Staab, Lena Marie

Bildung als Artikulation. Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 275-286. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Cornelia; Carnap, Anna; Staab, Lena Marie: Bildung als Artikulation. Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 275-286 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255793 - DOI: 10.25656/01:25579

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255793>

<https://doi.org/10.25656/01:25579>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Cornelie Dietrich, Anna Carnap
und Lena Marie Staab*

Bildung als Artikulation. Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit

Abstract

Nach wie vor gilt die Schule als diejenige Institution, die Heranwachsende dazu befähigen soll, sich zu einem selbstbestimmten, kritischen Subjekt zu bilden. Ein wesentliches Instrument dieser Bildung ist die Reflexion, dessen bevorzugtes Medium – auch in der Grundschule – die Wort-Sprache ist, etwa das *vernünftige Gespräch*. Der Beitrag erläutert drei Fallstricke dieser auf sprachliche Praktiken ausgerichteten Reflexion. Indem Reflexion als *antwortende Artikulation* gefasst wird, können kulturwissenschaftlich fundierte Ansätze wie die Collage und die Fiktion differenztheoretisch sowie grundschulpädagogisch gewendet werden.

Schlüsselwörter

Reflexion, Bildung, Artikulation, Ästhetik

1 Einleitung

Der Beitrag problematisiert eine vornehmlich auf sprachliche Praktiken ausgerichtete Reflexion und sucht nach möglichen Erweiterungsformen. Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass Gegenstände der Reflexion und die Form ihrer Artikulation nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können, bedarf es einer Thematisierung der Zusammenhänge von Form und Inhalt grundschulisch reflexiver Praxis. Wir nehmen zunächst eine *bildungstheoretische* Erweiterung vor und erläutern, wie Reflexion als eine unverzichtbare Konstituente von Bildung überhaupt rekonstruiert werden kann (s. Kap. 2). Uns interessiert dann im Weiteren die Positionierung der Kinder in ihren sprachlich reflexiven Bildungsprozessen. Was wird in der Schule zu reflektieren gelehrt und wie geschieht dies? Offenbar ist die Wort-Sprache in der Grundschule dasjenige Medium, mit dem Reflexion nicht nur mitgeteilt werden, sondern in dem sich Reflexion überhaupt ereignen kann.

Die in Wortsprache mitgegebenen pragmatischen Regeln des vernünftigen Gesprächs enthalten zwei Bedingungen: Zum einen bedarf es sprechender Subjekte, die diese Regeln anwenden. Zum anderen bedarf es der Möglichkeit, Gegenstände der Reflexion als *sagbare* Gegenstände zur Verfügung zu haben, was für fundamentale kindliche Erfahrungsfelder wie z. B. Emotionalität, Geschlechtlichkeit oder Diskriminierung nicht vorausgesetzt werden kann. Vielmehr werden beide Bedingungen bestenfalls durch Spracherziehung allererst hervorgebracht, doch bleiben sie darin stets an die sprachliche Konstruktion ihrer Gegenstände gebunden. Am Beispiel von Geschlechtlichkeit diskutieren wir zwei Modi der Reflexion, die die enge Verbindung von sprachlicher Konvention und Artikulation des *Gegenstandes* zu erweitern vermögen, die Collage und die Fiktion (s. Kap. 3).

2 Reflexion – Sprache – Subjekt

2.1 Reflexion als Bildung und die Sprachlichkeit der Reflexion

Dem klassischen Erbe des Idealismus folgend gilt nach wie vor die Schule als diejenige Institution, die Heranwachsende dazu befähigen soll, sich zu einem selbstbestimmten, kritischen Subjekt zu bilden. Ein wesentliches Instrument dieser modernen Subjektwerdung ist die Reflexion, die ihrerseits in der Schule ausgebildet wird. Hier wird geübt, sich auf das eigene Lernen, z. B. in Lernentwicklungsgesprächen, auf die eigenen Emotionen, z. B. im Streit, auf die eigenen Redegewohnheit, z. B. hinsichtlich Verletzung und Diskriminierung, zu wenden, es zu kommentieren, um es gegebenenfalls zu verändern. All diese Übungen finden in der Regel sprachlich statt:

„Reflexion in der Schule bezeichnet hier das individuelle [...] oder auch kollektive Nachdenken und -fühlen vergangener Lernhandlungen, um aus dem Nachdenkenprozess Erkenntnisse zu ziehen [...] und weitere tatsächliche Handlungsschritte abzuleiten. Im Dialog wird sowohl eine Schnittstelle zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung als auch das Phänomen, dass ein und dasselbe Ereignis von unterschiedlichen Individuen unterschiedlich erlebt wird, deutlich. Diese Reflexionshandlungen umfassen [...] das Verbalisieren von Aufgabenstellungen [...], von [...] Handlungen, Gefühlen, [...], die allesamt die Aufmerksamkeitsrichtung auf bestimmte Lernhandlungen richten. Eine besondere Bedeutung kommt der Sprache in Reflexionsprozessen zu. Sie ist Vermittler des Denkens, Ausdruck des eigenständigen Lernens“ (Köhler & Weiß 2017, 13).

Offen bleibt allerdings, wie ein solches Verbalisieren und Dialogisieren von Kindern erlernt wird, denn es scheint fraglos vorausgesetzt. Gehen wir historisch zurück an die Ursprünge unseres modernen Bildungsverständnisses, so zeigt sich eine philosophisch explizierte Abhängigkeit von Reflexions- und Sprachfähigkeit des Menschen. Sprache ist nicht neutrales Instrument der Reflexion, sondern Sprechen und Reflektieren gehen auseinander hervor. Herder beschrieb als ein

Charakteristikum des Menschen seine Fähigkeit der Besonnenheit (die er auch Reflexion nennt), und die Sprache erst bedingt.

„Der Mensch beweist Reflexion, wenn die Kraft seiner Seele so frei wücket, dass sie in dem ganzen Ozean von Empfindungen, der sich durch alle Sinne durchrauschet, eine Welle, wenn ich so sagen darf, absondern, sie anhalten, die Aufmerksamkeit auf sie richten, und sich bewusst sein kann, dass sie aufmerke. [...] Er beweiset also Reflexion, wenn er nicht bloß alle Eigenschaften [...] erkennen, sondern [...] Eigenschaften bei sich anerkennen kann: der erste Aktus dieser Anerkenntnis gibt deutlichen Begriff, es ist das erste Urteil der Seele, dies erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele. Mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden“ (Herder, 4. Krit. Wäldchen, zit. n. Müller 1998, 193).

Für von Humboldt war der Bildungsprozess selbst ein solcher, in dem sich Welt und Selbst gegenseitig reflektieren, und zwar im ursprünglichen Sinne der Optik oder Akustik:

„[...] so drängt doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle“ (von Humboldt III, 434).

Wesentliches Organ für die Herausbildung dieses reflexionsfähigen Subjektes ist die Sprache, in der der Mensch sich seine Eindrücke „zum Objekt“ (ebd.) macht, aber immer mit einem „Zusatz von Selbstdeutung“ (ebd.). Es zeigt sich hier, wie Sprache und Reflexivität auseinander hervorgehen und dabei das Subjekt erst entstehen kann (vgl. Dietrich 2010).

2.2 Fallstricke

Dieses plausible und nach wie vor wirkmächtige Verständnis von Bildung, als einer in Sprache sich vollziehenden Reflexion, birgt einige Fallstricke *an den Grenzen der Sprachlichkeit*.

Es ist exklusiv im Hinblick auf diejenigen, die nicht oder noch nicht Wortsprache erworben haben, erwerben können. Als *gesund* anerkannte Kinder werden damit zu solchen, die als vor-(vernunft-)sprachliche zu reflexionsfähigen Menschen erst erzogen und gebildet werden müssen. Die Bildungsinstitutionen für Kinder erhalten einen Auftrag zur Sprachbildung, der heute sehr einseitig als ein gesellschaftliches Teilhaberversprechen thematisiert wird. Kinder, die als nicht sprechend (an-)erkannt werden, sind von dieser Teilhabe ausgeschlossen.

Nicht thematisiert bleiben dabei des Weiteren die Machtdimensionen, die das Sprechhandeln und die vielfältigen Spracherziehungsbemühungen der Schule durchziehen. Die idealistische Auffassung von Selbstformung und Teilhabe durch Sprache ist aus einer machtkritischen Perspektive zu ergänzen: Wer spricht? Wer

darf oder muss wann über was sprechen und schreiben? Was bleibt hingegen verschwiegen? Wann ist es erlaubt, mit Sprache zu spielen, welche Rolle spielen Logik, Kohärenz und Sequenzialität? In dem berühmt gewordenen Essay „Can the Subaltern Speak?“ entwickelte Spivak (2008) die Frage, wie die Bedingungen dafür geschaffen werden, dass marginalisierte Subjekte zwar sprechen können, aber nicht gehört werden, stattdessen *für sie* gesprochen wird. Indem ihre Bedürfnisse, von westlichen Kolonialherren bereits gewusst, ihre Emanzipation und Bildung befördert werden, bleibe „die subalterne Frau so stumm wie eh und je“ (ebd., 75). Obwohl es riskant ist, Schulkinder schlechthin als Subalterne zu parallelisieren, kann Spivak doch sensibilisieren für die oben gestellten Fragen: Wer spricht von welcher Position aus und mit welchen Befugnissen? Welche Sprachbefugnisse werden verteilt und welche sprachlichen Normen sind an diese Befugnisse gebunden? Was wird legitimerweise zur Sprache gebracht und was nicht?

Daraus resultiert außerdem eine doppelte Marginalisierung: Es werden solche Symbolsysteme vergessen, in denen andere als (bildungs-)sprachliche Reflexionsvorgänge zum Ausdruck kämen, in denen das *Zurückstrahlen* der Eindrücke von außen in die Welt durch, wie Herder sagte, eine An-Erkenntnis bei *sich* erfolgt; es sind solche Äußerungsformen, in denen das Präreflexive noch enthalten ist, zugleich auf Intersubjektivität nicht verzichtet wird. Und es werden solche „Bewegungen der Seele“ (Herder) stillschweigend übergangen, die der Sprache überhaupt gar nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind: Emotionen, insbesondere unerwünschte, Erfahrungen mit Marginalisierung, Ausgrenzung, Anderssein, mit Nicht-Wissen oder mit Geschlechtlichkeit.

Es bleibt eine unauflösbare Spannung bestehen: Einerseits ermöglicht die Sprache Reflexivität und damit Bildung in einer als hoch ambivalent erfahrenen Moderne und muss daher in der Schule auch gelehrt, vor allem aber geübt werden. Andererseits muss gerade die sprachgebundene und sprachverursachte Reflexivität in ihrer begrenzenden, normierenden Wirklichkeit produzierenden Wirkung bedacht werden.

Rosa (2018) schlägt mit seinem *Resonanzbegriff* eine Vervielfältigung des Verhältnisses zwischen Anrede und Antwort, Berühren und Berührtwerden vor. So wird mit dem Begriff der *Resonanz* das verletzte Subjekt stärker gewichtet als dessen autonome Selbst- und Weltsteuerung. Für die Ausdrucksweisen eines in Resonanzbeziehungen befindlichen Subjekts schlagen wir den Begriff der Artikulation vor, mit dem einem engen Verständnis von Sprache entgegengewirkt werden kann (vgl. Niklas & Roussel 2013). Kinder artikulieren sich auf vielfältige Weise, im Lachen und Weinen, in der sogenannten *Störung* von Unterricht, in Körperdialogen und eigensinnigen Choreografien (vgl. Dietrich & Riepe 2019).

3 Zwei Erweiterungsvorschläge

Nachfolgend stellen wir zwei aus der Kunst gewonnene Verfahren zur Diskussion, mit denen die schulische Reflexionspraxis erweitert werden könnte: Die Collage und die Fiktion. Anknüpfend an Spivak (2008) lässt sich hierin nicht nur fokussieren, was gesagt wird, sondern auch, was *nicht* gesagt wird und sich trotzdem zeigt.

3.1 Reflexion im Modus der Collage

Künstlerische Artikulationen haben das Potential, das Widersprüchliche (noch) Unsagbare zur Explikation zu bringen (vgl. Jörissen 2015, 60). An der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik zeigt sich, wie Differenzerfahrungen in Collagen – hier am Beispiel der Künstlerin Hannah Höch – ästhetisch, bildhaft und sprachlich verhandelt werden (vgl. Staab 2021). Inwiefern die Collage einen Mehrwert als Reflexionsinstrumentarium bietet, soll am *Lebensbild* (1972/73) Höchs erläutert werden.



Abb. 1: *Lebensbild* (Höch 1972/73)

Hannah Höch (1889-1978) arbeitete zeitlebens an und in Collagen, Malereien, Grafiken und Texten, in welchen sie sich u. a. kritisch mit den Geschlechterbildern ihrer Zeit auseinandersetzte. Zu ihren bekanntesten Arbeiten zählt z. B. die hier abgebildete Meta-Collage *Lebensbild*. Was zeichnet das Medium der Collage aus? Der Künstler Max Ernst betonte, dass es nicht der Kleber sei, der die Collage bedeute: „[...] ce n'est pas la colle qui fait le collage“ (Ernst 1970, 31). Levin (1989) hebt die ästhetische Operation der De- und Rekontextualisierung hervor: Collage „[...] takes bits and pieces out of context to patch them into new contexts – keeps changing, adapting to various styles and concerns“ (ebd., X). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betont Umbach (2016) dagegen das Aufeinandertreffen und Nebeneinanderexistieren von Verschiedenartigem, Unverbundenem und Widersprüchlichem (vgl. ebd., 36). So geht es um das Zusammenbringen von Unterschiedlichem; Kohärenz wird aufgebrochen, Uneindeutigkeit bleibt bestehen und die Idee eines Schließzwanges wird aufgehoben. Collage lässt sich somit nicht nur als künstlerische Technik verstehen, sondern kann umfassender als Prinzip gefasst werden, als (post-)modernes, biografisches Gestaltungsprinzip (vgl. Pazzini 1986; Staab 2021).

Im *Lebensbild* lassen sich diese aufgerufenen Perspektiven auf der Collage wiederfinden: So steht hier nicht nur die Technik des Klebens im Fokus – selbstredend ist die Collage geklebt, doch zeichnet sich u. E. das Werk gerade dadurch aus, dass hier *nicht nur* Bilder *passgenau nebeneinander geklebt* werden, vielmehr werden zueinander widersprüchliche und uneindeutig erscheinende Bilder *miteinander verbunden*.

So lässt sich im Bildbeispiel herausstellen, dass sich die Darstellung von Geschlechtern als widersprüchliche und mit unterschiedlichsten Rollenerwartungen verbundene zeigt (vgl. Staab 2021). Im Bildausschnitt *Pieta* wird z. B. auf das Bild der Mutter Gottes und einer frommen, heiligen Frau verwiesen.



Abb. 2: *Pieta*, Ausschnitt aus *Lebensbild* (Höch 1972/73)



Abb. 3: *Die Braut (Pandora)*, Ausschnitt aus *Lebensbild* (Höch 1972/73)

Im Kontrast hierzu wird innerhalb des Bildausschnitts *Die Braut (Pandora)* Geschlecht bzw. Weiblichkeit in Bezug auf Männlichkeit thematisiert, wenn die Braut – kindlich und mit einem riesigen Puppenkopf – an ihrem Bräutigam lehnt, welcher – gegensätzlich dazu – steif und maschinenhaft neben ihr platziert ist.



Abb. 4: *Die Dompteuse*, Ausschnitt aus *Lebensbild* (Höch 1972/73)

Eine weitere Perspektive auf Geschlecht zeigt sich im Bildausschnitt *Die Dompteuse*: Hier existiert ein dominantes Frauenbild mit verschränkten, muskulösen Armen, die im starken Kontrast zur kindlichen Brautpuppe, aber auch der *Pieta* stehen.

Diese im Bild aufgerufenen Geschlechterbilder lassen eine Reflexion der Künstlerin – im Sinne des in Kapitel 2.1 aufgerufenen *Zurückstrahlens* nach von Humboldt – ebendieser vermuten. Indem Hannah Höch diese verschiedenen Bilder von Geschlecht (in einem abbildhaften wie auch in einem symbolischen Sinne) miteinander in Beziehung setzt und sie aber gleichzeitig auf die Rezipient:innen zurückwirft – uns diese Bilder quasi zurück gibt – zeigt sich hierin eine nicht (nur) sprachliche Verarbeitung des Themenkomplexes zu Geschlechtlichkeit_{en}. Wie kann nun anhand von Collagen mit Kindern in der Schule reflektiert werden? Und welche über die Ebene der konventionellen Sprachlichkeit hinausgehenden

Zugänge bieten sie, um Zuschreibungs- und Differenzenerfahrungen beispielsweise von Geschlechtlichkeit zu reflektieren? Angenommen, das erzieherische Verhältnis vollzieht sich weniger „von Mensch zu Mensch, von Lehrer:in zu Schüler:in“ (von Bernstorff 2013, 100), sondern vielmehr „auf dem (Um-)Weg über die Sachen“ (ebd.) wird im Prozess des Collagierens mit Kindern auf der materialen Aufbereitungs- und auf der Darstellungsebene reflektiert – gerade, wenn unterschiedliche Datensorten, Materialien und Erfahrungen vorliegen (vgl. ebd.). Die zu reflektierende (Differenz-)Erfahrung muss zu allererst gesammelt, festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden. Im Gegensatz zur sprachlichen sowie chronologischen Sequenzialität können mit der Collage in Bildern, Metaphern, Analogien und Assoziationen und damit Brüche, Gegensätze und Spannungsfelder (vgl. Mersch 2018) nicht nur *in den Blick genommen* werden, sondern auch aktiv (neu) *ins Verhältnis gesetzt* werden.

So können innerhalb *künstlerischer* Bildungsprozesse – beispielsweise in künstlerischen Projekten in der Grundschule (vgl. Buschkühle 2007; Urfuß 2013) – diese Neu-Verhältnissetzungen eingeübt werden, wenn es hier eben nicht nur um den bloßen Erwerb handwerklich-technischer Fähigkeiten, sondern es vielmehr darum geht, über die Auseinandersetzung mit dem Material Formen „des persönlichen Ausdrucks, des Transformierens von Wissen und Erfahrungen auszuloten“ (Urfuß 2013, 27).

Ein im Collage-Reflexionsprozess spielerisch-künstlerischer Umgang mit den in der Praxis erfahrenen Setzungen, Ausschlüssen und (An-)Ordnungen, lässt diese als solche sichtbar werden und regt ihre Verschiebungsmöglichkeiten, das heißt ihre (De-)Konstruktion an. Genau das wäre *die Kunst* bzw. die Aufgabe der pädagogischen Begleitung: „Die Unbestimmtheitspotenziale artikulativer Praktiken [zu] erkennen und diese auch kritisch-reflexiv in pädagogische Diskurse einbringen zu können“ (Jörissen 2015, 62).

3.2 Reflexion im Modus des Fingierens

Fiktionen entstehen in der Verschränkung von Realem und Imaginären (vgl. Iser 1993), sie bilden den Hintergrund unserer Sehgewohnheiten und Wahrnehmungspraxen. Sehen kann als eine „performative Praxis“ (Schürmann 2008) beschrieben werden, bei der das Imaginäre eine zentrale Rolle spielt (vgl. ebd., 150). Mit der Genderfiktion als Reflexionsinstrument von Geschlechtlichkeit wird der imaginäre Anteil von sprachlichen Bezugnahmen auf das Reale betont (vgl. Carnap 2019). Das nachfolgende empirische Beispiel¹ soll zeigen, wie das Imaginäre maßgeblich Interaktionsprozesse mitgestaltet.

Eine Lehrer:innengruppe, Anfang 30 Jahre alt, schaut sich das Bild von Wolfgang Tillmans (2012) an (s. Abb. 5).

1 Im Rahmen eines Forschungsprojektes wurden sechs Fotogruppendifkussionen (vgl. Michel 2006; Schäffer 2009) mit Lehrer:innen und zwei mit Künstler:innen geführt (vgl. Carnap 2019 & 2022). Alle nachfolgenden Zitate sind aus der Gruppendiskussion GD7_Nebau/AC_010414.



Abb. 5: *Kopierer, d*, 2010; *Kopierer, a*, 2010; *Andre J*, 2010 (Tillmans 2012)

Nach ein paar ersten Eindrücken – der Abgebildete sei eine „Künstlertype“ bzw. ein „Mann im Frauenblazer“ – stellt die Gruppe fest, dass es zu dem Bild „nicht mehr zu sagen gibt“. Die Interviewerin versucht, das Gespräch mit der Frage anzuregen, wie es wäre, wenn „Andre J“ in den Unterricht käme. Die Gruppe imitiert daraufhin ihre Schüler:innen: Es gäbe ein „großes Hallo“, viele würden „irgendwie so ausflippen“; andere würden allerdings „nur so schauen“. Die Gruppe stellt sich auch ihre eigene Reaktion vor: Sie würden „nicht direkt“ mit dem Abgebildeten sprechen, weil er dafür „einfach zu anders aussieht“. Und außerdem „[i]st ja auch die Frage, was er im Unterricht will?“. Sie stellen sich vor, wie der Abgebildete sagt: „Hallo. Wir ham jetzt Geometrie.“ Die Vorstellung ist so absurd, dass sie die Gruppe zum Lachen bringt.

Mit welchen imaginären Bezugnahmen verschränkt die Gruppe das Reale bzw. Wahrnehmbare? Welche Genderfiktionen bringen sie zur Sprache? Zu Beginn sehen sie einen „Mann im Frauenblazer“. Hier operieren sie mit der Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit (vgl. Carnap 2019, 8). Der Abgebildete *ist* ein Mann. Darüber hinaus stehen ihnen keine Fiktionen zur Verfügung, außer, dass der Abgebildete „zu anders“ ist. Er ist so anders, dass sie „nur so schauen“ können. Ihr diskursives Geschlechterwissen hält keine Möglichkeit des plausiblen

Erscheinens in der Schule für jemanden bereit, die:der sich nicht eindeutig als männlich *oder* weiblich zu erkennen gibt. Es lassen sich hier die Grenzen des konjunktiven Imaginären der Gruppe rekonstruieren, die gleichsam die Grenzen ihres Interaktionsvermögens markieren.

Mit der Fiktion wird nicht nur das Reale unrealisiert, es wird gleichzeitig das Imaginäre, das flüchtig und ungreifbar ist, realisiert, das heißt in eine Form und so *zur Artikulation* gebracht (vgl. Iser 1993, 21). Eine im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit wünschenswerte und seit der Einführung einer dritten Geschlechtsoption auch rechtlich notwendige Pluralisierung der Genderfiktionen, geht mit einer Erweiterung des Vorstellbaren einher. Für das schulische Einüben in Reflexionsprozesse und zur Förderung der Pluralisierung gilt es also, *am Imaginären zu arbeiten*. Wenn in Zukunft Menschen, die heteronormativen Erwartungen nicht entsprechen, in der Schule erscheinen und interagieren können sollen – sei es als Schüler:in oder Lehrer:in –, ohne bloß angeschaut resp. als „zu anders“ wahrgenommen zu werden, dann bedarf es heute – für Schüler:innen und Lehr:innen – eines Einübens in das „Vokabular der Anerkennung“ (Butler 1995, 10). Die drei „Akte des Fingierens“ (Iser 1993, 21ff.) bieten im Rahmen eines explorativen und kreativen Philosophierens mit Kindern (vgl. Petermann 2007, 17) fruchtbare Anknüpfungspunkte sowie eine didaktische Frage-Struktur. So können „im lebendigen philosophischen Gespräch“ im Sinne Sokrates‘ (ebd.) – wenngleich im Modus des Sprachlichen, aber mit einem Fokus auf das Imaginäre – die zur Auswahl stehenden Aspekte des Realen bzw. Körperlichen, die mit der Fiktion hervorgehoben werden sollen, erweitert werden. Es bleibt die Frage bestehen, inwiefern die Geschlechterzugehörigkeit überhaupt dazu gehört. Zweitens lassen sich die hervorgehobenen Aspekte spielerisch miteinander verbinden – ähnlich dem Collagieren – und mit dem dritten Akt der Selbstanzeige kann darüber sinniert werden, dass jeder Mensch mehr ist, als die Summe seiner sprachlichen Bezeichnungen und Diagnosen.

Die hier vorgeschlagenen Erweiterungsformen kindlicher Artikulationsmöglichkeiten und pädagogisch professioneller Begleitmöglichkeiten zielen auf die Reflexion solcher Erfahrungsdimensionen, für die weder ein fertiges Wissen noch eine dazugehörige Sprache zur Verfügung stehen. Die ausgewählten Werke von Höch und Tillmans dienen dabei vornehmlich als Beispiele; sie könnten aber u. E. ebenso in der Grundschule mit Kindern zum Einsatz kommen. Es ging uns insgesamt nicht um eine Ästhetisierung der Thematik, sondern um eine Sensibilisierung für die Bedeutung des Zusammenspiels von Form und Inhalt der reflexiven Tätigkeiten, die in Schule eingeübt werden.

Literatur

- Buschkühle, C.-P. (2007): Die Welt als Spiel: II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Bd. 2. Oberhausen: Athena Verlag.
- Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts (8. Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.
- Carnap, A. (2019): Die (Re-)Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-anererkennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer*innen. Zentrale Vorannahmen und ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendifkussionen. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18132 (Abrufdatum: 30.03.2022).
- Carnap, A. (2022, i. V.): Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren. Schriftreihe der DGF-E-Kommission. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dietrich, C. (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim: Juventa Verlag.
- Dietrich, C. & Riepe, V. (2019): Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schullalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (5), 669-691.
- Ernst, M. (1970): *Ecritures*. Paris: Gallimard.
- Iser, W. (1993): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Jörissen, B. (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: M. Hagener & V. Hediger (Hrsg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt a. M.: Campus, 49-64.
- Köhler, K. & Weiß, L. (2017): Mit Kindern kompetenzorientiert über Lernen sprechen. Reflexionsmethoden für die Grundschule. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Levin, K. (1989): Foreword. In: K. Hoffman, (Hrsg.): *Collage: Critical Views (Studies in the Fine Arts Criticism)*. Ann Arbor: UMI Research Press, X-XX.
- Mersch, D. (2018): Visuelles Denken. Konjunktionale versus proportionale Assoziierung. In: A. Sabisch & M. Zahn (Hrsg.): *Visuelle Assoziationen*. Hamburg: Textem, 23-43.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, H. R. (1998): *Ästhesiologie der Bildung*. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Niklas, S. & Roussel, M. (2013): Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Grundbegriff. Morphoma. München: Fink.
- Pazzini, K.-J. (1986): *Collage*. Eine Art – wenn nicht die Art – zu leben, zum Beispiel, zu fühlen, zu denken, wahrzunehmen, zu handeln. In: *Kunst + Unterricht* 100. Hannover: Friedrich Verlag, 20-24.
- Petermann, H.-B. (2007): *Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rosa, H. (2018): *Resonanz*. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Schäffer, B. (2009): *Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild*. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns- und Altenbildern. In: J. Ecarium & B. Schäffer (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung*. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 207-232.
- Schürmann, E. (2008): *Sehen als Praxis*. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Spivak, G. C. (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Staab, L. M. (2021): *Differenzerfahrungen und deren künstlerischer Ausdruck in Collagen*. Am Beispiel Hannah Höchs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.
- Tillmans, W. (2012): *Neue Welt*. Wolfgang Tillmans. Köln: Taschen.

- Umbach, S. (2016): Lernbilder: Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener. TheorieBilden. Bielefeld: transcript Verlag.
- Urlaß, M. (2013): Teilhaberschaft und Eigenes. Künstlerische Bildung in der Grundschule. In: A. Brenne, C. Griebel & M. Urlaß (Hrsg.): MitEinAnder - Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule. München: kopaed, 25-36.
- von Bernstorff, E. (2013): Das Undisziplinierte im Transdisziplinären. Das pädagogische Verhältnis in der künstlerischen Forschung mit Kindern. In: S. Peters (Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. ScienceStudies. Bielefeld: transcript Verlag, 95-120.
- von Humboldt, W. (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Werk III. Darmstadt: wbg.