

Laner, Iris Elisabeth [Hrsg.]; Peterlini, Hans Karl [Hrsg.]
**Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Diskussionen eines
erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib - Zeit -
Raum**

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 203 S. - (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Laner, Iris Elisabeth [Hrsg.]; Peterlini, Hans Karl [Hrsg.]: Erfahrung bildet? Eine Kontroverse.
Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib - Zeit - Raum.
Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 203 S. - (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung) - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-291821 - DOI: 10.25656/01:29182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291821>

<https://doi.org/10.25656/01:29182>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Iris Laner | Hans Karl Peterlini (Hrsg.)

Erfahrung bildet? Eine Kontroverse

Diskussionen eines erziehungs-
wissenschaftlichen Konzeptes unter
den Aspekten Leib – Zeit – Raum

Iris Laner | Hans Karl Peterlini (Hrsg.)
Erfahrung bildet? Eine Kontroverse

Erfahrungsorientierte Bildungsforschung

Herausgegeben von

Evi Agostini | Agnes Bube | Iris Laner | Andreas Oberprantacher |
Hans Karl Peterlini | Severin Sales Rödel | Ricarda T. D. Reimer |
Michael Schratz

Erfahrungen bilden die Grundlage lebensweltlicher Orientierung und wissenschaftlicher Erkenntnis. Auf gesellschaftlicher Ebene können Erfahrungen der Prüfung von Anwendungen wissenschaftlicher Erkenntnis sowie von politischen Geltungsansprüchen dienen, sie unterstützen und legitimieren Handlungsorientierung. Auch im Bereich der Bildung, der Erziehung und des Lernens spielen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Dabei werden täglich vielfältige Initiativen gesetzt und Aufgaben bearbeitet, denen unterschiedliche Deutungen und Bedeutungen zugemessen werden. Wenig ist darüber bekannt, wie Erfahrungen vollzogen werden und welche Dimensionen dabei eine Rolle spielen.

Die Reihe »Erfahrungsorientierte Bildungsforschung« bietet verschiedene Zugänge zu Bildung, Erziehung und Lernen, indem sie die Bedeutung von Erfahrung in diesen Bereichen exploriert und thematisiert.

Iris Laner | Hans Karl Peterlini (Hrsg.)

Erfahrung bildet? Eine Kontroverse

Diskussionen eines
erziehungswissenschaftlichen Konzeptes
unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum

BELTZ JUVENTA

Veröffentlicht mit Unterstützung des Forschungsrats und der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der **Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7451-2 Print
ISBN 978-3-7799-7452-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

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

Inhalt

Erfahrung und Bildung: Über erziehungswissenschaftliche Kontroversen und den Versuch eines Dialogs <i>Iris Laner und Hans Karl Peterlini</i>	7
I. Diskursorientierte Zugänge zum Konzept Erfahrung	19
Die Basis der Erfahrung: Lernen als Problemlösen <i>Jürgen Oelkers</i>	20
Wie entstehen Erfahrungen in Ritualen? Performativität, Mimesis, Wiederholung <i>Christoph Wulf</i>	26
Die Dialektik der Erfahrung Hegel, Dewey und die bildungsphilosophischen Implikationen des Erfahrungsbegriffs <i>Andreas Gelhard</i>	38
Diskursivität, Erfahrung, Vermittlung Rückfragen aus machtkritischer Perspektive <i>Lukas Schildknecht</i>	52
Was heißt ‚Erfahrung bildet‘? Ein analytischer Vorschlag <i>Lukas Bugiel</i>	64
II. Erfahrungen in Bildungsräumen	81
Text-Orte als Erfahrungsräume Potenziale der kulturökologischen Literaturdidaktik für transformative Bildungsprozesse <i>Carmen Sippl</i>	82
Erfahrungs- und bildungsorientierter Sportunterricht Ein Diskurs zwischen Theoriedefizit und Praxisrelevanz <i>Martin Giese</i>	97

Im Zwischen der Bilder: Reflexion von (kunst-)pädagogischen Erfahrungen in und durch fotografische Bilder <i>Katja Böhme</i>	112
Stigma bildet? Einflüsse von Stigmatisierungserfahrungen auf Bildungswege im Kinder- und Jugendhilfekontext <i>Stephan Sting</i>	135
III. Methodische Reflexionen über Erfahrung	151
Das Phänomen der Erfahrung im Kontext der neuen Ästhetik und Atmosphären <i>Veronika Ehm</i>	152
Entgrenzungen Leiberfahrungen als Impulse für die ethnographische Bildungsforschung <i>Jasamin Kashanipour</i>	170
Erfahrungsartikulationen in universitären Lehrveranstaltungen Partikulare und vorwissenschaftliche pädagogische Bezugnahmen im seminaröffentlichen Austausch <i>Imke Kollmer</i>	184
Die Autorinnen und Autoren	201

Erfahrung und Bildung: Über erziehungswissenschaftliche Kontroversen und den Versuch eines Dialogs

Iris Laner und Hans Karl Peterlini

Erfahrungen sind eng, fast untrennbar, mit der Vorstellung verbunden, dass sie den menschlichen Zugang zur Welt ebenso prägen wie verändern können. Wir *machen* Erfahrungen, die uns etwas über uns selbst, über andere, über Bekanntes und über Unbekanntes neu, korrigierend oder bestätigend mitteilen, unabhängig davon, ob dies auf einer bewussten Ebene erfolgt und in der Folge reflektiert werden kann oder unbewusst bleibt und verdrängt wird. Zugleich entziehen sich Erfahrungen, auch die gerade selbst und vermeintlich bewusst gemachten, einem verlässlichen Zugriff, da sich Erfahrung nicht als neutral beschreibbares Geschehen oder als isoliert sich ereignender Vorfall vollzieht, sondern durch die Wahrnehmung der Betroffenen, Beteiligten und/oder Beobachtenden hindurchgeht. Ein und dasselbe Geschehen kann durch die situative und kontextuelle Rahmung, durch Vermengung mit emotionalem Befinden und durch die Einordnung in bestehende oder sich erst formierende Wissens- und Verständniskategorien als jeweils ganz andere Erfahrung wahrgenommen und beschrieben werden.

Entsprechend umstritten ist von der Antike bis in die Gegenwart der wissenschaftliche Erkenntniswert von Erfahrungen. Als Verfahren des Erkennens scheint das Erfahren auf einen kritischen Moment zu verweisen, der die Grenze zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen markiert. Erfahrungen vermögen es einerseits, abstrakte Theorien auf den Boden der Tatsachen zu holen und damit zu fundieren. Erfahrungen bergen aber gleichzeitig die Gefahr, partikular und konkret zu bleiben, womit sie einer allgemeinen Erkenntnis im Wege stehen: Inwieweit können wir ihnen trauen, inwieweit stellen sie Täuschungen dar, inwieweit haben wir, wie das Alltagsverständnis von Erfahrung suggeriert, einen verlässlichen Zugriff darauf, weil wir *es ja selbst erfahren haben*, inwieweit ist ein nachgängiger Rückgriff erkenntnisgenerierend? Die Spannweite der Antwortversuche reicht von einer Würdigung der Erfahrung als Ausgangspunkt für Erkenntnis (Aristoteles 1987) bis hin zur Exklusivstellung als letztlich einzige Evidenz (Husserl 2007, S. 284), von der Anzweiflung als Täuschung (Platon 2017) bis zur wertschätzenden Einordnung (und damit auch Unterordnung) in a priori bestehende Kategorien des Denkens, ohne die Erfahrung chaotisch bleiben und keine Erkenntnis bringen würde (Kant 1995, B4, S. 46–48).

Für die Fragen von Lernen, Erziehung und Bildung schwankt die Einschätzung von Erfahrung zwischen Königs- und Irrweg, zwischen Ressource und Provokation. So einleuchtend es ist, dass Erfahrungen *bilden*, so schwer ist dieser Prozess wissenschaftlich fassbar und im pädagogischen Handeln operationalisierbar. Wie sehr auch jedes zwischenmenschliche und umso mehr pädagogische Geschehen von Erfahrungen durchwirkt ist, so wenig lassen sich diese steuern, systematisieren, kategorisieren, in eine *Ordnung* bringen.

Die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Debatten sind ein Abbild dieses Dilemmas – Erfahrung wird je nach Standpunkt affirmativ, kontrovers, ausweichend oder gar nicht thematisiert. Die Bandbreite der deutschen Erziehungswissenschaft, noch einmal aufgefächert durch ihre maßgeblichen Bezugswissenschaften wie Psychologie, Philosophie, Soziologie, Anthropologie, Biologie und manch andere mehr, sichert aber auf jeden Fall vielerlei Varianten von Adressierungen und Zugriffen auf das Konzept.

Zentral ist der Erfahrungsbegriff für die phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft. Mit Rückgriffen auf Edmund Husserl, noch mehr auf die Leibphänomenologie von Maurice Merleau-Ponty und dessen Konzept einer präobjektiven Welterfahrung (vgl. Merleau-Ponty 1945, S. 282, 372) wird Erfahrung als pathisches Bruchmoment verstanden, das Routinen, Gewohnheiten, vertraute Wissensbestände erschüttert, dadurch frühere Erfahrungen durchkreuzt und ein Umlernen (vgl. Meyer-Drawe 1982) gleichermaßen erfordert wie ermöglicht. Wesentliche Grundlagen dafür hat Günther Buck (1967; 2019) mit seiner hermeneutisch-phänomenologischen Erörterung von „Lernen und Erfahrung“ gelegt, ausgehend vom epagogischen Verständnis (vgl. Buck 1967, S. 56), wonach am (erfahrenen) Beispiel das (abstrahierte) Allgemeine reflektiert werden kann. Als Widerfahrnis (vgl. Waldenfels 2002) ist Erfahrung vom Prinzip der Negation (Benner 2005) bestimmt, das durch die Durchkreuzung des Vertrauten erst ein Neu- oder Umlernen ermöglicht. Ist für die klassisch transzendental ausgerichtete Phänomenologie als Erfahrungswissenschaft der zentrale Fokus die Untersuchung des „universalen Korrelationsapriori von Erfahrungsgegenstand und Gegebenheitsweisen“ (Husserl 1976, S. 169, Anm. 1), interessiert sich die phänomenologische Erziehungswissenschaft dagegen für eine Analyse, Systematisierung und Auswertung von Erfahrung, die gleichzeitig als pädagogische Praxis verstanden wird (vgl. Brinkmann/Buck/Rödel 2017, S. 1). Einen Aspekt, der Erfahrung für Erkenntnis fruchtbar machen kann, hebt die Sozialphänomenologie hervor: Da Erfahrung im Unterschied zu Verhalten nicht beobachtet werden kann, würden Menschen dadurch in einem wesentlichen Existenzbereich blind füreinander bleiben, wenn sie sich nicht über diese Erfahrungen intersubjektiv austauschen würden (vgl. Laing 2015).

So unterschiedlich die Ansätze der qualitativ orientierten empirischen Bildungsforschung grundlagentheoretisch und methodisch sind, so verbindet sie doch das Vertrauen in operative Zugänge zur Erfahrung. Einerseits sichert für

die Feldforschung die „direkte Erfahrung“ (Oswald 2013, S. 198), die Forschende im Rahmen einer „firsthand inquiry“ (ebd.) im Feld machen, einen genuinen und fundierten Zugang zum untersuchten Phänomen. Andererseits wird mit Blick auf die Erfahrungen der Beforschten ihr Wert darin gesehen, dass sie das „Sein, Denken und Handeln“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 437) von einzelnen Personen oder Personengruppen verständlich machen, sofern sie den Forscher*innen etwa in Interviews dargelegt werden. Grundsätzlich erlaubt der Bezug zur Erfahrung die interessierte Befassung mit der Lebenswelt (Thiersch 1986) und im Rahmen einer narrativen Orientierung (Baacke/Schulze 1993) das Verstehen von Bedürfnissen und Haltungen, das Teilen von Welt- und Lebensverständnis (Demetrio 1998).

In der quantitativ orientierten Erziehungswissenschaft dagegen wird Erfahrungen eher relativierend und abgrenzend begegnet, da diese nur schwerlich objektivierbar, messbar oder quantifizierbar sind. Im Gegenteil widersetzen sich qualitativ ausgerichtete und noch expliziter phänomenologisch orientierte bildungswissenschaftliche Ansätze der Messbarkeit von Lernen und Erfahrung (vgl. Peterlini/Agostini/Krenn/Rathgeb 2021).

Nicht ganz so bunt und uneindeutig wie der Erfahrungsbegriff schillert das Konzept der Bildung im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Aber auch hier zeigen sich Zugriffs-, Umgangs- und Verstehensvarianten, die von einem schwer fassbaren transformatorischen Geschehen (Koller 2018) über Bildung verstanden als „Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes“ (Klafki 1967, S. 27) bis hin zur „Selbstkonstruktion in Wechselwirkung mit der Welt, in der Einheit von Prozess und Produkt“ (Tenorth 2020, S. 67) reichen.

Wenn also, wie im Titel dieses Bandes, die Frage gestellt wird, ob und inwiefern Erfahrung bildet, eröffnet sich eine Vielzahl an ebenso widersprüchlichen wie sich gegenseitig anregenden Antwortmöglichkeiten. Prozessorientiert kann das Ereignis einer Interaktion von Ich und Umwelt (vgl. Dewey 1986) gemeint sein, welches in einem andauernden Geschehen auf die Erfahrenden wirkt und zu nicht punktuell feststellbaren Transformationen im Verhalten, Haltungen oder Einstellungen Anlass bietet. Ergebnisorientiert kann auf das Wissen, das aus Wahrnehmungen, sinnlichen Konfrontationen, Erlebnissen hervorgeht, verwiesen werden. Innerhalb des weiten Spektrums eines prozessorientierten und eines ergebnisorientierten Erfahrungsbegriffs, die beide für erziehungswissenschaftliche Diskussionen bedeutsam sind, kann Erfahrung wiederum als kumulativ oder als ereignishaft begriffen werden. Erfahrungen können sich gegenseitig erweitern, aufeinander aufbauen und schließlich zu jener Qualität führen, die wir meinen, wenn wir gemeinhin von „erfahrenen“ Personen sprechen. *Erfahrene* Personen haben in einem längeren Prozess wieder und wieder etwas dazugelernt. Erfahrungen können aber ebenso den Erfahrungsschatz durchkreuzen, die Erfahrungsgeschichte in Frage stellen und sich nicht in die Reihe der bereits

gemachten Erfahrungen einfügen. In diesem Fall, wenn Erfahrungen ereignishaft einbrechen und das Bekannte in Frage stellen, wird es schwierig, von Dazulernen zu sprechen. Erfahrungen werden dann eher zu jenem Umlernen führen, zu Brüchen und Verschiebungen, die in aktuellen Diskursen teilweise auch als transformative Bildungsprozesse verstanden werden.

Trotz der schillernden Bandbreite des Begriffes und seiner theoretischen wie auch methodischen Handhabung gibt es doch diskursive Konstellationen, die eine gewisse Hierarchie im erziehungswissenschaftlichen Sprechen über Erfahrung andeuten. Wenn Lernen auf Erfahrung zurückgeführt oder überhaupt *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe 2003) beschrieben wird, der bildende Charakter der Erfahrung (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) hervorgehoben wird oder die transformatorische Kraft negierender Erfahrungen in den Fokus der Untersuchung rückt, ist damit ein relativ gut abgrenzbares Feld von Debatten angesprochen, die sich ideengeschichtlich auf einige zentrale Positionen der Denkgeschichte wie etwa Aristoteles, Edmund Husserl (Laner 2017), John Dewey oder G. W. F. Hegel (Gelhard 2018) zurückführen lassen. Die Herausgeber*innen finden sich selbst in diesem Nachdenken über Erfahrung im erziehungswissenschaftlichen Kontext wieder.

Ungeachtet ihres durchaus kritischen Impetus zeigen sich die dominanten diskursiven Konstellationen von einer phänomenologischen und pragmatischen Zugangsweise geprägt, die sich in der abendländischen Geistesgeschichte bis zu einem gewissen Grad in den Debatten zwischen empiristischen und idealistischen Positionen als Zwischenwege durchgesetzt haben. Sie versuchen, weder einem objektivistischen Erfahrungsdenken noch einer Relativierung der Erfahrung zuzusprechen und dagegen die Kraft der Erfahrung in einem intersubjektiven Geltungsraum zu begreifen. Erfahrung wird weder als aktiver Vollzug noch als gänzlich passives Geschehen betrachtet, sondern als aktiv-passives Antworten auf Ereignisse, die leibliche, sinnliche, emotionale und kognitive Betroffenheit auslösen.

Erfahrung kann allerdings, so viel wurde bereits angedeutet, auch weniger emphatisch gefasst werden. Ein kritisch-relativierendes Verhandeln über das Konzept der Erfahrung findet im rezenten erziehungswissenschaftlichen Diskurs kaum statt, weswegen die Fronten weitgehend geklärt scheinen und ein Austausch darüber, wie es denn nun um das Verhältnis von Erfahrung und Bildung steht, selten passiert. Ein solcher Austausch, ein solches Verhandeln über den Begriff aber könnte die etablierten Diskussionen durchaus herausfordern, wie wir an einer kleinen Anekdote zeigen möchten.

Diesen Band vorbereitend fand im November 2021 ein Workshop statt, zu dem alle Beitragenden eingeladen wurden. Nicht alle, aber doch einige der Beitragenden wie auch die erweiterte Herausgeber*innenrunde konnten der Einladung folgen. Im Rahmen des Workshops ergaben sich schließlich sehr spannende und durchaus spannungsvolle Debatten. In einer Diskussionsrunde kam es so dazu,

dass heftig über den Begriff der Irritation diskutiert wurde. Vor phänomenologischem Theoriehintergrund kann Erfahrungen ein irritierendes Moment zugesprochen werden, welches bildungstheoretisch durchaus positiv bewertet wird. Irritation bedeutet nämlich, dass etwas ins Wanken gerät, dass eine Affektion stattfindet, die nachhaltig stört und damit eine Neuorientierung möglich macht. Die Herausgeber*innen, die mit der phänomenologischen Denktradition und Terminologie vertraut sind, sprachen in einer affirmativen Weise von Irritationen. Irritationen sind für uns wünschenswert, eben weil sie etwas in Bewegung bringen. Einige der Beitragenden aber, die nicht vor einem phänomenologischen Hintergrund der Frage nach dem Bildungsgehalt der Erfahrung nachspüren, empfanden es als sehr befremdlich, Irritationen zu bejahen und sogar zu suchen. Für sie ist Irritation etwas nicht Wünschenswertes, etwas zu Vermeidendes. Irritation ist aus ihrer Perspektive betrachtet, flapsig gesprochen, schlecht. Bis wir im Gespräch miteinander überhaupt bemerkten, dass wir uns gegenseitig nur schwer verstehen konnten, weil wir von völlig unterschiedlichen Warten und mit unterschiedlichen Wertungen Konzepte in die Runde trugen, verstrichen nicht wenige Worte und Sätze. Dass wir aber schließlich bemerkten, dass wir unsere Perspektiven nicht nur erkannten, sondern die Kontroverse auch tatsächlich performierten, ja, gar nicht anders konnten, gab uns ein Stück weit das Gefühl, dass wir mit unserem Vorhaben einen wichtigen blinden Fleck anvisieren.

Denn es ist keineswegs gesagt, dass nur einige wenige sich an der Diskussion über ausgewählte Konzepte beteiligen sollten. Und es ist keineswegs gesagt, wenn auch weitgehend praktiziert, dass wir uns immer nur aus derselben diskursiven Konstellation und mit denselben Denkfreund*innen an der Seite ausgewählten Konzepten nähern sollten. Es könnten sich dagegen die unterschiedlichen Diskurse in die Verantwortung genommen fühlen, die Frage zu beantworten, ob und inwiefern Erfahrung bildet. Darin liegt das zentrale *Movens* für die Konzeption dieses ersten Bandes einer neu positionierten Reihe, die sich dem Konzept und der Methode der Erfahrung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs widmet. Die Antworten, die in diversen Debatten gefunden werden könnten, würden sich gegenüberstehen, sich vielleicht sogar widersprechen. Sie würden ein Feld der Kontroverse eröffnen, welches nach einer aktiven Aushandlung verlangt: Was genau ist überhaupt mit Erfahrung gemeint? Von welchen Diskursen ist die Rede von Erfahrung geprägt? Zu welchem Zweck kann die Frage nach dem Bildungsgehalt der Erfahrung überhaupt gestellt werden? Inwiefern und für wen ist Bildung überhaupt erstrebenswert?

Die in diesem Band versammelten Stimmen, die wir bewusst aus unterschiedlichen Feldern eingeladen haben, nehmen eine Reihe von Perspektiven ein, die sich teilweise kreuzen, voneinander abwenden, aufeinander zugehen. Manche äußern sich emphatisch, manche skeptisch, andere sprechen vergleichsweise neutral. Wir haben versucht, den kontroversiellen Debatten, die auch wir als Herausgeber*innen in einer zum großen Teil sehr intensiven redaktionellen

Arbeit mit den Beitragenden geführt haben, Raum zu geben, um uns auch selbst in unseren Überzeugungen ein Stück weit unterschiedlichen Positionen auszusetzen.

Die nachstehende Zusammenstellung von Einblicken in die einzelnen Beiträge dieses Bandes versucht, in Abweichung von der ‚Ordnung‘ des Inhaltsverzeichnisses, diese unterschiedlichen Positionierungen in einen Disput miteinander zu bringen. Dennoch stehen die Beiträge auch für sich, als Einlassungen auf das komplexe Wechselverhältnis von Erfahrung und Bildung.

Erfahrung kann, wie *Jürgen Oelkers* in seinem Beitrag betont, als Problemlösen beschrieben werden. Er beruft sich dabei einerseits auf den Wiener Philosophen Karl Popper und andererseits auf den im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stark rezipierten, aber von Popper seiner Zeit weitgehend ignorierten John Dewey. Nicht der Begriff der Bildung, sondern jener des Lernens steht für Oelkers im Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn er auf die Dringlichkeit einer Rückbindung der Theorie des Problemlösens an die Debatten verweist, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts im pragmatistischen Diskursraum Bahn brachen. Der Beitrag von Oelkers sucht nach einer Schnittstelle von Praxis und Theorie, von Erfahrung und Reflexion und verortet diese, in pragmatistischer Manier, im Problemlösen. Das Problemlösen nämlich zehrt von Erfahrung und es braucht gleichermaßen Erfahrung als Anlass. Erfahrungsräume markieren das Feld, in welchem Problemlösungsprozesse stattfinden. Insofern zeigen sich Erfahrungen auch keineswegs als theoriefern und Theorie gleichermaßen nicht als praxisfremd. In Oelkers Beitrag wird die soziale wie auch ökologische Dimension der Erfahrung thematisiert, insofern die Wechselwirkung von Organismus und Umwelt in den Blick rückt. Lernen wiederum wird als Erweiterung oder Korrektur der Erfahrung verstanden, da Organismen sich in einem steten Prozess der Anpassung befinden. Erfahrung erlangt so verstanden „als beständige Rekonstruktion“ bildungs- und lerntheoretische Relevanz.

Die Gemeinschaft und ihre Gebundenheit an überindividuelle Erfahrungsbereiche macht *Christoph Wulf* in seinem anthropologisch ausgerichteten Beitrag zum Thema. Er spürt den Erfahrungen in gemeinschaftlich vollzogenen und performativen Handlungen wie Ritualen und Konventionen nach. Für derartige Erfahrungen spielen Wiederholungsprozesse eine tragende Rolle; Erfahrungen verstehen sich daher aber nicht als bloß ereignishaft, sondern gestalten sich in einem fest verankerten Zusammenspiel von Differenz und Wiederholung aus. Im ident-differenten Zusammenspiel sozialer Praxen lernen wir den Umgang miteinander, aber auch mit uns selbst und dem Erfahrenen. Insofern sind Erfahrungen notwendig auch überindividuell zu denken und erziehungswissenschaftlich zu theoretisieren. Keine Erfahrung gehört ausschließlich mir, selbst wenn ich eine Erfahrung im solipsistischen Alleingang machen; durch meine Habitualisierung

als Mitglied einer mehr-als-menschlichen Gemeinschaft teile ich Dispositionen, Haltungen und Aufmerksamkeit als Basis von Erfahrungen mit anderen.

Vor einem bildungsphilosophischen Hintergrund widmet sich *Andreas Gelhard* dem Zusammenspiel von Erfahrung und Bildung bei Hegel, wobei er das in manchen Augen anachronistisch erscheinende Konzept der Dialektik neu belebt. Gelhard setzt mit der Adaption des Hegel'schen Bildungsdenkens, so wie es in der Phänomenologie des Geistes präsentiert wird, durch Günter Buck ein. Buck interessiert sich dabei vor allem für die Beziehungen zwischen Erfahrung und Bildung bzw. die bildsamen Implikationen der Erfahrung, die bei Hegel thematisch werden. Gelhard unterstreicht, dass Erfahrung laut Hegel niemals eine rein privative Begegnung mit der Welt darstellt. Erfahrung vollzieht sich vielmehr auf Basis der gelebten sozialen Ordnung, welche die Maßstäbe für Handlungen und Urteile liefert. Soziale Ordnungen konstituieren eine Grundlage für alltägliche Praktiken und verleihen unserem Tun und Sein jene Selbstverständlichkeit, mit der wir normalerweise der Welt begegnen.

Lukas Schildknecht rückt in seinem Beitrag machkritische Positionen ins Zentrum einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung der Erfahrung. Erfahrungen werden, soweit die grundlegende These, unter normativen Bedingungen gemacht, in von Diskriminierung und Ungleichheit geprägten sozialen Konstellationen. Mit Michel Foucault, Judith Butler und G. W. F. Hegel werden u. a. drei Denker*innen diskutiert, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion von Erfahrung in unterschiedlicher Weise rezipiert und von Schildknecht aufeinander bezogen werden. An Foucault arbeitet Schildknecht die Gestaltung der mit dem Körper verschränkten, durchaus materiell gedachten Seele des Menschen durch Erfahrungen heraus. Judith Butler denkt diesen Zusammenhang durch die Bedeutung des Begehrens nach Anerkennung auf die dichotom konstruierte Geschlechtlichkeit weiter. Ideengeschichtlich rückwärts arbeitet sich Schildknecht analytisch über Hegel nach vorne, indem er über die Verstrickung des Subjekts in gesellschaftlich vermittelten Verhältnissen die Gendertheorie Butlers plausibel macht. Angesichts dieses, auch als epistemische Gewalt gedeuteten, Zusammenwirkens von Wissen und Macht bleibt dem pädagogischen Handeln das – ergebnisoffene – Eröffnen von Räumen der Erfahrung, in denen sich das Subjekt erproben kann.

Mit Blick auf die analytische (Bildungs-)Philosophie stellt sich *Lukas Bugiel* in seinem Beitrag die Frage, was wir denn gemeinhin eigentlich meinen, wenn wir davon sprechen, dass Erfahrung bildet. Der Autor sucht bewusst den durchaus bisweilen konfrontativen Dialog von Fachsprache und Alltagssprache, um den beiden Leitbegriffen des Bandes in einer suchenden Bewegung nachzuspüren. Alternativ zu einer reinen Auseinandersetzung mit bereits im Fachdiskurs kursierenden Setzungen der Bedeutung von Erfahrung und Bildung nimmt er eine Sprachanalyse vor. Diese lässt Erfahrung als eine strukturierte Erinnerung von Erlebnissen, welche ihrerseits artikuliert wird, verständlich werden. Bildung

wird ergebnisorientiert als ein erworbenes Wissen oder Können verstanden, das verlässlich und in irgendeiner Form als nützlich bzw. wertvoll klassifiziert ist. Der Zusammenhang von Erfahrung und Bildung kann aus bildungsanalytischer Perspektive folgendermaßen gefasst werden: „Quelle von Bildung sind [...] Erfahrungen, mittels derer wir nicht nur eine Menge bewusster Vollzüge hinsichtlich einer qualitativ ausgezeichneten Eigenschaft vorläufig abschließend strukturiert erinnern und dahingehend eine Überzeugung bilden, sondern eine Menge bewusster Vollzüge so strukturiert erinnern, dass diesbezügliche Überzeugungen hinsichtlich des Führwahrhaltens von (praktischen) Sachverhalten reliabel sind.“

Carmen Sippl versteht literarische Texte als Möglichkeitsräume für Erfahrungen im Sinne von Hans Blumenbergs Metapher von der Lesbarkeit der Welt als Zusammenwirken von Bucherfahrung und Welterfahrung. Nach John Deweys Verständnis von Erfahrung als Interaktion mit der Welt exploriert Sippl die transformativen Bildungspotenziale einer kulturökologischen Literaturdidaktik für die Herausforderungen im Anthropozän. An drei literarischen Texten wird für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe 1 und 2 anschaulich dargelegt, wie auf der inhaltlichen, sprachlichen und formalästhetischen Ebene eine Auseinandersetzung mit Natur-Kultur-Verhältnissen angeregt werden kann und dabei transformative Lernprozesse sich vollziehen können. Exemplarisch dient u. a. das Bilderbuch *Der stille Stein* als Impuls für Kinder, sich in den Stein und/oder in die über den Stein kriechende Schnecke hineinzufühlen und davon ausgehend die komplexen Zusammenhänge zwischen Materie und Leben in ihrer Vielfalt auch empirisch zu erkunden und eine Beziehung zwischen Erfahrung, Wissen und Verstehen herzustellen. Dies ermöglicht, wie die Autorin in ihrem Fazit argumentiert, einen Perspektivenwechsel, indem sie die Vernetzungen von Mensch und Natur, Kultur und Technik erkennen lassen und auf diesem Weg zu ökologischer Bewusstseinsbildung beitragen.

Unter sportpädagogischen Vorzeichen widmet sich *Martin Giese* der Frage, inwiefern ein gleichsam bildungstheoretisch anspruchsvolles und praxisorientiertes Nachdenken über Erfahrung nach einer anthropologischen Fundierung des Erfahrungsbegriffs verlangt. Er entwickelt in seinem Beitrag ein von Ernst Cassirers Theorie der symbolischen Formen inspiriertes Strukturgenesemodell der Erfahrung, das sowohl die subjekt- wie auch die objektseitigen Aspekte des Erfahrens in den Blick nimmt, um ausgehend hiervon erfahrungsbasierte Bildungsprozesse zu verstehen. Ob Erfahrung bilden kann, hängt seinen Ausführungen nach von Differenzwahrnehmungen ab. Solche Differenzwahrnehmungen können nämlich zu Prozessen der (Selbst-)Reflexion Anlass geben, welche wiederum den Anstoß zum Bildungsgeschehen geben. Die Notwendigkeit einer so wahrgenommenen Differenz hat weitreichende Folgen für didaktische Überlegungen: Weder das Machen von Erfahrungen noch das Wahrnehmen einer Differenz sind direkt von einer zweiten Person steuerbar. Erfahrungen müssen selbst gemacht und Differenzen müssen selbst wahrgenommen werden. Lehrpersonen

können daher Situationen als mögliche Erfahrungsräume schaffen und möglichst vielfältige Reibungsflächen für Differenzwahrnehmungen entwerfen; ob und inwiefern sich in diesen und entlang dieser Erfahrungen, die bilden, einstellen, liegt außerhalb ihrer Kontrolle.

Der Begriff der Erfahrung kann mit unterschiedlichen Konzeptionen in Zusammenhang gebracht werden. *Katja Böhme* rückt das Verhältnis von Erfahrung und Reflexion ins Zentrum ihres Beitrags. Reflexion gilt dabei sowohl als eine Auseinandersetzung mit gemachten Erfahrungen wie auch als eine neue Erfahrung, die sich in Rückbezug auf Erfahrenes einstellt. Im Zuge einer Reflexion können dabei Lücken und Leerstellen, die bisher unbemerkt blieben, einer Erfahrung zugeführt werden – ein Prozess, der nicht zuletzt für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften und damit für die Hochschulbildung höchstrelevant ist. Damit Lücken und Leerstellen reflektierbar werden, muss aber ein Erfahrungsanlass geschaffen werden, der diese verhandelbar macht. Böhme schlägt Bilder, genauer: fotografische Bilder als Erfahrungsanlässe vor. Fotografien geben nämlich sogar den Fotograf*innen in einer nachträglichen Betrachtung durchaus Gelegenheit auf Aspekte aufmerksam zu werden, die zunächst nicht wahrgenommen wurden. Vor einem phänomenologischen Theoriehintergrund argumentiert Böhme, dass Bilder daher gerade für eine Reflexion der Praktikumsphasen in der Lehrer*innenbildung von besonderem Wert sind, weil sie einen nicht-sprachlichen Zugang zum Erfahrenen erlauben. Selbst oder von anderen in Form von Fotografien dokumentierte Unterrichtserfahrungen können unterschiedliche Perspektiven und eine detaillierte Sicht auf das Geschehen in der praktischen Auseinandersetzung geben.

Stephan Sting fragt in seinem Beitrag mit einem Blick auf Stigmatisierungserfahrungen von Care Leaver nach dem Einfluss von lang- und mittelfristigen Erfahrungen auf ihr Bildungsleben. Die Kraft der Erfahrung wirkt seinen Ausführungen nach sowohl determinierend als auch befreiend: Die meisten Care Leaver, die in einer Studie befragt wurden, zeigten eine starke Prägung durch Stigmatisierungserfahrungen, die den Zugang zu höherer Bildung deutlich erschweren. Gegenerfahrungen aus dem schulischen oder privaten Kontext allerdings erwiesen sich in manchen Fällen als befreiend, indem sie den Betroffenen einen Horizont eröffneten, sich entgegen der Stigmatisierung zu engagieren. Mit Hilfe einer sozialtopographischen Perspektive zeigen sich bildende Erfahrungen als ein über den Raum verteiltes Geschehen. Die dargestellten Bildungswege sind brüchig, durchlaufen Problematisierungen in der Familie, in Institutionen wie Schule und Care-Einrichtungen und können an Gegenorten und Gegenerfahrungen wieder ermächtigende Wendungen nehmen.

Das *Wie* der Erfahrung von Atmosphären der Kunstbegegnung ist die leitende Fragestellung des in der Ästhetischen Bildung verorteten Beitrags von *Veronika Ehm*. Dieses *Wie* betrifft sowohl die Frage, inwiefern ästhetische Erfahrungen Bildungsprozesse initiieren als auch den methodischen Umgang damit. In der

Erprobung zweier unterschiedlicher Ansätze für die empirische Erforschung von Atmosphären in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen zeigt sich exemplarisch, wie sich nicht nur das Verständnis von Erfahrung (einmal als Phänomen des Lernens, einmal als Wissen) verändert, sondern auch der Gegenstand selbst je anders erscheint. Die Kombination der beiden Methoden, der phänomenologischen Vignettenforschung und der rekonstruktiven Sozialforschung, legen Potenziale und Problemlagen für den wissenschaftlichen Zugriff auf Erfahrung offen. Im Kontext von Kunst erscheint Erfahrung im Beitrag als offener Prozess in räumlichen Atmosphären, dem leiblich und analytisch nachgegangen werden kann und der für die Reflexion und Analyse (elementar-)pädagogischen Handelns von Bedeutung sein kann.

In der Reflexion ihrer kultur- und sozialanthropologischen Feldforschung mit sogenannten „Aktzeichenmodellen“ in Teheran und Wien stellt *Jasamin Kashanipour* dar, wie diese Erfahrung im künstlerischen Feld ansonsten unsichtbar bleibende Bildungsprozesse bedingt und ermöglicht. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Leiberfahrungen der Modelle und der Forscherin im Feld selbst, insofern diese im Forschungsprozess mit den Modellen den gemeinsamen Erfahrungsraum teilt. Die methodische Annäherung, die es ihr ermöglicht, Bildungsprozesse in einem üblicherweise eher als bildungsfern diskriminierten sozialen Raum zu machen, grenzt sie als Dichte Teilnahme von der „Dichten Beschreibung“ nach Geertz ab. Erst das Eingebundensein in den Erfahrungsraum der Subjekte ihrer Forschung ermöglicht es, über die Interpretation des sozialen Diskurses hinauszugehen und ein Wissen über soziale Erfahrungen als Prozess zu generieren.

Die Universität als Bildungsraum versammelt unterschiedlichste Formen von Erfahrungen. Nicht nur aber werden in der Universität Erfahrungen gemacht; Erfahrungen werden auch in der universitären Lehre zum Thema gemacht und diskutiert. *Imke Kollmer* widmet sich in ihrem Beitrag der komplexen und mitunter widersprüchlichen Rolle, die Erfahrungen in Seminaren der Lehramtsstudien spielen. Anhand dreier Fälle, die sie an Hand dreier Ausschnitte aus Seminarinteraktionen analysiert, thematisiert sie die Bedeutung der Artikulation eigener Erfahrungen und der Bezugnahme auf die Erfahrung Dritter in der Lehrer*innenbildung. Erfahrung wird dabei nicht primär gemacht, sondern es wird über (selbst) gemachte Erfahrungen gesprochen. Für Kollmer deutet sich in der Bezugnahme auf Erfahrungen im seminaröffentlichen Raum sowohl studierenden- wie auch dozierendenseitig ein Spannungsfeld an, das gleichsam ein neues Licht auf die Frage wirft, inwiefern Erfahrung bildend sein kann: Das universitäre Seminar ist ein auf Diskurs, Argumentation und schließlich Erkenntnis ausgerichteter Raum der Auseinandersetzung. Durch das Einbringen von und Einfordern von Erfahrungen wird die Logik der diskursiven und argumentativen Durchdringung wissenschaftlicher Positionen gestört und es wird ein alternativer Wissensraum in den akademischen Bereich eingeführt. Inwiefern dieser zur

universitären Bildung beiträgt oder ihr zuwiderläuft, kann nicht grundsätzlich beantwortet werden, da es einer angemessenen Verhandlung des Status dieses Wissens bedarf. Hierzu treten Studierende und Dozierende in Aushandlungsverhältnisse, die wiederum neue Erfahrungsgelegenheiten bieten und jedenfalls eine klassisch verstandene universitäre Bildung überschreiten.

Literatur

- Aristoteles (1987): Physik. Vorlesung über Natur. Erster Halbband. Bücher I-IV. Hamburg: Meiner.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: ders. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–21.
- Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (2017): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 1–13.
- Buck, Günther (1969): Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Hrsg. von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Demetrio, Duccio (1998): *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Rom: Meltemi.
- Dewey, John (1986): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 437–455.
- Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Berlin und Zürich: diaphanes.
- Husserl, Edmund (2007): Das Problem der Lebenswelt. In: Held, Klaus (Hrsg.), *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II* (S. 220–292, 3. Aufl.). Stuttgart: Philip Reclam.
- Husserl, Edmund (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Den Haag: Nijhoff. [Nachdruck].
- Kant, Immanuel (1995): Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe Bd. 3. Hrsg. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koller, Hans Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-schulischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laing, Roland D. (2015): *Phänomenologie der Erfahrung*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laner, Iris (2017): Ichliche Gemeinschaft. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung sozialer Subjekte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4/2017, S. 445–467.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 4, S. 505–514.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein: Scriptor, S. 19–45.
- Oswald, Hans (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 183–201.

- Peterlini, Hans Karl/Agostini, Evi/Krenn, Silvia/Rathgeb, Gabriele (2021): „Evidenzen“ sichtbar machen. Messen und Bewerten als komplexes Machtgeschehen. In: D. Kemethofer, J. Reiting, K. Soukup-Altrichter (Hrsg.): Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 7). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2021, S. 110–126.
- Platon (2017); Der Staat. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Schratz, Michael, Schwarz, Johanna, Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Cham: Springer.
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

I. Diskursorientierte Zugänge zum Konzept Erfahrung

Die Basis der Erfahrung: Lernen als Problemlösen

Jürgen Oelkers

Erfahrung ist seit dem Empirismus des 18. Jahrhundert auch eine zentrale Kategorie der Pädagogik. Von Kant bis Herbart und Beneke ist versucht worden, die Konstitution der Erfahrung zu bestimmen, mit dem Ergebnis, dass entweder eine (transzendente) Instanz ausserhalb der Erfahrung zurate gezogen wurde oder Erfahrung als letzte Grösse erschien, die sich selbst erklären soll.

Die Personen der Erziehung berufen sich auf „ihre“ Erfahrung, als sei das eine feste Eigenschaft, was dann erfolgreich verdecken kann, wie diese Erfahrung zustande kommt. Oft stehen sich dann „Theorie“ und „Praxis“ gegenüber, während keine Theorie ohne Erfahrung zustande kommt und keine Erfahrung reflexionsfrei verfährt. Aber dann kann gefragt werden, was als Basis der Erfahrung gelten kann, also wie sie zustande kommt und welche Rolle dabei „Lernen“ spielt.

Karl Popper hat kurz vor seinem Tod eine Sammlung von Essays veröffentlicht, die überschrieben war mit dem Satz: *Alles Leben ist Problemlösen*.¹ Das klingt plakativ, aber soll wie ein Programm verstanden werden, das mit Poppers Philosophie eingelöst worden ist. „Solving a problem“ konnte man lange Zeit nur im Hinblick auf mathematische Probleme sagen und nunmehr soll das Leben, biologisch wie sozial, als Kette von Problemlösungen verstanden werden. Gemeint ist damit auch, dass „Lösungen“ immer zu neuen Problemen führen können.

Was steht hinter dieser Idee? Karl Popper hat nach seiner Lehrerausbildung 1928 bei dem Wiener Psychologen Karl Bühler mit der Schrift *Die Methodenfrage der Denkpsychologie* promoviert. Sein Doktorvater war der führende Vertreter einer Richtung der Psychologie, in der Denken, Sprache und Handeln noch in enger Verbindung zur Philosophie bearbeitet wurden, wohl experimentell, aber in unter der Voraussetzung, die zeitgenössische Philosophie des Bewusstseins gelesen zu haben.

In der Gestaltpsychologie wird ein Problem als „defekte Gestalt“ verstanden, die Spannung erzeugt und auf eine Lösung drängt. Aber das war nicht Poppers Pfad. Die Idee der Steuerung der Gedankengänge durch Probleme geht auf den Mannheimer Psychologen Otto Selz (1913) zurück, den Popper gelesen hat, ohne dessen Gesetze über den geordneten Denkverlauf zu übernehmen. Denken folgt

1 Deutsche Ausgabe 1994.

nicht nur Aufgaben, sondern ist auch frei, spontan zu assoziieren (Hacohen 2002, S. 160).

Karl Bühler (1908) war bei seinen qualitativen Studien mit Versuchspersonen auf ein Phänomen gestossen, das der Idee der gereihten Ordnung widersprach, nämlich eine plötzliche Lösungsfindung, die er „Aha-Erlebnis“ nannte (ebd., S. 17 f.). Anders als in der klassischen Didaktik ist die Lösung nicht das Ergebnis einer geordneten Lernerbeit, sondern kommt aus der Mitte von Suchbewegungen und dies unvorhersehbar.

Popper bezieht sich darauf in seinen frühen schulpädagogischen Schriften, die in der Zeit der Wiener Schulreform entstanden sind. Aber ein allgemeines Modell des Problemlösens lag für ihn seinerzeit noch in weiter Ferne, zumal der „Aha-Effekt“ sich der Modellierung gerade entzog. Später hat Popper zu zeigen versucht, dass „neue Probleme“ nicht einfach auftreten, sondern durch Kritik an vorhandenen Theorien entstehen, also nicht auf einem spontanen „Aha-Effekt“ beruhen (Popper 2001, S. 14).

Wen Popper nie zur Kenntnis genommen hat, sind zwei Autoren, die auf die Sozialpsychologie des Problemlösens massgeblichen Einfluss genommen haben, nämlich John Dewey und George Herbert Mead. Popper erwähnt die Philosophie des Pragmatismus nur sehr am Rande und nicht im Blick auf die Zusammenhänge zwischen Lernen und Problemlösen.²

Wenn man heute Hinweise auf die Geschichte der Theorie des Problemlösens sucht, dann beziehen sie sich meist auf zehn Jahre alte Aufsätze in den Neurowissenschaften oder in der Ökonomie, die bereits überholt sind. Die Herkunft wird zumeist nicht beachtet und oft werden Modellierungen aus der Psychologie für die Forschung benutzt, bei denen nur die letzte Fassung zählt.

Die These, das Leben als solches sei Problemlösen, wird den heutigen Life Sciences zugeschrieben, aber sowohl Mead als auch Dewey, mit guten Kenntnissen der damaligen Lebenswissenschaften, kamen prinzipiell zu keinem anderen Schluss, nur dass sie damit soziale Institutionen und das politische Zusammenleben verbunden haben. Auch Gesellschaft und Politik basieren auf Lernerfahrung und damit auf „Problemlösungen“.

Karl Popper war als Student und später Lehrer an der Wiener Schulreform beteiligt. Aber es gibt keinen Hinweis, dass er Deweys Theorie des sozialen Lernens oder des kooperativen Problemlösens gekannt oder gar ernsthaft beachtet hat (Hacohen 2002, S. 107–116). Andererseits ist das „piece-meal-engineering“, also Poppers Formel für gesellschaftliches Lernen, stark an das angelehnt, was heute mit dem Pragmatismus in Verbindung gebracht wird.

2 Prominente Erwähnung findet Charles Sanders Peirce als Opponent des physikalischen Determinismus (Popper 1972, S. 212–226, 249–250). Deweys „quest of certainty“ wird dagegen nur gestreift (ebd., S. 63).

Zum Pragmatismus gehört die Denkfigur der „Anpassung“ (adjustment), die in Deutschland einen schlechten Ruf hat, aber die nachdarwinistische Soziologie nachhaltig beeinflusst hat, einhergehend mit der Frage, wie sich „Intelligenz“ sozial fassen lässt, also nicht länger mit dem klassischen „Ingenium“ und so der Begabung des Menschen gleichgesetzt wird. „Anpassung“ wäre unter diesen Voraussetzungen die Suche nach intelligenten Problemlösungen in wechselnden Situationen und so unter Beachtung der Beziehung von Organismus und Umwelt.

Zusammenleben in der Demokratie soll auf dieser Grundlage verstanden werden, gesteuert durch soziales Lernen und die Suche nach kooperativen Lösungen bei Problemen, die nicht durch Autoritäten beseitigt oder technologisch geregelt werden zu können. Die Suche nach Lösungen verlangt Deliberation und so die Gewöhnung an Beteiligung, damit an diskursive Kontrollen durch die Bürgerinnen und Bürger.³ Sie lernen, mit Problemen umzugehen, die nicht verdrängt werden können und trotz aller Versuche, sie zu umgehen, irgendwann dringlich werden.

John Dewey schrieb 1917 in dem Sammelband *Creative Intelligence*: „Die einzige Macht, die ein Organismus besitzt, um seine eigene Zukunft zu kontrollieren, hängt davon ab, wie seine Reaktionen Veränderungen beeinflussen, die in seinem Lernrahmen stattfinden.“ (Dewey 1917, S. 20 f.) Dafür steht der Begriff „reflective intelligence“ (ebd., S. 21) und so ein anderes Wort für Problemlösen.⁴

Heute wird mit dem Begriff „Problemlösen“ oft ein freundliches Versuchen verstanden, das sich bis zum guten Ergebnis wiederholen lässt. Gegen diese harmlose Variante betont Dewey gerade die Risiken: Jede Reaktion auf ein Ereignis ist ein Versuch, der Risiken enthält. Was wir aufbauen, kann am Ende besser oder schlechter sein als vorhergesagt. Aber die Intervention in eine Kette von Ereignissen wäre blind und die Wahl zufällig, wenn sie – die Intervention – sich nicht auf Annahmen verlassen könnte, was wahrscheinlich später geschehen wird. Intelligenz erweist sich daran (ebd., S. 22).⁵

Das nennt Dewey auch „inventive construction“ (ebd., S. 23), eine genuine Projektion des Kommenden oder die Idee einer Problemlösung. Die Lösung muss sich in der Anwendung oder durch die Antizipation von Konsequenzen bewähren (ebd., S. 59). Lösungen als soziale Balancen können ihre eigene Art der Vergänglichkeit erleben. Wer von „Konstrukten“ redet, muss auch mit ihrem Einsturz rechnen.

In der Psychologie wurde „Lernen“ erst dann zu einer grundlegenden Kategorie, als sich das experimentelle Verfahren durchsetzte und die Physiologie

3 Neue Zürcher Zeitung Nr. 191 vom 18. August 2021, S. 9.

4 Kritisch dazu: Siehe Bhattacharyya (2007).

5 „In the degree in which it can read future results in present on-goings, its responsive choice, its partiality to this condition or that, become intelligent“ (Dewey 1917, S. 22).

zur Grundwissenschaft wurde (Oelkers 2021). Dort ist das Verhältnis von Reiz und Reaktion geprägt worden, das dann von den frühen Behavioristen für eine allgemeine Theorie des Lernens genutzt wurde, ohne Lernen länger auf Denken zu beziehen.

Massgebend waren experimentelle Studien zum Verhalten und zur Intelligenz von Tieren.⁶ Zuvor war das englische Wort „learning“ beschränkt auf gelehrte Studien und ein „learned man“ war ein humanistisch Gebildeter (Kivistö 2014). Dass „Lernen“ immer stattfindet und Bildung nicht vom Ende her verstanden werden kann, weil der Prozess beachtet werden muss, ist eine neue Einsicht.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden neben den Tierexperimenten quantitative Untersuchungen mit grossen Fallzahlen konzipiert, die zuerst Edward Lee durchführte, der am Teachers College der Columbia University lehrte. Seine Studien schienen zu bestätigen, dass alles Lernen auf Verknüpfungen zwischen *stimuli and responses* zurück zu führen ist (Thorndike 1913, S. 171–173).

Trotz aller Anerkennung für Thorndikes bahnbrechende Forschungen über verstärkendes Lernen – John Dewey lehnte eine Reduktion von *learning* auf *behavior* ab. Behaviorist*innen gehen davon aus, dass Introspektion unmöglich ist. Richtig ist daran, dass in keiner Situation – experimentell oder nicht – das Innere eines Probanden irgendwie zugänglich ist, aber daraus kann nicht abgeleitet werden, dass Denken nicht stattfindet, Lernen sich von Denken abgrenzen lässt und dann lediglich mit Verhalten zu tun hat.

Dafür gibt es ein interessantes pädagogisches Argument, denn träfe die Reduktion zu, dann könnte von Unterricht (*instruction*) gar nicht gesprochen werden, weil Lernen nicht auf Probleme bezogen wird, die dem Lernenden unbekannt oder fremd sind, denen er nicht ausweichen kann und die zu lösen eine Bereicherung von bereits vorhandenem Wissen und Können mit sich bringt. Damit aber beginnt die moderne Didaktik.

Reize können zum wiederholten Male auftreten und mit den immer gleichen Reaktionen verbunden sein. Lehren dagegen beginnt mit neuen Aufgaben und Problemen, auf die man nicht „reagiert“, sondern die man – mit der Möglichkeit des Vorbehalts – an sich heranlässt. In diesem Sinne eröffnet Lehren durch die Bereitstellung von Problemen Möglichkeiten für künftiges Wachstum und so eine Erweiterung oder Korrektur der Erfahrung.

Mit der Erfahrung verbinden sich Überzeugungen. Was John Dewey (1985, S. 237) im *How We Think* (erste Ausgabe) „belief“ oder „disbelief“ nennt, kann durch neue Schwierigkeiten neu herausgefordert werden, ohne dabei mehr zur

6 Edward Thorndikes Dissertation zum Thema „Animal Intelligence“ wurde 1898 als Supplementmonographie in der Zeitschrift *Psychological Review* veröffentlicht und erzielte bahnbrechende Wirkungen. 1903 publizierte Thorndike die erste Version seiner *Educational Psychology*.

Verfügung zu haben als *habits*. Daher kann Erfahrung als beständige Rekonstruktion gefasst werden, aber nur unter der Voraussetzung, dass stabile Gewohnheiten bestehen und Leben nicht einfach mit Problemlösen gleichgesetzt wird, wie Popper nahelegt.

Die Sedimentierung des Lernens in Gewohnheiten gehört zum pädagogischen Wissen seit Plutarch, wenngleich nicht verbunden mit einer Psychologie des Denkens und so einer Vorstellung der Beweglichkeit der Erfahrung, soweit sie reflektiert ist. „Erfahrung“, anders als bei Plutarch oder John Locke, führt nicht zum Erwerb fester Gewohnheiten, sondern zu Lösungen unter dem Vorbehalt weiterer Erfahrungen, die die Gewohnheiten herausfordern können, nur nicht alle auf einmal.

Das hat Folgen für die Theorie der Bildung, die nicht als „Ausrüstung“ – und gar noch des Lebens – verstanden werden kann, sondern die Teil des Lebens ist. Leben ist Lernen, aber Lernen lässt sich nicht in Resultaten speichern, die später abgerufen oder angewendet werden können. Fehler und Irrtümer werden dann bemerkt, wenn sie als Schwierigkeit oder eben als Problem wahrnehmbar sind.

Die Schule, anders gesagt, „dient“ nicht dem Leben und ist dann immer sofort defizitär, sondern sie *ist* Leben, kein Ort ausserhalb, sondern *in* der Erfahrung, nur mit einer spezialisierten Angebotskultur, die man nutzen oder nicht nutzen kann. Aber sie muss sich nicht dem Leben andienen, sondern nur gemäss den Erfahrungen akzeptiert oder ignoriert werden. Für den Transfer der Erfahrungen sind anschliessende Lernmöglichkeiten innerhalb des Erfahrungsraums zuständig, keine künstliche Instanz der Metaerfahrung.

Nicht nur im Unterricht müssen Probleme erkannt und Lösungen gefunden werden. Bildung, anders gesagt, reduziert sich nicht auf den Umgang mit der Unterrichtskultur. Wenn Leben „Problemlösen“ ist, dann in jeder Erfahrung und auch dann, wenn sie sich gegenüber einer vorgegebenen Aufgabenkultur als subversiv erweist. Der Nutzen der Erfahrung liegt im Anschluss und so in der Verwendung, nicht einfach in der Lösung, und jeder Nutzen kann mehr oder weniger intelligent sein.

Literatur

- Bhattacharyya, N. C. (2007): The Concept of 'Intelligence' in John Dewey's Philosophy and Educational Theory. *Educational Theory* 19/2, S. 185–195.
- Bühler, Karl (1908): Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II. In: *Archiv für die gesamte Psychologie* Band 12, S. 1–23.
- Dewey, John (1917): The Need for a Recovery of Philosophy. In: *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt and Company. S. 3–69.
- Dewey, John (1985): The Middle Works 1899–1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays, 1910–1911. Edited by Jo Ann Boydston; introduced by Horace Standish Thayer/Vivian Throw Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Hacohen, Malachi Haim (2002): Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945. Paperback Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kivistö, Sari (2014): *The Vices of Learning. Morality and Knowledge at Early Modern Universities*. Leiden/Boston: Brill. (=Education and Society in the Middle Ages and Renaissance, Vol. 48).
- Oelkers, Jürgen (2021): From Herbart to Dewey. On the Historical Irresistibility of Learning Psychology. In: Sarah Van Ruyskensvelde et al. (Hrsg.). *Folds of Past, Present and Future. Reconfiguring Contemporary Histories of Education*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenburg, S. 303–335.
- Popper, Karl (1972): *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Popper, Karl (2001): *All Life is Problem Solving*. Translated by Patrick Camiller. London/New York: Taylor&Francis Ltd.
- Selz, Otto (1913): *Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs. Eine experimentelle Untersuchung*. Erster Teil. Stuttgart: Verlag von W. Spemann.
- Thorndike, Edward Lee (1913): *Educational Psychology*. Vol. I: *The Original Nature of Man*. New York: Teachers College Columbia University.

Wie entstehen Erfahrungen in Ritualen?

Performativität, Mimesis, Wiederholung

Christoph Wulf

Erfahrung ist ein vielschichtiger Begriff, der unterschiedlich verstanden werden kann. Für viele Formen der Erfahrung gilt: Sie können auf Ereignissen beruhen, die Menschen widerfahren und denen sie ausgesetzt sind; sie können in Krisen entstehen, in denen sie zu einer Neuorientierung des Lebens beitragen. Erfahrungen können auch auf einer erworbenen Fähigkeit und Vertrautheit mit Handlungs- und Sachzusammenhängen beruhen. In beiden Fällen können Erfahrungen wichtige Bestandteile von Bildungsprozessen werden; ohne die umfassende individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen nicht möglich sind.

Im Weiteren soll untersucht werden, welche Rolle Rituale für die Entstehung von Erfahrungen und deren bildende Wirkungen haben. Es soll gezeigt werden, welche sozialen Interaktionen als Rituale bezeichnet werden und welche Erfahrungs- und Bildungspotentiale Rituale haben. Für die Entstehung von Erfahrungen in Ritualen sind deren *performativer, körperlich-materieller, mimetischer* und *repetitiver Charakter* von zentraler Bedeutung.

Rituale als Felder der Erfahrung

Was versteht man unter Ritualen? In den internationalen Ritualstudien gibt es keine eindeutige Definition von Ritualen. Vielmehr verweist man hier auf den Wert der vielfältigen Definitionsbemühungen, die der Komplexität ritueller Phänomene und der mit ihnen verbundenen Erfahrungen entsprechen. Was als Ritual angesehen wird, hängt also von den jeweiligen *Symbolisierungs- und Konstruktionsprozessen* ab.

Ein wichtiger Gesichtspunkt für die Klassifizierung von Ritualen besteht in ihrer Unterscheidung nach *unterschiedlichen Anlässen*. Mit diesem Kriterium lässt sich eine Typologie entwickeln, aus der hervorgeht, in wie vielen gesellschaftlichen Zusammenhängen Rituale eine Rolle spielen (Gebauer/Wulf 1998):

- Übergangsrituale (z. B. Geburt, Initiation, Hochzeit, Tod);
- Rituale der Institution bzw. Amtseinführung;
- jahreszeitlich bedingte Rituale (Weihnachten, Geburtstage, Nationalfeiertage);
- Rituale der Intensivierung (Feiern, Liebe, Sexualität);

- Rituale der Rebellion (Friedens- und Ökobewegung, Jugendrituale);
- Interaktionsrituale (Begrüßungen, Verabschiedungen, Konflikte).

Rituelle Arrangements sind Träger multipler Bedeutungen. Sie gleichen Eisbergen, deren wahrnehmbare Spitze lediglich einen kleinen Teil ihrer Größe ausmacht. Dementsprechend ist den rituell Handelnden nur ein Ausschnitt der Bedeutung und Wirkung ihres Tuns und ihrer Erfahrungen bewusst. Entscheidend ist die gemeinsame Gegenwart der Angehörigen einer Gemeinschaft im rituellen Geschehen, sei es als Handelnde oder als Zuschauer. Rituale und rituelle Erfahrungen bewegen sich zwischen Rigidität, die daraus resultiert, dass sie sich auf Traditionen und Vorläufer beziehen, und Offenheit und Beweglichkeit, die ihre Veränderungskraft und Kreativität bedingen. Sie holen Vergangenes in die Gegenwart und erschließen es für die Zukunft. Dadurch sichern sie für die Gesellschaft und die Individuen Kontinuität und Dauer. Rituale spielen mit den sich im rituellen Geschehen zwischen Chaos und Ordnung vollziehenden Pendelbewegungen.

Ordnet man den Bereich der Rituale nach *Erscheinungs- und Wirkungsformen*, so ergeben sich folgende Arten rituellen Verhaltens: *Ritualisierung, Konvention, Zeremonie, Liturgie, Feier* (Grimes 1985).

Ritualisiertes Verhalten ist initiativ und bringt erwünschte Reaktionen und Erfahrungen hervor; es ist signalhaft, formalisiert, expressiv und repetitiv; es verringert die Ambiguität sozialer Situationen.

Mit *Konvention* wird der Bereich rituellen Alltagshandelns bezeichnet, in dem jedes soziale Subjekt die für seine Lebenspraxis erforderlichen Erfahrungen macht und die diesen entsprechenden Konventionen erlernt. Konventionen enthalten ein praktisches Wissen davon, wie man sich, ohne darüber nachzudenken, gleichsam von selbst in einer Gesellschaft angemessen bewegt.

An *Zeremonien* sind in der Regel größere Menschengruppen beteiligt, die sich einem gemeinsamen Ziel unterordnen, sich für eine gemeinsame Sache engagieren und gemeinsame Erfahrungen machen. Zeremonien sind feierlich und zelebrieren das Besondere einer Situation.

Liturgien sind durch ihren Bezug zur Transzendenz gekennzeichnet; sie sind nicht auf christliche Rituale begrenzt. Sie nähern sich dem Heiligen in fragender Haltung, öffnen sich ihm und führen zu Erfahrungen ‚passiver Aktivität‘

Viele Feiern wie Karnevals-, Geburtstags- oder Weihnachtsfeiern haben ebenfalls rituelle Komponenten. Sie ermöglichen vielfarbige und vielgestaltige Erfahrungen, mit Raum für Spontanität und soziale Kreativität. Sie akzentuieren die dramatische und expressive Seite rituellen Geschehens.

Damit aus rituellen Handlungen und Verhaltensweisen Erfahrungen werden sind vier Aspekte von besonderer Bedeutung: ihr performativer, ihr körperlich-materieller, ihr mimetischer und ihr repetitiver Charakter.

Die Performativität ritueller Erfahrungen

Rituelle Prozesse sind szenische Aufführungen performativen sozialen Handelns, bei denen die Mitglieder der Gemeinschaft unterschiedliche Erfahrungen machen. Manche Rituale werden spontan vollzogen; bei ihnen ist es oft nur schwer erkennbar, warum sie in einem bestimmten Moment emergieren und welche Bedeutung ihre Emergenz für die Gemeinschaft hat. Andere Rituale lassen sich aus ihrer Vorgeschichte und dem Kontext rekonstruieren. Ihr ludischer Charakter bringt sie häufig in kontingente Beziehungen miteinander (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007).

Die gemeinschaftsbildende Wirkung erfolgt vor allem durch die rituelle Inszenierung und Aufführung der Körper der beteiligten Menschen (Paragrana 2016). Selbst wenn sich die Deutung eines Rituals bei den Mitgliedern einer Gemeinschaft unterscheidet, gehen von der Tatsache, dass das Ritual von ihnen gemeinsam vollzogen wird, gemeinschaftsbildende Wirkungen und Erfahrungen aus. Trotz unterschiedlicher Befindlichkeit, differenter Deutungen und grundlegender Unterschiede können Rituale durch ihre Performativität eine Gemeinschaft erzeugen.

Rituelle Aufführungen und Erfahrungen erfordern Bewegungen des Körpers, mit deren Hilfe Nähe und Distanz sowie Annäherung und Entfernung zwischen den Teilnehmern des Rituals in Szene gesetzt werden. In diesen Körperbewegungen kommen soziale Haltungen und soziale Beziehungen zum Ausdruck. In ihnen werden soziale Erfahrungen gemacht. So erfordern hierarchische, von Machtunterschieden bestimmte Beziehungen andere Bewegungen des Körpers als freundschaftliche oder intime Beziehungen. Durch die Beherrschung sozialer Situationen mit Hilfe von Körperbewegungen wird auch der Körper durch sie beherrscht; er wird zivilisiert und kultiviert. Mit den Bewegungen des Körpers werden soziale Situationen und Erfahrungen geschaffen. Wegen ihres figurativen Charakters sind solche besonders gut erinnerbar und bieten sich daher auch für Wiederaufführungen an. In rituellen Inszenierungen spielt ein ostentatives Element mit; die am Ritual Beteiligten möchten, dass ihre Handlungen gesehen und angemessen gewürdigt werden. In den Bewegungen der Körper soll das Anliegen der Handelnden zur Darstellung und zum Ausdruck kommen.

Wenn vom Performativen, von Performanz und Performativität die Rede ist, so liegt der Akzent auf der *Welt und Gemeinschaft konstituierenden* Seite der Rituale und der rituellen Erfahrungen. Wenn vom performativen Charakter die Rede ist, werden damit Sprache als Handlung und soziales Handeln als Inszenierung und Aufführung bezeichnet. Wird menschliches Handeln als aufführendes kulturelles Handeln begriffen, so ergeben sich daraus Veränderungen der Erfahrungen und des Verständnisses sozialer Prozesse (Schatzki/Knorr-Cetina/v. Savigny 2001). In diesem Fall finden die Körperlichkeit der Handelnden sowie

der Ereignis- und Inszenierungscharakter ihrer Handlungen besondere Aufmerksamkeit. Dann wird deutlich: Handeln, das soziale Erfahrungen vermittelt und Gemeinschaften bildet, ist mehr als die bloße Realisierung von Intentionen. Seine darüber hinaus gehende Bedeutung besteht u. a. in der Art und Weise, in der Handelnde ihre Ziele zu realisieren versuchen. In diese Prozesse gehen z. B. unbewusste Wünsche, frühe Erfahrungen und Empfindungen ein (Kraus/Budde/Hietzge/Wulf 2021). Trotz der intentional gleichen Ausrichtung einer Handlung können sich in der Inszenierung ihrer körperlichen Aufführung und in dem *Wie* ihrer Durchführung erhebliche Unterschiede zeigen.

Die Beachtung der performativen Perspektive ist beispielsweise bei der Erforschung von Erfahrungen in Ritualen in folgenden kulturellen Feldern wichtig:

- 1) *Sprache wird als Handeln erfahren* (Austin 2002). Ein Beispiel dafür ist das „Ja“ in einer Hochzeitszeremonie, in der das Wort eine Handlung ist, die das Leben der Beteiligten verändert.
- 2) *Genderzugehörigkeit wird immer wieder in rituellem Handeln erfahren*. Hier hat Judith Butler einen wesentlichen Beitrag geleistet, indem sie gezeigt hat, dass *Gender* eine diskursive Konstruktion ist, die durch die Anrufung eines Kindes als „Junge“ oder „Mädchen“ entsteht (Butler 1998).
- 3) *Im Zusammenhang mit Performance Kunst kommt es zu ästhetischen Erfahrungen*. Hier gibt es meistens kein ausgearbeitetes sprachlich fixiertes *Script*, dem die Handelnden folgen. Stattdessen inszenieren die Handelnden etwas und führen es auf. *Happenings* oder *Performances* der *body-art* sind z. B. Versuche, Ausdruck und Emotion über die *Performance* körperlichen Handelns zu inszenieren und auszudrücken. Dabei entstehen neue Formen körperbasierter ästhetischer Kommunikation (Wulf 2014, 2022).
- 4) *Die Erforschung von Handlungs- und Erfahrungs-Formen im Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“* (1999–2011) an der Freien Universität Berlin. Hier wurde herausgearbeitet, dass die in sozialen Institutionen vollzogenen kulturellen Praktiken einen Überschuss haben, der performative Erfahrungen generiert (Fischer-Lichte/Wulf 2002, 2004; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2005). Neben einer Ästhetik des Performativen wurde eine Anthropologie des Performativen entwickelt, deren zentrale Momente im Weiteren skizziert werden (Wulf u. a. 2001, 2004, 2007, 2011; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007).

Körperlich-materielle Erfahrungen in Ritualen

Die Erforschung der bildenden Wirkung der Performativität wurde erst durch die *Wiederentdeckung* des Körpers möglich, der in den achtziger Jahren des vorigen

Jahrhunderts zu einem zentralen Thema der Anthropologie und der Kulturwissenschaften wurde und bis in die Gegenwart für ein angemessenes Verständnis der Komplexität von ‚Erfahrung‘ wichtig ist (Kamper/Wulf 1982, 1984; Benthien/Wulf 2001; Wulf/Kamper 2002; Wulf 2010; 2013a, 2013b; Kraus/Wulf 2023). Die Bedeutung des Körpers, die lange übersehen worden war, wurde thematisiert. Inszenierung und Aufführung der Sinne und des Körpers, die Performativität sozialer Praktiken wurden untersucht. Die Bedeutung der Performativität für den Umgang und die Erfahrung mit Bildern und Medien wurde entdeckt (Wulf 2022). Es entstand ein neues Interesse an der Materialität menschlicher Interaktionen sowie der Dinge und ihrer sozialisierenden Wirkungen. In der Folge wurden hier zwei Ansätze wichtig.

Der eine führte zur Entdeckung der Bedeutung technischer Apparaturen und Prothesen für den Körper und das menschliche Selbstverständnis (Rammer 2007). Donna Haraways Vorstellung eines „Cyborg“, eines „Hybriden aus Maschine und Organismus“ (Haraway 1995, S. 33), wurde Ausdruck dieser Verschmelzung, die im Science-Fiction-Bereich zahlreiche Figuren und Narrationen erzeugte. Der andere für das Verständnis von Erfahrungen Ansatz bestand in der *Akteur-Netzwerk-Theorie* (Latour 2000; 2010; White 2008; Clemens 2015), die deutlich machte, dass beim sozialen Handeln nicht allein Subjekte eine Rolle spielen (Köpping/Schnepel/Wulf 2009), wie es lange der ‚Agency-Diskurs‘ suggerierte, sondern dass Handeln und soziales Erfahrung durch eine Reihe von Faktoren bewirkt wird, unter denen die Materialität der Dinge eine wichtige Rolle spielt. Diese Theorie zielt darauf, die Dichotomie zwischen den Menschen und den Dingen, zwischen Natur und Mensch, Subjekt und Objekt zu bearbeiten und nach Möglichkeit zu verringern. Es wurde untersucht, wie dadurch neue Perspektiven für das Verhältnis zwischen Mensch und Welt entstehen. In Bruno Latours „symmetrischer Anthropologie“ wird versucht, die strenge Unterscheidung zwischen dem Menschen und den Dingen zu überwinden. Untersucht werden die Verknüpfungen zwischen Menschen und Dingen. Die Dinge werden als Ergebnis menschlicher Praxis begriffen und als Verdichtung kultureller Entwicklung verstanden. Im Umgang mit ihnen entsteht ein neuer Horizont für die Erforschung der bildenden Wirkungen von Erfahrungen.

Latour verweist darauf, dass jedes Ding, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, ein Akteur bzw. ein ‚Aktant‘ sein kann (Latour 2007, S. 123). Dies führt dazu, „dass dort, wo sich menschliche mit nicht-menschlichen Agenten verbinden, ursprüngliche ‚Handlungsprogramm‘ verändert werden“ (Latour 2000, S. 216). Auf diese Weise entstehen neue soziale Praktiken wie z. B. äußerst kurzfristige Verabredungsformen zwischen Jugendlichen mit Handys, die zu neuen sozialen Erfahrungen führen. Viele neue Handlungsprogramme können von einem menschlichen Akteur auf ein Ding verlagert werden, etwa auf einen Anrufbeantworter. Neben dieser ‚Delegation‘ weist Latour auch darauf hin (Latour 2000, S. 227), dass der zusammengesetzte Charakter vieler solcher

Hybrid-Akteure mittlerweile kaum noch jemandem bewusst ist („blackboxing“, ebd. S. 227), sodass es einer „unvoreingenommen rigorosen Rekonstruktion der sich historisch entfaltenden Verkettungen von Menschen und Dingen bedarf“ (Nohl/Wulf 2013, S. 6; Nohl 2013). Um diese Verkettungen zu erforschen, sind historische und empirische Untersuchungen der Materialität der Artefakte und des Umgangs mit diesen Artefakten erforderlich. Dazu braucht es historischer Analysen und ethnografischer Forschungen. Mit diesen Untersuchungen werden neue Bereiche sozialer und kultureller Erfahrung erschlossen.

Die Entstehung von Erfahrung in mimetischen Prozessen

Erfahrungen entstehen in Ritualen durch mimetische Prozesse. In mimetischen Lernprozessen werden vorgängige soziale Handlungen noch einmal gemacht. Dabei wird die Bezugnahme nicht vom theoretischen Denken, sondern mit Hilfe der Sinne *aisthetisch* hergestellt; verglichen mit der ersten sozialen Handlung entfernt sich die zweite Handlung von dieser insofern, als sie sich mit ihr nicht direkt auseinandersetzt, sie nicht verändert, sondern sie noch einmal macht; dabei hat die rituelle mimetische Handlung einen zeigenden und darstellenden Charakter; ihre Aufführung erzeugt wiederum eigene sinnliche Erfahrungen. Mimetische Prozesse beziehen sich auf von Menschen bereits gemachte soziale Welten, die entweder als wirklich gegeben oder die imaginär sind und durch ihren repetitiven Charakter Erfahrung schaffen (Gebauer/Wulf 1992, 1998).

Der dynamische Charakter ritueller Handlungen und Erfahrungen hängt damit zusammen, dass das für ihre Inszenierung erforderliche Wissen ein praktisches auf Erfahrung beruhendes Wissen ist. Als solches unterliegt es in geringerem Maße als analytisches Wissen rationaler Kontrolle. Dies ist auch der Fall, weil erfahrungsbasiertes praktisches Wissen kein reflexives, seiner selbst bewusstes Wissen ist. Dazu wird es erst im Zusammenhang mit Konflikten und Krisen, in denen die aus ihm entstehenden Handlungen einer Begründung bedürfen. Wird die soziale Praxis nicht in Frage gestellt, so ist das praktische Wissen ein implizites Erfahrungs-Wissen. Wie das Habitus-Wissen umfasst es Bilder, Schemata, Handlungsformen, die für die szenische körperliche Aufführung ritueller Handlungen verwendet werden, ohne dass sie auf ihre Angemessenheit hin reflektiert werden. Sie werden einfach gewusst und für die Inszenierung der sozialen Praxis herangezogen.

In mimetischen Prozessen vollzieht sich eine nachahmende Erfahrung schaffende Veränderung und Gestaltung vorausgehender ritueller Welten. Hierin liegt das innovative Moment mimetischer Akte. Mimetisch sind diese rituellen Praxen, wenn sie auf andere Handlungen Bezug nehmen und selbst als soziale Arrangements begriffen werden können, die sowohl eigenständige rituelle Praxen darstellen als auch einen Bezug zu anderen Handlungen haben. Ritueller Handlungen

werden durch die Entstehung praktischen Wissens im Verlauf mimetischer Prozesse möglich. Das für soziale Handlungen relevante praktische Wissen ist ein Erfahrungswissen; es ist körperlich und ludisch sowie zugleich historisch und kulturell; es ist semantisch nicht eindeutig, lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren, enthält einen Bedeutungsüberschuss und zeigt sich in den sozialen Inszenierungen und Aufführungen von Religion, Politik und alltäglichem Leben (Kraus/Budde/ Hietzge/Wulf 2021; Kraus/Wulf 2023).

Mimesis: Neurowissenschaftliche Forschungen und Studien evolutionärer Anthropologie

In den letzten Jahren ist der körperliche Charakter mimetischer Erfahrungen von den Neurowissenschaften und von der Verhaltensforschung bzw. der evolutionären Anthropologie bestätigt worden. So konnten die Neurowissenschaften in den 1990er Jahren nachweisen, dass sich die Menschen von den nicht-menschlichen Primaten dadurch unterscheiden, dass sie in besonderer Weise fähig sind, sich in mimetischen Prozessen die Welt zu erschließen. Grund dafür ist das Spiegelneuronen-System. Die Analyse der Funktionsweise der Spiegelneuronen zeigt, wie das Erkennen anderer Menschen, ihrer Handlungen und ihrer Intentionen von unserem Bewegungsvermögen abhängt. Das Spiegelneuronen-System scheint es unserem Gehirn zu ermöglichen, beobachtete Bewegungen auf unsere eigenen Bewegungsmöglichkeiten zu beziehen und deren Bedeutung zu erkennen (Rizzolatti/Sinigaglia/Griese 2008; Jacoboni 2008). Ohne diesen Mechanismus nähmen wir zwar Bewegungen und das Verhalten anderer Menschen wahr, doch wüssten wir nicht, was ihr Verhalten bedeutet und was sie wirklich tun. Die Spiegelneuronen sind das physiologische Korrelat, das sicherstellt, dass wir nicht nur als einzelne, sondern auch als soziale Personen handeln können. Sie wirken mit bei mimetischem Verhalten und Lernen, gestischer und verbaler Kommunikation, dem Verständnis der emotionalen Reaktionen anderer Menschen. Die Wahrnehmung des Schmerzes oder Ekels eines Menschen aktiviert die gleichen Gehirnregionen, die aktiviert werden würden, wenn wir diese Gefühle unmittelbar selbst empfinden. Zwar gibt es Spiegelneuronen bei nicht-menschlichen Primaten, doch ist ihr System beim Menschen komplexer. Im Unterschied zu nicht-menschlichen Primaten sind Menschen in der Lage, transitive und intransitive Bewegungshandlungen zu unterscheiden, Handlungstypen und die Sequenz der Handlungen, die diese Typen ausmachen, zu wählen, sowie bei Handlungen aktiv zu werden, die nicht wirklich vollzogen, sondern lediglich nachgeahmt werden. Das Spiegelneuronen-System ermöglicht es uns, die Bedeutung der Handlungen anderer Menschen zu begreifen, und zwar nicht nur einzelner Handlungen, sondern auch von Handlungssequenzen. Zahlreiche experimentelle Versuche haben zudem gezeigt, was die Primatenforschung für Kinder mit neun Monaten nachgewiesen hat, dass

das System der Spiegelneuronen nicht nur beobachtete Handlungen verarbeitet, sondern auch die Intention, mit der diese Handlungen vollzogen wird. Wenn wir jemanden eine Handlung vollziehen sehen, dann haben seine Bewegungen für uns eine unmittelbare Bedeutung. Entsprechendes gilt auch für unsere Handlungen und deren Verständnis durch andere Menschen. Experimentelle Untersuchungen zeigen, dass die Qualität des Bewegungssystems und das Spiegelneuronen-System notwendige, doch nicht ausreichende Bedingungen für das mimetische Vermögen darstellen. Es bedarf darüber hinaus weiterer neuronaler Vorgänge, damit Prozesse entstehen, die über die bloße Wiederholung hinausgehen und in denen eine mimetische „Anähnlichung“ an die Welt und an anderen Menschen geschieht. Solche mimetischen Fähigkeiten lassen Kleinkinder an den kulturellen Produkten und Prozessen ihrer Gesellschaft teilnehmen. Sie ermöglichen, was in der Psychologie „Wagenhebereffekt“ genannt wird und darin besteht, dass Kleinkinder die materiellen und symbolischen Produkte ihrer kulturellen Gemeinschaft inkorporieren, diese dadurch erhalten bleiben und an die nächste Generation weitergegeben werden können (Tomasello 2002, 2008).

Wiederholung und Erfahrung

Bei der Entstehung von Erfahrungen in Ritualen und in den mimetischen Nachahmungs- und Anähnlichungs-Prozessen spielt die Wiederholung eine zentrale Rolle. Das zeigt sich in den mimetischen Prozessen, in denen in der Anähnlichung an andere Menschen und ihr Verhalten sowie an kulturelle Produkte stets eine Wiederholung eines kulturellen bzw. sozialen Verhaltens und der mit diesem einhergehenden Erfahrungen erfolgt. Bei der Anähnlichung an andere Menschen ist die Nachahmung eine Form der Wiederholung, die zur Verdeutlichung der Erfahrung führt. Auch das Erlernen einer Sprache ist nicht ohne (rituelle) Wiederholungen und in der Folge entstehende Erfahrungen möglich, durch die das Nachgeahmte Teil des Imaginären des Nachahmenden und dadurch inkorporiert und erfahren wird. Mimetische Erfahrungen erfolgen durch die Wiederholung des Verhaltens anderer Menschen bzw. durch die Nachschaffung bereits vorhandener kulturelle Güter, wobei in der mimetischen Handlung auch jeweils partiell Neues entsteht. Alle Formen mimetischen Bezugs und Nachschaffens sind eigene kulturelle und soziale Handlungen, die zwar Ähnliches, nie aber das Gleiche schaffen. Deshalb gibt es keine festen Bezugspunkte. Stattdessen entstehen Kontingenz und Unsicherheit. Auch Rituale haben repetitive Elemente. In ihnen erfolgt eine Bezugnahme auf Muster, Schemata und Sequenzen früherer Rituale und je nach Kontext eine neue Inszenierung und Aufführung mit Variationen. Durch diese Differenz entsteht die Lebendigkeit der Rituale, ohne die diese zu leblosen Stereotypen verkommen. Die Wiederholung, die für Lebensprozesse wie

Essen, Trinken, Sex charakteristisch ist, ist konstitutiv für soziale Lernprozesse. (Resina/Wulf 2019)

Sören Kierkegaard hat darauf aufmerksam gemacht, dass es einen komplexen Zusammenhang zwischen ritueller Wiederholung und menschlicher Erinnerung gibt. Diese ist für die Konstitution des Individuums und die Angemessenheit seines Handelns von zentraler Bedeutung. Um dies zu verdeutlichen, greift Kierkegaard auf die antike *Anamnesis*-Lehre zurück, in der Wissen gleich Erinnerung ist und Prozesse des Lernens und Erkennens Prozesse des Sich-Erinnerns bzw. Wiederholens sind. Er sieht Wiederholung mit dem Leben der Individuen und ihren Handlungen verwoben. Der Realisierung einer Wiederholung liegt häufig ein Entschluss zugrunde, etwas wiederholen zu wollen. In dieser Möglichkeit, eine Entscheidung für oder gegen eine Wiederholung fällen zu können, drückt sich die Freiheit des Menschen aus. Dabei lassen sich zwei Aspekte unterscheiden. Beim ersten Aspekt holt das Individuum etwas Vergangenes durch die Wiederholung in die Gegenwart. Diese Form der Wiederholung ist eine Form der Erinnerung, in der Vergangenes durch Wiederholung vergegenwärtigt wird. In Krisensituationen kann eine Wiederholung zu einer Reintegration eines gespaltenen und zerrissenen Individuums beitragen. In diesem Fall kann durch eine wiederholende Erinnerung Beruhigung entstehen. Kierkegaard drückt diese Erfahrung der Beruhigung durch Erinnerung, die er nach der Trennung von seiner Verlobten selbst gemacht hatte, so aus: „Ich bin wieder ich selbst“. Beim zweiten Aspekt ist die Wiederholung auf die Zukunft bezogen; dann ist sie die Realisierung einer Projektion einer zukünftigen Situation. In diesem Fall schaffen die Wiederholung des Entwurfs und seine Verwirklichung durch menschliches Handeln eine neue Realität. Wiederholung kann also auf die Vergangenheit oder auf die Zukunft eines Individuums gerichtet sein, in den Worten Kierkegaards: „Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, dass das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergisst man den andern Satz, dass vorwärts gelebt werden muss (Kierkegaard 1923, S. 203).

Die rituelle Wiederholung trägt bei zur Vergegenwärtigung des Vergangenen und Vergessenen in der Erinnerung und leistet dadurch auch einen konstitutiven Beitrag zur Entwicklung sozialen Verhaltens. Sie lässt jedoch offen, welchen Beitrag dieses Wissen zur Gestaltung der Zukunft leistet. Zurecht macht Deleuze darauf aufmerksam, dass die Erinnerung nicht mit dem Erinnerten, die Erfahrung nicht mit dem Erfahrenen und die Wiederholung nicht mit dem Wiederholten identisch ist, sondern stets durch Differenz bestimmt wird. Die Wiederholung schafft nie das Gleiche, sondern stets Differentes. Das Wiederholte ist nicht mit dem, was es wiederholt, identisch; eine Repräsentation des Wiederholten ist nicht möglich. An die Stelle des Identischen treten Differenz und Wiederholung. In den Simulacren überlebt die Identität des Subjekts, nicht die der Substanz. „Alle Identitäten sind nur simuliert und wie ein optischer ‚Effekt‘ durch ein tieferliegendes Spiel erzeugt, durch das Spiel von Differenz und Wiederholung“ (Deleuze 1992,

S. 11). In den Simulacren beruht die Wiederholung bereits auf Wiederholungen und die Differenz auf Differenzen. Es gibt keine Sicherheit vermittelnden Bezugspunkte; alle Bezugspunkte sind Konstruktionen, Ergebnis von Differenz und Wiederholung. Unsicherheit ist die Folge und die Grundbedingung des Denkens.

Ausblick

Bei der Entstehung von Erfahrungen spielen Rituale und Ritualisierungen eine wichtige Rolle. Besonders der performative und körperlich-materielle Charakter der Rituale sowie die sich in den Ritualen vollziehenden mimetischen Prozesse und die konstitutiven Wiederholungen sind von zentraler Bedeutung für die Entstehung von Erfahrungen und ihre bildenden Wirkungen. Bildung für Nachhaltigkeit trifft in einer globalen Weltgemeinschaft auf neue Herausforderungen. Zu diesen gehört die stärkere Berücksichtigung von Erfahrung in Erziehung und Bildung (Wulf 2020a, 2020b; Wallenhorst/Wulf 2023).

Literatur

- Austin, John L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte. 4. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Butler, Judith (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Suhrkamp.
- Clemens, Iris (2015): Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deleuze, Gilles (1992): Differenz und Wiederholung. München: Wilhelm Fink.
- Fischer-Lichte, Erika/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): Theorien des Performativen. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Band 10, Heft 1.
- Fischer-Lichte, Erika/Wulf, Christoph (Hg.) (2004): Praktiken des Performativen. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Band 13, Heft 1.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt.
- Grimes, Ronald L. (1985): Research in Ritual Studies. Metuchen/New Jersey: Scarecrow Press.
- Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. In: Dies.: Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 33–72.
- Jacoboni, Marco (2008): Mirroring People. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Kamper, Dietmar (1986): Zur Soziologie der Imagination. München: Hanser.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsgg.) (1984): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kierkegaard, Sören (1923): Die Tagebücher. Innsbruck: Brenner Verlag.
- Köpping, Klaus-Peter/Schnepel, Burkhard/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2009): Handlung und Leidenschaft. Jenseits von actio und passio. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 18, Heft 2.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietze, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2021): Schweigendes Wissen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2023): The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning. London: Palgrave Macmillan.

- Latour, Bruno (2000): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2010): *Das Parlament der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 25. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–202.
- Nohl, Arnd-Michael/ Wulf, Christoph (Hrsg.) (2013): *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 25. Wiesbaden: Springer VS.
- Rammert, Werner (2007): *Technik – Wissen – Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Resina, Joan Ramon/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2019): *Repetition, Recurrence, Returns. How Cultural Renewal works*. Lanham: Lexington Books/Rowman & Littlefield.
- Rizzolatti, Giacomo/Sinigaglia, Corrado/Griese, Friedrich (2008): *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schatzki, Theodore/Knorr Cetina, Karin/von Savigny, Eike (Hrsg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2008): *Origins of Human Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Wallenhorst, Nathanael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2023): *Handbook of the Anthropocene*. Heidelberg: Springer-Nature.
- White, Harrison (2008): *Identity and Control – How Social Formations Emerge*. 2. Auflage. Princeton: Princeton University Press.
- Wulf, Christoph (2006): Praxis. In: Kreinath, Jens/Snoek, Jan/Stausberg, Michael (Hrsg.) (2006). *Theorizing Rituals*. Leiden: Brill, S. 395–411.
- Wulf, Christoph (2009): *Anthropologie. Philosophie, Geschichte, Kultur*. 2. Auflage. Köln: Anaconda.
- Wulf, Christoph, (Hg.) (2010): *Der Mensch und seine Kultur: Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens*. Köln: Anaconda.
- Wulf, Christoph (2013a): *Anthropology. A Continental Perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wulf, Christoph. (2013b): *Das Rätsel des Humanen*. Paderborn/München.: Wilhelm Fink.
- Wulf, Christoph (2014): *Die Bilder des Menschen. Die mimetischen und performativen Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph (2020a): *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, Christoph (2020b): Den Menschen neu denken im Anthropozän. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.). *Den Menschen neu denken*. Paragana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Band 29, S. 13–35.
- Wulf, Christoph (2022): *Human Beings and their Images. Imagination, Mimesis, Performativity*. London: Bloomsbury.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske and Budrich.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Göhlich, Michael/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2004): *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Nentwig-Gesemann, Iris/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid/Mattig, Ruprecht/Schinkel, Sebastian (2011): *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation: Ethnographische Fallstudien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, Christoph/Kamper, Dietmar (Hrsg.) (2002): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin: Reimer.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Die Dialektik der Erfahrung

Hegel, Dewey und die bildungsphilosophischen Implikationen des Erfahrungsbegriffs

Andreas Gelhard

Mit Günther Bucks Buch *Lernen und Erfahrung* ist vor Kurzem ein klassischer erziehungswissenschaftlicher Text wieder aufgelegt worden, der seine Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsbegriff programmatisch unter den Titel einer „Dialektik der Erfahrung“ stellt.¹ Das wird Vielen als Anachronismus erscheinen. Eine inzwischen gut eingespielte Erzählung erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts kennt Dialektik nur noch als obsolete Theorieoption, die man glücklich überwunden hat. Besonders deutlich formuliert Jürgen Oelkers diese Überzeugung in seiner Darstellung von John Deweys Pädagogik: Wenn sich die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung nicht mehr an Begriffen wie „Geist“ oder „Geschichte“ orientiert, sondern am Begriff des „Lebens“, wird Dialektik, so Oelkers, „überflüssig“ (Oelkers 2009, S. 96). Mit dieser kurzen Konfrontation zwischen Dewey und Hegel markiert Oelkers eine Theoriekonstellation zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die eine ausführliche Analyse verdiente.² Diese Analyse kann hier nicht einmal im Ansatz geleistet werden. Ich beschränke mich, als Ausgangspunkt für das Folgende, auf die Beobachtung, dass Oelkers und Buck das Verhältnis zwischen Hegel und Dewey komplementär bewerten. Oelkers verwendet einige Motive Hegels als Kontrastfolie, um die Überlegenheit von Deweys

1 *Lernen und Erfahrung* erschien erstmals 1967 in einer Fassung, die aus zwei Teilen bestand. Eine zweite Auflage erschien 1969; in der dritten Auflage, die postum im Jahr 1989 erschien, wurde das Buch um einen dritten Teil erweitert. Der erste Teil des Textes trägt den Titel des ganzen Buches: „Lernen und Erfahrung“. Dieser programmatische Teil schließt mit einem Abschnitt über „Die Dialektik der Erfahrung“ (vgl. Buck 2019, S. 79–89).

2 Oelkers' Wortwahl rückt Dewey in unmittelbare Nähe zu Heidegger, der die Dialektik in *Sein und Zeit* ebenfalls für „überflüssig“ erklärt (Heidegger 1927/1993, S. 25). Laut Heidegger zeigt sich das nicht erst im Schritt von Hegel zu Darwin, sondern schon im Schritt von Platon zu Aristoteles. Angesichts der großen philosophischen Nähe zwischen Dewey und Heidegger wird man diese philosophiehistorischen Konstruktionen aber nicht überbewerten. Es geht wohl eher darum, dass sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Denken vorbegrifflicher Ganzheitlichkeit herausbildet, das mit der spezifisch dialektischen Form von Begriffsarbeit nichts mehr anfangen kann. Der prominenteste Versuch, dieses Programm einer Befreiung aus der reinen Begriffsphilosophie aufzunehmen, ohne mit der Dialektik zu brechen, findet sich in Adornos *Negativer Dialektik*. Zur Nähe zwischen Dewey und Heidegger vgl. Sukale 1976.

Theorie zu demonstrieren; Buck fügt einige kurze Bemerkungen zu Dewey in seine Darstellung ein, um zu zeigen, dass Deweys Theorie der Erfahrung hinter den Möglichkeiten von Hegels Dialektik zurückbleibt. Eine rein argumentative Versöhnung dieser gegensätzlichen Sichtweisen, die ohne jede theoriepolitische Entscheidung auskommt, dürfte kaum möglich sein. Ich werde Bucks Buch daher als Ausgangspunkt nutzen, um einige Vorzüge von Hegels dialektischer Theorie der Erfahrung hervorzuheben. Dabei gehe ich über Bucks Darstellung hinaus, indem ich der Bedeutung skeptizistischer Motive für Hegels Dialektik größere Aufmerksamkeit schenke. Am Ende meiner Überlegungen komme ich dann noch einmal kurz auf Oelkers' komplementäre Sichtweise zurück.

Die wichtigste Quelle für das Verständnis von Hegels Erfahrungsbegriff ist die Einleitung zur *Phänomenologie des Geistes*. In Interpretationen dieses Textes wird die eigentümliche Dynamik von Hegels Erfahrungsbegriff häufig durch die Figur einer *Umkehrung des Bewusstseins* erläutert (Hegel 1807/1988, S. 67). Weniger häufig wird die korrespondierende Figur einer *Verkehrung* von Überzeugungen erwähnt, die Hegel ebenfalls zur Darstellung von Erfahrungsprozessen heranzieht (ebd., S. 61). Oft bleibt unklar, ob überhaupt ein Unterschied zwischen diesen beiden Figuren besteht. Ich werde im Folgenden zu zeigen versuchen, dass die Figuren der Umkehrung und Verkehrung in der Einleitung zur *Phänomenologie* nicht nur unterschieden werden können, sondern unterschieden werden müssen, weil sonst unklar bleibt, in welcher Beziehung die Begriffe der Erfahrung und der Bildung in der *Phänomenologie des Geistes* stehen. Dabei wird sich zeigen, dass Hegel den Begriff der Verkehrung verwendet, um eine Grundfigur – letztlich *die* Grundfigur – des skeptischen Denkens zu bezeichnen: das Gleichgewicht der Gründe oder die *Isosthenie*. Ich habe an anderer Stelle ausführlicher zu zeigen versucht, dass die Beziehung zwischen Hegels Begriff der Erfahrung und seinem Begriff der Bildung in genau dieser skeptischen Grundfigur liegt (vgl. Gelhard 2018, Kap. IV und VI).

Auf diese ausführlichere Analyse werde ich mich im Folgenden stützen, um einige bildungsphilosophische Implikationen von Hegels Erfahrungsbegriff hervorzuheben. Wenn man Bildung mit Hegel als vollbestimmten Begriff der Erfahrung versteht, dann ist Bildung ein Prozess der informellen – alltäglichen, nicht eigens veranstalteten – Selbstprüfung, der in zweifacher Hinsicht als konflikthaft begriffen werden muss: in epistemischer Hinsicht, sofern er mit inkompatiblen Erfahrungsmaßstäben umgehen muss, deren Widerstreit nicht durch einen Meta-Maßstab entschieden werden kann; in praktischer Hinsicht, sofern dieser Widerstreit als Merkmal pluraler Gesellschaften verstanden werden muss, die durch ein Zugleich konkurrierender Lebensformen gekennzeichnet sind. Die größte Nähe dieser Bildungskonzeption zum pragmatistischen Denken dürfte darin liegen, dass Erfahrung nicht als rein ‚subjektiv‘ dem Bereich objektiver Erkenntnis entgegengesetzt wird. Die größte Distanz darin, dass Hegel begriffliche Vermittlung als unverzichtbaren Bestandteil von Erfahrungsprozessen begreift

(ohne den Widerfahrnischarakter der aporetischen Situationen zu leugnen, die uns zur Korrektur unserer Maßstäbe zwingen).

I.

Hegel hat in seinen philosophischen Hauptwerken mindestens zwei Bildungsbegriffe formuliert: Einen emanzipativen Bildungsbegriff, der den Bruch mit dogmatischen Überzeugungen und despotischer Herrschaft betont (in der *Phänomenologie des Geistes*) und einen restaurativen Bildungsbegriff, der politische Partizipation an eine Kombination aus Besitz und Qualifikation zurückbindet (in den *Grundlinien der Philosophie des Rechts*).³ Buck bezieht sich in seinen Überlegungen zur Dialektik der Erfahrung allein auf das Bildungskonzept der *Phänomenologie des Geistes*. Er betont den ‚öffnenden‘ Charakter von Bildungsprozessen, deren Resultate sich nicht als gesicherter Erwerb, sondern als Erweiterung von Möglichkeiten beschreiben lassen: Nicht die Erfüllung von Erwartungen im Rahmen einer bestimmten sozialen Ordnung macht den Eigensinn von Bildung aus, sondern die Einsicht in die spezifischen Erfahrungsweisen, die uns ‚diese‘ Ordnung – im Unterschied zu anderen – ermöglicht. Wenn Hegel den Vollzugsinn von Bildung als eine *Umkehrung des Bewusstseins* bezeichnet, so dürfen wir uns – laut Buck – nicht einfach einen Akt der „Reflexion“ darunter vorstellen (Buck 2019, S. 81). Das Bewusstsein, von dem Hegel spricht, ist kein privates, sondern ein sozial situiertes, das handelnd die Welt erschließt. Wenn Hegel von einer Umkehrung des Bewusstseins spricht, so bezeichnet er damit folglich nicht die Wendung des Blicks, mit der sich ein Subjekt selbst zum Gegenstand macht, sondern den Moment, in dem wir unsere Bindung an eine bestimmte soziale Ordnung und ihre normativen Anforderungen überschreiten. Buck bringt das auf die Formel, die Umkehrung des Bewusstseins bezeichne „eine Erfahrung über unsere seitherige Erfahrungsweise“ (Buck 2019, S. 80).

Hegel bestimmt unsere Bindungen an soziale Ordnungen als normative Bindungen in einem sehr weiten Sinne. Dass eine bestimmte Ordnung den selbstverständlichen Hintergrund unserer Urteile und Handlungen bildet, können wir laut Hegel daran ablesen, dass wir ihr ohne weitere Fragen die *Maßstäbe* entnehmen, die wir zur Orientierung im Alltag, aber auch zur Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis benötigen. Dabei sind Maßstäbe nicht als einfache Kriterien der Erkenntnis zu verstehen, die der Einzelne ‚im Kopf‘ mit sich herumträgt und auf einzelne Gegenstände ‚anwendet‘. Hegel denkt die Maßstäbe der Erfahrung von vornherein als komplexe Systeme, die festlegen, was in einer bestimmten Form

3 Zur Differenz zwischen den Bildungsbegriffen der *Phänomenologie* und der Rechtsphilosophie vgl. Sandkaulen 2014 und Gelhard 2022.

von Praxis – in einer bestimmten Lebensform – selbstverständlich ist.⁴ Da diese Maßstäbe im alltäglichen Handeln nicht *als* Maßstäbe reflektiert, sondern als Struktur von Wirklichkeit vorausgesetzt werden, entstehen dabei immer wieder krisenhafte Situationen, in denen die Divergenz zwischen Maßstab und Erfahrung aufbricht. Dabei kann es sich um Schwierigkeiten handeln, ein wahrgenommenes Ding als identischen Träger von Eigenschaften zu behandeln, es kann sich aber auch als unmöglich herausstellen, Vorstellungen praktischer Identität – wie absolute Selbstständigkeit – handelnd durchzuhalten. Eine Erfahrung über unsere Erfahrungsweise zu machen, bedeutet unter dieser Voraussetzung immer, die latent fungierenden Maßstäbe, die uns bis zu einem bestimmten Punkt zuverlässig leiteten, in Frage zu stellen. Die Verlaufsform der *Phänomenologie des Geistes* ist die einer Selbstprüfung des Bewusstseins, in der sich nicht nur die Gegenstände der Erfahrung, sondern auch die Maßstäbe der Prüfung ändern können, wenn sie sich nicht in der Erfahrung bewähren (Hegel 1807/1988, S. 66).

Diese Dynamisierung des Erfahrungsbegriffs ist eine entscheidende Voraussetzung dafür, Erfahrungsprozesse als Bildungsprozesse begreifen zu können. Hegels Theorie der Erfahrung entfernt sich dadurch sehr weit von Kants statischer Bestimmung der Erfahrung als empirische Erkenntnis (vgl. Gelhard 2018, Abs. IV.6). Sie bleibt dem Kantischen Erfahrungsbegriff aber verpflichtet, sofern Erfahrung, auch in Hegels Darstellung, niemals ohne kategoriale – begriffliche – Anteile zustande kommt. Das verleiht seiner Theorie der Erfahrung – und in der Konsequenz seiner Theorie der Bildung – einen rationalistischen Zug, der jede saubere Trennung zwischen ‚subjektiver Erfahrung‘ und ‚objektiver Wissenschaft‘ unterläuft. Begründungen ‚evidenzbasierter‘ Pädagogik, die mit dieser Unterscheidung arbeiten (vgl. Herzog 2016, S. 205), finden in Hegels Theorie schon auf der Ebene erster Grundunterscheidungen keinen Anhalt.

II.

Eine der Besonderheiten von Hegels *Phänomenologie des Geistes* im Unterschied zu Hegels früheren und späteren Schriften besteht in ihrem programmatischen

4 Dietmar Heidemann erläutert Hegels Begriff des Maßstabs, indem er die Änderung von Maßstäben im Prozess der Erfahrung mit dem „Prozess des Wechsels wissenschaftlicher Paradigmen“ vergleicht (Heidemann 2007, S. 255). Diese Erläuterung macht sehr gut deutlich, dass Hegel von Maßstäben spricht, die die Selbstverständlichkeiten einer ganzen Praxisform festlegen. Die Orientierung am Wechsel wissenschaftlicher Selbstverständlichkeiten ist dabei insofern gerechtfertigt, als Hegel eine philosophische Darstellungsform von Erfahrung entwirft, die das natürliche Bewusstsein zum Standpunkt der Wissenschaft führt. Der von Hegel dargestellte Wechsel der Maßstäbe bedeutet nicht einfach eine Korrektur dessen, was man für richtig und falsch hält, sondern betrifft das „Fürwahrhalten eines Maßstabs“ selbst (ebd.).

Bezug auf den philosophischen Skeptizismus. Dieser Bezug bleibt zwar in Hegels Dialektik auch nach der Jenaer Zeit durchgehend erhalten, er verliert aber sein systematisches Gewicht. Nur die *Phänomenologie* bestimmt den Vollzugssinn der Selbstprüfung des Bewusstseins als „sich vollbringende[n] Skeptizismus“ (Hegel 1807/1988, S. 61). Dieser programmatische Bezug zur philosophischen Skepsis erlaubt eine stärker negativistische Deutung der hegelschen Dialektik als es Hegels eigener Intention entspricht (vgl. Gelhard 2020). Eine solche Deutung kann sich aber in vollem Umfang auf Hegels Begriff der Erfahrung stützen, der die *Umkehrung* des Bewusstseins an eine elementare *Verkehrung* von Wahrheits- und Autoritätsansprüchen zurückbindet: Nach Hegel würden wir die alltäglich eingespielte Normen unseres Denkens und Handelns niemals ernsthaft in Frage stellen, wenn aus dem Zweifel an einzelnen Überzeugungen und Werten nicht ab und zu „Verzweiflung“ an dem gesamten „System des Meinens“ würde, in dem wir uns bewegen (Hegel 1807/1988, S. 61).

Das ist ein Punkt, den man betonen muss, wenn man Hegels Rationalismus nicht missverstehen will. Die Unverzichtbarkeit begrifflicher Elemente in der Erfahrung bedeutet nicht, dass Erfahrung aus dem Begriff ‚hervorgeht‘. Durch die Rede von „Verzweiflung“ betont Hegel vielmehr den Widerfahrnischarakter von Erfahrung, in der uns Unvorhersehbares zur Korrektur unserer Maßstäbe nötigt. Anders als der Akt des Zweifelns, der bewusst vollzogen und zum Teil einer philosophischen Methode gemacht werden kann, bezeichnet Verzweiflung einen Zustand – eine Stimmung und Situation –, in die man *gerät*. Diese Einsicht in den Widerfahrnischarakter von Erfahrung, die auf spätere phänomenologische Erfahrungskonzeptionen vorausweist, bezieht Hegels aus dem antiken Skeptizismus (vgl. Gelhard 2018, Abs. IV.5). Das schützt ihn davor, die existenzielle Verzweiflung nach dem Muster religiöser Erlebnisse zu verstehen, die die Rationalitätsansprüche seiner Theorie aushebeln. Nicht religiöse Konversionserlebnisse, sondern ein Patt konfligierender Maßstäbe, das sich nicht nach einer Seite des Konflikts auflösen lässt, motiviert die Umkehrung des Bewusstseins, die eine Korrektur der Maßstäbe vollzieht.

Buck macht diese Theorie der Erfahrung zur Grundlage einer philosophischen Bestimmung von Lernprozessen, die Lernen als *Umlernen* bestimmt (Buck 2019, S. 11 und insgesamt Teil I). Das ist eine sehr treffende Weiterentwicklung von Hegels Gedanken, wenn man einen hinreichend weiten Begriff des Lernens ansetzt. In Hegels Darstellung der Bildungsprozesse, die durch den Vollzugssinn der Umkehrung bestimmt sind, sind nicht nur verschiedene Perspektiven auf dieselbe Sache, sondern konkurrierende Lebensformen im Spiel. Der Abschnitt der *Phänomenologie des Geistes*, der ausdrücklich der Bildung gewidmet ist, spielt das unter anderem am Konflikt zwischen religiösen Autoritäten und aufklärerischen Überzeugungen durch. Dadurch wird deutlich, dass der Begriff der Bildung hier nichts anderes als der voll bestimmte Begriff der Erfahrung ist. Die Einleitung des Buches bestimmt Erfahrung als einen Prozess der Selbstprüfung;

das Bildungskapitel fügt dem die Einsicht hinzu, dass dieser *soziale* Prozess der Selbstprüfung nur möglich ist, sofern sich der Einzelne *entäußert* und sich den Blicken, dem Widerspruch und dem Widerstand anderer aussetzt (vgl. Gelhard 2018, Kap. VI). Dieser enge Bezug zwischen Erfahrungs- und Bildungsbegriff ließe sich an zahlreichen Stellen der *Phänomenologie des Geistes* belegen. Hier sei nur eine Passage aus der Einleitung des Buches zitiert, die die skeptische Figur der Verkehrung, vorgreifend auf das Bildungskapitel, am Konflikt zwischen Aufklärung und Religion erläutert:

„Der eigenen Überzeugung folgen ist allerdings mehr, als sich der Autorität ergeben; aber durch die Verkehrung des Dafürhaltens aus Autorität in Dafürhalten aus eigener Überzeugung ist nicht notwendig der Inhalt desselben geändert und an die Stelle des Irrtums Wahrheit getreten. Auf die Autorität anderer oder aus eigener Überzeugung im Systeme des Meinens und des Vorurteils zu stecken, unterscheidet sich voneinander allein durch die Eitelkeit, welche der letzteren Weise beiwohnt. Der sich auf den ganzen Umfang des erscheinenden Bewußtseins richtende Skeptizismus macht dagegen den Geist erst geschickt zu prüfen, was Wahrheit ist, indem er eine Verzweiflung an den sogenannten natürlichen Vorstellungen, Gedanken und Meinungen zustande bringt, welche es gleichgültig ist, eigene oder fremde zu nennen, und mit welchen das Bewußtsein, das *geradezu* ans Prüfen geht, noch erfüllt und behaftet, dadurch aber in der Tat dessen unfähig ist, was es unternehmen will.“ (Hegel 1807/1988, S. 61)

Die aufklärerische Forderung, sich gegen äußere Autoritäten zu wenden und nur auf die eigene Überzeugung zu verlassen – der Anspruch, einzig der Autorität der Vernunft zu folgen –, erscheint hier als exemplarischer Fall einer skeptischen Erfahrung. Die Erkenntnis, dass die Beantwortung von Autorität durch eigene Überzeugung nur die Verkehrung eines Dogmas in ein Gegendogma bedeutet, erzeugt die Verzweiflung, die zur weiteren Prüfung nötigt. Am Anfang der skeptischen Selbstprüfung steht so der Schritt von der Diaphonie bloß verschiedener Behauptungen zur Isosthenie, die eine Behauptung als Verkehrung der anderen begreift. Dietmar Heidemann weist darauf hin, dass der Darstellungsgang der *Phänomenologie des Geistes* nicht mit der Setzung einer anfänglichen Gewissheit, sondern mit dem Widerstreit zweier dogmatischer Positionen beginnt, die zwar als Überzeugung behauptet, aber nicht als letzte Prinzipien gerechtfertigt werden können. Berücksichtigt man, mit welchem Nachdruck Kants Aufklärungsprogramm das Eigene dem Fremden entgegengesetzt, ist es bemerkenswert, wie deutlich Hegel nun betont, dass dogmatische Setzungen dogmatische Setzungen bleiben, ganz gleich, ob es „eigene oder fremde“ sind. Die Erfahrung des Konflikts, die sich philosophisch als Verkehrung einer Position in die entgegengesetzte fassen lässt, entspricht nach Heidemann dem „pyrrhonischen Grundsatz der *isosthenia*“ (Heidemann 2007, S. 230).

Die wiederholte Inszenierung solcher Isosthenie-Situationen verleiht dem Darstellungsgang der *Phänomenologie des Geistes* einen ausgesprochen dramatischen Charakter. Das ist sicher einer der Gründe, weshalb Hegels *Antigone*-Deutung, neben der Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft, zu ihren bekanntesten Passagen gehört. Hegels Auffassung der antiken Tragödie als unversöhnlicher Konflikt sittlicher Mächte folgt, wie Klaus Vieweg bemerkt, „dem Muster der Isosthenie“ (Vieweg 1999, S. 94f.). Leser*innen, die zwar den dramatischen Charakter von Hegels Darstellung wahrnehmen, dem skeptischen Grundzug dieser Darstellung aber keine Beachtung schenken, verfallen an dieser Stelle schnell in naheliegende Deutungsmuster, die der Vorstellungswelt religiöser Bekehrungserlebnisse entnommen sind. Stellvertretend für diese Interpretationsperspektive sei hier Robert B. Pippins Erläuterung von Hegels Erfahrungsbegriff genannt. Pippin betont ganz zu Recht, dass gegen ein Verständnis der Geschichte der Erfahrung des Bewusstseins, das in ihr bloß die „Korrektur“ falscher Überzeugungen und Erwartungen sieht, der „dramatischere Sinn“ der dialektischen Darstellung dieser Geschichte im Blick behalten werden muss (Pippin 2008, S. 17). Das führt ihn aber zu der irreführenden Annahme, das Geschehen der Umkehrung des Bewusstseins, das im Zentrum von Hegels Theorie der Erfahrung steht, könne nur nach dem Muster religiöser oder politischer Bekehrungserlebnisse gedeutet werden: „Der dramatischere Sinn, den Hegel im Auge zu haben scheint, befindet sich in größerer Nähe zu einer völligen *Umkehrung* des Bewußtseins oder einer Konversion, einer Veränderung, bei der wir an religiöse Erfahrungen oder eine tiefgreifende politische Sinnesänderung denken“ (ebd.).

Ein einfacher Einwand gegen diese Lesart lautet, dass sie keine Auskunft darüber geben kann, wie der angedeutete Sinn der Umkehrung des Bewusstseins als Grundzug eines sich vollbringenden Skeptizismus verstanden werden soll. Der Rekurs auf die Figur der religiösen Konversion verwischt den skeptischen Grundzug von Hegels Erfahrungsbegriff, der für seine bildungstheoretische Deutung entscheidend ist. Dadurch verliert der Begriff aber sein spezifisches Profil, das ihn von alternativen Konzeptionen wie dem Erfahrungsbegriff Deweys unterscheidet. Das mag einer der Gründe sein, weshalb Buck seine Darstellung der Dialektik der Erfahrung mit einem kurzen kontrastierenden Blick auf Dewey beginnt (Buck 2019, S. 76f.). Die einschlägige Passage ist sehr kurz, markiert aber treffend einen sehr grundsätzlichen Punkt, in dem sich die Erfahrungskonzeptionen Hegels und Deweys voneinander unterscheiden.

III.

John Dewey hat seine Philosophie der Erfahrung in intensiver Auseinandersetzung mit Hegels Dialektik entwickelt (vgl. Good 2006). Wie wichtig dieser Bezug im reifen Denken Deweys bleibt, ist umstritten. Ein Minimalkonsens verschiedener

Deutungsansätze lautet, dass Dewey Hegels idealistische Philosophie in ein naturalistisches Theorieprogramm transformiert. Im Rahmen dieser kurzen Analyse muss ich die Frage, was hier genauer unter ‚Idealismus‘ und unter ‚Naturalismus‘ zu verstehen ist, auf sich beruhen lassen.⁵ Ich beschränke mich darauf, mit Buck eine zentrale Gemeinsamkeit und einen grundlegenden Unterschied zwischen den Erfahrungskonzeptionen von Hegel und Dewey zu markieren.

Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass der Prozess der Erfahrung in beiden Konzeptionen durch eine spezifische Negativität gekennzeichnet ist. Buck formuliert das wie folgt: „Dewey hat die Bedeutung der ‚Beunruhigung‘ durch das Unerwartete, also der negativen Erfahrung als des Anstoßes für alles ‚reflexive‘ Verhalten des Untersuchens und Lernens neu gewürdigt. Die Negativität gehört hier zum Wesen der Erfahrung“ (Buck 2019, S. 77). In einem Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, das dem Thema *Erziehung – Bildung – Negativität* gewidmet ist, greift Johannes Bellmann diese Bemerkung Bucks auf, um die Bedeutung der Negativität für Deweys Erfahrungsbegriff hervorzuheben. Dabei stützt er sich auf die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Erfahrung, wie sie Dewey im ersten Kapitel von *Erfahrung und Natur* bestimmt (vgl. Dewey 1929/2007, S. 15–54). Dieser Unterscheidung zufolge muss Erfahrung primär als ein vorreflexives, habituelles Geschehen begriffen werden, das nur dann reflexiv wird, wenn eine Störung ihren unmittelbaren Vollzug unterbricht. Die alltägliche Erfahrungssituation verwandelt sich dann in eine Problemsituation, die eine Neuanpassung an andere Gegebenheiten verlangt. Diese Neuanpassung geschieht im Modus sekundärer Erfahrung, die bloß vorübergehend und nur im Hinblick auf die Behebung der Störung von Bedeutung ist. Dinge verwandeln sich dieser Konzeption zufolge nur dann in Erkenntnisobjekte, wenn das Stocken des ungestörten Erfahrungsvollzugs eine bewusste Intervention verlangt. Eine engere Bindung zwischen Erfahrung und Erkenntnis, wie sie für Hegels Erfahrungsbegriff kennzeichnend ist, muss aus dieser Perspektive als „Intellektualismus“ betrachtet werden (vgl. Bellmann 2005, S. 66 f.).

Bellmann erwähnt nicht, dass sich Buck in kritischer Absicht auf Deweys Begriff der Erfahrung bezieht. Die Emphase, mit der Dewey den reflektierten Umgang mit begrenzten Problemsituationen gegen jede Form von radikalerer Infragestellung unserer eingespielten Lebensformen setzt, ist aus Bucks Perspektive nicht als Stärke, sondern als Schwäche von Deweys Konzeption zu begreifen. Zwar folgt auch Dewey, indem er die Negativität der Erfahrung hervorhebt, dem Leitbild des „radikal Belehrbaren und Unvoreingenommenen, der jedem Dogmatismus abhold ist“ (Buck 2019, S. 77). Doch reicht die bloße Störung alltäglicher Erfahrungsvollzüge nicht an die Erfahrung der Verkehrung heran, die die Geltung ganzer Praxisformen in Frage stellt. Buck schreibt: „[Die] Grenze des

5 Eine bildungswissenschaftliche Interpretation von Deweys Naturalismus bietet Bellmann 2007.

pragmatistischen Verständnisses der Erfahrung liegt darin, dass die Offenheit und Belehrbarkeit immer auf derselben Ebene bleibt. Nach der pragmatistischen Anschauung machen wir zwar immer wieder andere Erfahrungen, jedoch innerhalb desselben Horizonts der Erfahrbarkeit. Die negative Erfahrung bezieht sich hier immer nur auf unser Umgehenkönnen mit den Dingen, das sie korrigieren hilft. Sie macht uns klüger, aber der Erfahrende wird sich durch sie nicht seiner Erfahrung und das heißt: seiner selbst bewusst“ (ebd.).

Deweys Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Erfahrung verhindert offenbar nicht, dass sich seine Konzeption „immer auf derselben Ebene“ bewegt. Die Reflexion, die wir einsetzen, um eine Problemsituation erneut in einen ungestörten Weltbezug zu verwandeln, etabliert ein grundsätzlich anderes Selbstverhältnis als die Umkehrung des Bewusstseins, die Buck im Anschluss an Hegel als „Erfahrung über unsere Erfahrungsweise“ charakterisiert. Tatsächlich kann man davon ausgehen, dass Dewey die Vollzüge primärer und sekundärer Erfahrung bewusst und programmatisch auf derselben Ebene ansiedelt (vgl. Joas 1999, S. 170). Ein Bruch mit dem gesamten System des Meinens, wie er für Hegels skeptizistischen Erfahrungsbegriff charakteristisch ist, liefe für Dewey theoretisch auf ein absurdes Maß an Skepsis und praktisch auf „vollständige Panik“ hinaus (Dewey 1938/2008, S. 132). Deweys Ablehnung radikaler Skepsis ist in diesem Punkt unmissverständlich und durchweg prägend für den moderaten Charakter seines Erfahrungskonzepts. Das entscheidende Gegengewicht zum Dogmatismus ist in Deweys Denken nicht Skeptizismus, sondern eine experimentelle Einstellung zum Leben (Dewey 1929/2007, S. 12). Dadurch bleibt er, laut Buck, hinter Hegels Programm eines sich vollbringenden Skeptizismus zurück. Deweys Strategie gegen den Dogmatismus entspricht aus dieser Perspektive genau der alltäglichen Auffassung von Zweifel, die Hegel zu überwinden sucht: „ein Rütteln an dieser oder jener vermeinten Wahrheit, auf welches ein gehöriges Wiederverschwinden des Zweifels und eine Rückkehr zu jener Wahrheit erfolgt“ (Hegel 1807/1988, S. 61; vgl. Buck 2019, S. 79). Einige Leser*innen Deweys betrachten diese Beschränkung auf einen moderaten Skeptizismus, der niemals *alles* in Frage stellt, als eine besondere Stärke seines Denkens. Buck beurteilt sie aber, aus bildungstheoretischer Perspektive, als Schwäche. Seine Bestimmung des Lernens als Umlernen kann auf die Erfahrung des Bruchs, mit dem die Maßstäbe wechseln, nicht verzichten.

IV.

Für ein angemessenes Verständnis der Bildungskonzeption der *Phänomenologie des Geistes* ist es wichtig, zwischen dem operativen Begriff der Bildung, der den gesamten Darstellungsgang des Buches bestimmt, und dem thematischen Begriff der Bildung, der in dem einschlägigen Abschnitt des „Geist“-Kapitels abgehandelt

wird, zu unterscheiden (vgl. Gelhard 2018, S. 186). Der operative Begriff gibt der Gedankenentwicklung des Buches die Gestalt eines teleologischen Stufenganges. Auf diesen Begriff bezieht sich Oelkers, wenn er mit Blick auf „Dewey's frühe[n] Lehrmeister Hegel“ schreibt: „Bildung ist gestufte Höherbildung“ (Oelkers 2009, S. 95). Dieser Bildungsbegriff unterscheidet sich aber deutlich von dem Bildungsbegriff, den Hegel im mittleren Abschnitt des Geist-Kapitels unter dem Titel: „Der sich entfremdete Geist; die Bildung“ abhandelt (Hegel 1807/1988, S. 320). Wie der Titel des Kapitels schon andeutet, sind es Dynamiken der Entfremdung und Entäußerung, der Verkehrung und Entzweiung, die hier historisch im vorrevolutionären Frankreich situiert und als Prozesse der Bildung analysiert werden. Dieser Bildungsbegriff bezeichnet einen beständigen Unruheherd, der nach Hegel zwar untrennbar mit den konflikthaften Dynamiken moderner Gesellschaften verbunden ist, der aber nicht als Abschluss der spekulativen Gedankenentwicklung taugt.

Birgit Sandkaulen hat diese Besonderheit des phänomenologischen Bildungsbegriffs im Kontrast zum Bildungsbegriff der späteren Rechtsphilosophie herausgearbeitet und in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass Hegel den phänomenologischen Bildungsbegriff in seinen frühen Jenaer Schriften noch in einem „pejorativen“ Sinn gebraucht (Sandkaulen 2014, S. 431). Das ist darauf zurückzuführen, dass Hegel die Dynamik der Entzweiung und Entäußerung, die in der *Phänomenologie des Geistes* den konzeptionellen Kern des Bildungsbegriffs ausmacht, in seinen früheren Schriften noch als Problem betrachtet. Bildung erscheint als spezifische Vollzugsform einer ‚Reflexionskultur‘, die das harmonische Ganze des Lebens zerreißt, ohne zu diesem Ganzen je zurückzufinden. In seiner Schrift über die *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie* von 1801 schreibt Hegel: „Je weiter die Bildung gedeiht, je mannigfaltiger die Entwicklung der Äußerungen des Lebens wird, in welche die Entzweiung sich verschlingen kann, desto größer wird die Macht der Entzweiung [...], desto fremder dem Ganzen der Bildung und bedeutungsloser die Bestrebung des Lebens, sich zur Harmonie wiederzugebären“ (Hegel 1801/1986, S. 22 f.).

In der Differenzschrift bildet die Harmonie des Lebens den Maßstab, an dem sich alle Erfahrungsvollzüge zu messen haben. Erst der Abschied von diesem Ideal, ermöglicht die dialektische Erfahrungskonzeption der *Phänomenologie des Geistes*. Dieser Abschied kündigt sich schon ein Jahr nach dem Erscheinen der Differenzschrift mit einer langen Rezension an, in der Hegel das Verhältnis zwischen antikem und modernem Skeptizismus behandelt (Hegel 1802/1986). Hegel versucht darin zu zeigen, dass der antike Skeptizismus radikaler – und folglich moderner – ist als der moderne Skeptizismus. Damit schafft er die Voraussetzungen für sein eigenes philosophisches Programm eines sich vollbringenden Skeptizismus, das Prozesse der Erfahrung als Prozesse der Entzweiung begreift. Diesen Schritt vollzieht Dewey – bei aller Anregung durch Hegel – nicht mit. In seiner Konzeption von Erfahrung bleibt Reflexion als sekundärer Modus

der Erfahrung durchgehend an das gute Ganze der primären Erfahrung zurückgebunden, in dem sich die Ergebnisse der Reflexionsarbeit auch immer wieder zu bewähren haben (vgl. Dewey 1929/2007, 51). Dabei gewinnt die Macht der Entzweiung niemals die Dynamik und Dominanz, die Hegel in seinen frühen Schriften beklagt und in der *Phänomenologie des Geistes* betont. Dewey hält an der Leitidee eines harmonischen Ganzen der Lebensvollzüge fest, die Hegel mit dem Bildungskonzept der *Phänomenologie* verabschiedet.

Ein bekannter Aufsatz von Richard Rorty trägt den Titel *Dewey zwischen Hegel und Darwin* (Rorty 2000). Dieser Titel markiert eine notorisch schwer zu beurteilende Konstellation, die zu einer großen Zahl divergierender Interpretationen geführt hat. Oelkers interpretiert sie, wie erwähnt, als einen Weg *von Hegel zu Darwin*, durch den Dialektik „überflüssig“ wird (Oelkers 2009, S. 96). Ich habe, im Anschluss an Buck, versucht, einige Punkte hervorzuheben, die weiterhin für das dialektische Denken sprechen. Diese wenigen Bemerkungen reichen natürlich nicht aus, um fundiert etwas über das Verhältnis zwischen Dewey und Darwin zu sagen. Aber sie legen doch die Vermutung nahe, dass der Lebensbegriff bei Dewey den harmonistischen Beiklang behält, den er in Hegels frühen, vordialektischen Schriften hatte. Oelkers betont, das Leben benötige keine „dialektische Vermittlung“ (ebd.). Dieser Zug zur Unmittelbarkeit ist aber nicht fraglos als Stärke des von Dewey angesetzten Lebensbegriffs zu betrachten. Selbst Rorty, der mit Dewey der Meinung ist, dass man Hegels Denken „naturalisieren“ sollte, sieht hier die Gefahr eines „Vitalismus“, der Differenzen in der Totalität des Lebens aufgehen lässt (Rorty 2000, S. 32).

Diese latent normative Vorstellung von einem harmonischen Ganzen schlägt sich auch in Deweys Erfahrungsbegriff nieder: die Unterscheidung zwischen – unmittelbarer – primärer und – reflexiver – sekundärer Erfahrung ist bei ihm mit einer deutlichen Auszeichnung der primären Erfahrung verbunden.⁶ Die problematischen Seiten dieses Denkens unmittelbarer Ganzheitlichkeit zeigen sich unter anderem in Deweys Umgang mit dem Problem tiefergehender Umbrüche in der Erfahrung. Wenn Buck in der kurzen Dewey-Passage von *Lernen und Erfahrung* schreibt, bei Dewey bewege sich das Geschehen der Erfahrung „immer auf derselben Ebene“ oder „innerhalb desselben Horizonts“ (Buck 2019, S. 77), dann scheint er davon auszugehen, dass Dewey dieses Problem gar nicht kennt. Tatsächlich ist Dewey das Problem nicht entgangen, er hat es aber erst spät ausdrücklich adressiert. Hans Joas verweist im Dewey-Kapitel seines Buches über *Die Entstehung der Werte* vor allem auf die späte Vorlesungsreihe *A Common Faith* (1934), um dem Eindruck entgegenzutreten, dass Dewey für die

6 Vgl. Michael Sukales brillante Analyse der Parallelen zwischen Deweys *Experience and Nature* und Heideggers *Sein und Zeit*. Sukale sieht in Deweys hierarchischer Bestimmung des Verhältnisses zwischen primärer und sekundärer Erfahrung einen der wenigen gravierenden Unterschiede zwischen beiden Konzeptionen (1976, S. 150).

Fälle „radikaler Umorientierung“ im Erfahrungsvollzug, die auch die Maßstäbe der Erfahrung betreffen, „keinen Sinn gehabt habe“ (Joas 1999, S. 171).⁷ Ohne Joas' Analyse hier im Einzelnen nachzeichnen zu können, sei nur bemerkt, dass er auf die Figur religiöser „Konversion“ zurückgreift, um diese Momente der Umorientierung zu bezeichnen.⁸ Dabei betont er, dass man in *A Common Faith* nicht die naheliegende Vorstellung von religiöser Erfahrung voraussetzen könne, in der wir uns „übernatürlichen Einflüssen öffneten“ (ebd., S. 176). Der philosophische Wert der Auseinandersetzung mit religiösen Erfahrungen bestehe für Dewey vielmehr in der Erschließung der „potentiell religiösen Dimension aller Erfahrung“ (ebd., S. 177).

Damit tritt die religiöse Konversion in dem von Joas bestimmten Sinne an genau die systematische Stelle im Erfahrungsvollzug, die bei Hegel die Umkehrung des Bewusstseins einnimmt. Eine entsprechende Deutung der Umkehrung des Bewusstseins in Hegels *Phänomenologie des Geistes* habe ich schon am Ende von Abschnitt II. zurückgewiesen, weil sie den – von Buck zu Recht betonten – skeptischen Grundzug des Erfahrungsvollzugs beseitigt. Die nüchterne Figur der Isostenie verschwindet hinter einer Vorstellung von „existenziellen“ Umbrüchen, die religiösen Vorstellungswelten entnommen ist. Folgt man Joas, so ist diese Vorstellung in Deweys Theorie der Erfahrung nicht nur wirksam, sondern auch der Dynamik von Hegels Bildungsbegriff diametral entgegengerichtet. Wo Hegel Prozesse der Bildung als Abbau von dogmatischen Überzeugungen und despotischen Herrschaftsansprüchen beschreibt, deren Preis die Individuen durch die „Zerrissenheit“ ihres Bewusstseins zahlen (Gelhard 2108, S. 338–380), führen die Momente der Konversion in Deweys Erfahrungskonzept „das Selbst aus einem zerrissenen in einen neu vereinten Zustand“ (Joas 1999, S. 178). Aus dieser Perspektive kann man den Eindruck gewinnen, dass Dewey den Schriften Hegels ein Ideal der guten Ganzheitlichkeit entnimmt, das bei Hegel selbst noch durch den negativistischen Zug seines dialektischen Verfahrens konterkariert wurde. Kürzt man diesen Zug – die Dialektik – weg, so bleibt ein Ideal unmittelbarer Ganzheit, das nicht nur philosophisch, sondern auch politisch bedenkliche Konsequenzen haben kann.

Aus pragmatistischer Sicht liegt umgekehrt der Einwand nahe, Hegel löse Erfahrung in begriffliche Prozesse auf. Tatsächlich gibt es in Hegels Theorie der Erfahrung auch kein noch so elementares – sinnliches – Erlebnis, das nicht der begrifflichen Vermittlung bedürfte, um *als Erfahrung* zu erscheinen. Wie aber

7 Bezeichnenderweise reagiert Joas mit dem gesamten Buch auf den Einwand eines Rezensenten gegen sein früheres Buch *Die Kreativität des Handelns*, der eng mit der hier verhandelten Thematik verwandt ist: „Mit Recht monierte ein Rezensent, daß eine Theorie der Kreativität zu eng angelegt ist, solange sie nur die Erzeugung von neuen Problemlösungen, nicht aber auch die neuer Maßstäbe der Bewertung zum Thema macht“ (Joas 1999, S. 7).

8 Er entleiht diesen Begriff William James, weil Dewey an dieser Stelle keine ähnlich prägnante Leitmetapher anbietet.

Dina Emundts in einer instruktiven Studie über das Verhältnis von Idealismus und Pragmatismus betont, bedeutet es einen großen Unterschied, ob Erfahrung *nicht ohne* begriffliche Vermittlung denkbar ist oder ob sie als *rein begriffliches* Geschehen gedacht wird (vgl. Emundts 2015, S. 366). Der zweite Fall muss als ein gängiges Zerrbild betrachtet werden, das die Pragmatisten von Hegels Philosophie zeichneten (vgl. ebd., S. 368). Der erste Fall dagegen ist – wie ich mit Emundts behaupten würde – der zutreffende. Er schreibt der begrifflichen Vermittlung zwar eine unverzichtbare Rolle im Prozess der Erfahrung zu, betont aber zugleich den Widerfahrnischarakter des Nichtbegrifflichen, der zur beständigen Korrektur der Maßstäbe nötigt. Es ist also ganz zutreffend, Hegels Theorie der Erfahrung als ‚intellektualistisch‘ zu bezeichnen. Man darf den schwachen Intellektualismus einer Erfahrungstheorie, die dem Begriff eine konstitutive Rolle in der Erfahrungsbildung zuschreibt, aber nicht mit einem starken Intellektualismus verwechseln, der den Erfahrungsprozess vollständig in begriffliche Operationen auflöst.

Meiner Überzeugung nach ist dieser schwache Intellektualismus in der derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine bessere Option als Deweys Versuch, die gute Ganzheit der gelebten Erfahrung normativ als ‚primär‘ auszuzeichnen. Begreift man Bildung von Hegels Begriff der Erfahrung her, so eröffnet sich nicht nur die Möglichkeit, den konflikthaften Prozess des Scheiterns und Neuansetzens, den Hegel als Erfahrung bezeichnet, mit Buck als einen Prozess des Umlernens zu verstehen, der zahlreiche Korrespondenzen zu phänomenologischen Lern- und Bildungstheorien aufweist.⁹ Hegels Theorie der Bildung liefert auch einen geeigneten Rahmen für eine konfliktsensible Sozialphilosophie, die den agonalen Charakter sozialer Prozesse nüchtern analysiert, anstatt ihn vorschnell einem Ideal der *like-mindedness* zu opfern.¹⁰

9 Vgl. das Vorwort des Herausgebers Malte Brinkmann in Buck 2019.

10 In seinem Buch *Beyond Learning* unterscheidet Geert J. J. Biesta zwei Formen von politischen Theorien, die sich vor allem durch ihre unterschiedliche Haltung zum Problem sozialer Pluralität charakterisieren lassen. Der eine Theorietyp fasst Politik als einen Prozess der Konsensbildung auf, für den soziale Konflikte keine konstitutive Bedingung politischen Handelns, sondern ein zu lösendes – ein zu beseitigendes – Problem darstellen. Der andere Theorietyp betrachtet moderne Gesellschaften als pluralistische Gebilde, die soziale Konflikte nur geordnet austragen, aber niemals ganz beseitigen können. Aus Sicht dieses zweiten Theorietyps besteht eine Gefahr von Deweys politischem Problemlösungsdenken darin, dass Politik als ein Prozess zur Produktion von *like-mindedness* angesehen und praktiziert wird (vgl. Biesta 2016, S. 79). Das ist zweifellos auch ein Zug von Deweys demokratischem Erziehungsprogramm. Das Stichwort *like-mindedness* taucht bei ihm regelmäßig zur Charakterisierung funktionierender sozialer Gruppen auf (vgl. Dewey 1916/1980, S. 7, S. 14, S. 35, S. 41 u. ö.). Diese Orientierung an einem Ideal der Gleichgesinntheit ist aber nicht nur problematisch, weil sie zu einer harmonistischen Verschleierung sozialer Konflikte tendiert, sondern auch, weil sie die Möglichkeit zur Partizipation an demokratischen Prozessen an die erforderliche Gesinnung zurückbindet: „The danger is that political participation becomes only open for those who already agree on the rules of the game“ (Biesta 2016, S. 79).

Literatur

- Bellmann, Johannes (2005): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Beiheft: Erziehung – Bildung – Negativität. Hrsg. v. Dietrich Benner. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62–76.
- Bellmann, Johannes (2007): John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn: Schöningh.
- Biesta, Geert J. J. (2016): Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. New York: Routledge.
- Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Hrsg. v. Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, John (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dewey, John (1929/2007): Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, John (1938/2008): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emundts, Dina (2015): Idealism and Pragmatism: The inheritance of Hegel's concept of experience. In: Ameriks, Karl (Hrsg.): The Impact of Idealism. The Legacy of Post-Kantian Thought. Vol. I.: Philosophy and Natural Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, S. 347–372.
- Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Berlin und Zürich: diaphanes.
- Gelhard, Andreas (2020): Hegels negative Dialektik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 3/2020, S. 382–403.
- Gelhard, Andreas (2022): Staat, Examen. Die Bürokratisierung der Bildung in Hegels Rechtsphilosophie. In: Somek, Alexander (Hrsg.): Hegel in Wien. Eine Ringvorlesung zu Hegels Rechtsphilosophie am Wiener Juridicum. Wien: Verlag Österreich.
- Good, James A. (2006): A Search for Unity in Diversity. The ‚Permanent Hegelian Deposit‘ in the Philosophy of John Dewey. New York u. a.: Lexington Books.
- Hegel, G. W. F. (1801/1986): Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie. In: Werke. Bd. II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–138.
- Hegel, G. W. F. (1802/1986): Verhältnis des Skeptizismus zur Philosophie. Darstellung seiner verschiedenen Modifikationen und Vergleichung des neuen mit dem alten. In: Werke. Bd. II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 213–272.
- Hegel, G. W. F. (1807/1988): Phänomenologie des Geistes. Hrsg. v. Hans-Friedrich Wessels und Heinrich Clairmont. Hamburg: Meiner.
- Heidegger, Martin (1927/1993): Sein und Zeit. 17. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heidemann, Dietmar (2007): Der Begriff des Skeptizismus. Seine systematischen Formen, die pyrrhonische Skepsis und Hegels Herausforderung. Berlin, New York: De Gruyter 2007.
- Herzog, Walter (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: Springer VS.
- Joas, Hans (1999): Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pippin, Robert B. (2008): Eine Logik der Erfahrung? Über Hegels Phänomenologie des Geistes. In: Vieweg, Klaus/Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein kooperativer Kommentar. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 37–57.
- Rorty, Richard (2000): Dewey zwischen Hegel und Darwin. In: Joas, Hans (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 20–43.
- Sandkaulen, Birgit (2014): Bildung bei Hegel – Entfremdung oder Versöhnung? In: Hegel-Jahrbuch 2014, S. 430–438.
- Sukale, Michael (1976): Heidegger and Dewey. In: Ders.: Comparative Studies in Phenomenology. The Hague: Martinus Nijhoff, S. 121–151.
- Vieweg, Klaus (1999): Philosophie des Remis. Der junge Hegel und das ‚Gespenst des Skepticismus‘. München: Fink.

Diskursivität, Erfahrung, Vermittlung

Rückfragen aus machtkritischer Perspektive

Lukas Schildknecht

Jedes In-Berührung-Kommen des Subjekts mit Erziehung – und dies geschieht über lange Lebensspannen ununterbrochen – stellt sich diesem als eine Erfahrung dar.¹ Dabei sind Erfahrungen im Rahmen erzieherischer Praktiken heterogen: Die Zuneigung und Grenzsetzung in der Familie unterscheidet sich von der Unterrichtssituation in der Schule wie diese wiederum vom Kulturangebot des Jugendhauses (vgl. Jergus 2019). Es mutet überraschend an, wie selten die Bedeutungsebenen des Erfahrungsbegriffes diskutiert werden. Man könnte annehmen, dass eine zunehmende Ausrichtung der Erziehungswissenschaft an Empirie eine stärkere Ausbuchstabierung des Erfahrungsbegriffes mit sich brächte (vgl. Thompson 2009). Doch obwohl die Sättigung wissenschaftlicher Aussagen durch ihre Berufung auf ‚Erfahrung‘ eigentlich Ziel-Norm empirischer Wissenschaften ist (vgl. Kelle 1997), so schwer tut sich etwa die Psychologie damit, die Verschlungenheit von Gesellschaft und Selbst-Welt-Verhältnissen jenseits linearer Entwicklung zu betrachten (vgl. Gelhard 2018).

Zwei aktuelle Beispiele legen nahe, dass Ansätze, die versuchen, den Erfahrungsraum, der sich durch Bildung eröffnet, theoretisch anspruchsvoll nachzuzeichnen, häufig auf einer transzendentalen Ebene ansetzen. Rainer Kokemohr versucht durch Bezüge zu Immanuel Kant Bildung als Erkenntnisprozess zu fundieren. Dabei geht es um die grundlegende, transzendente Möglichkeit, dass sich durch den Bildungsprozess nicht nur der Stand der Erkenntnis des Subjekts verändert, sondern dessen ganze Art und Weise zu erkennen durch eine Krise transformiert wird (vgl. Kokemohr 2021). Malte Brinkmann versucht durch einen phänomenologischen Einsatz qualitative Forschung „erfahrungsbezogen und gegenstandsangemessen“ (Brinkmann 2021, S. 30) zu gestalten. Für ihn sind „Einklammern, Anhalten, Zurücktreten“ (ebd.) im Anschluss an Husserl, Heidegger und Waldenfels zentrale Operationen, um einen Blick darauf ausrichten zu können, wie sich vor gesellschaftlichen und situativen Horizonten pädagogische Praktiken als Erfahrungen darstellen.

1 Ich danke für die Kommentierung meiner Gedanken allen Diskutierenden und insbesondere Iris Laner und Hans Karl Peterlini, die mich anregen, gewohnte Denkgebäude zu überdenken. So wurde die Textproduktion selbst zur machtkritischen Erfahrung, die vorschnelle Autorisierungen durch ‚große Namen‘ hinterfragte.

Aus machtkritischer Position (vgl. etwa Schäfer 2004; Ricken 2015) erscheinen transzendente Vorannahmen aber problematisch.² Mit Pierre Bourdieu gesprochen ist die Schwierigkeit folgende: Wenn Erkenntnis und damit einhergehende Wahrnehmungsmuster universalisiert werden, so werden Klassenunterschiede nivelliert. Dadurch bleibt unausgesprochen, dass jene Muster an gesellschaftliche Seins-Bedingungen gebunden sind. Abweichungen von diesen Mustern, etwa im Hinblick auf Geschmack oder Wissensstände, werden dann als Abwertung in der Hierarchie der Lebensvollzüge betrachtet (vgl. Bourdieu 2001). So gilt etwa der von Museumsbesuchen flankierte Städtetrip oder der Wanderurlaub in den Alpen als Erlebnis- und Bildungsurlaub, während die Pauschalreise zu touristisch geprägten Mittelmeerstränden als ‚prollig‘ geächtet ist. Was Bourdieu primär im Hinblick auf die Hegemonie der bürgerlichen Klassenspezifik reflektiert, denkt Michel Foucault in paralleler Hinsicht, insofern er die Herausbildung von Mustern der Normalität immer wieder vor dem Hintergrund einer Sanktionierung und Disziplinierung von davon abweichenden „Anormalen“ problematisiert (vgl. Foucault 2007).

Die Zentrierung um Normalität scheint transzendente Ansätze zu tangieren, wie auch Edmund Husserl, als Exponent eines transzendentalen Erfahrungsbegriffes, zur Kenntnis nimmt: „Die Auszeichnung, die im Wir und Jedermann steckt, ist die Normalität, die aber als solche sich erst abhebt durch das Mitvorkommen des Anormalen.“ (Husserl 1973, S. 165) Das heißt, die Bewusstseins- und Erfahrungsvollzüge, die Husserl als transzendental bestimmt, beziehen sich auf alle jene Menschen, deren ein Platz in der geteilten Welt der Normalität zu gewiesen wird. Diese Bestimmungen schließen dann zwangsläufig ein Anormales aus – etwas das als kulturell ‚Fremde‘ oder Formen des Bizarren und Wahnsinnigen. Den Ausgangspunkt in einer normalen Erfahrungswelt zu nehmen, ist in ihrer Privilegierung eines bestimmten, kontingenten Standpunktes problematisch. Das Ausblenden von Differenzen nach Geschlecht, Klasse, Zugehörigkeit zur westlichen Welt und zur Mehrheitsgesellschaft, aber auch die Anpassung

2 Das Label Machtkritik nehme ich mangels einer besseren Begrifflichkeit für jene kritischen Forschungsansätze, die Gesellschaft und Subjektivität als kontingent setzen und daher Ungleichheiten sowie Diskriminierungen problematisch werden lassen (vgl. Marchart 2013). Darunter sind sehr heterogene Positionen zu verstehen, die auch häufig erst im Laufe der Rezeption ihr machtkritisches Potenzial entfalten konnten. Sie entstanden aus neuen Ansätzen der Geistes- und Kulturwissenschaften seit den 1960er Jahren in einem Zusammenspiel mit jenen Bewegungen, die Diskriminierungen – etwa hinsichtlich Geschlecht, Ethnie, Sexualität und auch Abweichung von Gesundheitsnormen – anprangerten. Sie unterscheiden sich von jenen klassisch marxistischen Ansätzen, für die jede Ungleichbehandlung vom Kapitalismus abzuleiten ist, sowie von jenen Denkschulen der neueren Kritischen Theorie, die ein Defizit an gesellschaftlicher Rationalität oder Lernfähigkeit problematisieren. Aber natürlich impliziert die Kontingenz-Setzung gesellschaftlicher Verhältnisse auch eine Kritik am Kapitalismus, denn dieser kann entsprechend keine naturgesetzmäßige Unumstößlichkeit darstellen (vgl. Laclau/Mouffe 1991).

an Gesundheitsraster tut allen abweichenden Subjekten durch das Stigma des Anormalen Gewalt an (vgl. Därmann 2005, S. 388).³

An dieser Stelle der Abwehrhaltung gegen die Abweichung im Namen einer impliziten und exklusiven Normativität versucht der Text anzusetzen, um jenen Ausschlüssen aus machtkritischer Perspektive etwas entgegenzusetzen. Er stellt eine Suchbewegung dar, Ansätze zu finden, die ausgehend von einer machtkritischen Positionierung Erfahrung skizzierbar werden lassen. In einem ersten Schritt werde ich in Teilen des Werkes von Michel Foucault aufspüren, welche Vorstellungen von Erfahrung sich dort finden lassen (1). In einem zweiten Schritt werde ich auf das Werk Judith Butlers zurückgreifen und versuchen, ihr Weiter- und Umdenken Foucaults aus anerkennungstheoretischer Perspektive zu skizzieren (2). Ihren starken Anleihen an G. W. F. Hegel werde ich insofern folgen, als dass ein kursorischer Blick in dessen Werk führt, wo bildende Erfahrung immer als gesellschaftlich vermittelt gedacht wird (3).⁴ Wenn in Folgendem von Suchbewegungen die Rede ist, so wird sich zeigen, wie beschwerlich es ist, deskriptive Annahmen über die Subjekt-Konstitution bei Autor*innen zu finden, die genau kritisieren, wie wirkmächtig diese sein kann. Da es in diesem Text um die Möglichkeit geht, Erfahrung machtkritisch zu reflektieren, wird von der systematischen Auslegung der gesamten Werke der Referenzautor*innen abgesehen. In einem letzten Schritt gilt es daher, die angesprochenen Paradoxien offen zu legen und auf fruchtbare Fluchtlinien für pädagogisches Weiterdenken hinzuweisen (4).

1. Erfahrung als Diskurseffekt

Durch Michel Foucaults Werk zieht sich wie ein roter Faden die Annahme, dass die menschliche Subjektivität historisch geformt und zugleich durch Widerstand in Frage gestellt ist, wodurch sie kontingent bleibt (vgl. Foucault 1966). Diese Annahmen, dass die Diskurse dem Subjekt vorausgehen und dieses sich zu ihnen

3 Den Fokus von Machtkritik auf die cartesische Linie hin zu Husserl und zur Phänomenologie zu lenken, sollte aber in keinem Fall verschweigen, dass die phänomenologische Methode auch selbst machtkritisch angewendet wurde, worunter Maurice Merleau-Ponty (1966), Bernhard Waldenfels (2007) und Käthe Mayer-Dröwe (2000) prominente Beispiele sind.

4 Es ist nicht ohne Ironie, dass ich mit G. W. F. Hegel den prägenden Staatsphilosophen des autoritären, patriarchalen Preußens (vgl. Schädelbach 1999) als Referenzpunkt machtkritischer Suchbewegungen wähle. Mir geht es dabei keineswegs systematisch um ‚den‘ Hegel, sondern ich setze meinen Ansatzpunkt darin, dass die Prozesshaftigkeit und gesellschaftliche Vermittlung bei Hegel Anschlüsse für kritische Lesarten ermöglichen, die auch anti-rassistische (vgl. Buck-Morris 2011) oder feministische Positionierungen ermöglichen (vgl. Malabou 2004). Das Argument wäre, dass die bei Hegel angelegte Negativität eine relationale Befreiung denkbar werden lässt, weshalb sich eine undogmatische Annäherung an sein Werk lohnt (vgl. Menke 2011).

verhält, lässt sich durchaus als methodologische Setzung verstehen. In seiner vielleicht ‚methodologischsten‘ Schrift *Die Ordnung des Diskurses* geht es ihm darum, einen Diskurs zu eröffnen. Zentral ist hier der Standort, von dem Foucault zu sprechen unterstreicht: Er beobachtet keinen Diskurs von außen, sondern er ist ebenso wie alle anderen in den Diskurs involviert (vgl. Foucault 1991). Es kann dieser starken Setzung gemäß kein Sprechen, kein Denken und somit keine Erfahrung außerhalb heterogener Diskurse geben. Entsprechend gibt es zwar Subjekte, die die Ränder des Diskurses bevölkern, allerdings bleiben solcherlei Lebensgestaltungen randständig innerhalb des Diskurses (vgl. Foucault 2001).

Das Subjekt verhält sich also zu Diskursen, jenen Wissen/Macht-Konstellationen, die beschreiben, was sagbar ist. Sie geben den Subjekten das Vokabular und die Spielräume vor, in denen sie sich selbst auslegen und über sich nachdenken können (vgl. Foucault 1987). Beispielsweise wird die Selbstthematisierung einer homoerotischen Erfahrung erst zu einer essenziellen Rückfrage an die eigene Subjektivität („Bin ich homo-/bi-/*-sexuell?“) vor dem Hintergrund, der eine Abweichung von der Normsetzung der Heterosexualität definiert. Wie Foucault zeigt, stellt sich diese Frage für kulturhistorische Epochen mit anderer gelebter Sexualmoral – etwa gewissen Zeiträumen der Antike – schlichtweg nicht. Gleichzeitig determinieren Wissen und Macht die Subjektivität nicht, da das Selbstverhältnis in Relation zu den Bedingungen entsteht und sie dabei reproduzieren und/oder in Frage stellen kann.

Entsprechend dieses Subjektverständnisses bleibt Foucault mehrdeutig, wenn es um die Frage geht, worum es sich bei der Instanz handelt, die sich zu Diskursen verhält. Ob es ein vorgängiges Menschliches geben könnte, das durch Diskurse geprägt ist, und wie dieses aussieht, bleibt eine Leerstelle (vgl. Ricken 2004). Foucaults Verweigerungshaltung wird beispielsweise von Nikolas Rose begrüßt, der betont, dass nur die Zurückhaltung gegenüber anthropologischen und psychologischen Setzungen davor bewahren könne, selbst an diesem Wissensregime mitzuarbeiten (vgl. Rose 1999). Dabei scheint es für Foucault klar zu sein, dass der Mensch ein Wesen sei, das Erfahrungen macht (vgl. Foucault 2008). Im Gespräch mit Duccio Tessari verdeutlicht er dies an sich selbst und seiner Praxis des Schreibens von Büchern. Jedes Verfassen von Büchern berge für ihn eine Experimentalsituation: Er bewege sich hinein in eine Versuchsanordnung, durch die er selbst als verändertes Subjekt hervorgehe.⁵

Die Nachrangigkeit der Subjektivität gegenüber den Diskursen führt nicht dazu, dass der Mensch sich selbst konstruiert oder dass da nichts sei, außer egoologisch hervorgebrachten Erfahrungswelten. Was sich als Erfahrung bezeichnen lässt, hat seinen Ausgangspunkt in einer spezifischen diskursiven Konstellation.

5 Siehe zur ausführlicheren erziehungswissenschaftlichen Diskussion des Textes „Der Mensch ist ein Erfahrungstier“ Mayer 2011 S. 262 f. sowie Thompson 2009 S. 147 f.

Foucault zeichnet diese Veränderung im Verständnis des modernen Subjektes und damit auch in Bezug auf Erfahrungsvollzüge und deren Erleben für das Ende des 18. Jahrhunderts nach.⁶ Die Strafpraktiken, welche Foucault als paradigmatisch für die gesamte gesellschaftliche Konstellation ansieht, zielen durch die Installation von Gefängnissen nicht mehr auf die Zurichtung menschlicher Körper ab. Physische Martern als Rache für Vergehen werden langsam moralisch obsolet. Stattdessen zielen moderne Gefängnisse darauf, Verbrecher*innen zu läutern. Die Idee institutionalisiert sich, dass durch spezifische Praktiken am Delinquenten eine Veränderung zum ‚Besseren‘ möglich wird (vgl. Foucault 1977). Hier konstituiert sich das moderne Subjektverständnis, dass der Mensch durch Erfahrungen bearbeitbar ist.⁷ Diese neue Subjektkonstellation ist laut Alfred Schäfer besonders grundlegend für das pädagogische Denken der Moderne (vgl. Schäfer 2011). Für ihn ist es kein Zufall, dass die Umstellung der Strafpraktiken in die gleiche Zeit fällt wie die deskriptiven Beschreibungen von Bildung etwa von Humboldt oder Schiller. Die Subjektannahmen ähneln einander: Ein Subjekt kann durch die Modellierung der Erfahrungen zur Vernunft kommen – sei es durch die sanktionierende Bestrafung in Gefängnissen oder durch die bildenden Wirkungen von Schule und Kultur. Für Foucault ist diese Vorstellung eines Resonanzraumes im Menschen, der gestaltbar und wandelbar ist: die Seele. Dabei ist ihm wichtig, dass die Seele und die Wirkungen auf diese nicht abstrakt, sondern ganz klar materiell sind: „Man sage nicht, die Seele sei eine Illusion oder ein ideologischer Begriff. Sie existiert, sie hat eine Wirklichkeit, sie wird ständig produziert – um den Körper, am Körper, im Körper – durch Machtausübung an jenen, die man überwacht, dressiert und korrigiert.“ (Foucault 1977, S. 41) Die mit dem Körper verschränkte Seele des Menschen ist also das Material, das sich durch Erfahrungen gestaltet und gestaltet wird. Dementsprechend wäre zu konstatieren, dass bildende, ebenso wie alle weiteren, Erfahrungen an dieser Seele ihren Ansatzpunkt finden. Foucaults Denken weist Erfahrungen so einen Platz zum Einschreiben in die menschliche Subjektivität im Rahmen einer spezifischen modernen Konstellation zu. Dabei bleibt allerdings offen, wie dieser spezifische Prozess der Normenannahme oder Überschreitung zu verstehen sei. Veränderte Diskurskonstellationen führen laut Foucault zu anderen Fremd- und Selbstdeutungen des Menschen. Doch wieso

6 Diese Normverschiebung weg von physischen Strafen hat seine Grenze: Rassifizierte Körper in Kontexten von Kolonialismus und Sklaverei wurden weiter gemartert und der Rassismus genau dadurch reproduziert (vgl. Därmann 2020).

7 Dies klingt sehr drastisch. Hierin zeigt sich die ganze Ambivalenz (pädagogischer) Prüfungen, wie sie Andreas Gelhard aufwirft (vgl. Gelhard 2018). Zwar koppelt das Prüfungsformat das Subjekt lediglich an eine performativ erbrachte Leistung und nicht an Herkunft oder Abstammung wie in vormodernen Konstellationen. Allerdings kommt ihnen nichtsdestoweniger ein Regierungscharakter zu, der Subjekte ordnet, besonders, wenn sich Prüfungen als Statuspassagen in nahezu allen Bereichen des Lebens etablieren.

und wie verhalten sich Subjekte zu Diskursen beziehungsweise reproduzieren diese? Mit jener Frage ist die Brücke zu Judith Butler geschlagen, die hier ansetzt.

2. Vermittlung durch Anerkennung

Als feministischer Theoretikerin kommt Judith Butler Foucaults Ansatz sehr entgegen. Die Kontingenzsetzung der menschlichen Subjektivität baut Judith Butler aus, um aufzuzeigen, wie sehr ‚Mann‘ und ‚Frau‘ keine natürlichen Kategorien sind, sondern wie eine heteronormative Matrix dafür sorgt, dass Subjekte sich bestehenden gesellschaftlichen Kategorien anpassen: „In bestimmtem Sinne konstituiert sich das Subjekt durch einen Prozeß der Ausschließung und Differenzierung, möglicherweise auch der Verdrängung, der in der Folge durch den Effekt der Autonomie verschleiert und verdeckt wird.“ (Butler 1991, S. 44) Das Subjekt stößt verschiedene Eigenschaften ab, interpretiert andere als die eigenen und konstituiert so ein Selbst. Doch wenn es Handlungsspielräume gibt und eben jene Kategorien, wie etwa männlich/weiblich nicht die einzigen und kontingent sind, wieso werden diese vergleichsweise selten subvertiert? Anders gefragt: Wieso verhalten sich die meisten Subjekte, denen ein männliches Geschlecht zugewiesen wird, wie Männer? G. W. F. Hegels Ideen der Anerkennung und des Begehrens bahnen Butler einen Weg, die Konstitution der Normbefolgung zu skizzieren, ohne dabei in gesellschaftliche oder naturalistische Determinismen zurückzufallen.

Der Mensch ist für Judith Butler nur als anerkennungsbedürftiges Wesen denkbar, das immer schon in Sozialität eingebunden ist (vgl. Butler 2001 S. 125 f.). Performanzen, die keine Abweichungen von der heteronormativen Matrix darstellen, machen eine Anerkennung wahrscheinlicher als ihre Transgressionen. Das Subjekt, dem die Rolle des ‚Mädchens‘ gesellschaftlich zugeordnet wird, wird vermutlich mehr Anerkennung in Form von Komplimenten, freundlichen Blicken und dem ganzen Spektrum menschlicher Anerkennungspraktiken erhalten. Eine Abweichung von den Codierungen, die man ‚Mädchen‘ zuschreibt, wird hingegen seltener wohlwollende Resonanz zuteil. Anerkennungsverhältnisse stellen die diskursiven Machtverhältnisse auf Dauer. Sie sorgen für eine relative Starrheit der Machtstrukturen, wie sich an der Beständigkeit patriarchaler Strukturen auf vielfältigen Ebenen zeigt.

Es zeigt sich, dass Erfahrungen der Anerkennung stabilisierend auf die Identitätsvorstellungen des Subjekts wirken. Dabei verschränken sich diese Erfahrungen mit unseren Selbstwahrnehmungen und führen zum Weiterführen gesellschaftlicher Strukturen. Exemplarisch nimmt sich eine bestimmte Gruppe von Individuen innerhalb der heteronormativen Matrix selbst als ‚Junge‘ wahr, allein

schon, weil es sich falsch anfühlt, weiblich codierte Praktiken zuzulassen.⁸ Die erfahrene Anerkennung bindet das Subjekt an die einmal eingenommene Identität. Das Begehren nach Anerkennung führt zur Anpassung an gesellschaftliche Diskurse, die verschleiern, dass Zuordnungen nicht notwendig so sein müssten, sondern auch ganz anders sein könnten. Die Problematik, dass affirmative Bezüge zu Anerkennungsverhältnissen diese reproduzieren, wird auch aus einer migrationspädagogischen Perspektive ersichtlich. Wenn die Nicht-Zugehörigkeit zur sprachlichen und kulturalistisch definierten Mehrheitsgesellschaft zu Ausschlüssen führt, muss deren normativer Rahmen kritisiert werden. Zur Debatte steht dann nicht nur ein ‚Mehr‘ an Erkennung, sondern die politische Auseinandersetzung darüber, welche Register überhaupt als anerkennenswert gelten. ‚Solidarität‘ kann einen Fluchtpunkt darstellen, um Zusammenleben verhandelbar werden zu lassen (vgl. Do mar castro varella/Mecheril 2010).

Mit dem Begriff der Anerkennung führt Butler eine Verfeinerung des Verständnisses von Erfahrung ein, die über die wandelbare Seele Foucaults hinausgeht. Hierzu haben sie unter anderem ihre Lektüren Hegels gebracht, der Gegenstand der kommenden Ausführungen sein wird.

3. Dialektische Erfahrungen

Das Aufbrechen jener Dichotomie zwischen autonomem Selbst und gesellschaftlichen Verhältnissen, das sich in Anerkennungspraktiken am Subjekt verschränkt, findet sich konkret auch bei G. W. F. Hegel, der hier eine Dialektik am Werk sieht:

„Diese dialektische Bewegung, welche das Bewußtsein an ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstande ausübt, insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird.“
(Hegel 1970b, S. 42)

Auszuweichen ist daher von einer Verwobenheit des Bewusstseins mit dem Gegenstand. Der Gegenstand tritt dem Bewusstsein als erfahrener gegenüber, wobei beide Seiten (Bewusstsein und Inhalt) berührt und dadurch verändert werden. Dieses dialektische Verständnis von Erfahrung läuft konträr zu vereinfachenden Reiz-Reaktions-Schemen, die davon ausgehen, dass verschiedene Entwicklungen linear zu altersspezifischen Reizen eintreten. Diese unterkomplexen Schemen

8 An dieser Stelle muss auch darauf hingewiesen, dass sich Judith Butlers Anerkennungsverständnis substanziell von der Axel Honneths unterscheidet, vor allen Dingen, was die Bewertung dieser angeht. Bei Honneth führen Erfahrungen der Anerkennung zu einer gelungenen Integrität und Identitätsherausbildung (vgl. Honneth 1992). Vor allen Dingen die positive Bewertung von Anerkennungsverhältnissen lässt sich mit Judith Butler nicht halten.

bergen die Gefahr, entsprechende Abweichungen von Normalverläufen als anormal zu stigmatisieren. Stattdessen setzt Hegel bei der Relation von Bewusstsein und Gegenstand im Prozess der Erfahrung an. Entsprechend zentral setzt Hegel daher auch den Erfahrungsbegriff:

„Es muß aus diesem Grunde gesagt werden, daß nichts gewußt wird, was nicht in der Erfahrung ist oder, wie dasselbe auch ausgedrückt wird, was nicht als gefühlte Wahrheit, als innerlich geoffenbartes Ewiges, als geglaubtes Heiliges, oder welche Ausdrücke sonst gebraucht werden, vorhanden ist. Denn die Erfahrung ist eben dies, daß der Inhalt – und er ist der Geist – an sich, Substanz und also Gegenstand des Bewußtseins ist.“ (ebd., S. 429)

Hegel erläutert, dass die Entwicklung des Subjekts nicht außerhalb sozialer und daher gesellschaftlich vermittelter Verhältnisse zu denken ist. Das Wissen tritt nicht von außen an das Subjekt heran, sondern wird durch den Erfahrungsprozess vermittelt. Es gibt daher kein neutrales Wissen, das ein souveränes Subjekt nach Belieben abstoßen oder sich aneignen könne. Wissen wird erfahren, daher fühlt es sich an, bevor es eingeordnet werden kann, das Bewusstsein herausfordert und verändert. Dies wird anschaulich, wenn wir uns erneut Judith Butlers Gender-Exempel verdeutlichen. Es gibt keine neutrale männliche Norm, die linear in ein sich als männlich verstehendes Subjekt aufgenommen werden würde. Das Normbündel männlich codierter Anerkennungsverhältnisse tritt dem Subjekt gegenüber und hat für dieses im Prozess der Erfahrung eine affektive Dimension. Das Subjekt kann sich in seiner Interpretation dieser an es herangetragenen Anforderungen – etwa Männer haben physisch stark und emotional unterkühlt sein – wohlfühlen und diese durch Übernahme reproduzieren. Es kann sie aber auch von sich abspalten und in einem Gefühl von Melancholie zurückbleiben, die die Anpassung an entsprechende Normen ausbleiben lässt (vgl. Butler 2001, S. 125).

Daher ist das Subjekt nicht mit sich selbst identisch, sondern Identität ist immer durch die Gesellschaft der Anderen vermittelt. Denn ein Selbstbewusstsein kann nie rein bei sich bleiben, da ihm gegenüber andere Menschen mit Selbstbewusstsein auftreten, die diesem erfahrbar werden lassen, dass es sich von diesen Anderen abhebt, ebenso wie es sich durch das geteilte Leben und die Gegenstände der Verständigung austauschen kann. In das Subjekt ragt immer etwas von anderen Subjekten als Erfahrung der Negativität hinein, die verdeutlicht, dass jede Entwicklung einer wahrgenommenen Selbst-Identität auf Andere angewiesen ist (vgl. Hegel 1970b, S. 137 f.).

In der dialektischen Figur der Erfahrung steckt auch das Element des Leiblichen. In Hegels Kapitel über „Natürliche Veränderungen“ aus der *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (Hegel 1970a, S. 75 f.) wird dies deutlich. Das Kind kommt auf die Welt und tritt als solches in Kontakt mit dieser. Während

die Versorgung im Mutterleib noch konstant gegeben ist, wird es als Säugling die Erfahrung machen, dass sein Hunger gestillt wird, wenn es schreit. Jenes Schreien differenziert sich nach und nach durch das Vertraut-Werden mit dem Symbolsystem Sprache aus, bis das Kind das Vorliegen von Hunger verbal artikulieren kann: Aus dem Schreien wird das Sprechen. Die Erfahrung hebt das ursprüngliche Schreien auf. Dies heißt, dass, auf einer für Hegel höheren Stufe, die Enkulturation des Menschen – sein Bildungsprozess – so weit ist, dass der Mensch sein Bedürfnis artikulieren und modifizieren kann. Denn der Mensch muss seinen Hunger nicht sofort stillen, sondern kann dies zeitlich variieren. Die angesprochene Aufhebung bedeutet aber nicht, dass das Bewusstsein die leibliche Dimension total dominieren würde. Der Mensch kann vielleicht von einer sofortigen Bedürfnisbefriedigung absehen, er wird aber nie aufhören, Hunger zu haben. Es muss stets gegessen werden. Daher hat Aufhebung im hegelianischen Sinne immer auch ein bewahrendes Element. Bildung heißt hier entsprechend eine Entwicklung von dem Pol des Natürlichen hin zur Kultur, wobei Facetten des Menschen als Naturwesen bearbeitet werden, aber als Veränderte vorhanden bleiben.

Der Prozess der Erfahrung als Aufhebung kann Hegel folgend nicht transzendental gesetzt werden. Es ist daher immer ein konkretes Bewusstsein, das bereits Erfahrungsprozesse durchlaufen hat, welches sich mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten auseinandersetzt. Bildungsprozesse als Erfahrungen sind daher nach Hegel spezifisch vermittelt.

4. Rückfragen an die Machtkritik

Für Joseph Rouse ist es ein zentrales Paradox von machtkritischen Arbeiten zu Praktiken, dass diese einerseits die Wirkmächtigkeit der Körperlichkeit betonen, gleichzeitig aber durch die Beschreibung seiner Zurichtungen durch Diskurse auch zu seiner Marginalisierung beitragen (vgl. Rouse 2007). Dieses Paradox zeigt sich in Michel Foucaults polemischem Postulat „Die Seele: Gefängnis des Körpers“ (Foucault 1977, S. 41) unweigerlich enthalten. Wie in (1) gezeigt werden konnte, argumentiert Foucault, dass Diskurssysteme Bewusstsein und Körper gleichermaßen disziplinieren. Wie jene Übernahmen konkret vermittelt sind und als Erfahrung beim Subjekt ankommen, bleibt weitestgehend ausgeblendet. Wie Judith Butler zeigt (2), trägt das Bedürfnis nach Anerkennung dazu bei, dass Körper und Bewusstsein auf Identitäten festgelegt werden. Bei G. W. F. Hegel gestaltet sich gleichermaßen jede Begegnung des Bewusstseins mit Sozialität (entsprechend andere Bewusstseine wie auch Gesellschaft als Institution) als Erfahrungsprozess (3). Dies bedeutet, dass Bildungsprozesse stark durch die Inhalte und deren Verarbeitung von Erfahrung geprägt sind.

Anschließend an diese Überlegungen kann festgehalten werden, dass es aus einer machtkritischen Position kein a priori gefasstes Verständnis von Erfahrung als Kausalverhältnis geben kann. Pädagogisch ist dies insofern relevant, als von einem Vorrang von Heterogenität und Differenz, anstatt von einer Einheitlichkeit homogener Entwicklungsprozesse auszugehen ist. Wenn Pädagog*innen Erfahrungen initiieren, dann liegt das Versprechen darin, erziehende und bildende Wirkungen zu ermöglichen. Aber genau diese Wirkungen lassen sich bei einem durch Sozialität relationierten Subjekt nicht garantieren. Wenn also konkrete pädagogische Wirkungen ausbleiben, so wäre dies entsprechend nicht als anormale Fehlentwicklung zu stigmatisieren.

Der Machtkritik kommt daher bei der pädagogischen Reflexion von Erfahrung eine ambivalente Rolle zu. Sie kann Gleichheit affirmativ betonen und damit hervorheben, dass Bildung gerade im Widerstand zu bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse möglich ist (vgl. Rancière 2021). Tut sie dies, so läuft sie allerdings Gefahr, die diskriminierenden Strukturen der Existenzbedingungen, die auf Bewusstsein und damit den Leib wirken, empirisch aus dem Blick zu verlieren (vgl. Rieger-Ladich 2018). Gerade neoliberale Aktivierungsdispositive, die sich der nützlichen Illusion bedienen, allen sei alles möglich, ist dabei schwer zu entkommen. Pädagogisches Handeln versucht daher Erfahrungsräume zu öffnen, ohne ihr Münden in Emanzipation und Bildung garantieren oder erzwingen zu können (vgl. Sternfeld 2018). Dieser Umgang mit Unbestimmtheit lässt selbst das Steinrollen des Sisyphos, den Siegfried Bernfeld (2000) als mythologisches Pendant zur Erziehung im Blick hatte, als vergleichsweise einfach erscheinen.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buck-Morss, Susan (2011): Hegel und Haiti: Für eine neue Universalgeschichte. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2021): Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen. Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 30–57.
- Därmann, Iris (2005): Fremde Monde der Vernunft. Die ethnologische Provokation der Philosophie. München: Fink.
- Därmann, Iris (2020): Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie. Berlin: Mathes und Seitz.
- Do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 89–118.

- Foucault, Michel (1966): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1987): Sexualität und Wahrheit: Erster Band: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2001): Das Leben der infamen Menschen. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2007): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France 1974/1975. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2008): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Zürich: Diaphanes.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970a): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970b): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Husserl, Edmund (1973): Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929–1935. Den Haag: Verlag Martinus Nijhoff.
- Kelle, Udo (1997): Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kokemohr, Rainer (2021): Der Bildungsprozess – ein »Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen«? In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs »Der Bildungsprozess« und sechs Antwortversuche. Bielefeld: Transcript. S. 27–126.
- Jergus, Kestin (2019): Zur Medialität pädagogischer Beziehungen und der medialen Seite der Bildung. In: Gentzel, Peter/Krotz, Friedrich/Wimmer, Jeffrey/Winter, Rainer (Hrsg.): Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitutionen in mediatisierten Alltagswelten. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–275.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Mayer-Drawe, Käthe (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. Zweite Auflage. München: P. Kirchheim.
- Mayer, Ralf (2011): Erfahrung – Medium – Mysterium. Studien zur medialen Technik in bildungstheoretischer Absicht. Paderborn: Schöningh.
- Malabou, Catherina (2004): The Future of Hegel: Plasticity, Temporality and Dialectic. London: Routledge.
- Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Menke, Christoph (2011): Autonomie und Befreiung. In: Khurana, Thomas/Menke, Christoph (Hrsg.): Paradoxien der Autonomie. Berlin: August, S. 149–184.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Rancière, Jacques (2021): Die Methode der Gleichheit. Poetik und Politik. In: Honneth, Axel/Rancière, Jacques: Anerkennung oder Unvernehmen? Eine Debatte. Berlin: Suhrkamp, S. 117–137.
- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer: VS, S. 145–163.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Christof, Eveline/Riboltis, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 119–143.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Emanzipation als soziale Praxis Pierre Bourdieus in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. S. 335–362.
- Rouse, Joseph (2007): Practice Theory. In: Division I Faculty Publications. 43. Middletown: Wesleyan. S. 499–539.
- Rose, Nikolas (1999): Governing the Soul: The Shaping of the Private Self. London: Free association books.

- Schädelbach, Herbert (1999): Hegel zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer: VS, S. 145–163.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin: De Gruyter.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.
- Waldenfels, Bern (2007): Antwortregister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Was heißt ‚Erfahrung bildet‘?

Ein analytischer Vorschlag

Lukas Bugiel

Von Gadamer stammt die Einschätzung, der Begriff der Erfahrung scheine „zu den unaufgeklärtesten Begriffen zu gehören, die wir besitzen“ (Gadamer 1960, S. 329). Mit Blick auf erziehungswissenschaftliche oder pädagogische Diskussionen, um die es mir in diesem Beitrag geht, kann ich dieser Einschätzung mehr als 80 Jahre später in *einer* bestimmten Hinsicht leider nicht widersprechen: Während Arbeiten zur phänomenologischen Frage, *wie* es für uns sein soll, „bildende Erfahrungen“ zu machen, inzwischen Regalmeter füllen, ist mir weder eine explizite Diskussion, noch ein expliziter Diskussionsansatz zu der Frage bekannt, was wir gemessen an unseren alltagssprachlichen Intuitionen sinnvollerweise meinen können, wenn wir davon sprechen, dass ‚Erfahrung bildet‘.

Das kann man erstaunlich finden. Ich finde es erstaunlich angesichts der herausgehobenen Rolle, die die Rede von ‚Erfahrung‘ in erziehungswissenschaftlichen Theorien, Lexika und Handbüchern¹ spielt und der Tatsache, dass dieses Reden mittelbar von unseren alltagssprachlichen Intuitionen bzw. intuitiven Verständnissen von Wörtern abhängt. Das zeigt sich spätestens, wenn wir einen Fachgebrauch von ‚Erfahrung‘ und ‚Bildung‘ einem erziehungswissenschaftlich unkundigen Publikum, z. B. Studierenden oder anderen Wissenschaftler*innen, erläutern wollen. In solchen Fällen verlassen wir uns darauf, dass die Bedeutungen der Wörter, die wir zur Erläuterung benutzen, nicht ihrerseits wieder erklärungsbedürftig sind. Wir verlassen uns darauf, dass kompetente Benutzer*innen einer Alltagssprache eine intuitiv ausreichende Kenntnis des korrekten Gebrauchs sprachlicher Ausdrücke besitzen, die es ihnen erlaubt, die Sätze und Wörter solcher Erläuterungen, wie auch die Sätze und Wörter von Zeitungstexten, U-Bahn-Durchsagen und dieses Beitrags verstehen zu können.

‚Wir‘, damit adressiere ich hier wie im Folgenden Erziehungswissenschaftler*innen oder all diejenigen, die im Besitz der Kompetenz sind, eine Alltagssprache, nämlich die alltägliche deutsche Sprache zu sprechen und zu verstehen. Durch diese Kompetenz können wir – und kann ich – beanspruchen, zumindest eine Ahnung davon zu haben, auf welches Verständnis von Wörtern und Sätzen Verlass ist, wenn es um die Erläuterung von Fachtermini geht, aber auch, woran

1 Siehe dazu u. a. letzte Veröffentlichungen von z. B. Gruschka 2020, Thompson 2020 oder Dörpinhaus 2015.

das Verstehen scheitern könnte: z. B. an der manchmal sehr vagen und vieldeutigen Verwendung von Wörtern.

Wenn das Verständnis des erziehungswissenschaftlichen Fachgebrauchs von ‚Erfahrung‘ und ‚Bildung‘ mittelbar von Alltagssprachlichen Verständnissen von Wörtern abhängt, dann scheint es naheliegend, zu versuchen, sich Klarheit über die intuitive Kenntnis der Bedeutung der Wörter ‚Erfahrung‘ und ‚Bildung‘ in der Alltagssprache zu verschaffen. Dies vor allem, um sich bei den Erläuterungen ihrer jeweiligen Begriffe nicht lediglich von Ahnungen leiten lassen zu müssen, was die Verständnisse kompetenter Sprecher*innen einer Alltagssprache verhindern oder ermöglichen könnte.

Ein solcher Klärungsversuch stellt in Aussicht, besser einschätzen zu können, ob und wie sich der Fachgebrauch der Wörter auf dieses Alltagsverständnis bezieht und inwieweit er von diesem tatsächlich abhängt oder wie er davon abweicht. Er stellt andererseits in Aussicht, Begriffe von ‚Bildung‘ und ‚Erfahrung‘ zu gewinnen, deren Angemessenheit wir anhand unserer intuitiven Vertrautheit mit dem Gebrauch der Wörter beurteilen können: Qua dieser Vertrautheit können wir (meistens sehr gut) sehen, warum und dass eine Definition eines Wortes wie z. B. ‚Gitarre‘ als *Gitarre* oder *Xylophon*, unangemessen, weil uninformativ oder falsch ist, während die Definition *Musikinstrument mit Saiten* besser, wenn auch nicht hinreichend bzw. hinsichtlich des Gebrauchs nicht ausreichend spezifiziert ist. Letzterem können wir zustimmen, wenn und weil wir wissen, dass diese Definition aufgrund ihres *Inhalts* (der sogenannten Intension) ebenso auf Mandolinen und Harfen zuträfe, die ebenfalls *Musikinstrumente mit Saiten* sind. Deshalb ist der *Umfang* (die Extension) dessen oder derjenigen Entitäten, auf die die Definition durch ihren Inhalt zutreffen kann, zu *weit*, da sie aufgrund ihres Inhalts nicht nur auf das zutrifft, was wir durch eine intuitive Vertrautheit mit dem Gebrauch von Wörtern mit dem Wort ‚Gitarre‘ bezeichnen würden.

Kontroversen über die angemessene Analyse alltagssprachlicher Begriffe nicht der ‚Gitarre‘ sondern der ‚Bildung‘ waren und sind der Gegenstand *analytischer Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. An deren „Tradition“ – wenn man so will oder wenn es sie gibt (?)² – möchte ich in diesem Beitrag anschließen, in dem ich

2 Harvey Siegel hält im Eintrag ‚Philosophy of Education‘ der Stanford Encyclopedia of Philosophy für den englischsprachigen Raum fest: „APE [Analytic Philosophy of Education, L. B.] was and is no longer the center of interest, although, as indicated below, it still retains its voice.“ (Siegel 2008) Krassimir Stojanov schätzt das für den deutschsprachigen Raum pessimistischer ein, insofern er eine Bildungsphilosophie, die „Grundbegriffe (...) differenzierten analytischen Rekonstruktionen“ (Stojanov 2017, S. 51) unterzieht, überhaupt vermisst. Meines Wissens gibt es auch keine Diskussion über kanonische Texte analytischer Bildungsphilosophie. So etwas wie ein Trend zur analytischen Bildungsphilosophie lässt sich gegenwärtig nicht feststellen. Es lassen sich hingegen vereinzelt Autor*innen ausmachen, die sich an einem Stil des Philosophierens orientieren, der dadurch gekennzeichnet ist, „begriffliche Implikationen und argumentative Zusammenhänge so klar wie möglich herauszuarbeiten“ (Beckermann, 2004, S. 7).

versuche, die Frage zu beantworten, was es bezüglich unseres alltagssprachlich intuitiv vertrauten Gebrauchs heißt und heißen kann, dass ‚Erfahrung bildet‘ und in anderen Worten, unter welchen Bedingungen wir – die kompetenten Benutzer*innen der deutschen Alltagssprache– sinnvollerweise davon sprechen können, dass ‚Erfahrung bildet‘.³

Ich gehe so vor, dass ich die Relationsglieder dieser Aussage, zuerst die Begriffe von ‚Erfahrung‘, dann von ‚Bildung‘ untersuche, um schließlich ihre Verknüpfung zu klären und so zusammenfassend eine Antwort auf die Titelfrage zu geben. Mein Vorgehen lässt sich als „konnektive Begriffsanalyse“ (vgl. Strawson 2011) verstehen: Ich versuche die Stelle der Begriffe von ‚Erfahrung‘ und ‚Bildung‘ im Netzwerk anderer (hoffentlich mehr als weniger) elaborierter Begriffe alltagssprachlicher Ausdrücke anzugeben. Dies tue ich, indem ich anhand von verschiedenen und verschiedenartigen, ihrem didaktischen Zweck nach hoffentlich sinnfällig gewählten, Beispielen für den erfolgreichen Gebrauch *notwendiger, bestenfalls hinreichender Bedeutungskomponenten* der jeweiligen Begriffe argumentiere. Spreche ich vom Begriff (als gedanklicher Entität) von Ausdrücken oder Wörtern (als sprachlichen Entitäten), so setze ich letztere in einfache Anführungszeichen. Ich werde weiter nicht im Detail auf so etwas wie eine „Methode“ analytischen Philosophierens zu sprechen kommen, schon deswegen nicht, weil alles andere als klar ist, worin diese oder eine Methode bestehen könnte. Zwar bediene ich mich im Folgenden gewisser Werkzeuge aus der Kiste analytischen Philosophierens⁴, setze aber ihre Bekanntheit nicht in dem Maße voraus, dass davon abhinge, ob man den weiteren Ausführungen zustimmen kann oder nicht. Vielmehr vertraue ich darauf, dass ein Nachvollzug meines Beitrages durch kritisches und wohlwollendes Mitdenken gelingen *kann*. Wenn mein Beitrag zu einer Kontroverse bzw. einer kontroversen Beurteilung der Bestandteile der noch folgenden, teils sehr vorläufigen (deshalb aber nicht weniger streitbaren) Definitionen anregt, wäre (s)ein Ziel erreicht.

1. ‚Erfahrung‘

Wer bezüglich ‚Erfahrung‘ die sonst so verlässliche *Stanford Encyclopedia of Philosophy* zu Rate zieht, wird vielleicht mit Verblüffung feststellen, dass es zu ‚experience‘ gar keinen eigenen Eintrag gibt. Bei meiner Literaturrecherche ist

3 Neben den Herausgeber*innen danke ich Krassimir Stojanov und vor allem Robert Kreitz, Theresa Stommel und Jürgen Vogt für ihre kritischen und hilfreichen Einlassungen zu diesem Text.

4 Klassische Einführung in ein Philosophieren im analytischen Stil und seine Werkzeuge sind Tugendhat/Wolf 1985, Tetens 2004, Rosenberg 2009, Schönecker/Damschen 2013. Eine Einführung am Beispiel (musik-)pädagogischer Texte und Fragestellungen bietet Buiel 2021.

mir ein möglicher Grund dafür aufgefallen: Es ließe sich zwar ohne Probleme eine lange Geschichte philosophischer Randbemerkungen über Begriffe von ‚Erfahrung‘ erzählen, ausdrückliche Begriffsanalysen oder Definitionen mit deskriptivem, einen Gebrauch des Ausdrucks beschreibenden Anspruch, sind hingegen aber kaum zu finden. Auf die bekanntere Ausnahme John Deweys und die weniger bekannte Fritz Heinemanns komme ich zurück. Der Mangel an Vorbildern hatte für mich den Vorteil, mich auf die Untersuchung intuitiver Verständnisse alltäglichen Redens konzentrieren zu müssen.

In diesem ist ‚Erfahrung‘ auf den ersten Blick ein schillernder, weil vor allem mehrdeutiger Ausdruck. Das zeigen einige Fälle paradigmatischen Gebrauchs des Wortes in den folgenden Beispielsätzen, die für unsere Intuitionen hinsichtlich der unterschiedlichen Bedeutungen von ‚Erfahrung‘ bereits sensibilisieren könn(t)en:

- (1) Ich habe eine schlechte Erfahrung im Berliner Berghain⁵ gemacht.
- (2) Ich habe die Erfahrung gemacht, dass man hinterher nicht immer schlauer ist, sondern manchmal nur betrunken oder schwanger.
- (3) Sie besitzt in solchen Dingen mehr Erfahrung als ich.
- (4) Die Erfahrung meiner ersten Liebe ist für mich noch immer etwas Besonderes.
- (5) Dieses Essen war eine Erfahrung!
- (6) Alima hat während ihres Studiums kaum Erfahrungen im Philosophieren gesammelt.

Intuitiv und bezüglich der alltagssprachlichen Bedeutung von ‚Erfahrung‘ in diesen Sätzen gesprochen lässt sich sagen: Während mit dem Wort ‚Erfahrung‘ im ersten Satz ein *bestimmtes Resultat eines bestimmten Prozesses* gemeint ist, wird dieses Resultat im zweiten Satz als Erkenntnis oder *Wissen* spezifiziert. Im dritten Satz bedeutet derselbe Ausdruck ein *praktisches Wissen*, welches man auch denjenigen attestiert, denen man zuschreibt, ‚erfahren zu sein‘. ‚Erfahrung‘ im vierten Satz lässt sich unproblematisch durch *Erlebnis* ersetzen, während der fünfte Satz einem *besonderen Erlebnis* Nachdruck verleiht. Das Subjekt des letzten Satzes wiederum kam nicht in den Genuss, etwas *selbst zu tun*.

Man könnte nun versuchen, nach Gemeinsamkeiten der Gebrauchstypen von ‚Erfahrung‘ in den jeweiligen Sätzen, z. B. nach sogenannten „Familienähnlichkeiten“, Ausschau zu halten. Man könnte auch versuchen, die Bedeutung von ‚Erfahrung‘ in den einzelnen Sätzen mit Bedeutungen der nicht-normalisierten Formen von ‚erfahren‘ zu korrelieren, um so Merkmale und Unterschiede der jeweiligen Formen festzustellen. Beides erscheint mir unnötig aufwendig: ersteres, weil solche Gemeinsamkeiten auf den ersten Blick nicht offensichtlich sind

5 Gemeint ist der berühmte und berüchtigte Technoclub.

und nicht alle Bedeutungen von ‚Erfahrung‘ in der Aussage ‚Erfahrung bildet‘ eine Rolle spielen; letzteres, weil die Bedeutung der zu analysierenden Aussage in erster Linie von der Nominalisierung von ‚erfahren‘, nämlich ‚Erfahrung‘ abhängt. Wenigstens in einer Hinsicht komme ich aber auf einen Zusammenhang von ‚erfahren‘ und ‚Erfahrung‘ wieder zu sprechen.

Ich werde mich auf die Analyse des Begriffs von ‚Erfahrung‘ im Sinne der ersten beiden Beispielsätze konzentrieren. Mein Ausgangspunkt, um den ersten Bestandteil der Behauptung oder der Aussage ‚Erfahrung bildet‘ zu entwickeln, ist die Analyse von ‚Erfahrung‘ im Sinne (und zunächst nur in diesem Sinne) des ersten Beispielsatzes.

Wer sagt, er habe ‚eine Erfahrung gemacht‘, meint mit ‚Erfahrung‘ ein *bestimmtes Resultat eines bestimmten Prozesses*. So lautete eine erste, noch sehr vorsichtige Intuition. In diesem Sinne ist diese nominalisierte Form von ‚erfahren‘ ähnlich wie die nominalisierten Formen von ‚verstehen‘ oder ‚lehren‘⁶ ein *Erfolgsbegriff*. Diese Begriffe werden nur dann sinnvoll verwendet, wenn ausgesagt werden soll, dass bestimmte Prozesse auch zu bestimmten Resultaten geführt haben. Wo das nicht der Fall ist, kann von ‚Erfahrung‘ in diesem Sinne auch nicht die Rede sein: Zu sagen, „ich habe ein Erfahrung gemacht, aber sie führte zu nichts“, wird daher Rückfragen provozieren, was man meine und ob man wirklich meine, eine ‚Erfahrung gemacht‘ zu haben.

Um welches Resultat welchen Prozesses es geht, lässt sich klarer sagen: Wer eine ‚Erfahrung macht‘ oder ‚gemacht hat‘, dem gelingt es oder ist es gelungen, eine *Menge von Prozessen* oder *Vollzügen* des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens oder eine *Menge von Erlebnissen strukturiert zu erinnern*. ‚Erfahrung‘ in diesem Sinne hat irgendwie mit Erlebnissen zu tun. Anders gesagt, eine Menge von mindestens einem Erlebnis ist der *Gegenstand* von ‚Erfahrung‘. Aber nicht alles, was wir (fühlend, wahrnehmend oder denkend) erleben, ist oder wird schon eine ‚Erfahrung‘ genannt. Dass wir (eine Menge von) Erlebnisse(n) als ‚Erfahrung‘ qualifizieren, ist an den Erfolg geknüpft, dass sie erinnert werden und jemand

6 Interessanterweise wurde die Notwendigkeit der Interpretation von ‚Lehren‘/‚lehren‘ als Erfolgsbegriff zuletzt bestritten (vgl. Terhart 2019, Teil I.2; Oelkers 1985, S. 211). Wenn dem aber so wäre, dann könnten und würden wir begrifflich nicht bloße Versuche, etwas ‚zu lehren‘, und diejenigen Handlungen unterscheiden, die wir aufgrund eines wie auch immer gedanklich vorausgesetzten Lernerfolgs als ‚Lehren‘/‚lehren‘ qualifizieren. Was Oelkers und Terhart in ihrer Kritik am ‚Lehren‘/‚lehren‘ als Erfolgsbegriff vermischen, sind begriffliche und empirische Aussagen: Es ist offensichtlich, dass man versuchen kann, jemandem etwas zu lehren, ohne damit Erfolg zu haben und vieles Lehren bleibt vermutlich nicht mehr als ein Versuch, etwas zu lehren. Anders als Oelkers und Terhart behaupten wollen, ändert das aber nichts daran, dass wir ‚lehren‘ nur in Erfolgsfällen sinnvoll zuschreiben können, so wie wir auch nur dann sagen würden, jemand habe etwas (im Lotto) ‚gewonnen‘, wenn er*sie infolgedessen auch etwas mehr besitzt und nicht nur Geld für den möglichen Gewinn eingesetzt hat. Kurz gesagt: Man kann (versuchen jemanden etwas zu) lehren, aber nicht ‚lehren‘, ohne Erfolg zu haben.

ihnen *erinnernd* eine *Struktur* oder einen *Zusammenhang* verliehen hat. Die eine Menge von Erlebnissen strukturierende Erinnerung lässt sich als *Inhalt* von ‚Erfahrungen‘ verstehen.

Der Inhalt ist das, was John Dewey als *Einheit* ‚einer Erfahrung‘ thematisiert. Im Unterschied zu bloßen Erlebnissen sprechen wir und ihm zufolge dann und nur dann von ‚einer Erfahrung‘ und davon, dass wir ‚eine Erfahrung gemacht‘ haben, wenn es uns gelingt, eine Vielzahl von (emotionalen, praktischen oder intellektuellen) Erlebnissen zu einem Ganzen zu verbinden (vgl. Dewey 1936, S. 37). Und für dieses Ganze, für die Erfahrungseinheit ist kennzeichnend, dass sie das Resultat eines Filterungsprozesses ist, durch welchen wir diese Erlebnisse hinsichtlich einer *qualitativ ausgezeichneten* (meist emotional gefärbten) *Eigenschaft*⁷ strukturiert erinnern und der in dieser Erinnerung auch zum Ausdruck kommt oder – in Deweys Worten – der Erfahrung „einen Namen gibt“ (vgl. Dewey 1936, S. 37): Wer beispielsweise einen bestimmten Ort besucht, den er als Technoclub wahrnimmt, dort beim Versuch zur Musik zu tanzen aber scheitert und so am erwarteten Musikgenuss gehindert wird, wird diese Menge von Erlebnissen (oder Vollzügen des Wahrnehmens, Handelns, Fühlens) vielleicht hinsichtlich seines unbefriedigenden Ausgangs so filtern und strukturiert erinnern, dass sie in der Überzeugung zum Ausdruck kommen, eine „unbefriedigende“ oder „schlechte Techno-Club-Erfahrung“ gemacht zu haben.

Für Dewey äußern wir solche Erfahrungen insbesondere durch emphatische Ausrufe der Art „Das war wirklich eine unbefriedigende musikalische Erfahrung!“ (vgl. Dewey 1936, S. 36). Mir scheint das aber auch in nüchternen Aussagen, Aussagen ohne Nachdruck möglich zu sein, weshalb man ohne Widerspruch sagen kann: „Da habe ich wirklich eine unbefriedigende Erfahrung im Berliner Berghain gemacht, aber das war keine besondere Erfahrung für mich. Es war ja nicht das erste Mal, dass ich versucht habe, in einem Techno-Club zu tanzen.“

‚Eine Erfahrung machen‘ bedeutet weiter nicht, der Weisheit letzter Schluss gefunden zu haben. Vielmehr verstehen wir darunter, dass die Dynamik von Erlebnissen, in denen sich Momente des Erleidens und Tuns abwechseln und wechselseitig bedingen, durch die Struktur der Erinnerung in ein ausgewogenes Verhältnis und zu einem vorläufigen Abschluss gebracht werden konnte. Das gilt auch für die ‚Denkerfahrung‘. Für diese gibt Dewey ein anschauliches Beispiel, wenn man vor seiner Metaphorik nicht zurückschreckt:

„Like the ocean in the storm, there are a series of waves; suggestions reaching out and being broken in a clash, or being carried onwards by a cooperative wave. If a conclusion is reached, it is that of a movement of anticipation and cumulation, one that finally

7 Zu dieser ‚pervasive quality‘, die für die Sinnkonstitution von (ästhetischer) Erfahrung Filterfunktion hat, siehe auch Dewey 1931.

comes to completion. A 'conclusion' is no separate and independent thing; it is the consummation of a movement." (Dewey 1936, S. 38)

Für unser Verständnis von ‚Erfahrung‘ ist das Mittel strukturierter Erinnerung, in der Dynamiken von Erlebnissen zu einem vorläufigen Abschluss und Ausdruck kommen können, nicht nebensächlich. Bei Dewey verbleibt das an dieser Stelle in Andeutungen der Rede von einer ‚Konklusion‘. Der vermutlich weniger bekannte Fritz Heinemann hat das Mittel der Artikulation von Erfahrungen hingegen bedacht. Was wir im Sinne einer ‚Erfahrung‘ erinnern, muss irgendwie in oder durch etwas ausgedrückt sein. Was das Mittel dieses Ausdrucks sein könnte, dazu bemerkt Heinemann:

„Expressed experience is formulated experience. In this formulation language plays the central role. Even in a picture, a symphony, a castle, or a temple (where language as a means of expression seems to be missing), language remains the first or the last means of expression because it is indispensable for understanding and communication.“ (Heinemann 1941, S. 579)

Heinemann scheint Folgendes zu meinen: ‚Erfahrung‘ (im bisher thematisierten Sinne bei Heinemann ‚expressed experience‘ im Unterschied zu ‚experience‘ als bloße Menge von Erlebnissen⁸) kann Erlebtes zum Gegenstand haben, das nicht sprachlich vermittelt oder sprachlich vermittelbar ist. Das trifft auf einige Kunstgegenstände, z. B. auf (nicht-figürliche) Bilder, Instrumentalmusik und vermutlich auch auf Architektur zu: Wir müssen nicht ihre Bedeutung angeben können, um sie als (ästhetische) Gegenstände erfahren und/oder erfahrend beurteilen zu können. Deshalb kann sprachliche Vermittlung oder Vermittelbarkeit keine notwendige Bedingung der Gegenstände von Erfahrungen im Allgemeinen sein. Wenn wir aber über den Inhalt von Erfahrungen sprechen, dann meinen wir eine erfahrungsgesättigte Überzeugung über etwas, nämlich die Überzeugung, die jemand bezüglich der qualitativ ausgezeichneten Struktur einer Menge von Erlebnissen gebildet hat. Überzeugungen implizieren Sprachlichkeit: Wer von etwas überzeugt ist, der meint und kann sagen oder es sich denken, etwas sei so oder anders. Wer sagt, er habe ‚eine Erfahrung gemacht‘, sich aber nicht erinnert, um was sie sich dreht oder wie sie für ihn war, dürfte Unverständnis hervorrufen. Kurz und angelehnt an Heinemann: ‚Erfahrung‘ bezeichnet etwas, das in Form von Überzeugungen über Erlebnisse formuliert ist.

Bevor ich noch einmal auf Deweys Andeutung bezüglich des Erfahrungsinhalts als ‚Konklusion‘ zurückkomme, will ich an dieser Stelle zu einem ersten Zwischenfazit und einer expliziten Definition von ‚Erfahrung‘ im Sinne von ‚eine

8 Heinemann weicht in seiner Analyse auf diesen (Kunst)Ausdruck aus, weil der Ausdruck für Wahrnehmung, Erlebnis und Erfahrung im Englischen ‚experience‘ ist.

Erfahrung machen' kommen. Sie soll die bisherigen Ausführungen zusammenfassen und ein erster Schritt in die Richtung sein, unseren alltagssprachlichen Gebrauch bestenfalls minimalen Anforderungen entsprechend abzubilden:

(Def. ‚eine Erfahrung‘) Eine Menge von Erlebnissen x ist eine *Erfahrung* für ein Subjekt s genau dann, wenn

- (1) s hinsichtlich einer qualitativ ausgezeichneten Eigenschaft F vorläufig abschließend strukturiert erinnert,
- (2) indem s davon überzeugt ist, dass x hinsichtlich F strukturiert ist.

Wenn Dewey bezüglich des Inhalts von ‚Erfahrungen‘ von ‚Konklusionen‘ sprechen kann, dann weil eine ‚Erfahrung zu machen‘ impliziert, zu den Erfahrungs-Überzeugungen auf eine bestimmte Art und Weise zu gelangen, nämlich in Form *induktiven Schließens*.

In Hinblick auf ‚Erfahrung‘ im Gebrauch des Deutschen lassen sich unterschiedliche Formen induktiven Schließens unterscheiden, die mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen auftreten: Wer behauptet, er habe ‚eine Erfahrung‘ gemacht, beansprucht eine Menge von Erlebnissen so strukturiert zu erinnern, dass er diese Menge mindestens in einigen Hinsichten *adäquat* repräsentiert: Ich kann sagen „ich habe eine schlechte Techno-Club Erfahrung gemacht“. Dagegen könnte jemand einwenden: „Aber wie das denn, du warst doch noch nie in einem Techno-Club?!“ Was jemanden zu diesem Einwand berechtigt, ist, dass meine Überzeugung diese oder jene Erfahrung gemacht zu haben, mich oder jemanden darauf verpflichtet, Gründe für sie zu besitzen. Diese Gründe für Erfahrungen stehen im Falle der Behauptung, ‚eine Erfahrung gemacht zu haben‘, notwendigerweise im Zusammenhang damit, das Erfahrene *selbst* erlebt zu haben: ich oder jemand muss einen Zugang zu etwas besessen haben, der mich oder jemanden berechtigt, dem Erlebten die für meine Überzeugung relevanten Eigenschaften zuzusprechen. Habe ich einen solchen Zugang besessen, könnte ich antworten: „Doch, ich war letzte Nacht am Wriezener Bahnhof in Berlin und habe, nachdem ich drei Stunden in der Schlange gestanden habe, in einer Industriehalle dunkel angezogene Menschen gesehen, die sich zu monotonen, treibenden Rhythmen bewegt haben.“ Nun kann mein Kontrahent schließen: „Okay, in fast allen Techno-Clubs hört man monotone, treibende Rhythmen und sieht dunkel angezogene Menschen. Es ist also sehr wahrscheinlich, dass du eine Techno-Club-Erfahrung gemacht hast. Ich glaube dir.“ Was mein fiktiver Kontrahent vorführt, ist die Art induktiven Schließens, die sich hinter der Behauptung, ‚eine (Techno-Club-)Erfahrung‘ gemacht zu haben, verbirgt: Es ist eine Abstraktion aufgrund tatsächlicher Erlebnisse, die sich in der Erfahrungs-Überzeugung als generalisierende Konklusion ausdrückt.

Nur in einigen Hinsichten, aber nicht in allen beanspruchen diejenigen, die ‚eine Erfahrung‘ gemacht haben, Gründe für ihre abstrahierte Überzeugung

liefern zu können; Gründe, die von anderen eingesehen werden können oder müssten. Mein Kontrahent könnte nun auch daran zweifeln, dass ich eine *schlechte* Techno-Club-Erfahrung gemacht habe, worauf ich erwidern könnte: „Doch, aber dies war eben *meine* Erfahrung!“ Mit anderen Worten kann die Erfahrungs-Abstraktion/die Überzeugung in bestimmten Hinsichten (und vor allem in der Hinsicht der qualitativen Auszeichnung) als irrtumsimmun behandelt werden. Das ist der Fall, wenn sich der*die Erfahrende auf biografische Gründe und die Autorität der ersten Person bezieht. In diesen Fällen gesteht man Menschen *ihre* Erfahrungen soweit zu, dass es schlichtweg unsinnig sein kann, über ihre Geltung zu streiten oder streiten zu wollen.

Ganz anders ist das zumindest im Deutschen, wenn wir sagen, jemand habe ‚die Erfahrung‘ gemacht: In diesen Fällen behaupten wir aufgrund einer Menge von Erlebnissen auf einen *wahren* Sachverhalt geschlossen und/oder *verallgemeinert* zu haben. So ist das z. B., wenn wir sagen „ich habe die Erfahrung gemacht, dass man hinterher nicht immer klüger, sondern manchmal betrunken oder schwanger ist“. Unterstellen lässt sich dann die folgende Form des Schließens: „Ich habe viele Wirkungen meiner Handlungen oder der Handlungen anderer erlebt: Fälle, in denen ich oder jemand klüger, nicht klüger, seltenere Fälle, in denen ich oder jemand schwanger oder betrunken war. Es ist wahrscheinlich, dass das, was ich erlebt habe, von anderen Menschen in dieser Hinsicht so (oder so ähnlich) erlebt wird. Also ist es der Fall, dass man hinterher nicht immer klüger (...) ist.“

Im Unterschied dazu ‚eine Erfahrung‘ gemacht zu haben, beansprucht die Rede davon, ‚die Erfahrung‘ gemacht zu haben, aufgrund der strukturierenden Erinnerung einer Menge von Erlebnissen (in Form induktiven Schließens) nicht nur über einige Kenntnisse, sondern über ein *Wissen* zu verfügen: Die jeweiligen Erfahrungsüberzeugungen sollen wahr sein.

Inwiefern (Erfahrungs-)Wissen begrifflich mit Wahrheit in Verbindung steht, darauf komme ich zurück. Ich will in Form eines Zwischenfazits zuerst versuchen vor dem Hintergrund dieser Definitionen eine erste Antwort auf die Frage zu geben, was es heißen könnte, dass ‚Erfahrung bildet‘: Man könnte sagen, dass wer ‚eine Erfahrung gemacht‘ hat, etwas ‚dazu gelernt‘ hat, was ihn*sie ‚gebildet‘ hat; nämlich in dem sehr anspruchslosen Verständnis, dass jemand eine weitere Überzeugung über die Welt gewonnen hat. So anspruchslos dieses Verständnis ist, so unbefriedigend erscheint es mir auch, weil ‚eine Erfahrung machen‘ und ‚lernen‘ keine Synonyme sind: Wer etwas ‚lernt‘ (und nicht nur ‚kennenlernt‘), *weiß* oder *kann* in Folge dessen etwas. Ein solches Wissen oder Können kann wiederum das Resultat von Erfahrungen sein, ‚eine Erfahrung zu machen‘ ist aber noch keine hinreichende Bedingung dafür. Anders ist es, wenn man sagen kann, ‚die Erfahrung‘ gemacht zu haben, weil dies den Besitz eines Wissens und damit auch ‚lernen‘ impliziert. Wer aber etwas ‚lernt‘, ist deshalb noch nicht ‚gebildet‘. Denn wer ‚gebildet‘ ist (oder ‚sich bildet‘), *weiß* oder *kann* (in Folge dessen) etwas, er*sie weiß aber etwas auf bestimmte und noch zu bestimmende Weise, weshalb

man sagen kann: „Béla hat viel gelernt, er kann und weiß viel, aber gebildet ist er nicht.“ Um daher auf die Frage, was es heißt, dass Erfahrung bildet, eine befriedigendere Antwort geben zu können, möchte ich weiter genauer unter die Lupe nehmen, was es bedeuten kann, dass etwas ‚bildet‘.

2. Etwas ‚bildet‘

Wenn man diversen Slogans Glauben schenkt, dann ‚bildet‘ neben der Erfahrung auch das Reisen, die Musik, das Lesen und dem Komiker Groucho Marx zufolge, so wie er zitiert wird, sogar das Fernsehen: „Fernsehen bildet. Immer, wenn der Fernseher an ist, gehe ich in ein anderes Zimmer und lese.“ Wie aber gebrauchen wir in diesen Sätzen die Ausdrücke ‚bildet‘ oder ‚Bildung‘?

Wie zuvor schon geht es mir nicht um die Frage, wie es dazu gekommen ist, dass wir solche Ausdrücke so oder anders verstehen. Es ist offensichtlich, dass das Verständnis von Ausdrücken wie ‚bildet‘ oder ‚Bildung‘ (das gilt ebenso für ‚Erfahrung‘) nicht vom Himmel gefallen ist. Die jeweilige Bedeutung eines jeden Ausdrucks besitzt eine Geschichte der impliziten Übereinkünfte über diese Bedeutung⁹. Um diese Geschichte aber untersuchen zu können, hat man zuvor bestenfalls mehr als nur einen vagen Eindruck gewonnen, was man meint, wenn man behauptet, etwas ‚bilde‘. Dies ist so, weil die Bedeutung des Ausdrucks festlegt, welchem ‚Etwas‘ (Erfahrung, Reisen, Musik, Lesen, Fernsehen...) wir die Eigenschaft, ‚bildend zu sein‘ oder ‚zu bilden‘ überhaupt zuschreiben würden.

Folgen wir wie zuvor unseren Intuitionen, gebrauchen wir den Ausdruck in allgemeiner Hinsicht zunächst nicht anders, als wenn wir behaupten, dass Rauchen ‚tötet‘, Sport ‚belebt‘ oder Kuchen ‚sättigt‘ nämlich so, dass etwas für jemanden zu einem gewünschten oder nicht gewünschten Ergebnis führt. In spezifischer Hinsicht des zur Frage stehenden Prädikats ‚bildet‘, schreiben wir es aber nur dann zu, wenn etwas für jemanden zum Besitz *eines gewünschten Wissens oder Könnens führt*. Diesbezüglich erscheint mir der Alltagssprachliche Gebrauch von ‚Bildung‘ weniger vieldeutig als der von ‚Erfahrung‘. Zwar gibt es auch eine Bedeutung von ‚Bildung‘ als *Formierung* (wie in „Gestern war die Bildung der Regierungskoalition abgeschlossen“), während ‚Bildung‘ z. B. in der Bedeutung eines Transformationsprozesses in der Alltagssprache meines Wissens gar nicht vorkommt, sondern eine erziehungswissenschaftliche festlegende Definition des Gebrauchs bzw. eine Stipulation von ‚Bildung‘ ist (vgl. dazu ausführlicher Bugiel 2022). Im Kontext der Aussage ‚x bildet‘, erscheint mir hinreichend klar, dass

9 Ich betone dies hier, weil ich die Diskussionen zur historischen und kulturellen Dimension dieses Begriffes (vgl. dazu z. B. Tenorth 2020) nicht leugnen, aber in diesem Beitrag die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Analyse seines (synchronen) Gebrauchs richten möchte.

etwas zu einem gewünschten oder geschätzten Wissen und Können führe. So gilt auch: Führt Reisen, das Hören oder Machen von Musik, Lesen oder auch Fernsehen zu nichts oder nur zu unnützem Wissen, unbrauchbaren Kenntnissen oder untauglichen Fähigkeiten, bildet es nicht. Wer anderes behauptet, spricht entweder über anderes, z. B. einen anderen Begriff von ‚Bildung‘, oder sagt Falsches.

Wie aber hängen Wissen und Können untereinander und mit unserem Begriff von ‚Bildung‘ genau zusammen? Darauf hat Robert Kreitz in einem beeindruckenden Beispiel¹⁰ analytischer Bildungsphilosophie eine Antwort gegeben, die ich im Folgenden erläutern möchte. In Kurzform lautet sie, dass etwas nur dann ‚bildet‘ – er bezieht sich dabei auf den alltags- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs –, wenn etwas zu einem *verlässlichen Wissen und Können führt* (vgl. Kreitz 2007, S. 125). Seine Argumentation werde ich in groben Zügen rekonstruieren:

Kreitz analysiert unseren Begriff des Wissens (vor allem mit Bezug auf Fred Dretske) wie in der Definition dargestellt folgendermaßen:

(Def. ‚Wissen‘/ ‚Wissen, was der Fall ist‘) s *weiß*, dass p genau dann, wenn

- (1) s davon überzeugt ist, dass p;
- (2) die Proposition p wahr ist;
- (3) die Überzeugung, dass p in s durch einen verlässlichen Prozess der Überzeugungsbildung zustande gekommen ist.

(Vgl. dazu Kreitz 2007, S. 103–112)

Kreitz artikuliert damit die Intuitionen, dass wir jemandem bzw. einem Subjekt (s) nur dann zuschreiben würden, etwas, das der Fall ist (p), zu ‚wissen‘, wenn er*sie davon überzeugt ist, dass etwas sich eben so verhält – beispielsweise, dass das Trinken einer Flasche Wein alleine und innerhalb einer Stunde betrunken macht. Wer etwas ‚weiß‘, ist davon überzeugt, dass die durch eine Aussage ausgedrückte Überzeugung p (die Proposition) auch wahr ist, z. B. dass das Trinken einer Flasche Wein alleine und innerhalb einer Stunde wirklich betrunken macht und nicht das Gegenteil stimmt oder dass es falsch ist, zu glauben, dass man trotz des Trinkens einer Flasche Wein alleine und innerhalb einer Stunde nüchtern bleiben und problemlos Eiskunstlaufen, einen Vortrag über Wissensdefinitionen halten oder etwa Schlagermusik unvoreingenommen begegnen kann.

Man kann sich natürlich auch täuschen. Entsprechend stellt man fest, dass man zwar etwas glaubte oder von etwas überzeugt war, z. B. diese Flasche Wein alleine trinken und trotzdem nüchtern bleiben zu können, sich dies aber als falsch heraus stellt(e), weil sich für die Überzeugung keine Gründe finden ließen. Wer etwas weiß, der glaubt etwas Wahres und wir schreiben ‚Wissen‘/ ‚wissen‘ nur denjenigen zu, die nicht aus zufälligen Gründen von der Wahrheit von etwas überzeugt sind.

10 Vgl. vor allem seine Habilitation (2008). Ich beziehe mich auf einen Aufsatz von 2007.

Kreitz bringt mit Dretske noch eine dritte Bedingung für unseren Begriff des Wissens ins Spiel, nämlich dass jemand die Überzeugung von der Wahrheit der Proposition der Aussage aufgrund einer verlässlichen Quelle (wie z. B. aufgrund von Informationen sinnlicher Wahrnehmung)¹¹ gewonnen haben muss und daher abschließende Gründe dafür besitzt, anzunehmen, dass etwas Bestimmtes und nicht etwa das Gegenteil dessen der Fall ist, von dem man überzeugt ist.¹² Die dritte Bedingung spielt für Kreitz auch bei der Analyse unseres Begriffs des Könnens eine entscheidende Rolle, insofern Kreitz die These verteidigt, dass „[n]iemand (...) über praktisches Wissen verfügen kann, ohne über propositionales Wissen zu verfügen“ (Kreitz 2007, S. 124) und dass „praktisches Wissen von verlässlichen Informationen über Sachverhalte ab[hängt]“ (Kreitz 2007, S. 123). Warum das so sein sollte, wird anhand seiner Analyse des Begriffs ‚Können‘ (oder ‚Wissen, wie man etwas macht‘)¹³ leicht nachvollziehbar werden, die in der folgenden Definition dargestellt ist:

(Def. ‚Können‘/‚Wissen, wie man etwas macht‘) *s kann F oder s weiß, wie man F-t genau dann, wenn s*

- (1) eine Handlung F gemessen an bestimmten Standards S erfolgreich vollzieht, indem s eine Art und Weise $k_1, k_2 \dots k_n$ F zu tun vollzieht,
- (2) davon überzeugt ist, dass p: würde $k_1, k_2 \dots k_n$ F zu tun vollzogen, würde F gemessen an S erfolgreich vollzogen
- (3) die Proposition p wahr ist;
- (4) die Überzeugung, dass p in s durch einen verlässlichen Prozess der Überzeugungsbildung zustande gekommen ist.

Wie schon die vorherige Analyse des Begriffs ‚Wissen, was der Fall ist‘ versucht auch diese Analyse, die Bedingungen unseres intuitiven Verständnisses des Begriffs so zu erfassen, dass kompetente Sprecher*innen des alltäglichen Deutschen notwendige Elemente dessen wiedererkennen, was wir zusammengenommen für ausreichend halten, um zu verstehen, was wir meinen, wenn wir vom ‚Können‘ sprechen: Von jemandem würden wir nur dann behaupten, dass er*sie etwas

11 Auf die zugrundeliegende Informationstheorie Dretske geht Kreitz genauer ein (vgl. Kreitz 2007, S. 107–108).

12 Diese dritte Verlässlichkeitsbedingung wahrer Überzeugungen stellt eine Reaktion auf skeptische Einwände gegen die sog. Standarddefinition des Wissens als wahre, gerechtfertigte Meinung dar. Insofern (so die berühmten Gettier-Fälle) auch zufällig gerechtfertigte Überzeugung wahr sein können, bildet die Standarddefinition auch Überzeugungen ab, die wir intuitiv nicht mehr als ‚Wissen‘ verstehen würden. Kreitz stellt Dretskes Verlässlichkeitsbedingung als aussichtsreichen Kandidaten vor, um in der erkenntnistheoretischen Frage weiter zu kommen, wie wir ein hinreichendes Verständnis unseres Begriffs des propositionalen Wissens entwickeln können (vgl. Kreitz 2007, S. 104–112).

13 Kreitz spricht von ‚performativem Wissen‘ und unterscheidet von diesem ein propositionales praktisches (vgl. Kreitz 2007, S. 123).

kann oder weiß, wie man etwas macht, wenn er*sie bestimmte Handlungen oder Handlungstypen erfolgreich vollzieht, indem er*sie eine oder mehrere Handlungsweisen oder Handlungsschritte realisiert: Wenn z. B. jemand die Saiten einer Gitarre zupft, so dass etwas erklingt, das eine erkennbare Melodie ist, würden wir sagen, dass jemand bezüglich instrumentalpraktischer und ästhetischer Normen besser oder schlechter weiß, wie man Gitarre spielt. Nun könnte es natürlich sein, dass jemand die Saiten einer Gitarre zupft und zufälligerweise etwas erklingt, das eine erkennbare Melodie ist. Ihm*ihr würden wir kein Können zuerkennen. Offenbar impliziert der Begriff des Könnens weitere Anforderungen, so auch, dass diejenigen, die z. B. Gitarrespielen können, auch davon überzeugt sind, dass eine bestimmte Weise, Saiten einer Gitarre zu zupfen, dazu führt, dass etwas erklingt, das erkennbar eine Melodie ist. Im Unterschied zu jemandem, der zufälligerweise eine Melodie auf einer Gitarre spielt, könnten wir jemanden, von dem wir annehmen, dass er*sie weiß, wie man Gitarre spielt, nach Überzeugungen über den Zusammenhang bestimmter Handlungsvollzüge fragen. Überzeugungen über solche Zusammenhänge hat jemand, der zufällig Gitarre spielt, vermutlich auch, aber der Unterschied zum*zur Könnner*in besteht genauer darin, dass wir ihn*sie nach Überzeugungen über einen solchen Zusammenhang fragen, den er*sie für wahr hält und verlässliche Erfahrungen gemacht hat, die zu dieser Annahme und nicht irgendeiner anderen geführt haben. Noch kürzer kann man es so ausdrücken: Wer etwas (wirklich) kann, verfügt immer auch über ein propositionales Wissen, was zu tun wäre. Nicht immer ist ein ‚Wissen, was zu tun wäre‘ für diejenigen, die wissen, wie man etwas macht, so präsent, dass sie es (z. B. in Form eines Regelwissens) explizieren könnten. Noch scheint es (z. B. in automatisierten Stadien von Handlungsvollzügen) immer eine notwendige Voraussetzung, um Handlungen erfolgreich zu vollziehen. Anders, so Kreitz, ist das beim Lehren dessen, was jemand kann. Denn wenn jemand „sein Können anderen nicht nur vorführen, sondern ihnen zeigen möchte, wie er es macht, dann kommt er nicht darum herum, die propositionale Struktur seines performativen Wissens [bzw. Könnens] offenzulegen“ (Kreitz 2007, S. 123). Die propositionale Struktur eines Könnens offenzulegen, bedeutet die für wahr gehaltenen Überzeugungen zu erklären, die jemanden dazu führen oder geführt haben, aus einer Menge möglicher Handlungsweisen, Handlungen bestimmter Art zu vollziehen, bestimmte und keine anderen Handlungsweisen auszuwählen.

An dieser Stelle sollte nun klar werden, wie Kreitz seine These über den Zusammenhang von Bildung und verlässlichem Wissen und Können verteidigen kann: Wenn Wissen und Können notwendig für unser Verständnis von ‚Bildung‘ sind und (beide) den Besitz wahrer Überzeugungen implizieren, die von verlässlichen Prozessen der Überzeugungsgewinnung abhängen, ‚bildet‘ folglich nur das, was zu einem verlässlichen Wissen und Können führt.

Deshalb lässt sich ausschließen, dass „alles, was Menschen in ihrem Leben widerfährt, (...) in irgendeiner Form ‚bildend‘ ist, nur weil es bei den Betroffenen

Spuren hinterläßt“ (Kreitz 2007, S. 125). Entsprechend sprach und spricht nichts dafür ‚Erfahrungen‘ per se, genauso wenig wie dem Lesen, Musik, Fernsehen, die Eigenschaft, ‚bildend‘ zu sein, zuzuschreiben. Quelle von Bildung sind hingegen Erfahrungen, mittels derer wir nicht nur eine Menge bewusster Vollzüge hinsichtlich einer qualitativ ausgezeichneten Eigenschaft vorläufig abschließend strukturiert erinnern und dahingehend eine Überzeugung bilden, sondern eine Menge bewusster Vollzüge so strukturiert erinnern, dass diesbezügliche Überzeugungen hinsichtlich des Führwahrhaltens von (praktischen) Sachverhalten reliabel sind. In solchen Fällen sprechen wir auch davon, nicht nur ‚eine‘, sondern ‚die Erfahrung gemacht‘ (s. o.) zu haben, dass etwas so oder anders ist, dass z. B. Eiskunstlauf nach dem Trinken einer Flasche Wein und innerhalb einer Stunde eine diffizile, auch für Könnner*innen mindestens schwer, womöglich eine nicht mehr erfolgreich zu vollziehende Angelegenheit ist und man, um dies zu wissen, keinen unmittelbaren weiteren Versuch braucht, die Reliabilität dieser Annahme zu steigern.

Ich glaube, dass Kreitz’ Überlegungen ein sehr gutes Bild vermitteln, warum man etwas nur sehr leichtfertig die Eigenschaft, per se ‚bildend‘ zu sein, zuschreiben kann. Kreitz ist sich aber auch darüber im Klaren, dass der Besitz von Wissen und Können nicht schon hinreichend den Begriff der ‚Bildung‘ bestimmt (vgl. Kreitz 2007, S. 99). Ich möchte wenigstens die Richtung andeuten, in welcher sich diesem Begriff in Bezug auf seinen alltagssprachlichen Gebrauch meines Erachtens ein wenig mehr Kontur verleihen ließe: Neben Wissen und Können scheint unser alltagssprachliches Verständnis von ‚Bildung‘ (wenn auch nur sehr schwach) normativ ausgezeichnet, insofern es davon abhängt, ob jemand in der Lage ist, klug zu handeln. Ich meine, wir hielten jemanden, der zwar viel weiß und kann, in einer Vielzahl von Situationen aber unangemessen und gegen seine Interessen agiert, nicht unbedingt für ‚gebildet‘, noch würden wir Prozesse, die nicht zu situationsadäquaten und der Selbstverwirklichung förderlichen Handlungsdispositionen führen, als ‚bildende‘ ansehen.

‚Klug‘ zu handeln, bedeutet in erster Linie, einem guten Leben bzw. der Steigerung des Wohlergehens gemäß, deshalb aber nicht zu Ungunsten anderer zu entscheiden. Ein Entscheiden zu Ungunsten anderer und nur zum eigenen Wohl würden wir wohl einfach ‚egoistisch‘ nennen (vgl. Hubin 1980, S. 68). Klug zu handeln, impliziert dennoch nicht, moralisch gut handeln zu können. Dies würden einige Bildungstheorien von den sich Bildenden oder Gebildeten fordern, scheinbar aber nicht so unser alltagssprachlicher Gebrauch, wenn es um die Art und Weise des Handelns von Gebildeten geht. Insofern ‚kluges Handeln‘ sich auf eine Art und Weise des Entscheidens bezieht, impliziert es aber den Besitz von Gründen für ein bestimmtes Handeln bzw. den Besitz von Überzeugungen, welche Handlungstypen zu einem gewünschten Ausgang, zur Steigerung des Wohlergehens führen können. Ich nehme an, dass einige, wenn nicht sogar alle solcher Überzeugung aufgrund von Erfahrungen zustande kommen können:

Eben dann, wenn jemand durch die strukturierende Erinnerung von Erlebnissen nicht nur beanspruchen kann, zu wissen, dass man hinterher nicht immer klüger ist, sondern auch weiß, was man zu tun hätte, um diese Disposition zu verbessern und/oder ungewollte Schwangerschaften und Rauschzustände vermeiden zu können. Darüber, was es heißt, ‚klug‘ zu handeln, und über den genauen Zusammenhang ‚kluger‘ Gründe durch Erfahrungen gibt es vermutlich noch Etliches mehr zu sagen, was ich mir für eine weitere Arbeit an der Analyse des Begriffs von ‚Bildung‘ aufheben muss. Dennoch möchte ich an dieser Stelle zu einem vorläufigen Schluss wie zur vorläufigen Antwort auf die Titelfrage kommen.

3. ‚Erfahrung bildet‘

Ausgangspunkt meiner Analysen war das ungeklärte Verständnis und Verhältnis von ‚Erfahrung‘ und ‚Bildung‘ im Zusammenhang alltäglichen Sprachgebrauchs. Vor ihrem Hintergrund lässt sich die Frage, was es sinnvollerweise und gemessen an unseren Alltagssprachlichen Verständnissen heißen kann, dass ‚Erfahrung bildet‘ relativ knapp und klar beantworten: Sinnvollerweise kann es nur bedeuten, dass jemand Mengen von Erlebnissen (hinsichtlich qualitativer Eigenschaften) so strukturiert erinnert und diesbezügliche Überzeugungen gebildet hat, dass diese Überzeugungen Quellen eines verlässlichen Könnens und/oder Wissens darstellen und dazu Überzeugungen als Gründe für Handlungen gehören, die jemanden zu klugen Entscheidungen disponiert. Mit anderen Worten sind nur diejenigen Erfahrungen, ‚bildende Erfahrungen‘, die ein Subjekt mit solchen verlässlichen Überzeugungen als Grundlagen eines Könnens und Wissens und das eigene Wohlergehen steigernden Entscheidens ausstatten. Deshalb, weil genauer, wäre es besser zu sagen: Einige Erfahrungen können unter genannten Voraussetzungen und – wenn ich richtig liege – nur unter diesen ‚bildend‘ sein. Denn per se ‚bildet‘ Erfahrung so wenig wie Musik, Reisen oder Lesen.

Auch wenn die Antwort wie die bisherigen Analysen von ‚Erfahrung‘ und ‚Bildung‘ noch wenig galant und von Vorläufigkeit geprägt sind, hoffe ich, dass sie schon anzeigen, inwiefern eine Klärung unseres Alltagssprachlichen Gebrauchs dazu beitragen könnte, Begriffe zu entwickeln, deren Angemessenheit sich alleine aufgrund der Vertrautheit mit alltäglichem Sprechen beurteilen ließe.

Darüber würde ich mir eine Kontroverse wünschen, die zu Verfeinerung und/oder Korrektur der bisherigen Analyse der Aussage beiträgt.

Vielleicht kann diese Analyse auch dazu anregen, einige Bestimmungen im Verhältnis von Erfahrung, Bildung und Lernen einmal kritisch zu prüfen, die durch eine eher phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft tradiert wurden: Ich denke vorrangig an den oft betonten „schmerzlichen“ oder „negativen“ Charakter von Erfahrungen (vgl. u. a. Bollnow 1974), der ein Grund ist, weshalb Erfahrung(en) als Bildungsanlässe gesehen werden. Unserem alltäglichen

Sprachegebrauch lässt sich dieser Charakter von Erfahrungen nicht ohne Weiteres entnehmen und man kann sich fragen, weshalb ‚Erfahren‘ als Prozess des Erlebens phänomenadäquat dadurch beschrieben werden sollte. Wenn Gadamer, der auf die Unaufgeklärtheit des Erfahrungsbegriffs aufmerksam machte, schreibt „dass Erfahrung vorzüglich die schmerzliche und unangenehme Erfahrung ist“, was ihm zufolge „nicht etwa eine besondere Schwarzfärberei [bedeute], sondern sich aus ihrem Wesen unmittelbar einsehen“ (Gadamer 1960, S. 338) ließe, kann man zurückfragen, auf welche Unmittelbarkeit sich diese Einsicht beruft. Wenn es eine Einsicht durch Erfahrung sein sollte, von welcher Erfahrung spricht Gadamer? Von der schmerzlichen und unangenehmen?

Literatur

- Beckermann, Ansgar (2004): Einleitung. In: Precht, Peter (Hrsg.): Grundbegriffe der analytischen Philosophie. Stuttgart: Metzler, S. 1–12.
- Bugiel, Lukas (2021): Einführung in philosophische musikpädagogische Forschung. In Erinnerung an Hermann Josef Kaiser. Diskussion Musikpädagogik 9, S. 8–15.
- Bollnow, Otto F. (1974): Was ist Erfahrung? In: Vente, Rolf E. (Hrsg.): Erfahrung und Erfahrungswissenschaft. Die Frage des Zusammenhangs wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–29.
- Damschen, Gregor/Schönecker, Dieter (2013): Selbst philosophieren. Ein Methodenbuch. Berlin: De Gruyter.
- Dewey, John (1958 [1936]): Art as Experience. 14. Auflage. Capricorn Books: New York.
- Dewey, John (1931): Qualitative Thought. In: Dewey, John: Philosophy and Civilization. New York: Minton, Balch & Company, S. 93–116. <https://faculty.uml.edu/rinnis/45.301%20ways%20of%20knowing/qualitative%20thought.htm> (Abfrage 07.03.2022).
- Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer unzureichenden Annäherung. Zeitschrift für Pädagogik 61/4, S. 464–480.
- Gadamer, Hans G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gruschka, Andreas (2020): Bildungserlebnisse. Eine systematische Selbstvergewisserung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Heinemann, Fritz H. (1941): The Analysis of ‘Experience’. The Philosophical Review 50/6, S. 561–584. www.jstor.org/stable/2180812 (Abfrage 27.02.2022).
- Hubin, Donald Clayton (1980): Prudential Reasons. Canadian Journal of Philosophy 10/1, S. 63–81.
- Kreitz, Robert (2008): Pädagogisches Handeln. Eine analytische Theorie. Münster: Waxmann.
- Kreitz, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung. Ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 98–135.
- Nagel, Thomas (1979): The Possibility of Altruism. Princeton: Princeton University Press.
- Oelkers, Jürgen (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rosenberg, Jay F. (2009): Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Siegel, Harvey (2008): Art. ‚Philosophy of Education‘. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* <https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/> (Abfrage 07.03.2022).
- Strawson, Peter F. (2011): Analysis and Metaphysics. An Introduction to Philosophy. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Stojanov, Krassimir: Was kann Bildungsphilosophie leisten? In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.) (2017): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 51–64.
- Tetens, Holm (2004): Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. München: C. H. Beck.
- Terhart, Ewald (2019): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

- Thompson, Christiane (2020): Erfahrung. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–132.
- Tenorth, Heinz E. (2020): Die Rede von Bildung. Stuttgart: Metzler.
- Wolf, Ursula/Tugendhat, Ernst (1986): Logisch-semantische Propädeutik. Stuttgart: Reclam.

II. Erfahrungen in Bildungsräumen

Text-Orte als Erfahrungsräume

Potenziale der kulturökologischen Literaturdidaktik für transformative Bildungsprozesse

Carmen Sippl

1. Hinführung

Dieser Beitrag nähert sich dem Erfahrungsbegriff aus einer literaturdidaktischen Perspektive. Als angewandte „*Wissenschaft von der Vermittlung von Literatur*“ (Dawidowski 2016, S. 29, Hervorh. i. Orig.) sind die Gegenstandsbereiche der Literaturdidaktik „die Rezeption, die analytische und die produktive Arbeit mit Texten“ (Lütge 2019, S. 10) in Lernkontexten. In den Blick wird also die *literarische Erfahrung* genommen – ein zentraler Begriff für das Konzept literarischer Bildung, die als ein dynamischer Prozess „der Bildung durch und zur Literatur auf dem Weg über literarische Erfahrungen“ (Rank/Bräuer 2008, S. 68) verstanden werden kann. Literaturdidaktik konzipiert und erforscht folglich Lehr-Lernsituationen, die es ermöglichen, „lebendige Erfahrungen an und mit literarischen Medien und Texten zu machen“ (Rank/Bräuer 2008, S. 68).

Zeit und Raum sind (im „Chronotopos als eine Form-Inhalt-Kategorie der Literatur“, Bachtin 2008, S. 7) nicht nur konstitutive Elemente des literarischen Textes, sondern auch Grundbedingungen der Auseinandersetzung mit ihm. Versteht man mit John Dewey Erfahrung als „eine Sache [...] der Interaktion lebender Geschöpfe mit ihrer Umwelt“ (Dewey 2004, S. 376), wird aus dieser – in Analogie zur Ökologie¹ formulierten – Begriffsbestimmung deutlich, dass literarische Erfahrungen „auch die Ebene der Sinneswahrnehmungen und Gefühle“ (Rank/Bräuer 2008, S. 70) und somit eine leibliche Komponente umfassen. Ästhetische Erfahrung mit Literatur kann „rezeptiv und produktiv“ (Abraham 2018, S. 144) gemacht werden; literarisches Lesen ermöglicht es, einen imaginären „Raum lesend zu bewohnen“ und ihn „als Raum für Probehandeln und Übung im Selbst- und Fremdverstehen“ zu nutzen (ebd., S. 145). Mit dieser

1 Vgl. die von Ernst Haeckel formulierte Definition: „Unter *Oecologie* verstehen wir die gesamte *Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt*, wohin wir im weiteren Sinne alle ‚*Existenz-Bedingungen*‘ rechnen können. Diese sind theils organischer, theils anorganischer Natur [...]“ (Haeckel 1866, Bd. 2, S. 286, Hervorh. i. Orig.).

raumzeitlichen Metapher betont der Literaturdidaktiker Ulf Abraham das Prozesshafte literarischen Lesens, das als ästhetische Erfahrung „in einem Prozess der Wahrnehmung, des Innewerdens und Gestaltens“ (ebd., S. 149) zu Empathie und Perspektivenwechsel einlädt.

Kulturökologische Literaturdidaktik transformiert literarisches zu ökologischem Lesen (vgl. Wanning 2022). In Anlehnung an das theoretische Konzept der Kulturökologie, die „Kultur und Kulturen als ökologische Systeme“ analysiert (Finke 2008, S. 248), wird der Blick auf das „Potenzial imaginativer Literatur für eine ökologische Selbstreflexion der Kultur“ (Zapf 2015, S. 173) gerichtet. Welche literarische Erfahrung ökologisches Lesen in Verbindung mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, insbesondere *Nature Writing* und *Deep Mapping*, ermöglicht, wird im Folgenden ergründet. Dafür wird als Ausgangspunkt (Abschnitt 2) zunächst die Perspektive der kulturökologischen Literaturdidaktik vorgestellt. Das Irritationspotenzial der kulturökologischen Lektüre für transformative Bildungsprozesse wird im Konzept des literarischen Textes als Text-Ort verortet (Abschnitt 3), an drei Beispielen (für Lernszenarien in der Primarstufe sowie der Sekundarstufe 1 und 2) literaturdidaktisch erkundet (Abschnitt 4) und die Grenze zur Resonanzerfahrung im Ausblick auf die räumlichen, zeitlichen und leiblichen Aspekte geöffnet (Abschnitt 5). Im Fazit (Abschnitt 6) wird thesenhaft zusammengefasst, welche Erfahrungsräume Text-Orte aus der Perspektive der kulturökologischen Literaturdidaktik bieten.

„Vergessen wir nie, dass dem biophysikalischen Universum der Erde ein semiotisches Universum entspricht. Die Erde ist auch eine aus Zeichen gespannte Textur, seit der Urgeschichte bis heute ohne Unterlass besprochen, besungen, benannt, bezeichnet, beschriftet, vertont und bedichtet.“
(H. Böhme 2018, S. 12 f.)

2. Ausgangspunkt

Hartmut Böhmes Rede von der Erde als „eine aus Zeichen gespannte Textur“ ruft die Metapher von der Welt als Text auf. Sie setzt Leser*innen voraus, die über die Fähigkeit verfügen, dieses semiotische Universum „zu deuten, zu entziffern, zu verstehen“ (Assmann 2018, S. 31). Für die *Lesbarkeit der Welt* steht insbesondere die Metapher vom Buch der Natur. Hans Blumenberg hat bei deren Erkundung an die „alte Feindschaft [...] zwischen den Büchern und der Wirklichkeit“ (Blumenberg 1981/2000, S. 18) erinnert, an die Verschiedenheit von Bucherfahrung und Welterfahrung, von Text und Welt, von Lesen und Leben: „Texte liest man, in der Welt lebt man“ (Stoellger 2007, S. 229).

Kulturökologische Sichtweisen fügen Lesen und Leben wieder zusammen, indem sie die ökologische Wirkungsweise von Literatur innerhalb der Kultur

in den Blick nehmen. Denn die in literarischen Texten gespeicherte kulturelle Energie („stored energy“, Rueckert 1978/1996) wird beim Lesen, Schreiben, Sprechen über Literatur freigesetzt und kulturökologisch wirksam, sei es in kritischer, gegendiskursiver und/oder vernetzend-reintegrierender Funktion. Hubert Zapfs solchermaßen triadisch verfasstes Funktionsmodell von Literatur als kultureller Ökologie (vgl. Zapf 2002, 2008, 2016), im engeren literaturtheoretischen Rahmen des *Ecocriticism* und im weiteren transdisziplinären Rahmen der Umweltgeisteswissenschaften (*Environmental Humanities*) verortet, bietet relevante Anknüpfungspunkte für die kulturökologische Literaturdidaktik. Sie fokussiert das imaginative Potenzial literarischer Texte zur „ökologischen Bewusstseinsbildung“ (Wanning/Stemmann 2015, S. 260), in der thematischen Auseinandersetzung mit Mensch-Umwelt-Verhältnissen, insbesondere aber mit den literarischen Codierungen der Interdependenzen, Vernetzungen, Wechselwirkungen von Natur und Kultur.

Dabei erweist sich das Anthropozän als bedeutsamer Reflexionsbegriff. Als „Gegenwartsdiagnose“ fordert er dazu auf, „unser Verhältnis zur Welt neu zu denken“ (Horn/Bergthaller 2019, S. 12). Der transdisziplinäre Diskurs um das ‚Menschenzeitalter‘ birgt die Herausforderung, „eine planetarische Perspektive auf die globale Umweltkrise“, „eine großskalige Zeitdimension“ und die „enge Wechselbeziehung zwischen Natur und Kultur“ (Dürbeck 2015, S. 108) in dieses Neudenken unseres Weltverhältnisses einzubeziehen. Anthropos, der Mensch, sieht sich in dieser Dimension „als Teilnehmer an Netzwerken sehr unterschiedlicher Handlungsträger, die Pflanzen, Tiere, Landschaften, Ressourcen, Atmosphären und Dinge umfassen“ (Horn 2017, S. 9). Durch diese veränderte Perspektive erweist sich das Anthropozän als ein wertvoller Denkraum für Bildungsprozesse, die ein transformatives Potenzial im Sinne kultureller Nachhaltigkeit entfalten wollen (vgl. Leinfelder 2020; Sippl, Rauscher & Scheuch 2019; Sippl & Rauscher 2022). Transformative Lernprozesse wollen Lernenden einen Anstoß geben, „eine gesteigerte Reflexivität und ein kritisches Bewusstsein für individuelle und gesellschaftliche Normen und Werte“ (Blum et al. 2021, S. 16) zu entwickeln.

Literarische Texte vermögen aufgrund ihres emotionalen Wirkungspotenzials (vgl. Schwarz-Friesel 2017, S. 354) als Irritationsimpulse solche Prozesse auszulösen. In der Verbindung von ästhetischen und ethischen Aspekten scheint es für die Textbegegnung im Literaturunterricht dabei wesentlich, nicht das Katastrophennarrativ (vgl. Dürbeck 2018) als „das Narrativ vom ‚Ende der Geschichte‘“ (H. Böhme 2018, S. 19) zu bedienen, in dem der Mensch „der katastrophale Störfall der Naturgeschichte [ist], der sein eigenes Überleben untergräbt“ (ebd.). Mit der Fokussierung der in der Literatur verhandelten Natur-Kultur-Verhältnisse ist vielmehr Zukunftsoffenheit verbunden. Die kulturökologische Literaturdidaktik sieht hier ihren Ansatzpunkt: „Literatur und ihre durch literarisches Lernen anzueignenden Inhalte und Verfahren können einen Ausweg aus der negativen

Denkspirale aufzeigen und den benötigten Perspektivwechsel herbeiführen.“ (Wanning 2022, S. 53)

Von diesem Ausgangspunkt aus soll im Folgenden erkundet werden, welchen Erfahrungsraum literarische Texte als Text-Orte bieten und wie ihre kulturökologische Dekodierung transformative Bildungsprozesse initiieren kann. Literarisches Lernen als ästhetische Erfahrung, die „zu einem besseren Verständnis von Selbst und Welt“ (Laner 2018, S. 39) beiträgt, wird dabei aus einer raumpoetologischen Perspektive betrachtet, welche die Aspekte Leib, Zeit, Raum einschließt.

„Natur ist stumm, sie wird aber bedeutend, wenn der, der sie mit Sinnen erfährt, Natur als ein Medium dessen erkennt, was sich in ihr verkörpert.“ (H. Böhme 2018, S. 21)

3. Verortung

Der literarische Text als Text-Ort umfasst statische und dynamische Aspekte, bedingt durch seine Schriftlichkeit und Materialität: „Der Text, der auf einem handlichen materialen Träger [...] niedergeschrieben ist, ist mobil in seiner Transportierbarkeit und stabil in seinem fixierten Zeichenbestand.“ (Assmann 2017, S. 66) Die Botschaft, die er transportiert, schafft unabhängig von Zeit und Raum immer wieder neue Kommunikationssituationen. Der Schriftträger ermöglicht zudem eine leibliche Erfahrung: sei es die haptische beim Lesen eines auf Papier gedruckten Textes oder bei der Handhabung eines digitalen Lesegerätes; sei es die handelnde beim Umblättern der Seiten bzw. Wischen auf dem Display; sei es die wahrnehmende „als Sein-bei...“ (G. Böhme 2019a, S. 55), etwa den in Text und Bild dargestellten Dingen und Figuren, ihren Bewegungen und Handlungen in Zeit und Raum.

Für eine Literaturdidaktik, welche die aktive Auseinandersetzung mit einem literarischen Text als kulturökologischen Prozess initiieren will, ist der literarische Text als Text-Ort „eine metaphorische Örtlichkeit“, an der Lernende und Lehrende „sowohl Assoziationen als auch Erfahrungen, Gefühle, Imaginationen, Beziehungen und Verbindungen zu anderen Texten und Themen“ (Brunow 2016, S. 262) zusammentragen. Wird der literarische Text solchermaßen als „Ort der Begegnung“ (ebd.) inszeniert, eröffnet seine kulturökologische Lektüre die Möglichkeit, über die Ausleuchtung des fiktiven literarischen Raums und seiner Konstruiertheit den Blick für den realen Raum zu öffnen. Denn „Raumpoetologie zeigt in und außerhalb der Literatur, mit welchen Zeichensystemen, Praktiken, Techniken, Schreibweisen, Narrativen, Symbolen und Motiven Orte, Landschaften und Territorien hervorgebracht und semantisch aufgeladen werden“ (Sasse 2012, S. 230).

Eine solche Lektüre gilt den literarischen Räumen – im materiellen Sinne (Schauplätze, Handlungsräume, Landschaften, Dinge) wie im Sinne der kulturellen Bedeutungszuschreibungen (durch Normen, Werte, Vorstellungen, Erfahrungen) –, in denen sich Mensch-Natur-Beziehungen entfalten und Natur-Kultur-Verhältnisse spiegeln. Von besonderem Interesse sind dabei die „in der Literatur künstlerisch erfaßten Zeit-und-Raum-Beziehungen“ als Chronotopos (Bachtin 2008, S. 7), repräsentiert durch Sprache.

Zur Texterschließung empfehlen sich daher neben den rezeptions- vor allem handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, die zum Recherchieren, Sammeln, Dokumentieren, Lesen, Schreiben, Erzählen, Nachspielen, Gestalten, Zeichnen, auch intermedial, einladen: als kulturelle Praktiken, die Raum und Zeit für ästhetische Erfahrungen über die „sinnlich-leibhafte Erfahrung“ (Anselm 2019, S. 190) des Mediums Sprache bieten. Nach Kaspar H. Spinner geht es aus literaturdidaktischer Perspektive bei ästhetischen Erfahrungen um „Erfahrungen, die nicht zweckorientiert und somit nicht in einen augenblicklichen funktionalen Zusammenhang einbezogen sind, die vielmehr für sich selbst stehen und so ein Innehalten im zweckgebundenen Handeln bewirken. Sie lösen Resonanz im Erfahrenden aus im Sinne eines subjektiven Angesprochenenseins durch das Wahrgenommene [...]. Man kann also Einmaligkeit, Präsenz und Resonanz im wahrnehmenden Subjekt als Kategorien ästhetischer Erfahrung bezeichnen.“ (Spinner 2022, S. 524)

Wenn Texte „nicht nur behandelt“ werden, sondern „mit ihnen gehandelt“ wird und Schüler*innen „nicht nur rezipierend besprechend, sondern selbst produzierend auf sie reagieren“ (Spinner 2018, S. 319), wird ein aktiver Rezeptionsprozess in Gang gesetzt, der für Leseförderung, Vorstellungsbildung, Selbst- und Fremdverstehen Impulse gibt, durch synästhetisches Wahrnehmen aber auch „einen Beitrag zu einer fächerübergreifenden ästhetischen Bildung leisten“ (Spinner 2018, S. 330) kann. Die sinnliche Wahrnehmung gilt hierbei nicht nur dem Naturschönen (vgl. Seel 1996) bzw. der Naturästhetik (vgl. G. Böhme 1989), sondern etwa auch dem „Wuchern des ‚dark green‘ [...] als Bild für das allem unterlegte, unheilvolle Mensch-Pflanzen-Verhältnis im Zeitalter des Anthropozän“ (Dürbeck/Kanz 2020, S. 32; vgl. Sullivan 2019), um ein Beispiel auch für die „Anmutungen im negativen Sinn“ (Abraham 2018, S. 154) zu geben.

Der Akt der Wahrnehmung der ‚stummen Natur‘ (vgl. H. Böhme 2018, S. 21) und des Atmosphärischen (vgl. G. Böhme 2019b u. 2019c; Rigby 2011; Spinner 2011 u. 2016) als ästhetische Erfahrung, innerhalb und außerhalb der Literatur, „involviert Affekte und Emotionen“ (Wanning 2022, S. 54), die zu Wertorientierung und Identitätsbildung beitragen können. Im Akt der Wahrnehmung liegt das Irritationspotenzial für „persönlichkeitswirksame Lernprozesse“ im „Prozess der Erfahrung“, verstanden als „irritationsbedingte Prozesse, auf deren Basis und in deren Verlauf sich eine intensive Wechselbeziehung zwischen

einem Selbstbildungsinteresse des Subjekts und dem Gegenstand der Erfahrung herausbilden kann“ (Combe/Gebhard 2019, S. 134f.).

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird ästhetische zur bildenden Erfahrung insbesondere in „Situationen, die vom Bewertungsdruck temporär suspendiert sind“ (ebd., S. 137). Literaturdidaktik kann diese Situationen schaffen, wenn sie die kulturökologisch informierte Lektüre einerseits mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren zur Texterschließung verbindet, sich darüber hinaus aber „Möglichkeiten [...] von primären und unmittelbaren Erfahrungen“ (Wrobel/Ott 2019, S. 6) an außerschulischen Lernorten zunutze macht: durch „Draußen unterrichten“ (Stiftung SILVIVA 2020) als Methode der Naturpädagogik bzw. „Outdoordidaktik als Methode der Raumvermittlung“ (Betz 2016, S. 279–282). Die „topographisch-physische“, die „kulturell-metaphorische“ und die „kognitiv-emotionale Komponente“ eines Modells des literarischen Raums (ebd., S. 277) geben dabei Gelegenheiten für die bereits zitierte „Einmaligkeit, Präsenz und Resonanz [...] als Kategorien ästhetischer Erfahrung“ (Spinner 2022, S. 524). Wie der literarische Text als Text-Ort in diesem Sinne zum Erfahrungsraum werden kann, in dem transformatives Lernen „als permanentes Wechselspiel zwischen konkreter Aktion und Reflexion der gemachten Erfahrungen“ (Singer-Brodowski, 2016, 16) stattfindet, soll an Beispielen kurz veranschaulicht werden: einem Bilderbuch (Primarstufe), einer Waldfibel (Sekundarstufe 1), einem Naturessay (Sekundarstufe 2).

„Ästhetische Praxis ist entweder kontemplative Aufmerksamkeit, korresponsive Vergegenwärtigung oder bildhafte Imagination – oder mehreres zugleich.“
(Seel 1996, S. 237)

4. Erkundung

Brendan Wenzels Bilderbuch *Der stille Stein* (2019) zeigt in der Mitte des Buchcovers eine Schnecke. Sie lenkt den Blick der Betrachtenden auf sich. Aber die Schnecke ist nicht ‚die Heldin‘ dieser Bilderbuchgeschichte. Die Hauptfigur ist der titelgebende stille Stein, über den sie kriecht. Ein Stein als Held einer Bilderbuchgeschichte: Wie verändert das die Perspektive?

Das Buchcover gibt mit dieser Frage den ersten Impuls für das literarische Gespräch mit Schüler*innen der Primarstufe: Kann ein Stein in einer Geschichte ein ‚Held‘ sein, der etwas tut, handelt, erlebt, in Bewegung setzt, erleidet? Wie ‚erlebt‘ es der Stein, wenn die Schnecke über ihn kriecht? Eine Wahrnehmungsübung kann danach fragen, wie sich ein Stein bzw. eine Schnecke anfühlen – und wie es sich anfühlen mag, ein Stein oder eine Schnecke zu sein. Sie leitet über in eine fachliche Klärung, die zunächst dem Weichtier und seiner Lebensweise gelten kann, im zweiten Schritt dem Stein als „feste mineralische Masse (die einen

Teil der Erdkruste ausmacht)“ bzw. „Gesteinsstück, das sich in großer Zahl in und auf der Erdoberfläche befindet“ (Duden 2022), und im dritten Schritt der Überlegung, was wir Menschen mit Steinen tun: z. B. Häuser, Straßen, Mauern, Grenzen, Tunnel, Brücken, Denkmäler bauen; Steine aus dem Weg räumen, Stein und Bein schwören, zum Stein-Erweichen weinen, in Stein weißeln, einen Stein im Brett haben; in Birkenstein beten, in Bad Gastein wandern, auf den Dachstein klettern oder sich in die Steinzeit versetzt fühlen.

Im Anschluss an diese Sach- und Sprachbetrachtung lässt sich fragen, wem Stein als Teil der Erdkruste eigentlich gehört; was wir meinen, wenn wir Stein als uns ‚von der Natur gegeben‘ betrachten; welche Folgen unsere Verwendungsweisen von Stein haben (z. B. Abbau in Steinbrüchen, Ablagerung von Bauschutt, Veränderung der Landschaft). Im philosophischen Gespräch wird über den Wert von Stein für Tiere, Pflanzen, Menschen gesprochen – und über die Seinszustände des Steins. Das Bilderbuch *Der stille Stein* gibt dafür weitere Impulse, denn seine Handlung ist mit dem ersten Vierzeiler bereits umrissen: „Ein Stein lag still | mit Wasser, Gras und Dreck, | und er war, wie er war, | wo er war in der Welt.“ Die Interaktion erfolgt durch eine Vielzahl von Tieren, für die der Stein z. B. Lebenswelt, Orientierungspunkt, Zufluchtsstätte, eine Farbe, ein Gefühl, ein Geräusch ist. Der Stein als „storied matter“ (Iovino/Oppermann 2014, S. 1) ist damit nicht nur Hauptfigur in einem Raum- und Zeitgefüge, sondern gleichzeitig Schauplatz, erzählter und erzählender Raum (vgl. Sippl [2022a]). Das Buch endet mit einer Frage an den*die Leser*in: „Hast du je so einen Ort gekannt? | Wo mit Wasser, Gras und Dreck ... | ... noch immer ein Stein in der Welt liegt?“

Die Suche nach Antworten auf diese Frage ruft ebenso wie die vorgestellte Wahrnehmungsübung nach empirischer Erkundung: indem Schüler*innen Steine mitbringen und deren Geschichte erzählen; im Beobachten von Achatschnecken, die in einem Terrarium gehalten und von der Klassengemeinschaft gepflegt werden²; durch den Besuch eines Bergwerks, eines Steinbruchs, einer Baustelle, einer Industrieruine, eines trockenen Flussbetts, einer Mineraliensammlung, einer felsigen Landschaft, im Gespräch mit Geolog*innen. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen, szenariendidaktisch zur freien Wahl angeboten (vgl. Hölscher 2018), unterstützen den Perspektivenwechsel, den *Der stille Stein* bietet: die Geschichte einer Materie erzählt als die eines Lebewesens. Jedes Tier erzählt eine eigene Geschichte (mündlich/schriftlich erzählt, dargestellt, als Monolog, als Comic, als Bildfolge, die auch mit Stop-Motion gefilmt werden kann, für das Kamishibai-Erzähltheater, als Lied, gemalt, gebastelt), in deren Zentrum sein Erlebnis mit dem Stein steht. Die Geschichte kann aus der

2 Vgl. dazu die Empfehlungen etwa der Tierschutz-Ombudsstelle Wien: <https://www.tier-anwalt.at/fxdata/tieranwalt/prod/media/Merkblatt-Achatschnecke.pdf> sowie von <https://www.tierschutzmachtschule.at/>.

Perspektive einer Erzählfigur („Es war einmal ...“), eines Tieres oder derjenigen des Steins (Ich-Geschichte) dargestellt werden.

Nature Writing, „das achtsame Schreiben über die eigenen Erfahrungen in der Natur“ als „eine sprachgeleitete Schule der Aufmerksamkeit, [...] eine Entdeckung des Sichtbaren, aber Übersehenen“ (Goldstein 2018, S. 104), lässt sich auf diese Weise bereits in der Primarstufe für transformatives Lernen einführen. Für die Begegnung mit Texten, „die Natur ins Zentrum stellen“ (Dürbeck/Kanz 2020, S. 2), bietet sich für die Sekundarstufe 1 Linda Wolfsgrubers *Die kleine Waldfibel* (2020) an. Sie lässt Buchmaterialität haptisch und visuell erleben durch die Ausstattung mit einem geprägten Cover, das Holzmaserung fühlbar macht, und bedruckten Transparentblättern, welche die Bäume im Wechsel der Jahreszeiten mit und ohne Blätter zeigen. *Die kleine Waldfibel* vereint Sachtexte (Steckbriefe zu den wesentlichen Baumarten unserer Breiten, Sachinfo zum Wald als Lebensraum für Pflanzen und Tiere), Gebrauchstexte (Rezepte zu Waldfrüchten und -pflanzen), Redensarten und Lyrik, mit einem Schwerpunkt auf dem 20. Jahrhundert (Goethe, Theodor Storm, Auguste Kurs; Heinz Erhardt, Erich Kästner, Hilde Domin, Reiner Kunze, Rose Ausländer, Christian Morgenstern, Heinz Janisch). Sie öffnet damit verschiedene Perspektiven auf den Wald als Ökosystem, als kulturelles Projekt, als Resonanzsphäre.

Mit der *Waldfibel* lässt sich wiederum Sach- und Sprachwissen erschließen und durch *Nature Writing* in intermedialer Praxis vertiefen. Dafür bietet sich eine Partnerschaft mit einem *TreeWatch-Projekt* an, das die Auswirkungen des Klimawandels auf Bäume untersucht. Die verkabelten Bäume teilen ihr Befinden via Twitter mit, denn „der Zustand der Bäume [wird] in Zahlen und Sprache übersetzt“ (Schneider 2018, S. 41).³ Naturwahrnehmung durch den „Körper als Leitmedium“ (ebd., S. 51) wird hier um den technischen Aspekt erweitert. Eine Aufgabenstellung zu *Nature Writing* nimmt daher Daten, die ein Baum über die an ihn angebrachten Sensoren liefert, zum Ausgangspunkt, um seine Erfahrung der Welt in ökomimetischer Schreibweise „zum Sprechen zu bringen“ (ebd., S. 50). Das Wort ‚Schnittstelle‘ bietet dabei den Irritationsimpuls für die Reflexion der Mensch-Baum-Beziehung in raumzeitlicher, literarischer, umweltethischer Dimension. Für Primärerfahrungen zwischen Waldwirtschaft und Wildnis lassen sich waldpädagogische Angebote der Bundesforste oder Naturparke nutzen.⁴

Natur, Kultur, Technik offenbaren sich bei dieser lesenden und schreibenden Auseinandersetzung in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit. Diese Kennzeichnung des Anthropozäns ist für die kulturökologische Literaturdidaktik ein

3 Siehe <https://treewatch.net/>, zur Messstation an einer Fichte in Zusammenarbeit mit einem Gymnasium siehe z. B. <https://baytreenet.de/standorte/predigtstuhl-bad-reichenhall/>.

4 Siehe virtuelle und reale Waldführungen unter <https://www.wald-der-zukunft.at/>, Naturpark-Erlebnisprogramme unter <https://www.naturparke.at/schulen-kindergaerten/aktivitaeten/lernraum-naturpark>, Führungen und Workshops im Welterbezentrum Haus der Wildnis unter <https://www.haus-der-wildnis.at/ausstellungen-fuehrungen/>.

maßgeblicher Bezugspunkt, verweist sie doch „auf die vielleicht wichtigste Funktion von Literatur“, nämlich „Entwürfe alternativer Szenarien als Probehandeln zu inszenieren“ (Richter 2018, S. 149). Die ästhetische verbindet sich mit ethischer Erfahrung und „die vorgestellte Zukunft wirkt auf das Handeln in der Gegenwart zurück“ (ebd., S. 151). Dies wäre als ein Ziel ökologischer Bewusstseinsbildung für Zukunftsgestaltungskompetenz (Futures literacy, vgl. UNESCO 2021) durch Literatur zu formulieren.

Dass Literatur „neue Möglichkeiten des Denkens erproben“ und „wacher, sensibler, klüger machen“ kann, das bezeugt die Schriftstellerin Marion Poschmann (2021, S. 56). Ihre Naturdichtung nutzt das Verfahren des *Deep Mapping*: „Man geht von einem bestimmten Punkt aus, wie zum Beispiel einer Brücke oder einer Wegkreuzung, beschreibt diese Örtlichkeit, und dann geht man an diesem Punkt in die Breite und in die Tiefe, reichert seine konkreten Eindrücke mit historischem, politischem, landschaftlichem Wissen an, um diese eine Stelle in der Welt genauer kennenzulernen und zugleich ihre vielen Dimensionen mitzudenken.“ (Ebd., S. 51)

Im Zentrum von Marion Poschmanns, mit dem Wortmeldungen-Preis ausgezeichneten Naturessay *Laubwerk* (2021) steht der Stadtbaum in multiperspektivischer Annäherung. Mit seiner „poetischen Argumentation aus Spiegelungen, Widersprüchen, Überblendungen“ (ebd., S. 48) bietet der Essay in der Sekundarstufe 2 den Text-Ort, um lesend, recherchierend, schreibend den rhizomartigen Spuren zu folgen, die das Verfahren des *Deep Mapping* legt. Als Irritationsimpuls eignet sich hierbei ein Textvergleich des Essays in der Buchfassung (2021), die auch ein aufschlussreiches Gespräch mit der Autorin sowie die Laudatio von Christine Lötscher enthält, mit Poschmanns Rede zur Verleihung des Deutschen Preises für *Nature Writing* 2017 (Poschmann 2018), die Teile des Essays aufnimmt und gedanklich weiterführt. Der Blick gilt dabei den literarischen Codierungen von „ästhetisch verarbeiteten Naturerfahrungen“ (Dürbeck/Kanz 2020, S. 30), um eine „literarische Poetik für das Anthropozän“ (Richter 2018, S. 153) zu fokussieren, die fiktionale ebenso wie semi- bzw. nichtfiktionale Textgenres umfasst. Eigenes *Nature Writing* zu einem selbst gewählten Gegenstand der Natur (z. B. Baum, Gelände, Ort, Pflanze, Berg) fordert Schüler*innen dazu heraus, „genaue Beobachtung und Konzentration im Ausdruck zu verbinden“, wie Marion Poschmann erläutert (2021, S. 49 f.): „Nature Writing geht mit einer Verfeinerung der Wahrnehmung einher, und diese Sensibilität, sowohl der Welt als auch der Sprache gegenüber, trägt dazu bei, sorgsamer mit dem umzugehen, was wir gewöhnlich unter „Natur“ subsumieren.“ (Ebd., S. 50)

„Jede Sprache kartographiert eine mögliche Welt, einen möglichen Kalender, eine mögliche Landschaft.“ (Steiner 2011, S. 25)

5. Grenzöffnung & Ausblick

Die hier vorgestellten Text-Orte als Erfahrungsräume bieten Möglichkeiten der Naturbegegnung im Akt des Lesens und Schreibens als Resonanz Erfahrung. Nach Hartmut Rosa braucht es dafür die Verbindung mit „praktisch-tätigen und emotional bedeutsamen Erfahrungen“, welche eine „Resonanzbeziehung zur Natur“ (Rosa 2019, S. 461) erst entstehen lassen: „Resonanz bedeutet nicht nur Berührtwerden, sondern darauf zu antworten, etwas daraus zu machen.“ (Rosa 2020, S. 211) Literatur kann dieses Movens sein, in ihrem Verständnis als „eine ökologische Kraft in der Kultur, die in ihrer ästhetischen Transformation der Wirklichkeit die Spaltung von Geist und Körper, Kultur und Natur von jeher unterläuft, indem sie kulturelle und intellektuelle Prozesse in ihrer reflexiven Wechselbeziehung mit körperlich-emotionalen, naturhaften Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen inszeniert“ (Zapf 2019, S. 369).

Die in Literatur gespeicherte kulturelle Energie kann transformative Bildungsprozesse unterstützen, denn literarische Texte bieten Irritationsimpulse und die Begegnung mit alternativen Möglichkeiten der Lebens- und Zukunftsgestaltung. Dabei gilt es nicht, Utopie gegen Dystopie oder naturwissenschaftliche gegen ästhetische Perspektivierungen auszuspielen, sondern die ökologische Verfasstheit von Literatur selbst zu thematisieren.

Literarische Texte laden in diesem Sinne zu einem *Deep reading* als „gegenkulturelle Praxis“ ein, „eine Technologie des Selbst, mit der die Individuen bewusst ihre Erfahrungsmöglichkeiten steigern und intensivieren“ (Reckwitz 2020, S. 44f.). Diese Intensivierung betrifft „mentale, aber auch leibliche Akte [...] Reflexion, Erinnerung, Imagination, Selbstbefragung, emotionale Reaktionen“ (ebd., S. 36). Ausgehend von einem Verständnis von ästhetischer Bildung als „eine durch ästhetische Erfahrungen ausgelöste (Selbst-)Transformation, die vor allem das sinnliche, leibliche und imaginative Tun und Sein betrifft“ (Laner 2018, S. 26), kann *Deep reading* als ästhetische Lesestrategie (vgl. Rosebrock 2018) betrachtet werden, deren Vermittlung ein Arbeitsfeld der kulturökologischen Literaturdidaktik ist. Wie an Beispielen des *Nature Writing* gezeigt wurde, lässt sich die Opposition „von literarischer und informierender Lektüre“ (ebd., S. 25) hier jedoch nicht aufrechterhalten.

„Natur lesen“ und „Natur schreiben“ als kulturelle Praktiken sind vielmehr im Kontext jener drei Aspekte zu sehen, die Eva Horn als Problem der Form in einer Ästhetik des Anthropozäns benannt hat, „latency, entanglement and scale“ (Horn 2020, S. 164). In der lesenden und schreibenden Auseinandersetzung mit latenten, verwobenen, raumzeitlichen Natur-Kultur-Verhältnissen werden Lernprozesse initiiert, die „einen eigenen Weg im Umgang mit Natur und Umwelt“ (Wanning 2019, S. 444) finden lassen. Kulturökologische Literaturdidaktik nimmt damit in den Blick, „was literarische Erfahrung für die persönliche Lebensbewältigung leistet“ (Spinner 2015, S. 189; vgl. Rank/Bräuer 2008). Text-Orte

sind Möglichkeitsräume, in denen auf kreativen Wegen erkundet, erforscht und erprobt werden kann, wie mögliche Zukünfte unter veränderten Umweltbedingungen aussehen und in der Gegenwart ökologisch bewusst gestaltet bzw. verändert werden könnten.

6. Fazit

Literarische Texte sind Text-Orte, die Möglichkeitsräume für literarische Erfahrungen in einem zweifachen Sinn öffnen: durch das Sammeln von Erfahrungen „im Medium des Literarischen“ und als imaginativer Raum, in dem sich „Literatur als ästhetisches Medium“ (Rank/Bräuer 2008, S. 72) erfahren lässt. Wählt man John Deweys Verständnis von Erfahrung als „eine Sache [...] der Interaktion lebender Geschöpfe mit ihrer Umwelt“ (Dewey 2004, S. 376) als Ausgangspunkt, erweist sich die kulturökologische Literaturdidaktik als ein Weg, um im Denkraum des Anthropozäns räumliche, zeitliche und leibliche Aspekte der Mensch-Umwelt-Interaktion in transformative Bildungsprozesse einzubeziehen. Ausgehend von der didaktischen Systematik literarischer Erfahrungen (nach Rank/Bräuer 2008, S. 75–81) seien deren drei Erfahrungsdimensionen abschließend aus kulturökologisch-literaturdidaktischer Perspektive handlungsleitend zusammengefasst:

- „I. Texte und Medien als eigenen Handlungs- und Erfahrungsraum und als Medium der Erfahrung wahrnehmen und begreifen“ (ebd., S. 75): Die Textauswahl fokussiert literarische Texte, die auf der inhaltlichen, sprachlichen und formalästhetischen Ebene eine Auseinandersetzung mit latenten, verwobenen, raumzeitlichen (vgl. Horn 2020) Natur-Kultur-Verhältnissen in historischer und zeitgenössischer Perspektive ermöglichen (vgl. die in Abschnitt 4 vorgestellten Beispiele bzw. die Vielfalt ökologischer Genres, vgl. Zemanek 2017). Die literaturdidaktisch-vorbereitende Textanalyse legt Leitfragen zugrunde, welche die „historischen, kausalen und materialen Verflechtungen zwischen Mensch, Natur und Umwelt“ (Wanning 2019, S. 431) im Erkunden des literarischen Chronotopos sichtbar machen (vgl. Sippl 2022).
- „II. Literarische Texte in Gebrauch nehmen und dabei literarische Erfahrungen machen und reflektieren“ (Rank/Bräuer 2008, S. 75): Die aktive, intermediale Texterschließung im Literaturunterricht kombiniert rezeptions- mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wie *Nature Writing* und *Deep Mapping*. Sie erweitert den Text-Ort in den außerschulischen Raum, um von „der Ökologie ausgehend [...] die Frage nach dem Sich-Befinden in Umgebungen“ als ästhetische Frage zu stellen (G. Böhme 2019b, S. 15) und an Primärerfahrungsorten in sinnlich-leiblicher Wahrnehmung zu erkunden.

- „III. Eine zunehmend differenzierte eigene Deutung und Bewertung von Texten und Medien entwickeln, korrigieren und weiterentwickeln“ (Rank/Bräuer 2008, S. 75): Im Wechselspiel zwischen Rezeption und Produktion werden transformative Lernprozesse initiiert, die kognitive, affektive und konative Elemente verbinden (vgl. Wanning 2022, S. 55). Sie ermöglichen den Perspektivenwechsel, indem sie die Vernetzungen von Mensch und Natur, Kultur und Technik erkennen lassen und auf diesem Weg zu ökologischer Bewusstseinsbildung beitragen (vgl. Wanning 2019, S. 433).

Ökologisches Lesen zeigt sich in den drei Erfahrungsdimensionen selbst als kulturökologischer Prozess, der zur „ästhetischen Restrukturierung von Wissen und Erfahrung“ (Zapf 2015, S. 176) beizutragen vermag. Bucherfahrung und Weltenerfahrung, die Hans Blumenberg in der Metapher von der *Lesbarkeit der Welt* (vgl. Blumenberg 1981/2000) erfasst, fließen dabei ineinander und offenbaren die Funktion von Literatur als kulturelle Ökologie.

Literatur

Primärliteratur

- Poschmann, Marion (2018): Laubwerk. Zur Poetik des Stadtbaums. Rede zur Verleihung des Deutschen Preises für Nature Writing 2017. In: *Dritte Natur* 1, H. 1, S. 114–133. – Leseprobe siehe unter <https://www.dritte-natur.de/magazin/details/laubwerk-zur-poetik-des-stadtbaums>.
- Poschmann, Marion (2021): *Laubwerk*. Mit einem Vorwort von Sandra Poppe und Christiane Riedel sowie der Laudatio auf die Wortmeldungen-Preisträgerin von Christine Lötscher. Berlin: Verbrecher Verlag. – Cover und Leseprobe siehe unter <https://www.verbrecherverlag.de/book/detail/1060>.
- Wenzel, Brendan (2019): *Der stille Stein*. (Originaltitel: *A Stone Sat Still*, San Francisco: Chronicle Books, 2019.) Aus dem Englischen übersetzt von Thomas Bodmer. Zürich: NordSüd. – Cover und Leseprobe siehe unter <https://nord-sued.com/programm/der-stille-stein/>.
- Wolfgruber, Linda (2020): *Die kleine Waldfibel*. Buchgestaltung von Christiane Dunkel-Koberg. Mannheim: kunstanstifter verlag. – Cover und Leseprobe siehe unter <https://kunstanstifter.de/buecher/die-kleine-waldfibel>.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf (2018): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 139–160.
- Anselm, Sabine (2019): Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin und Boston: De Gruyter, S. 182–201.
- Assmann, Aleida (2017): *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. 4., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Assmann, Aleida (2018): *Im Dickicht der Zeichen*. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Bachtin, Michail M. (2008): *Chronotopos*. Aus dem Russ. von M. Dewey. Mit einem Nachwort von Michael C. Frank und Kirsten Mahlke. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Betz, Anica (2016): „Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume“ am Beispiel des Konzeptes der Outdoorpädagogik. In: Grimm, Sieglinde/Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R, S. 275–289.
- Blum, Jona et al. (2021): *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Blumenberg, Hans (1981/2000): *Die Lesbarkeit der Welt*. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (1989): *Für eine ökologische Naturästhetik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2019a): *Leib*. Berlin: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2019b): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2019c): Atmosphäre. Über die Wirklichkeit von Bildern. In: Pompe, Anja (Hrsg.): *Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz*. Paderborn: Fink/Brill, S. 163–183.
- Böhme, Hartmut (2018): Ökologie, Ästhetik und Technik in der dritten Natur. In: *Dritte Natur* 1 (1), S. 7–21.
- Brunow, Beate (2016): Kulturökologische Literaturdidaktik: Texte als Orte der Begegnung. In: Sieglinde Grimm/Berbeli Wanning (Hrsg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R, S. 259–274.
- Dewey, John (2004): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Aus dem Amerikanischen von Martin Suhr. Berlin: Suhrkamp.
- Duden (2022): „Stein“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Stein> (abgerufen am 22.01.2022).
- Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Angelika Stolle, Anna R. Hoffmann, Matthias Jakubanis und Nadine J. Schmidt. Paderborn: Schöningh.
- Dürbeck, Gabriele (2015): Das Anthropozän in geistes- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Dürbeck, Gabriele/Stobbe, Urte (Hrsg.): *Ecocriticism. Eine Einführung*. Köln et al.: Böhlau, S. 107–119.
- Dürbeck, Gabriele (2018): Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. In: *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 2 (1), S. 1–20.
- Dürbeck, Gabriele/Kanz, Christine (2020): Gibt es ein deutschsprachiges Nature Writing? Gebrochene Traditionen und transnationale Bezüge. In: Dies. (Hrsg.): *Deutschsprachiges Nature Writing von Goethe bis zur Gegenwart. Kontroversen, Positionen, Perspektiven*. Berlin: Metzler/Springer, S. 1–37.
- Finke, Peter (2008): Kulturökologie. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hrsg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 248–279.
- Goldstein, Jürgen (2018): Nature Writing. Die Natur in den Erscheinungsräumen der Sprache. In: *Dritte Natur* 1 (1), S. 100–113.
- Haeckel, Ernst (1866): *Generelle Morphologie der Organismen*, Bd. 2. Berlin: Georg Reimer.
- Hölscher, Petra (2018): Leselust und Sprachwachstum: In: Szenarien literarischen Texten begegnen. In: Dies. (Hrsg.): *Lernen statt Lehren: So gelingt Deutsch lernen! Lehr- und Lernstrategien für einen effektiven, handlungsorientierten Spracherwerb in Kita und Grundschule*. Braunschweig: Westermann, S. 74–87.
- Horn, Eva (2017): Jenseits der Kindeskind. Nachhaltigkeit im Anthropozän. In: *Merkur* 71 (814), S. 5–17.
- Horn, Eva (2020): Challenges for an Aesthetics of the Anthropocene. In: Dürbeck, Gabriele/Hüpkens, Philip (Eds.): *The Anthropocenic Turn. The Interplay Between Disciplinary and Interdisciplinary Responses to a New Age*. New York: Routledge, pp. 159–172.
- Horn, Eva & Bergthaller, Hannes (2019): *Anthropozän zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Iovino, Serenella/Oppermann, Serpil (2014): Introduction: Stories Come to Matter. In: Eadem (Eds.): *Material Ecocriticism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 1–17.
- Laner, Iris (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Leinfelder, Reinhold (2020): Von der Umwelt zur Unswelt – das Potenzial des Anthropozän-Konzeptes für den Schulunterricht. In: Christine Schörg/Carmen Sippl (Hrsg.): *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher*. Innsbruck et al.: Studienverlag, S. 81–97.

- Lütge, Christiane (2019): Literaturdidaktik. In: Dies. (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: de Gruyter, S. 3–11.
- Rank, Bernhard/Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63–87.
- Reckwitz, Andreas (2020): Kleine Genealogie des Lesens als kulturelle Praxis. In: Raabe, Katharina/Wegner, Frank (Hrsg.): *Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe*. Berlin: Suhrkamp, S. 31–45.
- Richter, Steffen (2018): Die große Erzählung. Literarische Narrative des Anthropozäns. In: *Dritte Natur* 1 (1), S. 145–155.
- Rigby, Kate (2011): Gernot Böhme's Ecological Aesthetics of Atmosphere. In: Goodbody, Axel/Rigby, Kate (Hrsg.): *Ecocritical Theory. New European Approaches*. Charlottesville and London: University of Virginia Press, pp. 139–152.
- Rosa, Hartmut (2019): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2020): Vom Wunder narrativer Resonanz. In: Raabe, Katharina/Wegner, Frank (Hrsg.): *Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe*. Berlin: Suhrkamp, S. 196–217.
- Rosebrock, Cornelia (2018): Strategien des ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptions-ästhetischer Perspektive. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 14–27.
- Rueckert, William (1978/1996): Literature and Ecology. An Experiment in Ecocriticism. In: Glatfelter, Cheryl/Fromm, Harold (Hrsg.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens and London: The University of Georgia Press, pp. 105–123.
- Sasse, Sylvia (2012): Literaturwissenschaft. In: Günzel, Stephan (Hrsg.), *Raumwissenschaften*. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 225–241.
- Schneider, Birgit (2018): Neue Formen der Klimakrisenwahrnehmung? Sprechende Bäume im Netz der dritten Natur. In: *Dritte Natur* 1 (1), S. 39–53.
- Schwarz-Friesel, Monika (2017): Das Emotionspotenzial literarischer Texte. In: Betten, Anne/Fix, Ulla/Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Literatur*. Berlin und Boston: De Gruyter, S. 351–370.
- Seel, Martin (1996): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39 (1), S. 13–17.
- Sippl, Carmen (2022): Literarische Wasserwelten im Anthropozän. Leitfragen für eine kulturökologische Lektüre von Christoph Ransmayers *Der Fallmeister*. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck et al.: Studienverlag, S. 665–673.
- Sippl, Carmen [2022a]: Was der Stein erzählt. Zur Wissenspoetologie des Bilderbuchs. In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2022.
- Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin/Scheuch, Martin (Hrsg.) (2020): *Das Anthropozän lernen und lehren*. Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2022): *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Spinner, Kaspar H. (2011): Atmosphäre als ästhetischer Begriff. In: Butzer, Günter/Zapf, Hubert (Hrsg.): *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven V*. Tübingen und Basel: Francke, S. 201–216.
- Spinner, Kaspar H. (2016): Atmosphäre: ökologisch, ästhetisch und didaktisch. In: Grimm, Sieglinde/Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R, S. 309–323.
- Spinner, Kaspar H. (2018): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 319–333.
- Spinner, Kaspar H. (2022): Ästhetische Erfahrung als Grundlage für Nachhaltigkeit. Natur, Kunst und Literatur. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck et al.: Studienverlag, S. 523–535.
- Steiner, George (2011): *Gedanken dichten*. Aus dem Engl. von Nicolaus Bornhorn. Berlin: Suhrkamp.
- Stiftung SILVIVA (2020): *Draußen unterrichten. Das Praxishandbuch für dislozierten Unterricht. 1. bis 8. Schulstufe*. (Ausgabe für Österreich) Bern: hep.

- Sullivan, Heather I. (2019): Petro-texts, plants, and people in the anthropocene: The dark green. In: *Green Letters: Studies in Ecocriticism* 23 (2), S. 152–167.
- UNESCO (2021): Futures Literacy: An essential competency for the 21st century. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>.
- Wanning, Berbeli (2019): Literaturdidaktik und Kulturökologie. In: Lütge, Christiane (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: de Gruyter, S. 430–453.
- Wanning, Berbeli (2022): Der ökologische Umbruch. Wie kulturökologische Literaturdidaktik Perspektiven verändern kann. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck et al.: Studienverlag, S. 53–63.
- Wanning, Berbeli & Stemann, Anna (2015): Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Dürbeck, Gabriele/Stobbe, Urte (Hrsg.): *Ecocriticism. Eine Einführung*. Köln et al.: Böhlau, S. 258–270.
- Wrobel, Dieter/Ott, Christine (Hrsg.) (2019): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Zapf, Hubert (2002): *Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans*. Tübingen: Niemeyer.
- Zapf, Hubert (2008): Kulturökologie und Literatur. Ein transdisziplinäres Paradigma der Literaturwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): *Kulturökologie und Literatur. Beiträge zu einem transdisziplinären Paradigma der Literaturwissenschaft*. Heidelberg: Winter, S. 15–44.
- Zapf, Hubert (2015): Kulturökologie und Literatur. In: Dürbeck, Gabriele/Stobbe, Urte (Hrsg.): *Ecocriticism. Eine Einführung*. Köln et al.: Böhlau, S. 172–184.
- Zapf, Hubert (2016): *Literature as Cultural Ecology. Sustainable Texts*. London und New York: Bloomsbury.
- Zapf, Hubert (2019): Literaturwissenschaft. In: Kluwick, Ursula/Zemanek, Evi (Hrsg.): *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Ein Kompendium*. Köln et al.: Böhlau, S. 361–378.
- Zemanek, Evi (2017): Ökologische Genres und Schreibmodi. Naturästhetische, umweltethische und wissenspoetische Muster. In: Dies. (Hrsg.): *Ökologische Genres. Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–56.

Erfahrungs- und bildungsorientierter Sportunterricht

Ein Diskurs zwischen Theoriedefizit und Praxisrelevanz

Martin Giese

Einleitung

Der Beitrag verfolgt die Frage, welche Bedeutung der Erfahrungsorientierung für Bildungsprozesse in einem zeitgemäßen Sportunterricht zugeschrieben werden kann und fragt am Ende, welche Bedeutung diese Überlegungen über die Sportpädagogik hinaus haben können. Dabei ist einleitend zu betonen, dass in der Sportpädagogik eine große Anzahl an Erfahrungskonzeptionen existiert. Das mag damit zu tun haben, dass die Auseinandersetzung mit Erfahrung eine besondere Bindung an Körper und Leib aufweist und die Sportpädagogik in ihr deshalb ein originäres Betätigungsfeld sieht. Wird der Erfahrung vielfach ein immenses Bildungspotential zugeschrieben, spiegelt ihre umfangreiche Thematisierung in der Sportpädagogik dabei doch vor allem eines wider – die Uneinheitlichkeit des Diskurses. Es gilt festzuhalten, dass es bis dato an einer *anthropologisch fundierten* Theorie der Erfahrung in der Sportpädagogik fehlt. Dadurch bleiben zentrale Fragen, z. B. wie die Entstehung von Erfahrungen zu modellieren ist oder wie der Sportunterricht diese Prozesse unterstützen kann, bildungstheoretisch unbestimmt und Praxis schlussendlich beliebig. Auch das diffizile Verhältnis zwischen Erfahrungs- und Bildungsprozessen bleibt ungeklärt. Es existiert eine merkwürdige Diskrepanz, eine Art Hiatus, zwischen der prosperierenden praxeologischen Bedeutung des Begriffs und seiner bildungstheoretischen Aufarbeitung.

Um den sportpädagogischen Erfahrungsdiskurs detaillierter zu skizzieren, wird im nachfolgenden Kapitel zunächst der Forschungsstand überblicksartig dargestellt. Anschließend wird gezeigt, wie eine sportsemiotische Analyse der Erfahrung im Sinne der *Theorie der symbolischen Formen* von Cassirer (1954) helfen kann, eine anthropologisch besser fundierte Theorie der Erfahrung zu formulieren, die auch die Frage nach der Genese von Erfahrungen modelliert sowie das konstitutive Moment der Leiblichkeit zu beachten sucht. Im Anschluss an den Versuch einer Annäherung an den sportpädagogischen Bildungsdiskurs werden bildungsdidaktische Konsequenzen abgeleitet. Im Fazit wird abschließend

diskutiert, inwiefern eine erfahrungsorientierte Bildungskonzeption Brücken zu aktuellen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen schlagen kann.

Insgesamt folgt die Argumentation der Annahme, dass gerade der körperorientierte Sportunterricht dafür prädestiniert erscheint, leibliche sowie präreflexive Potentiale der Erfahrung zu adressieren und damit einen spezifischen Beitrag zu den Diskursen um das Verhältnis von Erfahrung, Erziehung, Lernen und Bildung zu leisten. Diese Bildungspotentiale sind primordial an „die leibliche Verfasstheit des Menschen“ (Benner 2015, S. 38) gebunden. In diesem Verständnis kann es – trotz einer entsprechenden abendländischen philosophischen Tradition – keine dualistische Anthropologie geben, die den Körper im Sinne des cartesianischen Dualismus dem Geist unterordnet. In der phänomenologischen Bestimmung des Leibs als Umschlagstelle (Husserl) zwischen Welt und Ich wird Leiblichkeit vielmehr als eigenständige epistemische Kategorie verstanden. Plessners Konstrukt der „exzentrischen Positionalität“ des Menschen macht deutlich, dass es um einen immerwährenden Ausgleich zwischen Leib-Sein und Körper-Haben geht (vgl. Plessner 2019), indem der Mensch „immer wieder ein fragiles Gleichgewicht zwischen Ich und Selbst herstellen muss, ohne Aussicht auf eine endgültige Versöhnung und Identität“ (Brinkmann 2018, S. 194). In diesem Beitrag wird ein sportpädagogisches Leib-/Körperverständnis vertreten, das die ästhetischen und selbstreflexiven Momente betont und sich von einer instrumentellen Inanspruchnahme bzw. Betrachtung des Körpers abgrenzt.

Erfahrungsüberschuss in der Sportpädagogik

Was aus eigener Erfahrung gelernt, mit den eigenen Sinnen und dem eigenen Körper erfahren wurde, scheint eine ganz eigene Bedeutung zu haben und gräbt sich offenbar besonders tief und nachhaltig in unser Bewusstsein ein (vgl. Brinkmann 2021). Selbst der Volksmund bescheinigt, dass man aus Erfahrung klug werde und dass Erfahrung die beste Lehrmeisterin sei. Erfahrung kann in diesem Sinne als eine Art pädagogische Einverständniskategorie bezeichnet werden, die allgemeine Zustimmung garantiert und pädagogisches Tun unhinterfragt legitimiert. Das Spektrum der sportpädagogischen Erfahrungsthematisierung ist dabei groß und reicht von philosophisch komplexen Ausdeutungen des Erfahrungsbegriffs, die die Möglichkeit erfahrungsorientierten Sportunterrichts weitgehend verneinen, über theorieferne Praxiskonzepte bis zur quasi esoterischen Verwendung der Erfahrung, die etwas nebulös Natürliches und Ursprüngliches bezeichnen soll. Zuzüglich Grupés (1995) *Typologie der Erfahrung* lassen sich, neben der kaum überschaubaren Anzahl an Einzelveröffentlichungen, mindestens sechs eigenständige sportpädagogische Erfahrungskonzeptionen ausmachen: Scherlers (1975) Konzept der *materialen Erfahrung*, Funkes (1980) *Körpererfahrung*, Moegling und Moeglings (1984) *sanfte Erfahrung*, Trebels'

(1984) *Bewegungserfahrung*, Thieles (1996) *leibliche Erfahrung* und Frankes (1998) *ästhetische Erfahrung*. Gemeinsamer Rahmen dieser Ansätze ist neben der Fokussierung auf Leiblichkeit und Bewegung, dass „die Erfahrungsthematisierung von Anbeginn mit einer Distanzierung von einseitig an der Vermittlung traditioneller, kanonisierter Sportarten verhafteten Konzepten und den dahinter stehenden Wertorientierungen einhergeht“ (Thiele 1996, S. 92), was nachfolgend für die einzelnen Ansätze genauer beschrieben wird.

Funke (1980) überträgt mit seinem Konzept der *Körpererfahrung* die Idee einer erfahrungsorientierten Schule auf den Sportunterricht. In Anlehnung an v. Hentig (1972) plädiert er dafür, die Orientierung der vorherrschenden Sportdidaktik zu überdenken und dem vernachlässigten Körper wieder zu seinem Recht zu verhelfen. Er fordert die „Wiedereinführung des fühlenden, sinnlichen, autonomen Subjekts in die Bewegungspädagogik“ (Funke-Wieneke 1991, S. 112). Auf Grundlage einer negativ stilisierenden Zivilisations- und Sportkritik sieht er in seinem Konzept der Körpererfahrung ein Allheilmittel, das eine Kompensationsfunktion für Zivilisationsschäden, wie den Verlust von primären Erfahrungen bietet. Auch wenn das Konzept umfangreicher Kritik ausgesetzt ist (vgl. Volger 1989), fand es weite Verbreitung (vgl. Leist/Loibl 1984, S. 47), was dazu führte, dass Körpererfahrung zeitweise synonym für Sportunterricht stand. Hauptkritikpunkte sieht Thiele (1996) in der unzureichenden Klärung des Erfahrungsbegriffs, der damit verbundenen Theorieferne und der subjektseitigen Schlagseite des Gesamtansatzes.

Trebels' Konzept der *Bewegungserfahrung* korrigiert die subjektseitige Schlagseite der Körpererfahrung, da Bewegungserfahrung die relationale Bindung des Individuums an seine Umwelt explizit betont. Allerdings orientiert sich Trebels nicht durchgehend am Erfahrungsbegriff und bietet auch keine theoretische Klärung dieses Begriffs. Auch wenn sich Funke-Wieneke und Trebels explizit auf Erfahrung berufen, gewinnen sie ihre didaktischen Schlussfolgerungen nicht durchgängig aus einer Analyse der Struktur der Erfahrung. „Solcher Theorieverzicht mag mit der besonderen ‚Dignität der Praxis‘, dem pragmatischen didaktischen Anliegen oder vielleicht auch der Komplexität der Phänomene plausibel gemacht werden können, doch zeigt sich auch – und zwar mit fortschreitender Dauer zunehmend, dass eine solche Vogel-Strauß-Mentalität mit Blick auf eine pädagogische Legitimation dysfunktional wirken muss.“ (Thiele 1996, S. 147)

Hat Thiele mit seinem Ansatz der *leiblichen Erfahrung* die theoretische Fundierung der Erfahrung zwar befördert, bleibt auch er ein Modell zur Klärung der Genese von Erfahrungen schuldig. Die bildungstheoretische Bedeutung der Erfahrung wird von Franke (2006) und von Prohl (2010) zwar wiederholt zum Thema gemacht,¹ insgesamt ist aber zu resümieren, dass der bildungstheoretische

1 Franke (2001; 2003) muss das Verdienst zugesprochen werden, die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Erfahrung durch die Beschäftigung mit dem Differenzbegriff konturiert zu

Erfahrungsdiskurs in der Sportpädagogik zur Jahrtausendwende weitgehend zum Erliegen gekommen ist, auch wenn der Begriff selbst – zumindest in fachdidaktischer Literatur – weiterhin breite Verwendung findet. Wie eingangs betont, lässt sich als Zwischenfazit eine Lücke zwischen der prosperierenden praxeologischen Bedeutung des Begriffs und seiner bildungstheoretischen Aufarbeitung konstatieren.

Bildungs- und erfahrungstheoretische Annäherungen in der Sportpädagogik

Auch wenn ein Erfahrungsbegriff, der „über die Grenzen der Vielzahl von Schulen hinaus konsensfähig wäre“ (Thiele 1996, S. 168), weiterhin aussteht, können dennoch gewisse terminologische Konsenslinien und bildungstheoretische Anschlüsse identifiziert werden (vgl. Giese 2010), die im Folgenden diskutiert werden. In Summe wird Erfahrung als aktiver (auto-)poietischer Bildungsprozess verstanden, der die Mensch-Welt-Bezüge steuert (Prozess) und vollendet (Produkt). Erfahrung führt als relationales Phänomen zu einer dauerhaften Veränderung der Person-Umwelt-Relationen.

Erfahrungsbegriff – eine strukturgenetische Modellierung

Die Sichtung sportpädagogischer Ansätze verweist auf eine dreiseitige Systematisierung des Erfahrungsbegriffs (vgl. Giese 2008; 2010). Auf der (a) Seite des Subjekts ist festzuhalten, dass es seine Erfahrungen selbst machen muss und eine rein sprachliche Vermittlung nicht möglich ist. Diese Position findet sich auch bei Scherler (1975, S. 94), wenn er sich „entschieden gegen empiristische Auffassungen [wendet, MG], nach denen Erfahrung etwas ‚an sich‘ sei, was sich dem Subjekt von selbst und ohne seine Mitwirkung aufdränge“. Diese notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung muss durch das innere Dabei-Sein ergänzt werden, wie es z. B. Hegel (1952) oder auch Buck (2019) mit dem Begriff des Inter-Esse beschreiben. In dieser Erfahrungskonzeption generiert erst die Selbstreflexion aus den Versatzstücken des Erlebens Erfahrungen, indem Erwartungen, Ursachen und Wirkungen in Beziehung zueinander gesetzt werden: „Das Prinzip der Erfahrung enthält die unendlich wichtige Bestimmung, dass für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst dabei seyn müsse, bestimmter daß er solchen Inhalt mit der Gewißheit seiner selbst in Einigkeit und vereinigt finde.“ (Hegel 1952, S. 50) Wenn aus Erfahrungen gelernt

haben.

werden soll, muss das Individuum vom Problem befangen sein und es als ein für sich bedeutsames Problem akzeptieren (vgl. Oelkers in diesem Band).

Auf der (b) Objektseite hätte sich, was erfahren werden soll, einerseits im Erfahrungshorizont des Subjekts zu befinden, andererseits müsste es die Antizipation so sehr stören, dass das Erlebnis ins Bewusstsein der Wahrnehmung rückt und nicht im amorphen Strom der Sinneseindrücke davon schwimmt. In einem ambivalenten Spannungsverhältnis verhindert zu große Fremdheit des Zu-Erfahrenden Erfahrungen ebenso wie zu große Vertrautheit. Gleichzeitig kann zur Erfahrung nur werden, was nicht der Antizipation entspricht, was uns ins Stolpern bringt und uns zur Reflexion anhält. Husserl nennt das Phänomen, dass jede Erfahrung an jedem Punkt ihrer Gangstruktur prinzipiell über sich hinausreicht, „Sinnestranszendenz“ (Husserl 1948, S. 30) und bettet es in seine Theorie der Horizontstruktur der Erfahrungen ein. Und auch Buck geht von einem zweiseitigen Erfahrungsbegriff aus, der auf der einen Seite die konkrete Erfahrung meint, die man in der jeweiligen Gegenwart gerade macht und auf der anderen Seite das, „auf Grund wovon die aktuellen Kenntnisnahmen überhaupt Akte des Verstehens von etwas als etwas sind“ (Buck 2019, S. 62).

Strukturell (c) zeichnen sich Erfahrungen dadurch aus, dass sie zukünftige Situationsantizipationen verändern. Sie sind in unserem Bewusstsein überdauernd fixiert. Sie haben handlungsleitende Funktion für die Zukunft, wobei sie als *kontextuell gebrochenes* Abbild des ursprünglichen Erlebnisses nicht als neue Erfahrungshorizonte neben alten stehen, sondern in diese integriert werden. Die Überlegungen führen zu folgender Übersicht, die allerdings nicht als Versuch einer terminologischen Fixierung, sondern eher im Sinne einer begrifflichen Annäherung zu lesen ist:

a) Subjektseitige Voraussetzungen zum Machen von Erfahrungen:

1. Erfahrungen müssen selbst gemacht werden und bedürfen in diesem Sinne einer Eigenaktivität des Individuums.
2. Erfahrungen können im Sinne der Widerfahrnis auch zufällig in einem Moment unerwarteten Gelingens entstehen.
3. Erfahrungen kommen durch die (Selbst-)Reflexion und das Denken ins Bewusstsein.
4. Zur Erfahrung gehört das Dabei-Sein i. S. Hegels.

b) Objektseitige (ambivalente) Voraussetzungen zum Machen von Erfahrungen:

5. Das Zu-Erfahrende liegt im Rahmen der Vorerfahrungen des Subjekts.
6. Das Zu-Erfahrende stört die Antizipation des Subjekts. Zur Erfahrung wird, was negativ oder positiv nicht der Antizipation entspricht und uns im Handeln innehalten lässt.

c) Strukturelle Eigenschaften der Erfahrung:

7. Erfahrung ist ein selbstbezüglicher und autopoietischer Bildungsprozess, der die Mensch-Welt-Bezüge steuert (Prozess) und vollendet (Produkt).
8. Erfahrungen verändern zukünftige Antizipationen.
9. Aus Erfahrung lernen bedeutet umlernen.
10. Eine Erfahrung ist das durch das Subjekt ‚gebrochene‘ und umgeformte gedankliche (symbolische) Abbild des ursprünglichen Erlebnisses.

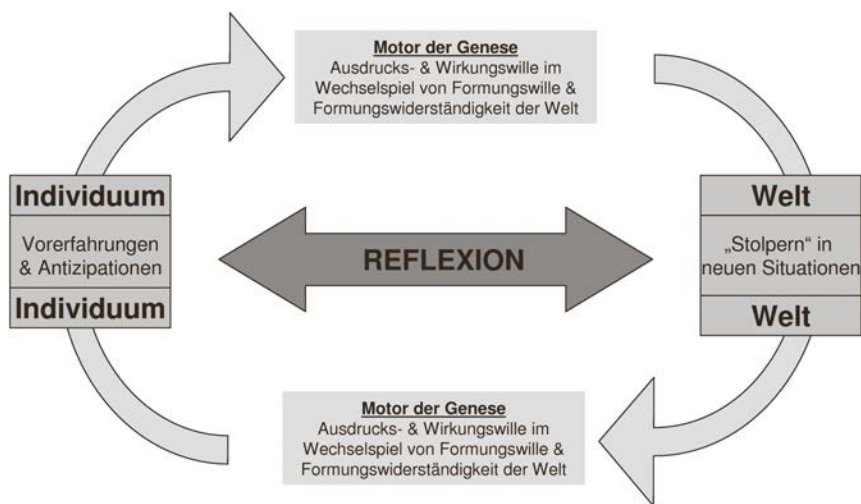
Wie oben bereits erwähnt sollen diese terminologischen Annäherungen nicht den Eindruck einer einheitlichen Begriffsdefinition erzeugen, sondern illustrieren vielmehr den Stand der sportpädagogischen Diskussion. Dazu gehören auch Bemühungen, Erfahrung in ein Strukturgenesemodell einzubetten. Die strukturgenetische Modellierung soll zwei Dinge klären: Zum einen skizziert sie eine Begriffsdefinition von Erfahrung und zum anderen liefert sie ein Modell, das möglichst plausibel erklärt, wie sich Erfahrungsstrukturen in unserem Bewusstsein generieren. Erfahrungen werden dabei als überdauernde Bewusstseinsstrukturen verstanden, die den Weltbezug des Individuums nachhaltig verändern. Erst wenn ein solches Strukturgenesemodell existiert, können auch Aussagen darüber getroffen werden, wie der Sportunterricht Erfahrungsprozesse bildungswirksam unterstützen kann. Das hier adressierte Genesemodell orientiert sich am in der Sportpädagogik wirkmächtigen symbolphilosophischen Paradigma (Drexel 2002, S. 184). Ist von Symbolphilosophie die Rede, ist damit der Bezug auf eine sportpädagogische Forschungstradition auf Grundlage der *Philosophie der symbolischen Formen* Cassirers gemeint. Auch ohne diese Theorie ausführlich darzustellen, kann ihr Nutzen in diesem knappen Rahmen plausibel gemacht werden, wenn zumindest zwei Aspekte vor Augen geführt werden: ihre (a) anthropologischen Grundannahmen und ihr (b) Genesemodell symbolischer Formen.

Cassirer definiert den Menschen (a) anthropologisch als Ausdrucks- und Wirkungswesen, als *animal symbolicum*, das sich dadurch auszeichnet, dass es unablässig bedeutungshaltige Ausdrucksformen schafft (z. B. Sprache, Schrift, Mode, Architektur und eben auch Sport). Diese bedeutungshaltigen Formen sind immer als (sinnliche) Manifestation eines zugrunde liegenden Sinns zu verstehen. So ist der Fosbury-Flop eine Ausdrucksform, in der sich der Sinn artikuliert, so hoch wie möglich zu springen. Cassirers *animal symbolicum* zeichnet sich dadurch aus, dass es keine Alternative zur sinnstiftenden Selbst-Bildung hat. Diese Anthropologie betont, dass, „wenn es überhaupt eine Definition des ‚Wesens‘ oder der ‚Natur‘ des Menschen gibt, diese Definition nur als funktionale, nicht als substantielle verstanden werden kann“ (Cassirer 1996, S. 110).²

2 Cassirer (1996, S. 110) geht davon aus, dass es keine substantielle Definition des Menschen geben kann. Eine einheitliche Bestimmung des Menschen, die alle Bereiche seines Wirkens einschließt, kann nur gelingen, wenn „nicht nach der Einheit der Erzeugnisse, sondern

Erfahrung wird in diesem Beitrag als eine symbolische Form im Sinne Cassirers interpretiert. Dies ist insofern hilfreich, als dass Cassirer auch ein (b) Genesemodell symbolischer Formen entwickelt hat. Symbolische Formen – und damit Erfahrungen – entstehen danach im Spannungsverhältnis zwischen dem Wirkungswillen des Menschen und der Widerständigkeit der Welt oder, in anderen Worten, in einem zirkulären Wechselspiel der Dichotomie von *forma formata* und *forma formans*. *Forma formata* ist dabei als eine geprägte Form zu verstehen und *forma formans* als Formungswille, als formgenerierendes Moment (vgl. Abb. 1). Mit unserem bereits geprägten Inventar an symbolischen Formen (Vorerfahrungen) treten wir der Welt bzw. neuen Situationen entgegen. Haben die bereits geprägten Formen in der Welt keinen Bestand, kommt es aufgrund des unhintergehbaren Wirkungswillens zur Überformung der ursprünglichen Form, bis im Idealfall eine Kongruenz zwischen den Handlungsabsichten und den tatsächlichen Handlungsfolgen hergestellt werden kann.³

Abb. 1: Strukturgenesemodell von Erfahrungen



nach der Einheit des schöpferischen Prozesses“ (Cassirer 1996, S. 114) gesucht wird. Nicht die einzelnen Produkte menschlichen Wirkens (z. B. Sprache, Kunst, Kultur, Religion oder Mythologie) sind von übergeordnetem Interesse, sondern ihre symbolischen Formungsprinzipien.

- 3 Einzige Schnittstelle zwischen dem ‚Willen zur Form‘ und der ‚Formungswiderständigkeit der Welt‘ ist die motorische (Selbst-)Bewegung. Als ‚Urform der Synthesis‘ stellt die Bewegung somit eine eigene Erkenntniskategorie dar. Schwemmer bezeichnet die motorische Selbstgliederung und die Anmutungsqualität unseres Ausdruckslebens vor diesem Hintergrund als „die ‚natürlichen‘ Wurzeln für die weitere Gliederung unserer Wahrnehmungswelt“ (Schwemmer 1997, S. 89).

Bildungsbegriff

Kommt der Erfahrungsdiskurs in der Sportpädagogik mit diesen Überlegungen weitestgehend zum Erliegen, spricht Bietz (2005, S. 85) zur Jahrtausendwende „von einer regelrechten Renaissance bildungstheoretischen Denkens“ in der sportpädagogischen Forschung, die bis heute anhält (vgl. Ruin/Stibbe 2021). Dieses Denken ist ursprünglich dadurch geprägt, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit Fächern und Inhalten von Bildung um eine, diese Oberflächenphänomene transzendierende, strukturalistische Diskussionsebene ergänzt wird (vgl. Bockrath 1998; Scherer 2005). Zentrales Element dieser Denkrichtung ist nicht die Suche nach den ‚richtigen‘ Inhalten oder nach adäquaten Zielvorstellungen, an denen sich Bildung im Sport zu vollziehen habe (vgl. Grupe 1984, S. 107), sondern die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von Bildung im Kontext sportlicher Handlungen. Funktion einer solchen Herangehensweise ist, „den Diskurs auf eine den Bildungsinhalten vorgelagerte strukturelle Ebene zurückzuführen und erst von da aus die Diskussion einzelner Sachfragen auf der phänomenalen Ebene anzugehen“ (Hildenbrandt 2005, S. 202).

Bildung wird dabei in einem funktionalen Verständnis als Aneignung bzw. Umgestaltung von Bewusstseinsinhalten verstanden, die das Verhalten des Individuums bzw. seinen Weltbezug nachhaltig verändern. Im Sinne eines Prozesses „kann Bildung verstanden werden als Erwerb von Kulturkompetenz und als Ergebnis bezeichnet Bildung den Besitz und die Verfügbarkeit dieser Kompetenz bei der Gestaltung und Verknüpfung verschiedener Kulturgegenstände und Kultursegmente“ (Hildenbrandt 2000, S. 17). Bildung ist in diesem Sinne keine Option menschlichen Handelns, sondern primordiale Notwendigkeit: Die Mensch-Welt-Beziehungen sind zwingend gestaltungsbedürftig. Es gibt kein substantielles Ende des Bildungsprozesses, Bildung ist „dynamisch, sie bleibt permanente Aufgabe“ (Schmidt-Millard 2005, S. 144).

Im sportpädagogischen Kontext stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen diese Bildung im Sport zu erwerben ist. Zentrales Bindeglied des Konstrukts Bildung ist nach Franke das zur (Selbst-)Reflexion fähige Subjekt: „Beides, der Reflexionsprozess auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns sowie die Frage nach dem vernunftbegabten, erkenntnisfähigen Subjekt als autonome Person gelten als Voraussetzungen und Merkmale von Mensch-Welt-Bezügen, denen man eine bildungsrelevante Bedeutung zuschreibt.“ (Franke 2000, S. 98)

Bedingung der Möglichkeit, um sportiven Mensch-Welt-Bezügen bildungsrelevante Potentiale zuschreiben zu können, sind danach Situationen, die eine selbstständige Reflexion des Subjekts herausfordern. Gleichzeitig ist es notwendig, die kantische Erkenntnistheorie „über das enge, sprachorientierte Vernunftverstehen hinaus zu einer Kulturtheorie zu erweitern. [...] Kants transzendente Logik [muss, MG] zu einer semiotischen Logik erweitert werden. D. h., ihre

grundlegenden Operationen sind nicht nur an das Modell sprachlicher Begriffe gebunden; der Erkenntnisprozess, der bisher eingeengt auf die Sprache gedeutet wurde, muss prinzipiell auch offen für nicht-sprachliche Erfahrungsbereiche sein.“ (Franke 2000, S. 104) Es ist danach zu fragen, ob „auf der präverbalen Ebene des Körperlichen reflexiv Distanz geschaffen werden kann, denn genau darin ist die Grundlage für Bildungsvorgänge zu sehen. Nur unter der Bedingung von reflexiver Distanz – so die allgemeine bildungstheoretische Annahme – können persönliche Handlungsspielräume gewonnen werden und persönliche Erlebnisse nachhaltig Auswirkungen auf die Person und ihren Weltzugang insgesamt haben.“ (Bietz 2005, S. 107)

Um zu erklären, wie auch ohne die ordnende Kraft der Sprache auf der präverbalen Ebene des Bewegens die Möglichkeit zur reflexiven Distanzierung geschaffen werden kann, wird auf die Diskrepanz zwischen der Ideal- und der Ausführungsform sportlicher Bewegungen verwiesen, die Differenzerfahrungen im Formungsprozess von Bewegungen provoziert. Insbesondere die motorische Auseinandersetzung mit der Welt liefert Möglichkeiten für unterschiedlichste Differenzerfahrungen. Entspricht beispielsweise der wahrgenommene Raum im Tun bzw. während der sportlichen Handlung nicht dem vorgestellten Raum, wenn sich z. B. Anlauf- oder Schrittlängen beim Weitsprung anders darstellen als antizipiert, kann dies zu einer kritischen Distanzierung zur Welt führen und Reflexions- und damit Bildungsprozesse anstoßen. Entsprechendes zeigt Franke auch für das Verhältnis von vorgestellter und erlebter Zeit sowie für die Beziehung zwischen Körper-Sein und Körper-Haben (vgl. Franke 2001, S. 36).

Synopse

Die strukturelle Verwandtschaft der Begriffe Bildung und Erfahrung ist in dieser Perspektive offenkundig. Bedingung der Möglichkeit eines bildungswirksamen Sportunterrichts sind danach zumindest zwei Aspekte: Einerseits das Lösen von vertrauten Ordnungen, weil neue Situationen mit ihnen nicht adäquat bewältigt werden können, und andererseits leiblich verfasste, präreflexive Reflexionsleistungen, um auftretenden Diskrepanzen zwischen Handlungsabsichten bzw. antizipierten Handlungsergebnissen und tatsächlich eingetretenen Handlungsergebnissen nachzuspüren. Anthropologische Grundlage ist dabei, dass „an drei humanen Bestimmungen festgehalten werden [kann, MG], die wohl von allen neueren Ansätzen Pädagogischer Anthropologie mitgetragen werden können: an der Negativität und Offenheit der anthropologischen Bestimmung, an der Bildungs- und Erziehungsnotwendigkeit und an der Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeit“ (Zirfas 2012, S. 78). Da die neu gebildeten, überdauernden Bewusstseinsinhalte der Orientierung in der Welt dienen und aus diesem Bestreben gleichsam emergieren, hat der Symbolisierungsprozess einen sinnstiftenden

Charakter. Solche Elemente einer anthropologischen Fundierung sind auf dem Weg zu einer Didaktik eines bildenden und erfahrungsorientierten Sportunterrichts ein wichtiger Zwischenschritt, da bildungsdidaktische Konsequenzen somit nicht mehr nur aus bewegungswissenschaftlichen Effizienzkriterien gewonnen werden, sondern auch anthropologischen Grundannahmen verpflichtet sind.

Wird die Notwendigkeit der aktiven Bildung und Gestaltung der Weltbezüge durch das Individuum betont, so sind neben die Momente der Formung, des Bildens, des Wirkens und des Ausdrucks Momente der Enttäuschung und der Störung der Antizipation zu stellen. Solche transformatorischen Bildungsvorstellungen betonen das Moment der Negativität der Erfahrung (vgl. Dörpinghaus 2015, S. 472) und führen gegebenenfalls zu einer „Umstrukturierung der ganzen Person“ (Buck 2019, S. 8). Ein erfahrungs- und bildungsorientierter Sportunterricht ist darauf angewiesen, dass sich der poietische Formungswille des Individuums an der Widerständigkeit der Welt bricht. Der antizipierte motorische Plan, wie z. B. einen Slice beim Tennis zu spielen, muss scheitern, damit es zu Differenzwahrnehmungen im Sinne Frankes kommt. Die Betonung der Diskontinuität meint allerdings nicht die Reaktivierung existenzphilosophischer Überlegungen und eine damit einhergehende exklusive Fokussierung auf die Schmerzhaftigkeit solcher Momente, wie es beispielsweise Bollnow (vgl. 1974, S. 20) formuliert, sondern verweist gleichsam auf Momente des unerwarteten Gelingens.

Ist die Bildung überdauernder Bewusstseinsstrukturen an eine Störung der Antizipation gebunden, dann sind Bewegungen und Erfahrungen von ihrem Ende her, eben über ihr antizipiertes Resultat organisiert. Nur dann kann es zur reflexiven Distanziertheit kommen, die oben als Bedingung sportlicher Bildungsvorgänge bezeichnet wurde. Erst wenn in unserem leiblichen Tun Differenzen aufscheinen und uns unser Tun im Tun selbst fremd wird, kann Bildung – auch auf einer vorsprachlichen Ebene – im Sport angestoßen werden. Daraus lassen sich auch methodisch-didaktische Schlussfolgerungen ziehen. Ist Selbstreflexion in Folge einer kritischen Distanzierung zum eigenen Tun Voraussetzung von Bildungsprozessen, dann sollte der Sportunterricht so angelegt sein, dass Schüler*innen unterrichtliche „Räume“ zur Reflexion der Erfahrungen zur Verfügung gestellt werden. Führt das Kanu z. B. partout in eine andere Richtung als von den Kanut*innen gedacht, muss der Unterricht Raum bieten, solche Momente als leibliche Differenz Erfahrungen zu fokussieren und zu beachten. In einem nächsten Schritt hätte Unterricht zu gewährleisten, dass diese vorsprachlichen Momente einer sprachlichen Reflexion zugeführt werden, um Irritationen einzusortieren und neue motorische Möglichkeitsräume zu eröffnen.

Fazit

Kommen wir zu der Ausgangsfrage zurück, welche Bedeutung der Erfahrungsorientierung für Bildungsprozesse in einem zeitgenössischen Sportunterricht zugeschrieben werden kann und ob sich daraus eine Orientierung über die Sportpädagogik hinaus gewinnen lässt, können auf Basis des bisher Gesagten zumindest vier Rahmenbedingungen erfahrungs- und bildungsorientierten Unterrichts formuliert werden. Diese ergeben sich aus der sportsemiotischen Strukturanalyse der Erfahrung: (1) Erfahrung ist in ihrem Prozessmodus an die Eigenaktivität der Individuen gebunden. Dieser Vorgang ist an keiner Stelle für direkte steuernde Eingriffe offen. Folgt die Entstehung symbolischer Formwelten der wirkenden Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt, ist die Bildung dieser Formen zwingend an das Selbst-Machen gebunden – da gibt es weder Abkürzung noch Substitution. (2) Eng daran gekoppelt ist die Erkenntnis, dass dieser Prozess (auto-)poietisch zu interpretieren ist. Der Glaube, dass Lernende vorgegebene Lösungen *abbilden* könnten und ihnen damit ein Teil des *Selbstbildungsprozesses* abgenommen werden könnte, ist aus dieser Theorieperspektive ein Irrglaube. Die semiotische Fundierung macht vielmehr deutlich, dass es sich eben nicht um einen *Abbildungs-*, sondern um einen *Umbildungsprozess* handelt. (3) Symbolische Formen kristallisieren sich am Leitfaden von Bedeutungsrelationen in authentischen Mensch-Umwelt-Beziehungen. Damit werden die Sinnbezüge des Handelns Dreh- und Angelpunkte des Lernens. Es gibt nach diesem Verständnis keine neutralen Handlungen in einer bedeutungssterilen Welt. Ist die Form die Manifestation eines vorgängigen Sinns, dann muss dieser Sinn im Vermittlungsprozess transportiert werden. (4) Neue Erfahrungen sind an das je eigene symbolische Universum gebunden, weshalb die Unterrichtsinhalte – zumindest so weit das möglich ist – passgenau an die Vorerfahrungen anzuschließen sind.

In didaktischer Perspektive lassen sich diese Rahmenbedingungen weiter ausdeuten: Lernenden sind Erfahrungsräume zu bieten, in denen sie Formen tatsächlich selbst bilden können. Charakteristikum ist eine offene Aufgabenstellung mit transparentem Handlungsziel, um die kreativen Potentiale der Lernenden auf ein relevantes Problem zu fokussieren. Die notwendige Vereinfachung der Lernsituation, die sich in klassischen Vermittlungskonzepten meist aus einer Orientierung an einer ideellen Objektstruktur (Außensicht) des Gegenstandes (Zielbewegung) ergibt, wird obsolet. Folgen wir der semiotischen Fundierung, müssen sich geeignete Vereinfachungsstrategien vielmehr an der Bedeutungsebene von Problemen orientieren. Zudem sind Reflexionsleistungen zu initiieren: Im Mittelpunkt muss die Bewusstmachung von – evtl. vorbewussten – Antizipationen, Handlungsergebnissen und von Gründen für Diskrepanzen zwischen Absichten, Handlungen und Effekten stehen.

Diese Überlegungen machen allerdings auch sensibel dafür, wie weit das Ziel einer einheitlichen erfahrungsorientierten Unterrichtslehre auch aus der

hier gewählten Perspektive noch entfernt ist: Können potenziell bildungswirksame Unterrichtssettings zwar sportsemiotisch spezifiziert werden, verbleiben die skizzierten didaktischen Rahmenbedingungen trotzdem auf einer abstrakten Konstruktebene unterrichtlicher Planungsmodelle, die nur vage Orientierungsfunktion für die Unterrichtspraxis liefern. Die formulierten bildungsdidaktischen Rahmenbedingungen sind auch nicht als Apologie pro Herstellbarkeit der Erfahrung zu verstehen. Vielmehr ist Göhlich (2007, S. 194) zuzustimmen, dass Erfahrung kein „durch und durch rationaler, kognitiv steuerbarer, in Plan-Umsetzungs-Effekt-Ketten zerlegbarer Prozess“ ist. Gleichwohl können wir doch zumindest Orientierung gewinnen, wie sich „Bedingungen günstig gestalten“ (Meyer-Drawe, 2003, S. 509) lassen. An dieser Stelle kann die semiotisch-pädagogische Analyse des Erfahrungsbegriffs hilfreiche Dienste leisten, weil sie einheitliche, theoretisch elaborierte und anthropologisch fundierte Kriterien ermöglicht, die diese Bedingungen spezifizieren helfen.

Abschließend ist damit auf das Forschungsdesiderat zu verweisen, dass sich die sportpädagogische Forschung weiter mit der Frage beschäftigen sollte, inwiefern auf der präverbalen Ebene des Bewegens fachspezifische Möglichkeiten zur reflexiven Distanzierung und damit zu Bildungsprozessen geschaffen werden können. Die Bearbeitung der epistemologischen Frage nach der Bewegung als Eindruck und Ausdruck leiblicher Erfahrungen bzw. deren Verhältnis zu prä-reflexiven Bildungsmomenten könnte einen wichtigen fachspezifischen Beitrag zur bildungstheoretischen Forschung liefern, um die Gestalt- und Leibhaftigkeit dieser Prozesse besser zu verstehen.

Wurden in diesem Beitrag bildungstheoretische und anthropologische Voraussetzungen für einen erfahrungsorientierten Sportunterricht besprochen, soll es abschließend – im Sinne eines Ausblicks – darum gehen, exemplarische Anschlussstellen an aktuelle erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu suchen. Nähen zeigen sich insbesondere zu aktuellen übungstheoretischen Arbeiten (vgl. Brinkmann 2021). Als zentrale Schnittstelle erscheint die Beachtung der Negativität der Erfahrung. Irritationen, Enttäuschungen, Scheitern und Fehler, aber auch Momente des unerwarteten Gelingens werden in der Übungstheorie ebenso als Grundvoraussetzung und nicht als ‚Betriebsunfälle‘ erfolgreichen Lernens und Übens gesehen (vgl. Giese/Brinkmann 2021). Negativität erscheint hier als „Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst [sodass eine, MG] Erfahrung über die Erfahrung“ (Buck 2019, S. 48) stattfinden kann. Entsteht eine Irritation, weil Vorerfahrungen unerwartet nicht länger tragen, werden die Erfahrenden darin auf sich selbst, genauer auf ihre bereits gemachten Erfahrungen zurückgeworfen. Anlass dieser reflexiven Wendung sind auch in der Übungstheorie positiv oder negativ konnotierte Erfahrungen der Irritationen, Enttäuschungen, Erfahrungen von Krisen. Solch eine negative Erfahrung, die gerade im Sport auch präreflexiv oder leiblich konstituiert sein kann, bietet Potential für reflexive Prozesse (vgl. Meier/Giese 2021), die neue Möglichkeitsräume erschließen und

damit Bildungspotentiale bieten. Mit dieser Perspektive erscheint die hier diskutierte sportsemiotische Perspektive auf Erfahrung und Bildung an aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse – wie sie sich auch im vorliegenden Band zeigen – anschlussfähig.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bietz, Jörg (2005): Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In: Bietz, Jörg/Laging, Rolf & Roscher, Monika (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 83–122.
- Bockrath, Franz (1998): Die Macht der Bilder – Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. In: Schwier, Jürgen (Hrsg.): Jugend – Sport – Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. Hamburg: Czwalina, S. 139–148.
- Bollnow, Otto Friedrich (1974): Was ist Erfahrung? In: Vente, Rolf E. (Hrsg.): Erfahrung und Erfahrungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–29.
- Brinkmann, Malte (2018): Verkörperungen zwischen Normalisierung und Subjektivierung. Zur Anthropologie und Sozialtheorie pädagogischer Praxis der Körperbildung und -erziehung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 87, H. 3, S. 191–204.
- Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Cassirer, Ernst (1954): Philosophie der symbolischen Formen. Oxford: Bruno Cassirer.
- Cassirer, Ernst (1996): Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Felix Meiner.
- Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 4, S. 464–480.
- Drexel, Gunnar (2002): Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft. Schorndorf: Hofmann.
- Franke, Elk (1998): Bildung – Semiotik – Ästhetische Erfahrung. In: Schwier, Jürgen (Hrsg.): Jugend – Sport – Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. Hamburg: Czwalina, S. 45–62.
- Franke, Elk (2000): Symbolisches Wissen durch den Körper – Möglichkeiten für eine Renaissance bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik. In: Scherer, Hans-Georg & Bietz, Jörg (Hrsg.): Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung. Hamburg: Czwalina, S. 95–111.
- Franke, Elk (2001): Erkenntnis durch Bewegung. In: Schürmann, Volker (Hrsg.): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft. Frankfurt am Main: Campus, S. 307–332.
- Franke, Elk (2003): Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In: Franke, Elk/ Bannmüller, Eva (Hrsg.): Ästhetische Bildung. Butzbach-Griedel: Afra Verlag, S. 17–37.
- Franke, Elk (2006): Erfahrung von Differenz – Grundlage reflexiver Leiberfahrung. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): Body Turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript, S. 187–208.
- Funke, Jürgen (1980): Körpererfahrung. In: Sportpädagogik 4, H. 3, S. 13–20.
- Funke-Wieneke, Jürgen (1991): Körper- und Bewegungserfahrungen als Grundkategorien bewegungs- und sportpädagogischen Handelns. In: Redl, Sepp/ Sobotka, Raimund/Russ, Alexander (Hrsg.): Theorie und Praxis der Leibesübungen. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 108–117.
- Giese, Martin (2008): Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht. Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, Martin (2010): Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 69–89.

- Giese, Martin/Brinkmann, Malte (2021): Üben! Bildungstheoretische Überlegungen zur Rehabilitation einer elementaren Praxis der Sportpädagogik. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 51, H. 2, S. 213–221. doi:10.1007/s12662-021-00710-0.
- Göhlich, Michael (2007): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Basel: Beltz, S. 191–202.
- Grupe, Ommo (1984): *Grundlagen der Sportpädagogik: Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, Ommo (1995): Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere pädagogische Bedeutung? In: Schaller, Hans-Jürgen/Pache, Dieter (Hrsg.): *Sport als Bildungschance und Lebensform*. Schorndorf: Hofmann, S. 20–26.
- Hegel, Georg (1952): *Philosophische Bibliothek Bd. 5., Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Felix Meiner.
- Hentig, Hartmut von (1972): Lernmöglichkeiten für den Sport. *Sportwissenschaft* 2, H. 2, S. 239–257.
- Hildenbrandt, Eberhard (2000): Bildung als Ausformung von Kulturkompetenz. In: Scherer, Hans-Georg/Bietz, Jörg (Hrsg.): *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung*. Hamburg: Czwalina, S. 17–24.
- Hildenbrandt, Eberhard (2005): Aspekte einer strukturalistischen Bildungstheorie der Bewegungs- und Sportpädagogik. In: Bietz, Jörg/Laging, Rolf/Roscher, Monika (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 202–212.
- Husserl, Edmund (1948): *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Redigiert und hrsg. v. Ludwig Landgrebe. Hamburg: Claassen Goverts.
- Leist, Karl-Heinz/Loibl, Jürgen (1984): Körpererfahrung: Eine tragfähige didaktische Kategorie für den Sportunterricht? In: Niedermann, Erwin (Hrsg.): *Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit*. 10. Folge. Salzburg: Wiss. Ges. für Sport und Leibeserziehung, S. 47–67.
- Meier, Stefan/Giese, Martin (2021): Bildungstheoretische Grundlagen eines erfahrungsorientierten und inklusiven Sportunterrichts. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 66, H. 1, S. 46–55. doi:10.3262/SZ2101046.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, H. 4, S. 505–514.
- Moegling, Barbara/Moegling, Klaus (1984): *Sanfte Körpererfahrung. Für dich selbst und zwischen uns*. Kassel: Kasseler Verlag.
- Plessner, Helmut (2019): *Philosophische Anthropologie: Göttinger Vorlesung vom Sommersemester 1961*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prohl, Robert (2010): *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Rieder, Hermann (1984): Körpererfahrung – eine neue Modewelle. In: Niedermann, Erwin (Hrsg.): *Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit*. 10. Folge. Salzburg: Wiss. Ges. für Sport und Leibeserziehung, S. 17–32.
- Ruin, Sebastian/Stibbe, Günter (2021): Erziehung und Bildung. In: Güllich, Arne/Krüger, Michael (Hrsg.): *Sport in Kultur und Gesellschaft. Handbuch Sport und Sportwissenschaft*. Springer Spektrum, S. 37–54.
- Scherer, Hans-Georg (2005): Bewegung und Bildung – Relationale Bildung im Bewegungshandeln. In: Bietz, Jörg/Laging, Rolf/Roscher, Monika (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 123–141.
- Scherer, Karlheinz (1975): *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf: Goldmann.
- Schmidt-Millard, Torsten (2005): Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In: Bietz, Jörg/Laging, Rolf/Roscher, Monika (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 142–153.
- Schwemmer, Oswald (1997): *Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne*. Berlin: Akademie.
- Thiele, Jörg (1996): Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft? *Sankt Augustin: Academia*.
- Trebels, Andreas (1984): Bewegungserfahrungen beim Turnen. In: Niedermann, Erwin (Hrsg.): *Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit*. 10. Folge. Salzburg: Wiss. Ges. für Sport und Leibeserziehung, S. 95–120.

- Volger, Bernd (1989): Auf der Suche nach dem Bewegungserlebnis. In: Schmidt, Werner (Hrsg.): Selbst- und Welterfahrung in Spiel und Sport. Hamburg: Czwalina, S. 163–195.
- Zirfas, Jörg (2012): Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hrsg.): Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 75–89.

Im Zwischen der Bilder: Reflexion von (kunst-)pädagogischen Erfahrungen in und durch fotografische Bilder

Katja Böhme

1. Einleitung

(...) mhhh ja. das interessante (spricht langsam, überlegt) ist ja, dass du ja den blick von nem anderen einnimmst eigentlich [...] jedes mal, wenn er ein foto macht, nimmst du das ja wahr, was er wahrnimmt. und das ist schon interessant. das ist wirklich interessant. also (.) hm, was fotografieren schüler eigentlich? also wa (..) wo fällt sozusagen die aufmerksamkeit drauf? und (.) hm (.) und manchmal hab ich mich so dabei ertappt, dass ich denke: oh das finde ich jetzt eigentlich sehr schön zu fotografieren, aber (lacht) die schüler fotografieren was ganz anderes und man versu.. man denk dann so okay ja also das ist schon (.) hm (.) sehr spannend irgendwie sich darauf einzulassen, was sozusagen eben schüler interessiert oder was die eigentlich wirklich für würdig erachten festzuhalten (spricht langsam, überlegt). [...]. #00:33:02-1#

Der Auszug ist einem Gespräch entnommen, das ich mit einer Lehramtsstudierenden im Fach Kunst an der Kunstakademie Münster im Rahmen meines Dissertationsprojektes geführt habe.¹ Es fand im Anschluss an ein kunstpädagogisches Projekt statt, an dem die Studentin hospitierend und unterrichtend teilgenommen hatte. Grundlage des Gesprächs waren fotografische Bilder, die zuvor begleitend im Unterrichtsgeschehen aus zwei Perspektiven aufgenommen wurden: aus der Perspektive eines Schülers und der Studentin selbst. Ohne an dieser Stelle auf die genaueren Umstände des Unterrichtsgeschehens, des fotografischen Settings und der Gesprächssituation einzugehen, mag der kurze Auszug für sich stehend auf ein wichtiges Moment hinweisen, das für das Reflektieren pädagogischer Erfahrungen von grundlegender Bedeutung ist und das im vorliegenden Beitrag an einem Beispiel näher ausgeführt werden soll: *das Bemerken*

1 Die empirische Studie trägt den Titel *Bilder – Blicke – Reflexion: Auslegungen fotografischer Bilder als prozessionsspezifische Reflexionspraxis in der künstlerischen Lehrer_innenbildung* und ist 2022 im kopaed Verlag erschienen. Der Auszug aus dem Gespräch ist auf S. 256 nachzulesen.

verschiedener Blickweisen und eines unterschiedlich ausgerichteten Begehrens in einer gemeinsam erlebten Unterrichtssituation.

In dem kurzen Auszug deutet sich an, wie sich seitens der Studentin – vor den Bildern sitzend – ein fragendes Verstehen des Schülers anbahnt und wie sich der Schüler gleichzeitig ihrem Blick entzieht. Damit wird ein Moment aufgerufen, das für jeden pädagogischen Prozess von grundlegender Bedeutung ist: der *Riss* (in Anlehnung an Bernhard Waldenfels²) zwischen eigener Vermittlungsabsicht als Lehrperson und dem tatsächlichen Verlauf eines pädagogischen Geschehens. Diese Frakturen können Lehrende – je nachdem, ob es sich um einen kaum merklichen Haarriss oder eine deutlich spürbare Kluft handelt – in besonderer Weise berühren, irritieren oder sogar verunsichern (vgl. Pazzini 2008, S. 43; Liesner/Wimmer 2003, S. 39). Es sind jene unvorhersehbaren Momente im Unterricht, die als unverhofft wahrgenommen und willkommen geheißen werden können, die aber ebenfalls als hereinbrechend erlebt werden und Unbehagen oder sogar Ablehnung hervorrufen können.³

Im vorliegenden Beitrag werden diese Risse, Frakturen und Lücken, die sich zwischen zwei Perspektiven und verschiedenen Blickweisen im Unterricht und im anschließenden Reflektieren auftun können, mithilfe empirischen Materials nachgezeichnet und in ihren Bedeutungen für die (kunst-)pädagogische Professionalisierung diskutiert. Dabei steht über das Fach Kunst hinausgehend die Frage im Zentrum, inwiefern insbesondere fotografische Bilder einen medien-spezifischen Beitrag dazu leisten können, ein pädagogisches Verstehen anzuregen, das auf die Anerkennung und Wertschätzung der Unbestimmtheitsmomente abzielt, die für pädagogische Prozesse konstitutiv sind. Fotografische Bilder zeigen sich dabei in verschiedener Weise mit der Erfahrung verbunden: Einerseits zeugen sie von Erfahrungen der Fotografierenden, indem jede Aufnahme von ihnen aufs Neue verlangt, sich – mehr oder weniger absichtsvoll – ins Verhältnis zum fotografierten Geschehen zu setzen. Andererseits können sich Erfahrungen auch entlang der Betrachtung fotografischer Bilder, d. h. im Antworten auf Bilder einstellen. Beide Verhältnisse, die das fotografische Bild zur Erfahrung unterhält,

-
- 2 Nach Waldenfels sei dem menschlichen Erleben grundlegend ein Riss eingeschrieben: „Es gibt eine Reihe von Rissen, die durch unser Erfahren, Reden und Handeln hindurchgehen. Das *Sagen* deckt sich nicht mit dem *etwas sagen*, dieses nicht mit dem *etwas Wahres oder Falsches sagen*; das Gesagte bleibt hinter dem Gemeinten, das Geantwortete hinter dem Gefragten zurück wie das Genommene hinter dem Geschenkten [...]. Diese Diskrepanzen gehören zur Eigenart von Zwischenereignissen, die aneinander anschließen, ohne daß der Zusammenschluß in vorgegebenen Zielen verankert oder durch feste Regeln garantiert wäre“ (Waldenfels 2013a, S. 165 f.).
 - 3 Im Gegensatz zum Erwartbaren hafte dem Plötzlichen allein schon auf Grund seiner Unvorhersehbarkeit etwas Beunruhigendes an (vgl. Schürmann 2013, S. 17). Ähnlich beschreiben es Andrea Liesner und Michael Wimmer: „Gegen all das, was in unterschiedlichem Maße den Macht- und Autonomieanspruch begrenzt [...], besteht eine Allergie, die sich in einer Abwehr manifestiert [...]“ (Liesner/Wimmer 2003, S. 39).

grundieren das Verständnis von Reflexion, das im vorliegenden Beitrag als eine responsive Praxis beschrieben werden soll.

2. Kontext und Diskurs

Mit der Einführung des Praxissemesters im Lehramtsstudium stellt sich die Frage, wie pädagogische Erfahrungen von (angehenden) Lehrpersonen differenziert reflektiert werden können, in einer neuen Dringlichkeit. Das Praxissemester ist ein vergleichsweise neuer Bestandteil der Lehrer_innenbildung, der sich in besonderer Weise mit einer *Forschungsorientierung* der Studierenden verknüpft zeigt und mit dem Anspruch einhergeht, dass Studierende lernen, ihre pädagogischen Erfahrungen differenziert zu verstehen und systematisch zu reflektieren.⁴ Akteur_innen der Lehrer_innenbildung stehen daher aktuell vor der Herausforderung, neue Methoden und konkrete hochschuldidaktische Settings zu entwickeln, innerhalb derer pädagogische Erfahrungen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Professionalisierung zugänglich werden können.

Reflexion wird im Professionalisierungsdiskurs überwiegend als eine *Kompetenz* von Lehrenden beschrieben (vgl. u. a. von Felten 2005; Korthagen/Vasalos 2005; Jay/Johnson 2002), die sich vornehmlich an Sprache gebunden zeigt (vgl. Böhme 2022, S. 80 ff.). Reflektieren dient dem Ziel, didaktische Problemstellen im Unterricht zu identifizieren, Lernstände von Schüler_innen zu diagnostizieren und entsprechende Lösungen zu entwickeln. Es entsteht ein Prozess, der vornehmlich auf die *Evaluierung* und *Optimierung* von Unterricht und auf die *Überprüfung* von Lernzielen ausgerichtet ist (vgl. u. a. Altrichter/Posch 2007).

Aus dem Blickwinkel einer Kunstpädagogik betrachtet, die bildungsphilosophisch und bildungstheoretisch informiert ist, fällt auf, dass in dieser Debatte kaum eine kritische Auseinandersetzung mit den (Un-)Möglichkeiten des Reflektierens, mit Grenzen pädagogischen Wissens (vgl. Wimmer 1996; Wimmer 2010) und pädagogischer Verfügungsmacht (vgl. Meyer-Drawe 2011), mit den

4 Um verschiedene Ebenen (z. B. Forschung und Reflexion) und damit auch implizite Ansprüche und Erwartungen zu trennen, wird im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs häufig von *Forschungsorientierung* gesprochen (vgl. u. a. Fichten 2010; Kraus 2015). Im Rahmen der Lehrer_innenbildung und im Speziellen im Praxissemester betreiben Studierende keine *Forschung*, sondern sie wenden sich den eigenen pädagogischen Erfahrungen und Fragen systematisch und theoriebezogen zu. Der Sammelband *Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik* (Kunz/Peters 2019) trägt maßgeblich zu einer Differenzierung des Begriffsfeldes bei. Ein für die Lehrer_innenbildung produktives Forschungsverständnis zielt weniger auf ein verallgemeinerbares und kontextunabhängiges Wissen ab, als vielmehr auf die „Ausbildung von Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbarkeit des eigenen (Unterrichts-) Handelns“ (Peters 2019a, S. 140). Forschungsorientierung zeigt sich hochschuldidaktisch unmittelbar mit Reflexion verknüpft.

vorsprachlichen, nicht-sprachlichen und leiblichen Dimensionen des Reflektierens (vgl. Peters 1996, Agostini 2017, Engel 2019) und den passivischen Seiten (vgl. Böhme 2022) stattfindet. Stattdessen werden Lehrende aufgefordert, in vornehmlich standardisierten Reflexionsformaten⁵ ihre Wahrnehmungen in mitunter numerische Formen zu übersetzen (vgl. Wyss 2013). Affektionen, Unbehagen, Erfahrungen des Unverfügbaren – die Schattenseiten der Lehrerfahrung – werden durch Versuche der Objektivierung weitgehend ausgeklammert, anstatt sie als erkenntnistiftende Anteile des Lehrens und als bedeutungsvolle Bestandteile der Reflexion anzuerkennen.⁶

3. Handlungsbedarf

Eine Reflexionspraxis, die jene Seiten des Lehrens vernachlässigt oder ausblendet, die von den Anderen herrühren und sich einer unmittelbaren didaktischen Kontrolle entziehen, blendet viel aus, was für pädagogische Situationen eigentlich von großer Bedeutung ist (z. B. *Stimmung* vgl. Pazzini 2015; *Leiblichkeit, Blicke* vgl. Agostini 2016; *Berührungen* vgl. Peters 1996, *ästhetische Erfahrungen* vgl. Engel 2020). Damit Reflexion nicht der Verfügbarmachung des Unverfügbaren, der Auflösung von eigentlich unauflösbaren Widersprüchen dient und zu vereinfachenden Dualismen führt, die insbesondere der Responsivität von pädagogischen Prozessen kaum gerecht werden können, gilt es Weisen der pädagogischen Reflexion zu kultivieren, in denen auch den prekären „Zwischenlagen“, dem „Übergängigen“ (vgl. Waldenfels 2013, S. 165 ff.), dem Mehrdeutigen von Unterricht und den Ambivalenzen von Lehre (Helsper 2003, S. 156 ff.), von Selbst und Anderen Aufmerksamkeit geschenkt werden kann (vgl. Böhme 2022, S. 86).

Dies führt zu folgenden Fragen: *Wie können eindringliche Lehrerfahrungen in das Blickfeld von Studierenden geraten und einer behutsamen Reflexion zugänglich werden? Wie kann dabei gerade auch jenen Momenten im Unterrichtsgeschehen Aufmerksamkeit zukommen, die aufgrund ihrer Unvorhersehbarkeit und Unverständlichkeit möglicherweise mit einem Unbehagen oder einer Irritation verbunden sind?* Es stehen also die Momente im Fokus, die mitunter als unliebsam erlebt und nicht zwingendermaßen gerne von betroffenen Lehrpersonen bzw. Studierenden näher betrachtet werden wollen.

Um im Unterrichtsgeschehen nicht sofort jene Momente didaktisch beherrschbar machen zu wollen, die sich als sperrig oder auf den ersten Blick als unverständlich erweisen, braucht es seitens der Lehrpersonen eine differenzierte

5 Unter anderem in Fragebögen, siehe beispielsweise in Wyss 2013, S. 118.

6 Eine kritische Analyse des aktuellen Reflexionsbegriffs im Kontext der (künstlerischen) Lehrer_innenbildung kann ausführlich in der Studie *Bilder – Blicke – Reflexion* nachgelesen werden (Böhme 2022, S. 73–87).

Auseinandersetzung und die Bereitschaft, auch eben unerwarteten, merkwürdigen Momenten *eine Bildungsrelevanz zuzutrauen*.

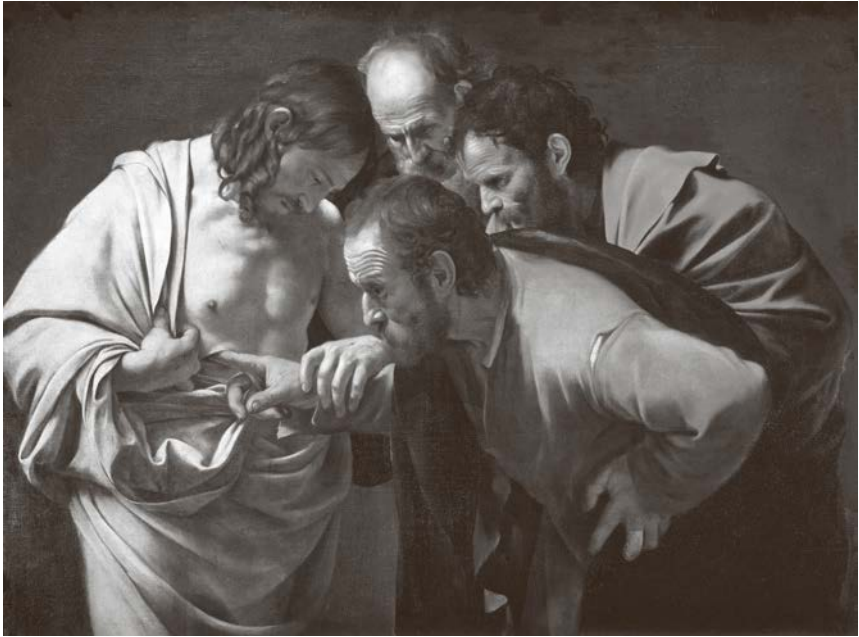
Hier kommen fotografische Bilder ins Spiel, die im Unterricht (hier: im Kunstunterricht) entstanden sind. Im Sinne eines Gegenübers, das uns berühren und etwas auf neue Weise zu sehen geben kann, werden die Bilder zum Gegen- und Mitspieler einer responsiven Reflexionspraxis.

4. Reflexion angesichts fotografischer Bilder: Darstellung eines hochschuldidaktischen Settings

4.1 Warum angesichts von Bildern reflektieren?

Der Kunstpädagoge Karl-Josef Pazzini spricht gerade dem Bild die Kraft zu, vermeintlich Selbstverständliches ins Wanken bringen zu können. Ausgehend von der Malerei „Der ungläubige Thomas“ von Caravaggio (1601/1602, siehe Abb. 1) zeigt er beispielhaft, wie ganz plötzlich eine sicher geglaubte Deutung im Wahrnehmen eines Bildes in Bewegung geraten könne: „Wenn man [...] beginnt, die Uneindeutigkeiten wahrzunehmen, das Umkippen einer Deutung [...], dann ist die anfängliche Identifikationsfreude darüber, dass man genau zu wissen scheint, worum es da geht, dahin. Da bildet sich etwas.“ (Pazzini 2012, S. 30) Pazzini bezieht sich auf die Darstellung der Wunde Christi, die ganz unerwartet durch die Berührung des „ungläubigen Thomas“ zur Vulva werde (vgl. ebd., S. 28). Wir bekommen es mit einem *Kippmoment* zu tun, der zum Ausgangspunkt von Bildung werden könne.

Abb. 1



Pazzini meint mit diesem Kippmoment eine Art *Blickumkehr* bzw. eine Blickverschiebung, die sich im Betrachten ereignen können. Gebunden an den Akt eines spezifischen und situierten Sehens wird die Wunde plötzlich von ihm⁷ als Vulva wahrgenommen und gedeutet. Das Bild stellt insofern keine statische Entität dar, sondern es konstituiert sich erst in der Begegnung mit den Betrachtenden. Im Rahmen dieser Konstellation und gebunden an die Blicke der Betrachtenden, kann es etwas auf unvorhergesehene Weise zu sehen geben. Andrea Sabisch, ebenfalls Kunstpädagogin, schreibt entsprechend: „Wie etwas erscheint und *wie* etwas zum Bild wird, ist nicht unabhängig von der Frage zu betrachten, *für wen* es erscheint.“ (Sabisch 2018, S. 11). Bilder können dann zu einem „bildungsrelevanten Anders-Sehen“ antreiben (ebd. S. 10), wenn sie unsere Erwartungen und Wahrnehmungsroutinen durchkreuzen (vgl. Meyer-Drawe 2010, S. 809).

7 An dieser Stelle ist erwähnenswert, dass Pazzini das Beispiel vor psychoanalytischem Theoriehintergrund entwickelt. Eine andere Person mit anderen Seherfahrungen, anderen Bezugswissenschaften und Theoriehorizont würde das Bild von Caravaggio wahrscheinlich anders wahrnehmen.

4.2 Im Tandem fotografieren

Der eingangs zitierte Auszug ist einem eineinhalbstündigen Gespräch entnommen, in dem es auf der Grundlage von fotografischen Bildern rückblickend um ein kunstpädagogisches Vermittlungsprojekt geht.⁸ Das Bildmaterial wurde zuvor während des Vermittlungsprojektes aufgenommen und basiert auf einem fotografischen Setting, das so gestaltet ist, dass insbesondere auch unvorhergesehene, irritierende Momente im Unterrichtsgeschehen in den fotografischen Blick geraten und jene von Pazzini beschriebenen *Kippmomente* wahrscheinlicher werden. In Anlehnung an zeitgenössische künstlerische Arbeiten (z. B. Barbara Probst⁹) und vor dem Hintergrund der Bedingungen des Vermittlungsprojektes¹⁰ wurde eine Versuchsanordnung entwickelt, in der gleichzeitig mehrere Kameras eingesetzt und damit verschiedene, sich teils widersprechende Blickweisen auf das Geschehen sichtbar werden können. Schüler_innen und Studierende fotografierten das Projektgeschehen einander begleitend im *Tandem*, d. h. zu zweit.¹¹ Folgende Aufträge lagen der Bildproduktion zu Grunde:

Die *Schüler_in* bekam von mir eine Kamera mit dem Auftrag, wie die anderen Mitschüler_innen auch am Projektgeschehen teilzunehmen und immer dann *ein Bild aufzunehmen, wenn etwas ihre/seine Aufmerksamkeit weckt*. Es handelt sich hierbei um einen offenen Auftrag ohne Fokussierung auf ein bestimmtes Thema (vgl. Böhme 2022, S. 181–183).

8 Bei der kunstpädagogischen Praxissituation, auf die sich die Studierende im Gespräch bezieht, handelte es sich um ein außerschulisches Vermittlungsprojekt mit dem Titel *SCHALTER!*. Dies war ein Kooperationsprojekt zwischen der Kunstakademie Münster, der Kunsthalle Münster, der ISG e.V. und der Stadt Münster. Das Vermittlungsprojekt bezog sich auf die Arbeit *The Moon In Alabama* von Tobias Rehberger, die sich aus 11 Installationen im Münsteraner Bahnhofsviertel zusammensetzt. An dem Vermittlungsprojekt nahmen drei Schulklassen aus dem 10. und 11. Jahrgang teil. Die Schüler_innen kamen dreimal für jeweils drei Stunden in ein leerstehendes Bürogebäude. Sie waren eingeladen, den Stadtraum zu erkunden und selbst in Kleingruppen künstlerisch-praktisch auf die Arbeiten von Rehberger zu antworten. Studierende der Kunstakademie Münster waren hospitierend und lehrend in das Projekt involviert. Für eine ausführlichere Beschreibung des Vermittlungsprojektes und der künstlerischen Arbeit Rehbergers siehe Böhme 2022, S. 176–180.

9 Beispielsweise *Exposure #121: Brooklyn, 1177 Flushing Avenue, 11.15.16, 5:33 pm*, 2016, siehe: <https://barbaraprost.net/works/exposure-121-brooklyn-1177-flushing-avenue-11-15-16-533-pm/> (aufgerufen am 07.07.2022).

10 Das Projekt fand in einem großen, leerstehenden Bürogebäude und im Stadtraum statt. Die Schüler_innen konnten sich frei bewegen. Dieser Umstand war von großer Bedeutung für die Konzeption des fotografischen Settings. Durch die räumliche Ausdehnung des Projektes bestand für die Schüler_innen die Möglichkeit, dass sie aus dem Blickfeld der Kamera heraustreten können – gerade in pädagogischen Zusammenhängen erscheint mir dies eine Grundbedingung dafür zu sein, dass die Kamera nicht zum Machtinstrument und die fotografische Begleitung für Schüler_innen nicht zur aufdringlichen Beobachtung wird.

11 In jeder dreistündigen Projekteinheit fotografierten jeweils zwei Tandems.

Die *Student_in* hatte ebenfalls eine Kamera und sollte den/die fotografierenden Schüler_in während der gesamten Unterrichtszeit begleiten und immer dann *ein Foto machen, wenn sie/er ein Foto macht* (vgl. Böhme 2022, S. 183–185).

Beide, Schüler_in und Studierende, wussten von den Aufträgen der Tandempartner_in und waren damit einverstanden.¹² Aus der Interaktion heraus entstanden fotografische Bilder, die zu einem späteren Zeitpunkt zum Anlass wurden, um mit den Studierenden über Fragen des Pädagogischen, über pädagogische Verhältnisse, über Bewegungen im Raum, Nähe- und Distanzverhältnisse usw. nachzudenken.

Die Bildgespräche zwischen den fotografierenden Studierenden und mir in der Doppelrolle der Forscherin/Hochschullehrerin bauten sich in mehreren Schritten auf, um sich sukzessiv an die Komplexität des erlebten Geschehens heranzutasten (vgl. Böhme 2022, S. 190–197):

- (A) Zunächst lud ein offener Impuls die Studierenden dazu ein, von ihren Erfahrungen und Beobachtungen zu erzählen, die sie im Unterricht gemacht hatten (*Wie haben Sie/hast du das Projekt erlebt?*);
- (B) anschließend richtete sich der Blick auf die eigenen Fotos, um sich danach
- (C) die zeitgleich entstandenen Fotos der Schüler_in anzuschauen.

6. Ein Fallbeispiel: „Und du hast einfach gesehen, dieser Schüler macht gar nichts“

6.1 Spontane Deutungen

Die Arbeit mit diesem Setting und dem fotografischen Bildmaterial soll mithilfe eines *Fallbeispiels* veranschaulicht werden. Bei dem Fallbeispiel handelt es sich um eine kurze Begebenheit aus dem Vermittlungsprojekt, die in der Erzählung der Studentin und angesichts der Bilder noch deutlich nachhallt: der Eindruck, dass Schüler_innen offensichtlich nicht am Unterrichtsgeschehen teilgenommen haben. Mit der Untätigkeit von Schüler_innen rückt in gewisser Weise die Kehrseite gelungenen (Kunst-)Unterrichts in den Fokus, die als unangenehm empfunden werden kann und nicht unbedingt gerne in den Blick genommen wird. Die Studentin ist von diesem Eindruck im Gespräch noch spürbar eingenommen, wenn sie sagt:

Womit ich ähm, wo ich mich auch nicht so wohl gefühlt hab, war hier bei diesem Schüler (sie tippt auf ein Foto, siehe Abb. 2) weil ähm (.), ne?, ich war bei den jungs

12 Zur Brisanz dieses Settings in pädagogischen Kontexten und empirischer Forschung siehe Böhme 2022, S. 180–190.

und du hast halt einfach gesehen, dieser macht gar nichts .) und ähm dann weißt, jaa dann war echt so die frage, dass ich machmal eben genau nicht wusste so richtig, wie soll ich jetzt darauf reagieren. // mmh// also .) was sagt man jetzt so (..) genau. das waren so die raucherchecker (lacht) #00:45:48-6#

Abb. 2



Die Studentin bringt angesichts einer bestimmten Fotografie, auf der ihr (nicht) fotografierender Tandempartner zu sehen ist, ein Unwohlsein zum Ausdruck: Die Füße sind hochgelegt, die Hände in die Jackentaschen gesteckt, weitere Schüler sitzen daneben. Sie habe gesehen, dass dieser Schüler offensichtlich nicht mitgemacht habe, mehr noch: Dieser macht *gar nichts*. Sie sei unsicher gewesen, wie sie darauf hätte eingehen können. Das seien die *Raucherchecker* gewesen, sie lacht. Das Unbehagen mag mit verschiedenen Aspekten des Geschehens zusammenhängen. Naheliegend ist es, das Unbehagen mit der in pädagogischer Praxis per se als problematisch wahrgenommenen Untätigkeit von Schüler_innen zu verknüpfen. Aber auch der Umstand, dass die Studentin sich in einer ambivalenten Doppelrolle erlebt (als fotografierende Beobachterin und pädagogisch Verantwortliche), kann hierfür bedeutsam sein.¹³ Auch die Geschlechterdifferenz (*ich war bei den Jungs*) und der generationale Unterschied (*das waren so die Raucherchecker*) können in das Unbehagen hineingespielt haben.

13 In den Projekteinheiten, in denen die Studierenden fotografieren, sind sie nicht für die Organisation des Unterrichtsgeschehens verantwortlich.

6.2 Vertiefende Bildarbeit: Einspruch der Bilder

Die Studentin selbst geht diesem Unbehagen im Gespräch nicht weiter auf den Grund. Es bleibt eine Randnotiz, die mithilfe der ausgebreiteten Bilder nicht tiefergehend befragt wird. Diese Leerstelle mag mit der spontanen Gesprächsdynamik und Interaktion, mit der Form des Bildmaterials¹⁴ oder mit anderen Bildern zu tun haben, die ins Blickfeld der Studentin drängen. Unabhängig davon, warum dieses Unbehagen im Gespräch nicht weiter thematisiert wird, soll diese Leerstelle zum Anlass werden, um im Sinne einer methodischen Exploration das *Potenzial* zu erkunden, das die Bilder für eine Ausdifferenzierung eben jener Randnotiz anbieten bzw. angeboten hätten. Damit verlasse ich meine Position als *mitsehende Gesprächspartnerin* und gehe als *Forschende* über das stattgefundene, empirische Geschehen hinaus, indem ich mithilfe der Bilder einer Leerstelle auf die Spur komme, die von der Studierenden im Gespräch nicht wahrgenommen wird.

Um in dem hier vorgestellten Beispiel nicht Gefahr zu laufen, die Deutung des Schülerhandelns unangemessen zu vereinfachen und damit das Unbehagen der Studentin lediglich zu manifestieren, sollen die Bilder bewusst zum *Gegenspieler* werden und eine ganz andere Blickschneise eröffnen. Im Sinne einer kritischen Gegenstimme greife ich daher bewusst Bilder heraus, durch die der Schüler in anderem Licht erscheint – denn auch diese sind Teil der fotografischen Sequenzen, die das fotografierende Tandem im Unterricht aufgenommen hat. Insofern kann auch diesen Bildern ein Bezug zu den Erfahrungen der fotografierenden Studentin unterstellt werden.

Ich beginne die vertiefende Bildarbeit mit dem letzten Foto, das der Schüler aufgenommen hat (siehe Abb. 3): Es ist ein Bild, das sich auf Grund seiner formalen Schlichtheit von der gesamten Sequenz abhebt. Es sind verschiedene, in unterschiedlichen Grautönen abgeschattete Elemente zu sehen, die senkrecht im Bildraum hintereinander, gestaffelt angeordnet sind. Das vordere Element nimmt den größten Teil der Bildfläche ein. Bei näherer Betrachtung und in starker Vergrößerung fällt eine unregelmäßige Oberflächenstruktur ins Auge. Weich modellieren die Schatten Plastizität. Der größere räumliche Zusammenhang bleibt verborgen. Das Bildmotiv hat eine abstrakte Qualität.

14 Es handelte sich um Kontaktbögen (DIN A 4), auf denen jeweils 20 fotografische Bilder in chronologischer Reihenfolge angeordnet waren. Diese Form bietet einerseits einen Überblick und vermittelt einen Eindruck von den Bewegungen der fotografierenden Person. Andererseits sind die Einzelbilder vergleichsweise kleinformatig und in ihrer Anordnung statisch (vgl. Böhme 2022, S. 195–197).

Abb. 3



Spannend wird es, wenn die fotografische Perspektive der Studentin daneben gelegt wird (siehe Abb. 4): Zwölf Sekunden *bevor* der Schüler auf den Auslöser drückt, macht die Studentin ihre Aufnahme. Der Schüler ist von hinten zu sehen, wie er die Kamera in beiden Händen hält. Auf dem Display seiner Kamera, das die Studentin mitfotografiert, taucht ein Bild auf (siehe Abb. 5, Detail). In starker Vergrößerung vermittelt das Display einen Eindruck davon, wie der Schüler zwölf Sekunden bevor er selbst sein Foto macht, den Raum durch die Kamera wahrgenommen hat.

Abb. 4

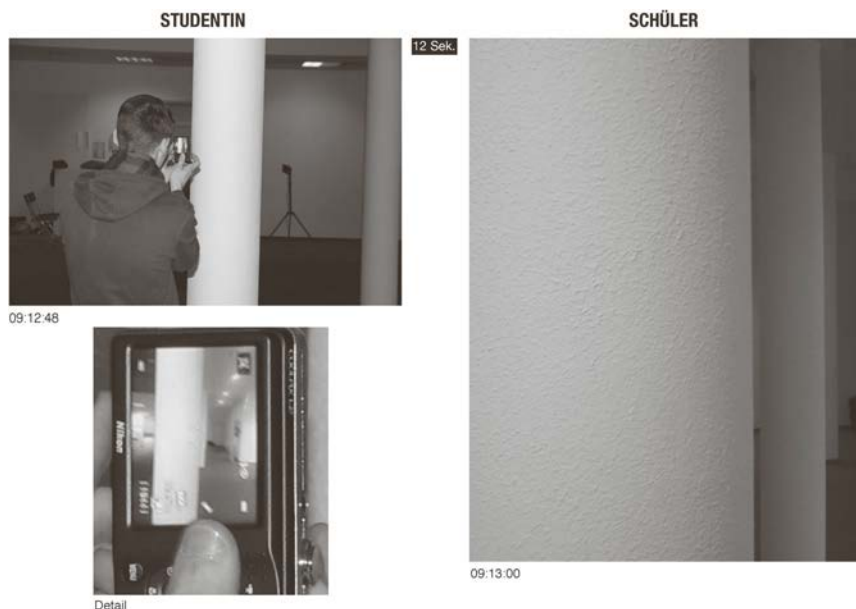


Abb. 5



Die Montage der drei Bilder macht auf eine bemerkenswerte Differenz aufmerksam (siehe Abb. 6): Das Bild der Studentin zeigt einen Arbeitsraum, in dem Material herumliegt; der Blitz der Kamera beleuchtet einen vergleichsweise dunklen Raum. Einen ähnlichen Anblick vermittelt das mitfotografierte Kameradisplay des Schülers. Im Gegensatz dazu wirkt die Aufnahme des Schülers, die zwölf Sekunden später entsteht, austariert und aufgeräumt. Mehr noch: Die Fotografie des Schülers hat fast malerische und skulpturale Qualitäten.

Abb. 6

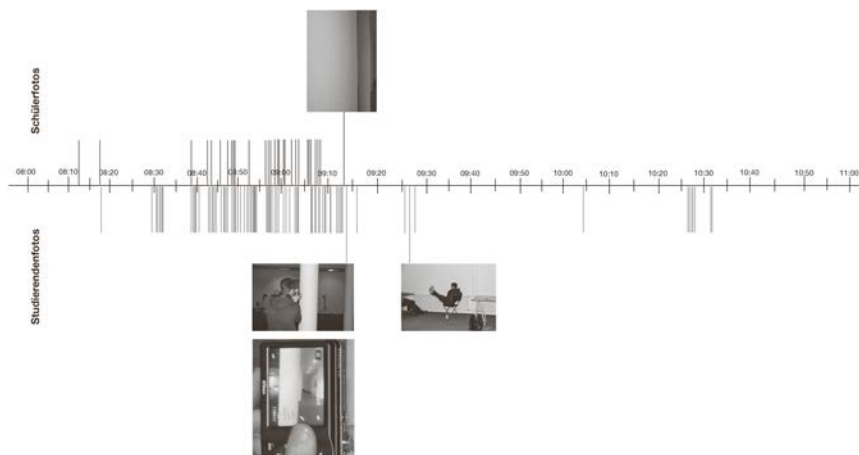


Der Raum selbst, darauf machen das Bild der Studentin und das Display des Schülers aufmerksam, scheint diesen Anblick nicht notwendigerweise nahezulegen. Es bedarf vielmehr eines engen Ausschnitts, einer Auswahl der angebotenen Gegenstände, einer ruhigen Hand, um dem vorgefundenen Raum diese spezifische Perspektive und Abstraktion zu *entlocken*. Die Bilder ergänzen insofern die Zuschreibung *er macht gar nichts* um eine andere Erzählung: Der Schüler lässt sich – zumindest in dem festgehaltenen Moment – auf den Raum ein. Mit Eva Sturm gesprochen, scheint er „auf Empfang“ (Sturm 2008, S. 81) zu sein.

6.3 Zurück zum Unbehagen der Studentin

Mit den Bildern, die zu einem anderen Zeitpunkt entstanden sind und daher notwendigerweise auch etwas anderes zeigen, kann das Unterrichtsgeschehen aus einer verschobenen Perspektive betrachtet werden. Das Montieren der Bilder – gerade auch solcher, die nicht in chronologischer Nachbarschaft stehen und die erst auf den zweiten oder dritten Blick einen Zusammenhang stiften – kann den Betrachtenden eine für sie unter Umständen unerwartete Sicht auf die Situation und den begleiteten Schüler eröffnen (siehe Abb. 7). Dem Unwohlsein der Studentin und dem Eindruck seiner Untätigkeit habe ich einen Moment aus dem pädagogischen Geschehen gegenübergestellt, in dem sich der Schüler offensichtlich auf den Raum und das Fotografieren einlässt. Diese gegensätzlichen Momente, die beide Teil der gesamten Unterrichtssituation sind, nebeneinander zu legen, mag zu einer kritischen Revision der eigenen Deutung und zu einer Verschiebung des Blicks anregen.¹⁵

Abb. 7



15 Dass das Ausbleiben einer kritischen Reflexion eigener Lehrerfahrungen zur Manifestation bestehender Zuschreibungen und Deutungen führen kann, zeigt sich eindringlich in einigen Vignetten wie z. B. Pako, Frau Prinoth (Baur/ Peterlini 2016, S. 125 f.). Wiederholt wird der Schüler Pako von der Lehrperson als unorganisiert adressiert, da er seine Hausaufgaben nicht gemacht habe. Der Schüler zieht sich immer weiter zurück. Die Lehrperson zieht nicht in Betracht, dass der Schüler beschämt sein könnte. Stattdessen ist sie genervt und sieht sich in ihrer Wahrnehmung bestätigt (vgl. Agostini/ Schratz/ Risse 2018, S. 34).

Dass sich bei der Studentin während der Betrachtung des Bildmaterials im Laufe des Gesprächs eine solche Verschiebung anbahnt, deutet sich am Ende des Gesprächs an:

„[...] ich finde, wenn man jetzt so die die Bilder sieht, dann ähm .) wird so ein Interesse des Schülers spürbar irgendwie, was .) ich jetzt so auch ehrlich gesagt nicht so richtig vermutet hätte. also ich seh hier halt viel, was mit vielleicht (..) a r c h i t e k t u r zu tun hat“ #01:11:14#¹⁶.

Wird diese im Laufe der Bildarbeit gewonnene Einsicht auf den anfänglichen Eindruck zurückbezogen, dass der Schüler nichts gemacht habe, bekommt diese Deutung eine etwas andere Konnotation: Möglicherweise macht der Schüler nicht einfach nichts, sondern vielleicht hat er mit seiner letzten Aufnahme etwas ins Bild gesetzt und in einer zufriedenstellenden Art verdichtet, sodass keine weitere Notwendigkeit besteht, mit dem Fotografieren fortzufahren. Dies mag auf den ersten Blick nebensächlich wirken, bedeutet aber, die Untätigkeit des Schülers auch aus seiner Perspektive zu befragen. Anstatt das Bild mit hochgelegten Füßen und in die Jacke gesteckten Händen ausschließlich als Abwendung vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen¹⁷ zu deuten, kann es vor dem Hintergrund der montierten Bilder auch als performative Geste des Schülers gelesen werden, das Fotografieren in Sinne eines Auftrags selbstbestimmt zu beenden. Rückblickend könnte sich dies auf die Erfahrung der Studentin auswirken; das Unbehagen könnte möglicherweise neu konzeptualisiert werden.

7. Bild(er) – Erfahrungen – Reflexion

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie Erfahrungen vergegenwärtigt und der Reflexion bzw. Forschung zugänglich werden können. *Erinnerungsbilder* (vgl. Engel 2019), *Vignetten* (vgl. u. a. Agostini/ Schratz/ Risse 2018), *Anekdoten* (vgl. Krenn 2018) oder *Sprachstücke* (vgl. Villiger 2019) sind aktuelle Beispiele, in denen es vor phänomenologischem Theoriehintergrund um eine responsive Annäherung an Erfahrungen in sprachlicher Form geht. Gemeinsamer Ausgangspunkt ist die Affizierung und Betroffenheit derjenigen, die sich forschend und reflektierend der Erfahrung zuwenden. Dabei zeigt sich, dass die Reflexion der Erfahrung nicht nur auf eine *Teilhabe am Geschehen*, sondern auf eine *miterfahrene Erfahrung* angewiesen ist (vgl. Meyer-Drawe 2016, S. 16; Peterlini 2016,

16 Wie sich das Interesse des Schülers an architektonischen Formen und am Raum im Bildmaterial niederschlägt, wird im Rahmen einer ausführlichen Fallbildung in der Studie *Bilder – Blicke – Reflexion* dargelegt (siehe Böhme 2022, S. 272–288).

17 Wer bestimmt darüber, was das *eigentliche* Hauptgeschehen im Unterricht ist?

S. 23; Agostini 2017, S. 57 ff.).¹⁸ An die skizzierten Ansätze anknüpfend und vor dem Hintergrund des dargelegten empirischen Fallbeispiels komme ich nochmals auf die eingangs formulierte Frage zurück: *Inwiefern können fotografische Bilder einen medienspezifischen Beitrag dazu leisten, sich reflexiv auf pädagogische Erfahrungen zu beziehen?*

Leiblichkeit des Fotografierens und Technik der Kamera

Das fotografische Bild unterhält eine besondere Beziehung zum Leiblichen. Vilém Flusser befasst sich mit diesem Aspekt, indem er das fotografische Bild als eine menschliche Geste interpretiert. Fotografien zeigen nicht nur das, was sich vor der Kamera abspiele, sondern auch – und das ist für eine Reflexion der Erfahrung von besonderer Bedeutung – das, was sich dahinter ereignet. Fotografierende schauen durch den Sucher bzw. auf das Display des Smartphones, lassen sich von der Situation ergreifen und verändern daraufhin den Blickwinkel. Flusser spricht vom „radikale[n] Zweifel“ (Flusser 1991, S. 139) und meint damit ein fortlaufendes Wechselspiel von *Suchen* und *Finden*, von *absichtsvollem Darstellungswunsch* und *spontaner Einlassung auf die unerwarteten Facetten einer Situation*. Als *Spur einer menschlichen Geste* (vgl. ebd., S. 127) dokumentiert sich in fotografischen Bildern daher nicht nur das unmittelbar Sichtbare, sondern auch *Unsichtbares*: das Geschehen rückseitig der Kamera und die Interaktion zwischen Fotografierendem und Feld (vgl. Schürmann 2013, S. 37 f.).

Gleichzeitig ist die Kamera ein technisches Dispositiv mit einer eigenen medialen Aufzeichnungsweise, die nicht vollkommen in der menschlichen Wahrnehmung aufgeht: „Kein Foto zeigt genau das, was wir gesehen hätten, wenn wir im Augenblick der Belichtung an der Stelle der Kamera gestanden hätten.“¹⁹ Denn unser Sehen ist nicht durch einen rechteckigen Rahmen begrenzt, unser Gesichtsfeld ist meist umfänglicher als das Bildfeld, wir würden nicht in allen Teilen so gleichermaßen scharf sehen, wir sehen bewegt, wir sehen stereoskopisch [...].“ (ebd., S. 37) Aus medienphilosophischer Perspektive betont Emmanuel Alloa,

18 Auch in anderen Diskursen, aber unter anderen methodologischen Vorzeichen wird die Bedeutung der eigenen Erfahrung für das Verstehen eines Phänomens, eines Feldes usw. betont. Unter anderem basiert die Autoethnographie auf der Annahme, dass die Vergegenwärtigung der eigenen, gelebten Erfahrung grundlegend zum Verständnis sozialer und kultureller Phänomene beitrage (vgl. Ploder/Stadlbauer 2013, S. 374 f.). Ebenso findet sich in diskriminierungskritischen und postkolonialen Diskursen die Argumentation, dass eine Kritik der eigenen, oftmals privilegierten Position und damit zusammenhängende ungleiche Machtverhältnisse Voraussetzung für jede Auseinandersetzung in Forschung und Praxis sei (vgl. z. B. Lüth 2017, S. 229).

19 Schürmann bezieht sich auf Snyder (2002): Das Bild sehen, in: Wolf, H. (Hg.): Paradigma Fotografie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 23–59. (Reihe: Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters, Bd. 1).

dass sich die Kamera durch eine *technische Gleichgültigkeit* auszeichne, indem sie nicht selektiere, favorisiere und begehre (vgl. Alloa 2013, S. 8 ff.). Stattdessen halte sie auch jenes fest, was im Moment der Aufnahme nicht unbedingt im Fokus der Fotografierenden lag (vgl. Müller 2013, S. 187–199). In diesem *Auseinandertreten von menschlicher und fotografischer Wahrnehmung* machen fotografische Bilder immer ein Anderes, ein Drittes und einen Überschuss sichtbar – konkret gesagt: Bildhintergründiges, Angeschnittenen, Unscharfes oder ungewollt Verwackeltes.

Fotografische Bilder, darauf macht das Fallbeispiel aufmerksam, bieten eine eigene visuelle Ansichtigkeit des pädagogischen Geschehens, wodurch insbesondere auch die marginalen, kaum merklichen Dimensionen des Geschehens in Teilen zugänglich werden. Die Arbeit mit Bildausschnitten und starken Vergrößerungen (wie beispielsweise dem mitfotografierten Display) und Versuche, mit den Bildern hinter die Kamera zu blicken, trägt diesem Potenzial von fotografischen Bildern Rechnung.

Nicht-Sichtbares

Aber auch wenn sich Bilder am Randbereich der menschlichen Wahrnehmung bewegen können und derart vertiefende, unerwartete Einblicke in das erlebte Geschehen eröffnen, bringen sie gleichzeitig *Leerstellen* hervor: In starker Vergrößerung werden fotografische Bilder pixelig, bis sich der Blick auf das Gezeigte vollständig verstellt (vgl. Böhme 2018, S. 125 ff.). Sie sind stets eine Momentaufnahme und zeigen im Verhältnis zur gesamten Situation nur einen zeitlichen und räumlichen Ausschnitt, ohne Geräusche, Bewegungen oder Gerüche. Fotografieren zeigt sich immer an ein *Nicht-Fotografieren* und ein *Nicht-Fotografierbares* gebunden. Diese Leerstellen sind nicht nur der leere Grund, der notwendigerweise entsteht, wenn mehrere Bilder auf einer Fläche nebeneinander gelegt werden (Böhme 2022, S. 375), sondern sie sind die bedeutungsvolle Kehrseite des Fotografierens. Sie fordern dazu heraus, sich „jenseits des Sichtbaren auch das Nicht-Sichtbare *vorzustellen*, das Nicht-Gezeigte und Zwischenzeitliche sowie die Übergänge zwischen einzelnen Augenblicken“ (ebd., S. 379). Im skizzierten Fallbeispiel ist es der zeitliche Abstand zwischen den Aufnahmen, der darauf aufmerksam macht, dass der Schüler durchaus eine Weile nach dem richtigen Blickwinkel sucht, um der funktionalen Büroarchitektur eine abstrakte Ansicht zu entlocken. Die Einsicht, dass er sich fotografisch auf den Raum einlässt, hängt also gerade auch mit dem Zeitraum zusammen, in dem nicht fotografiert wird.

Zeitlichkeit des fotografischen Bildes

Im Gegensatz zu den „Vollzugsformen der Alltagswahrnehmung“ beschreibt die Kunstpädagogin Ruth Kunz „[...] das Bild [als] ein überschaubares und geordnetes Feld, in dem die Bewegung der Welt zur Ruhe gefunden hat. Anders als das schweifende Sehen, das immerfort neue Ausschnitte in einem unendlichen Kontinuum hervorbringt, ist das Bildfeld ein abgeschlossener Zustand, den die Augen der Betrachter_innen in Bewegung bringen. Zwischen dem Bildganzen und seinen Teilen hin- und herwandern – das Sichtbare mit dem Erinnernten, das im Bild Gegebene mit dem Imaginierten verbindend –, versuchen sie, das Bild zu erschließen.“ (Kunz 2019, S. 22) Das Zitat hebt einen wesentlichen Aspekt bildgestützter Reflexionsprozesse hervor: Fotografische Bilder eröffnen eine andere Zeitlichkeit, indem sie einen Moment still stellen. Dies betrifft einerseits die Zeitlichkeit der Bildwahrnehmung selbst, die unabhängig von der Dynamik und tatsächlichen Flüchtigkeit der dokumentierten Situation eine verlangsamte Auseinandersetzung erlaubt. Sie bezieht sich andererseits auch auf die Zeitlichkeit des fotografierten Geschehens, indem nebeneinander gelegte Bilder Vor- und Rückbezüge zwischen Momenten möglich machen, die chronologisch nicht unmittelbar aufeinander folgen und deren Zusammenhang im Geschehen selbst unter Umständen nicht sofort auffällt. Dadurch kann – wie im Fallbeispiel – die vermeintliche Untätigkeit des Schülers mit einer kurzen Begebenheit verknüpft werden, die sich eine Viertel Stunde zuvor zugetragen hat. Mithilfe der Bilder wird eine Erfahrung – das Unbehagen der Studentin – mit einer Begebenheit im Projektgeschehen verknüpft, die sich zu einem anderen Zeitpunkt und in einem anderem Raum ereignet hat. Dass gerade solche Diskontinuitäten und Dissonanzen für Reflexionsprozesse spannend sein können und nicht beliebig sind, lässt sich mit Dieter Mersch argumentieren: „Visuelle Widersprüche [...] evozieren ‚Sprünge‘ in der Wahrnehmung und damit auch ‚Sprünge‘ im Denken [...] wenn es ein Denken im Ästhetischen ‚gibt‘ – dann in Gestalt solcher ‚listigen‘, unwahrscheinlichen und mitunter riskanten oder haltlosen Sprünge, die Einsichten oder ein ‚Wissen‘ ermöglichen, *das anders nicht gegeben werden kann.*“ (Mersch 2018, S. 34)

Bilder im Plural

Mit dem Auslegen von Bildern, die aus zwei verschiedenen Perspektiven innerhalb einer gemeinsam erlebten Unterrichtssituation aufgenommen werden, entstehen zwangsläufig plurale und disparate Bildkonfigurationen. Diese dehnen sich auf der Fläche aus, erzeugen Bildnachbarschaften. Anstatt darauf abzu zielen, eine

Erfahrung im Sinne einer Zuspitzung möglichst plausibel zu erklären²⁰, geht es vielmehr darum, sie mithilfe der Bildkonfigurationen durch ein Prisma zu betrachten. Wortwörtlich werden verschiedene Perspektiven auf das erlebte Geschehen *aufgeblättert*, um es mehransichtig und rückblickend in seinen *möglichen Bedeutungsdimensionen* zu erkunden. Die hier vorgeschlagene Bildarbeit im Plural dient der *Diversifizierung von Perspektiven* und unterstützt die Einsicht, dass sich das Verständnis für die eigenen pädagogischen Erfahrungen erst in der Überlappung und im Widerspruch zu den Sichtweisen der Anderen entwickeln kann, die gleichsam am pädagogischen Geschehen teilhaben. Reflexion zeigt sich derart einem pädagogischen Ethos verpflichtet (vgl. Engel 2020, S. 108; Agostini/Schratz/Risse 2018, S. 34–43), indem *Bilder vom Anderen* (Perspektive der Lehrperson) gebunden bleiben an *Bilder des Anderen* (Perspektive der Schüler_innen).

Nicht-Spachlichkeit

Bilder, insbesondere wenn mit ihnen ausgiebig gearbeitet werden kann (ausbreiten, durchblättern, verschieben, vergrößern, ausschneiden, verketten und konstellieren usw.), laden dazu ein, nicht nur sprachlich, sondern vor allem auch leiblich, gestisch auf sie zu antworten (vgl. Sabisch 2018, S. 264–295; Böhme 2022, S. 387–389). Bildern können wir uns blickend zuwenden oder uns von ihnen abwenden. Wir treten leiblich mit ihnen in Kontakt und berühren sie mit den Fingern.²¹ Sie werden kurz angetippt, flüchtig gestrichen oder bedeutungsvoll umkreist. Zeigend können Bedeutungsebenen ins Spiel kommen und Tönungen des erlebten Geschehens zugänglich werden, die rein sprachlich kaum zu fassen sind und erst im Bild oder zwischen den Bildern sichtbar werden. Um auf Gesten eingehen und sie als Anlass für tiefergehende Befragungen in Reflexionsprozesse einbinden zu können, braucht es eine sensible Wahrnehmung der Gesprächspartner_innen. Nicht nur auf das WAS zu achten, das die Bilder zeigen, sondern auch dem WIE der Bildbegegnung Aufmerksamkeit zu schenken, erlaubt eine Zuwendung zum Bildlichen, durch die auch die nichtsprachlichen Bedeutungsebenen zugänglich werden. Derart können Gesten, die sich auf die Bilder beziehen, zu reflexiven Artikulationen werden, die über das Gesprochene hinausgehen und einen eigenen Anteil daran haben, Sinn zu produzieren. Im erläuterten Fallbeispiel tippt die Studentin kurz auf ein Bild, als ob sie mit diesem ihr Unbehagen

20 Wie zum Beispiel in der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann (Oevermann et. al. 1979). Hier wird das empirische Material streng *sequenziell*, d. h. Wort für Wort, Satz für Satz aufgedeckt und gedeutet, um unter Ausschluss vermeintlich unpassender Interpretationen schließlich im Austausch mit anderen Forschenden zu einer *möglichst überzeugenden Deutung* zu gelangen.

21 Berühren von Bildern mit Zeigefingern, wischen, swipen sind gängigen zeitgenössischen Praktiken im Umgang mit Bildern (vgl. Schütze 2020, S. 62 ff.).

bestätigt sieht. Das Fallbeispiel zeigt, wie im Auslegen von fotografischen Bildern der damit hergestellte Konnex zwischen Unwohlsein und pädagogischem Geschehen produktiv gestört werden kann. Wäre es im Gespräch dazu gekommen, differenzierter mit dem Bildmaterial zu arbeiten, wären wahrscheinlich auch die Gesten der Studentin in Bezug auf das Bildmaterial schließlich andere gewesen.

Bildgestützte Reflexion als gemeinschaftliche Praxis

Bilder liegen auf einer Fläche, werden projiziert, geteilt, präsentiert auf einem Display oder Interface usw. Sie laden zu einer gemeinsamen Betrachtung ein, sich von ähnlichen oder auch ganz unterschiedlichen Dingen treffen zu lassen. Überschneidungen und Differenzen der Bildwahrnehmung können diskutiert, verhandelt und verglichen werden. Iris Laner bemerkt für den Theaterbesuch, dass es nicht dasselbe sei, „alleine im Theater zu sitzen und ein Stück zu verfolgen oder aber gemeinsam mit Anderen in dieser Situation zu sein, selbst zu lachen, wenn meiner Sitznachbarin der Atem stockt [...]“. (Laner 2021, S. 28) Eine Reflexion mit Bildern ist mit der beschriebenen Situation durchaus vergleichbar, indem nicht nur *in*, sondern vor allem auch *an* Bildern verschiedene Perspektiven kommunizierbar werden. Derart stellt die hier vorgeschlagene Bildarbeit keine Praxis eines insularen, solipsistischen Subjekts, sondern einen Prozess „gemeinschaftliche[n] ästhetische[n] Erfahren[s]“ dar (vgl. ebd. S. 30).

Mit den verschiedenen Aspekten soll angedeutet werden, dass fotografische Bilder nicht nur, sondern gerade wegen ihrer Ambivalenz – Überschuss und Entzug zu sein – zum widerständigen und zugleich fruchtbaren Material werden, um pädagogische Erfahrungen aus anderem, unter Umständen sogar neuem Blickwinkel betrachten zu können. Reflexion kann in dieser Form weit mehr sein als eine pädagogische Kompetenz, die der Diagnostik, dem Problemlösen und der Optimierung von Unterricht dient. Im *Antworten auf Bilder* (vgl. Sabisch 2018, S. 10 ff.) kann sie zu einer *responsiven Praxis* werden, die dazu anregt, die eigenen Erfahrungen als Teil eines gemeinsamen und in Teilen unverfügbaren Geschehens zu verstehen. Ein solcher Reflexionsprozess enthält im Kern das, was jede bildende Erfahrung in sich trägt: die Störung des Gewohnten, das Wagnis, sich auf das Unvertraute einzulassen, die Bereitschaft, sich verunsichern zu lassen und empfindsam zu sein für das Rätselhafte (vgl. Meyer-Drawe 2013, S. 93 ff.; siehe auch Böhme 2022, S. 401).

Literatur

- Agostini, Evi (2016): Blicke auf Erfahrungsvollzüge des Lernens im Spannungsfeld von Phänomenologie und Pädagogik. In: Rödel, Severin Sales/Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 337–344.
- Agostini, Evi (2017): Lernen, neu und anders wahrzunehmen. Vignetten und Lektüren – Möglichkeiten professionsbezogener (ästhetischer) Bildung? In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsgg.): Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse Erika (Hsg.) (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lernen und Lehren in der Schule. Hamburg: AOL-Verlag.
- Alloa, Emmanuel (2013) (Hrsg.): Erscheinung und Ereignis. Zur Zeitlichkeit des Bildes, München: Wilhelm Fink.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer beforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Böhme, Katja (2018): Was der Raum über den Anderen erzählt... Fotografische Darstellung vom »Räumen« als Grundlage einer Reflexion (kunst) pädagogischer Fragen. In: Engel, Birgit/Peskoller, Helga/Westphal, Kristin/Böhme, Katja/Kosica, Simone (Hrsg.): räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125–153. (Reihe: Räume in der Pädagogik).
- Böhme, Katja (2022): Bilder – Blicke – Reflexion. Auslegungen fotografischer Bilder als professions-spezifische Reflexionspraxis in der künstlerischen Lehrer_innenbildung. München: kopaed Verlag.
- Engel, Birgit (2019): Erinnerungsbilder – Annäherung an eine leibphänomenologische Systematik der Förderung professionsbezogener Bildungsprozesse. In: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden, Springer VS, S. 37–55.
- Engel, Birgit (2020): Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion. Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)reflexiven Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hrsg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. München: kopaed, S. 103–119. (Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Bd. 4).
- Felten, Regula von (2005): Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann. (Reihe: Internationale Hochschulschriften, Bd. 144).
- Fichten, Wolfgang (2019): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–182.
- Fichten, Wolfgang (2012): Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags zur Veranstaltung »Modelle der Bielefeld School of Education 2012. Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis« hrsg. vom Didaktischen Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publicationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf (aufgerufen am 12.08.2022).
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: ders./Hörster, Reinhard/ Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142–161.
- Jay, Joelle K./Johnson, Kerri L. (2002): Capturing complexity. A typology of reflective practice for teacher education. In: Teacher and Teacher Education, 18, S. 73–85.
- Korthagen, Fred/Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, in: *Teacher and Teaching: theory and practice*, Jg. 11 (1), S. 47–71.

- Kraus, Anja (2015): Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung. Münster/New York: Waxmann. (Reihe: European Studies on Educational Practice, Bd. 5).
- Krenn, Silvia (2018): Ergriffen sein im Lernprozess: Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunz, Ruth (2019): Zwischen Wissenschaft und Philosophie. Wie entwickelt sich eine forschende Haltung in der Kunst? In: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hrsg.): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: kopaed Verlag, S. 12–32.
- Laner, Iris (2021): Sehen in Gemeinschaft – Über Wissen und Erkenntnisse im Zuge gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens. Hamburg: Hamburg University. Press. (Reihe: Kunstpädagogische Positionen, Bd. 54).
- Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/ Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 23–49.
- Lüth, Nanna (2017): Kunstvermittlung als Bewegung. In: Fritzsche, Marc/Schnurr, Ansgar (Hrsg.): Fokussierte Komplexität – Ebenen von Kunst und Bildung. Oberhausen: Athena, S. 229–240.
- Mersch, Dieter (2018): Visuelles Denken. Konjunktionale versus präpositionale Assoziierung. In: Sabisch, Andrea/Zahn, Manuel (Hrsg.): Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen. Hamburg: Textem Verlag, S. 23–43.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Die Macht des Bildes. Eine bildungstheoretische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 6, S. 806–818.
- Meyer-Drawe, Käte (2011): Staunen. Ein sehr philosophisches Gefühl. In: *Etica & Politica/Ethics & Politics*, XIII, 2011 (1), S. 196–205.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): Lernen braucht Lehren. In: Fauser, Peter/Beutel, Wolfgang/John, Jürgen (Hrsg.): Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 89–97.
- Meyer-Drawe, Käte (2016): Über die Kunst des Erzählens. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Innsbruck: Studienverlag, S. 15–19.
- Müller, Rüdiger (2013): Aufmerksam sein. Aspekte des Unscheinbaren im Bildungsprozess. In: Matenkloft, Gundel (Hrsg.): Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen: Athena Verlag, S. 187–199.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer ›objektiven Hermeneutik‹ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 352–433.
- Pazzini, Karl-Josef (2012): Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks. Hamburg: Hamburg University Press. (Reihe: Kunstpädagogische Positionen, Bd. 24).
- Pazzini, Karl-Josef (2008): Nachträglich unvorhersehbar. In: Busse, Klaus-Peter/ders. (Hrsg.): (Un) Vorhersehbares lernen. Kunst – Kultur – Bild. Norderstedt: Books on Demand, S. 43–68. (Reihe: Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik Bd. 6).
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Stimmungen. Plädoyer für das Transindividuelle. In: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hrsg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungssoffenen Bildungsprozessen. Münster: kopaed Verlag, S. 86–108. (Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Bd. 2).
- Peterlini, Hans Karl (2016): Fenster zum Lernen. In: Baur, Siegfried/ders. (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 21–29.
- Peters, Maria (1996): Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potenzial in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walter. München: Wilhelm Fink Verlag. (Reihe: Phänomenologische Untersuchungen, Bd. 9).
- Ploder, Andrea/Stadlbauer, Johanna (2013): Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkskundlich-kulturanthropologische Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde, 116 (3–4), S. 373–404, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-398316>, aufgerufen am 24.08.2022.

- Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension von Bilderfahrungen. München: kopaed Verlag.
- Schürmann, Eva (2013): Erscheinen als Ereignis. Zeittheoretische Überlegungen zur Fotografie. In: Alloa, Emmanuel (Hrsg.): Erscheinung und Ereignis. Zur Zeitlichkeit des Bildes. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 17–38.
- Schütze, Konstanze (2020): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. München: kopaed Verlag. (Reihe: Kunst Medien Bildung, Bd. 3).
- Sturm, Eva (2008): Mit dem was sich zeigt. Über das Unvorhersehbare in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung. In: Busse, Klaus Peter/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): (Un)Vorhersehbares lernen. Kunst – Kultur – Bild. Norderstedt: Books on Demand, S. 71–91. (Reihe: Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik Bd. 6).
- Villiger, Judit (2019): Scheinbar Unscheinbares. Pilotprojekt für ein Reflexionsformat in der Kunstlehrer*innenbildung. In: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hrsg.): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: kopaed Verlag, S. 190–202.
- Waldenfels, Bernhard (2013): Ordnung im Zwielficht. München: Wilhelm Fink Verlag. (Reihe: Übergänge: Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, Bd. 61).
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 404–447.
- Wimmer, Michael (2010): Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript, S. 13–37.
- Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann Verlag.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: *Der ungläubige Thomas*, Ölmalerei von Michelangelo Merisi da Caravaggio, ca. 1601, 146 x 107 cm, Stiftung Preußische Schlösser und Gärten Berlin-Brandenburg, Bildergalerie Sanssouci Potsdam, <https://brandenburg.museum-digital.de/object/11898> (© G. Murza 1994; Bildrechte siehe <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.de>, aufgerufen am 14.09.2022).
- Abb. 2–5: Die fotografischen Bilder sind im Rahmen der empirischen Studie *Bilder – Blicke – Reflexion* entstanden (© Böhme 2022).
- Abb. 6–7: Die Grafiken wurden für diesen Artikel erstellt (© Böhme 2022).

Stigma bildet?

Einflüsse von Stigmatisierungserfahrungen auf Bildungswege im Kinder- und Jugendhilfekontext

Stephan Sting

Formale Bildungswege werden im Wechselspiel mit erfahrungsgebundenen, biographischen Selbstbildungsprozessen vollzogen. Einerseits stellen die in Bildungsinstitutionen wie der Schule gemachten Erfahrungen selbst einen wesentlichen Aspekt von Lebensgeschichten dar, andererseits konstituieren Erfahrungen im Horizont der gesamten alltäglichen Lebenswelt – in der Familie, im Milieu, im jeweiligen sozialen Kontext – bildungsbezogene Einstellungen und Haltungen sowie bildungsrelevante Kenntnisse und Praktiken. Bildende Erfahrungen finden demnach an unterschiedlichen sozialen Orten statt. Bildungswege sind in „soziale Topographien von Bildung“ (Sting 2021, S. 923) eingebunden, deren Analyse zum Vorschein bringen kann, in welcher Weise lebensgeschichtliche Erfahrungen Bildungswirksamkeit entfalten.

Eine spezifische Bedeutung haben Erfahrungen von Stigmatisierung, die zu einer Diskreditierung der betroffenen Personen und Gruppen führen und eine „Bewältigung beschädigter Identität“ (Goffman 1975) erfordern. Selbstbildungsprozesse im Kontext von Stigmatisierung machen eine Auseinandersetzung mit Abwertungen und drohendem Statusverlust notwendig, die auch formale Bildungsaspirationen und den Verlauf von Bildungskarrieren beeinflusst. Eine Gruppe, die besonders von Stigmatisierungserfahrungen betroffen ist, sind junge Menschen, die eine gewisse Zeit des Aufwachsens im Kinder- und Jugendhilfesystem verbracht haben. Nach Schrödter bringt die Inanspruchnahme von Kinder- und Jugendhilfeleistungen eine „systematische Stigmatisierung“ (Schrödter 2020, S. 1) für die betroffenen Eltern, Kinder und Jugendlichen mit sich, die in sozialen Interaktionen und Beziehungen reproduziert wird.

In meinem Beitrag möchte ich aufzeigen, welche Relevanz Stigmatisierungserfahrungen für die Bildungswege von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfebezug haben. Stigmatisierungserfahrungen lassen sich als „Widerfahrnis“ betrachten, „das uns ohne unser eigenes Zutun zustößt oder entgegenkommt“ (Waldenfels 2022, S. 15). Es handelt sich um eine „passive“ Form der Erfahrung, um ein Erleiden des „Zusammenhangs zwischen uns und der Welt“ (Göhlich 2007, S. 194), das sich in sozialen Interaktionen an unterschiedlichen sozialen Orten und in unterschiedlichen bildungsrelevanten Räumen manifestiert und das eine Reaktion des stigmatisierten Subjekts provoziert. Eine bildungsförderliche

Reaktion bzw. Bewältigung des Stigmas scheint wiederum an Gegenerfahrungen der Anerkennung und Selbstwirksamkeit gebunden zu sein, die sich ebenso an heterogenen sozialen Orten ereignen. Bildende Erfahrungen sind damit „brüchig“ und „fraktural“ (Westphal 2013, S. 138); sie stellen ein über den Raum verteiltes Geschehen dar, dem ich mich in einem ersten Schritt mit Hilfe einer sozialtopographischen Perspektive auf Bildung annähern möchte. Anschließend wird erläutert, in welcher Form das Kinder- und Jugendhilfesystem mit Stigmatisierungserfahrungen verbunden ist. Auf der Grundlage einer empirischen Studie, in der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfee Erfahrung untersucht wurden, wird schließlich angedeutet, welchen Stellenwert Stigmatisierungserfahrungen in den Biographien der befragten jungen Menschen haben und welche Bildungswirkungen die biographische Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen hervorbringt.

Die sozialtopographische Perspektive auf Bildung

Die sozialtopographische Perspektive auf Bildung kann zunächst auf Bourdieus ungleichheitstheoretisches Konzept des sozialen Raums zurückgeführt werden. Der soziale Raum ist nach Bourdieu von Relationen bestimmt, die sich aus den Statusdifferenzen im Kampf um Macht und Anerkennung ergeben (vgl. Bourdieu 2002). Es handelt sich um einen hierarchisch strukturierten, von Ungleichheiten durchzogenen Raum, in dem die jeweilige Position vom Einsatz und der Verfügung über unterschiedliche Sorten von Kapital (in Form von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital) abhängt (Bourdieu 1998, S. 25 f.). Die Struktur des sozialen Raums geht in den Habitus ein, der als System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen Spielräume und Grenzen für kollektive sowie individuelle Erfahrungs- und Lebensgestaltungsmöglichkeiten absteckt. Die habituellen Dispositionen haben eine mehr oder weniger erfolgreiche Platzierung im Bildungssystem zur Folge. Zahlreiche Bildungsstudien haben inzwischen den Zusammenhang von sozialer Herkunft, sozialem Status und Bildungsstatus belegt. Gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse werden damit durch das Bildungssystem reproduziert. Selbstbildungsprozesse enthalten eine „Auseinandersetzung mit den bisher erfahrenen Platzierungsleistungen“ und „Anordnungsstrukturen“ (Hummrich 2011, S. 85); sie implizieren eine Antwort auf eine „Anrufung“ (Butler 2001, S. 81 f.), die den Strukturen und Restriktionen des sozialen Raums entspringt.

Zugleich sind soziale Orte nicht nur von ihrer Positionierung im sozialen Raum bestimmt, sondern sie stellen auch konkret erlebte und erfahrene Sozialräume dar, die in Interaktionen und sozialen Handlungen hervorgebracht werden und die durch ihre „Materialisierung“ auf die „Handlungsvollzüge der Akteure“ zurückwirken (Kessl/Reutlinger 2010, S. 27). Sozialräume werden durch

kontingente soziale Praktiken konstituiert und sie ermöglichen die Herstellung von Zugehörigkeiten zu Interaktionsgemeinschaften und „communities of practice“ (Alkemeyer/Buschmann 2017, S. 278). Die Erfahrung der Alltagspraxis eines konkreten Sozialraums bringt eine spezifische Handlungsfähigkeit hervor, indem man sich als kompetente*r Mitspieler*in erweist und über Prozesse des „mimetischen Lernens“ (Wulf 2007, S. 91) zur Teilhabe „befähigt“ wird. Sozialräume können als sozio-emotionale und kulturelle „Resonanzräume“ (Rosa 2019, S. 331) betrachtet werden, die Zuwendung und soziale Anerkennung vermitteln und auf diese Weise bildungswirksame Erfahrungen ermöglichen.

Bildungswege sind demnach in soziale Topographien von Bildung eingebunden, die zwei Aspekte enthalten: Sie sind von der Auseinandersetzung mit der Positionierung im sozialen Raum beeinflusst, die bildungsbezogene Erfahrung- und Handlungsmöglichkeiten mit habituellen, von gesellschaftlichen Strukturen hervorgebrachten Dispositionen verknüpft. Und sie beruhen auf der Aneignung soziokultureller Praktiken und der Zugehörigkeit zu spezifischen Interaktionsgemeinschaften in heterogenen Sozialräumen.

Der primäre Sozialraum, an dem im Prozess des Aufwachsens bildungswirksame Erfahrungen gemacht werden, ist die Familie. Die Familie gilt als zentraler „Bildungsort“ (Lange/Xyländer 2011, S. 63); sie bildet einen kollektiven „Familienhabitus“ (Brake/Büchner 2011, S. 148) aus, der ihre Position im sozialen Raum zum Ausdruck bringt und zugleich konkrete bildungsrelevante Erfahrungen ermöglicht. Familiäre Praktiken werden in „Mikroritualen“ (Wulf et al. 2001, S. 37 ff.) hergestellt, die pädagogische Interaktionen enthalten. Studien zur familialen Lebensführung haben gezeigt, dass die „gemeinsame Stilisierung“ (Brake/Büchner 2011, S. 146) innerhalb der Familie an spezifische, kollektive Bildungsleistungen gebunden ist. Müller et al. erkennen im „Familienstil“ eine „praktische Reflexivität“, die die konstruktive, bildungswirksame Bearbeitung der sozialen Lage der Familie und der darin enthaltenen Differenzstruktur (zwischen Generationen, Geschlechtern, Individuen usw.) ermöglicht und die dabei „kulturellen und sozialen Sinn im differenzierten Erfahrungsfeld der Familie“ erzeugt und modifiziert (Müller et al. 2012, S. 60 f.). Am alltäglichen Bildungs-ort Familie konvergieren also beide Aspekte sozialräumlicher Bildungsprozesse: die Auseinandersetzung mit der Positionierung im sozialen Raum und die Konstituierung sozialräumlich gebundener, bildungsrelevanter Praktiken und Handlungsfähigkeiten.

Während die Familie eine erfahrungsbezogene „Grundbildung“ (Büchner/Wahl 2005, S. 369) vermittelt, die entscheidende Weichen für bildende Erfahrungen an weiteren sozialen Orten stellt, wird die Situation komplizierter, wenn die Familie ihre gesellschaftlich erwarteten Funktionen als primärer Ort des Aufwachsens nicht erfüllt. Dies ist bei der Gruppe der sogenannten ‚Care Leaver‘ der Fall. Es handelt sich dabei um junge Erwachsene, die zumindest einen Teil ihres Aufwachsens außerhalb der Herkunftsfamilie in Pflegefamilien oder in

stationärer Kinder- und Jugendhilfebetreuung verbracht haben und von dort aus den Übergang in ein eigenständiges Erwachsenenleben vollziehen (vgl. Thomas 2016). Das Verhältnis zur Familie ist in diesen Fällen von Erfahrungen wie Vernachlässigung, Gewalt, Krankheit, Sucht oder Armut geprägt. Das Aufwachsen in den institutionellen Arrangements der Kinder- und Jugendhilfe ist durch Diskontinuitäten geprägt. Neben dem Wechsel aus der Familie in die Fremdunterbringung führen Einrichtungswechsel und z. T. damit verbundene Schulwechsel zu einer Instabilität sozialer Beziehungen und zu einer Heterogenität der Orte des Aufwachsens.

In einer an der Universität Klagenfurt durchgeführten Studie zu Bildungswegen junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung stellte sich heraus, dass sozialtopographische Analysen für diese Zielgruppe von besonderer Relevanz sind (vgl. Groinig et al. 2019). Mit Hilfe von problemzentrierten, biographisch-narrativen Interviews (vgl. Witzel 2000) mit 23 Personen im Alter von 20 bis 27 Jahren wurde der Stellenwert sozialräumlicher Konstellationen und Beziehungen für die Bildungswege der Care Leaver analysiert. Die Datenerhebung wurde durch Netzwerkkarten ergänzt, um die „Gesamtheit der sozialen Beziehungen“ (Hollstein 2006, S. 13) zu erfassen. Der Fokus der Datenerhebung richtete sich auf formale Bildungswege und deren Beeinflussung durch soziale Kontexte. Die Datenauswertung orientierte sich an der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007).¹ Die topographische Analyse der Bildungswege ergab, dass beide Dimensionen sozialräumlicher Bezüge von den jungen Menschen als prekär erlebt werden: die Positionierung im sozialen Raum und die Konstituierung von Zugehörigkeit zu konkreten Sozialräumen. Ihre soziale Positionierung ist von Marginalisierung, Benachteiligung und drohender Exklusion geprägt, während die Erfahrung von Zugehörigkeit und Zuwendung in sozio-emotionalen Resonanzräumen durch brüchige Familienkonstellationen und diskontinuierliche Beziehungserfahrungen in Frage gestellt ist.

In der Studie wird deutlich, dass Care Leaver in Österreich mit zahlreichen Benachteiligungen auf ihrem Bildungsweg konfrontiert sind – eine Erkenntnis, die bereits vorliegende Ergebnisse der internationalen Care Leaver-Forschung bestätigt (vgl. z. B. O’Higgins/Sebba/Luke 2015; Köngeter/Mangold/Strahl 2016; Cameron et al. 2018; Courtney 2019). Zugleich kommt in dem Interviewmaterial zum Vorschein, dass Care Leaver zusätzlich zu den herkunftsbedingten und institutionellen Nachteilen mit Erfahrungen von Stigmatisierung konfrontiert sind, die die ungünstigen Voraussetzungen durch eine „zweite“ Benachteiligung verdoppeln (vgl. hierzu Gödde/Lamott 2018, S. 222). Stigmatisierungserfahrungen unterscheiden sich je nach sozialem Ort, und sie fordern die jungen Menschen zu Antworten heraus, die sowohl biographische Selbstbildungsprozesse als auch

1 Eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns findet sich in Groinig et al. 2019, S. 75–81.

institutionalisierte Bildungskarrieren beeinflussen. Der Fokus auf Stigmatisierungserfahrungen war im Forschungsdesign der Studie nicht systematisch angelegt. Es handelt sich im Folgenden um eine Reanalyse, mit deren Hilfe ich den Einfluss von Stigmatisierungserfahrungen auf die Bildungswege der untersuchten Care Leaver andeuten möchte.

Das Kinder- und Jugendhilfesystem als Raum stigmatisierender Erfahrungen

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit Stigmatisierungsprozessen lässt sich auf Goffman zurückführen, der sein Stigma-Konzept aus der ursprünglichen altgriechischen Bedeutung des Begriffs ableitet: Mit „Stigma“ wurden „körperliche Zeichen“ benannt, „die dazu bestimmt waren, etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Zustand des Zeichenträgers zu offenbaren“ (Goffman 1975, S. 9). Der Begriff Stigma beschreibt dementsprechend „Eigenschaften oder Attribute eines Menschen [...], die von der jeweiligen Gesellschaft bzw. den ‚Normalen‘ als ‚abweichend‘, ‚andersartig‘, ‚minderwertig‘, ‚krank‘ und mehr oder weniger ‚böartig‘ erlebt und beurteilt werden“ (Gödde/Lamott 2018, S. 217). Stigmatisierung ist ein Schlüsselement von Etikettierungs- und Zuschreibungsprozessen, bei denen einzelne Menschen oder Gruppen als andersartig und zugleich minderwertig erklärt werden. Die Stigmatisierten erfahren in sozialen Situationen und Interaktionen einen Mangel an Respekt, Beachtung und Akzeptanz (vgl. Goffman 1975, S. 18). Sie sind mit Marginalisierung, Ausgrenzung und Statusverlust konfrontiert, was Angst, Scham und Unsicherheit im Umgang mit Anderen hervorruft. Stigmatisierung ist Ausdruck eines Machtverhältnisses zwischen Mehrheitsgesellschaft und an den Rand Gedrängten (Amesberger et al. 2021, S. 2). Die Betroffenen gewinnen den Eindruck der eigenen „Inferiorität“, der nach Goffman eine „beschädigte Identität“ zur Folge hat (Goffman 1975, S. 23).

Junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfee Erfahrung sind nun keine offensichtlich andersartigen Menschen, aber sie sind im Sinne des Stigma-Konzepts „diskreditierbare Personen“ (Goffman 1975, S. 56), deren Abweichung ihrer Lebensgeschichte und den ungewöhnlichen Verläufen des Aufwachsens entspringt. Zur Bewältigung der Stigmatisierung wenden sie verschiedene Strategien der Informationskontrolle und des Stigma-Managements an, um Prozessen drohender Abwertung und Ausgrenzung zu entgegnen (vgl. Goffman 1975, S. 68). Eine zentrale handlungsleitende Orientierung in den Biographien der von uns untersuchten Care Leaver ist in dem Zusammenhang das Ringen um Normalität, das darin zum Ausdruck kommt, dass die Befragten in ihren biographischen Erzählungen die Bezeichnung „normal“ sehr häufig verwenden, dass sie versuchen ihre biographischen Erfahrungen zu normalisieren, dass sie soziale Orte in „normale“ und „nicht-normale“ unterteilen und dass sie ihr Handeln an von

außen herangetragenen Normalitätsvorstellungen und -erwartungen (wie z. B. ein erfolgreicher Bildungsabschluss, eine gelungene Familiengründung) ausrichten (vgl. Groinig et al. 2019, S. 103–114).

Die Stigmatisierbarkeit von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung rührt daher, dass das Kinder- und Jugendhilfesystem mit einer systematischen Stigmatisierung verbunden ist (vgl. Schrödter 2020, S. 1). Die Inanspruchnahme von Kinder- und Jugendhilfeleistungen geht mit einer institutionellen Degradierung einher, die den Rahmen für Stigmatisierungsprozesse auf der Ebene von sozialen Beziehungen und Interaktionen errichtet. Alltägliche Praktiken der Stigmatisierung und institutionelle und strukturelle Marginalisierung sind im Prozess der Stigmatisierung miteinander verwoben, was Amesberger et al. am Beispiel der Diskurse um „Asozialität“ (Amesberger et al. 2021, S. 6) aufzeigen.

Die Stigmatisierung durch das Kinder- und Jugendhilfesystem entspringt der Tatsache, dass die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen an eine Bedürftigkeitsprüfung gebunden ist, in der ein ‚Erziehungsdefizit‘ diagnostiziert wird. Grundlage der Hilfestellung ist die Einschätzung des erzieherischen Versagens und der Nicht-Normalität der Eltern und Familie. Die Eltern erleben die Fachkräfte im Diagnoseprozess häufig als respektlos, was Gefühle der Schuld, Scham und Aggression hervorruft (Schrödter 2020, S. 14). Zwar ist inzwischen vielfach bekannt, dass vor allem Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status von Jugendhilfemaßnahmen betroffen sind und dass ungünstige soziale Bedingungen wie Armut oder Krankheit zu schwierigen Lebenslagen in den Familien führen. Dennoch wird von den Eltern die „Kompetenz“ erwartet, mit den schwierigen Bedingungen klarzukommen und das Scheitern wird ihnen als individuell zu verantwortendes Defizit zugeschrieben (Schrödter 2020, S. 5f.).

Kommt es im Rahmen von Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen zur Fremdunterbringung, stellt das Aufwachsen außerhalb der Herkunftsfamilie eine markante Abweichung vom idealisierten Normalbild der Familie dar, die mit einer Stigmatisierung der betroffenen Kinder und Jugendlichen einhergeht. In der Kinder- und Jugendhilfegesetzgebung wird die Fremdunterbringung als ‚ultima ratio-Hilfe‘ konstruiert, die am Ende einer schwierigen Hilfekarriere steht. Fremdunterbringungen sollen so lange wie nötig und so kurz wie möglich gewährt werden. Sie werden damit als „Notlager“ (Thalheim 2021, S. 248f.) konzipiert, die keine wertvollen Orte für Kinder und Jugendliche zu sein scheinen. Die betroffenen Heranwachsenden erleben die Fremdunterbringung selbst als extrem stigmatisierend. Sie werden im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen, die bei ihren Familien wohnen, als verhaltensauffälliger, weniger kompetent und unglücklicher wahrgenommen (Schrödter 2020, S. 16). Die betroffenen Kinder und Jugendlichen sind mit dem Stigma ‚Heimkind‘ konfrontiert, das negative Selbstrepräsentationen zur Folge hat und das sie zu einem Stigma-Management im Alltag herausfordert, dessen Auswirkungen auf Bildungswege im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden.

Stigmatisierungserfahrungen in den Lebensgeschichten von Care Leavers

Ausgangspunkt einer Fremdunterbringung sind in der Regel schwierige, problembehaftete Familienverhältnisse, die bereits vor dem Einsatz von Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen einen Anlass für Stigmatisierungsprozesse im sozialen Umfeld bieten. Dies zeigt sich am Beispiel von Anja. Anja ist in einer Familie mit vier Geschwistern aufgewachsen, die von Armut betroffen ist und mehrmals umziehen muss, bis sie schließlich im Obergeschoss des Bahnhofs unterkommt. Anja erlebt diesen Wohnort als sehr stigmatisierend: „Also mir war’s damals peinlich, dass i da drinnen wohn. [...] Nachhand war i Außenseiter, weil i wohn ja am Bahnhof. Und des is für a elfjähriges Mädchen nit so lustig, wenn man am Bahnhof wohnt, weil man dann echt gemobbt wird ohne Ende. //Mhm// Und drum hat sich-, hab i a nie Freunde ghabt“ (Anja, Z. 540–544). Die Erfahrung der Ablehnung durch Gleichaltrige aufgrund des Wohnorts der Familie führt Anja zur Selbstexklusion. „Mir samma nie rausgangen. Es, es war’s, also. Ja, mehr eingesperrt in der Wohnung eigentlich“ (Anja, Z. 546–547).

In der Schule nimmt Anja durch die häufigen Umzüge und die damit verbundenen Schulwechsel ebenfalls einen Außenseiterstatus ein. Zugleich hat sie Probleme mit der Erfüllung schulischer Aufgaben. „I hab meine Hausaufgaben nit machen können, weil wir war ma [...] fünf Kinder insgesamt ... I hab ka eigenes Zimmer ghabt. Es war immer Trubel. Daham hab i a immer putzen müssen und helfen müssen. [...] Hab dann Zusatzaufgaben von da Schul kregt, di i natürlich wieder nit machen hab können. [...] Und, ähm so is das der Kreislauf“ (Anja, Z. 492–501). Anja kann ihr Problem mit der Hausaufgabenerledigung in der Schule nicht offenbaren und fühlt sich von den Lehrer*innen nicht verstanden. „Warum hab i erstens nit sagen können, weil i mi geschämt hab dafür, dass i so a schlechte Familie hab. Und ja, s’hat sie nachhand a nit interessiert. Es is darum gegangen: ‚Die Hausaufgaben waren nit gmacht. Du bist selbst schuld, wenn nit mitkummst‘“ (Anja, Z. 582–584). Anjas Stigma-Management führt dazu, dass sie ihre „schlechte Familie“ vor der Schule verbirgt. Dies hat zur Folge, dass sie als unzuverlässige, faule Schülerin angesehen wird, die an ihren schlechten Noten selbst schuld ist. Zugleich nimmt sie kein Interesse an ihrer Person in der Schule wahr. Als Konsequenz der mit ihrer Familiensituation verbundenen Stigmatisierung beschreibt sie sich als „komplett schüchtern, zurückhaltend“ und ohne „Selbstbewusstsein“ (Anja, Z. 692–694).

Im Fall einer Fremdunterbringung machen die betroffenen Kinder und Jugendlichen weitere Stigmatisierungserfahrungen. Manuela z.B. wird in einem Kinderdorf untergebracht, nachdem ihre alleinerziehende Mutter aufgrund einer chronischen Erkrankung zum Pflegefall wird. Im Unterschied zu den ärmlichen Verhältnissen zu Hause erlebt sie das Kinderdorf als sehr positiven, förderlichen Ort, an dem sie „Spaß“ hat, ein „Aufwachsen als Kind“ möglich ist und vielfältige

Aktivitäten wie Reisen, Skiurlaube und Ausflüge geboten werden, die in der Familie nicht leistbar waren (Manuela, Z. 312, 319–324). Allerdings wird sie mit dem Stigma „Kinderdorfkind“ konfrontiert. Sie beschreibt sich als isoliert im umgebenden Dorf und auf Freundschaften im Kinderdorf beschränkt. „In den Schulen hast du dann halt viele Kinder von außerhalb kennengelernt, hast aber auch kaum gesehn. Es gab schon die typischen Vorurteile: ‚Du bist ein Kinderdorfkind, dich laden wir nicht ein.‘ Das gab’s leider oft“ (Manuela, Z. 338–340).

In ihrem weiteren Bildungsweg führt die Stigmatisierung als Kinderdorfkind dazu, dass Manuela den Besuch einer weiterführenden Schule bereits im ersten Semester abbricht. „In der letzten weiterführenden Schule, also der HLW, hab ich oft geschwänzt, weil ich dort einfach so gemobbt worden bin. Weil es war: ‚Du bist ein Kinderdorfkind, du bist nichts wert, du kannst dir nicht die Sachen leisten, wie wir können.‘ Da hab ich dann-, ging’s ziemlich bergab ...“ (Manuela, Z. 369–371).

Pascal, der infolge der psychischen Erkrankung seiner alleinerziehenden Mutter in einem Kinderheim untergebracht wird, muss sich mit dem Stigma ‚Heimkind‘ auseinandersetzen. Er hält dieser Stigmatisierung jedoch die positiven Aspekte der Betreuungseinrichtung entgegen. Im Hinblick auf seinen Bildungsweg habe er „dort die Unterstützung kregt, die i schultechnisch gebraucht hab“. Zugleich erlebt er ein „kameradschaftlicheres Umfeld“ als zu Hause allein in der Wohnung, das ihm viele Aktivitäten eröffnet. „Und es war einfach unterm Strich kamoter. [...] Also, das Klischee von dem Heimkind, dem’s ganz schlecht geht, is nit erfüllt worden“ (Pascal, Z. 175–184).

Obwohl die stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen durchaus als positive, bildungsförderliche Orte des Aufwachsens gestaltet werden, werden sie mit dem Stigma Heim oder Kinderdorf versehen, das der strukturellen Stigmatisierung durch das Kinder- und Jugendhilfesystem entspringt. Die Erfahrung der Fremdunterbringungssituation ist dementsprechend brüchig: Einerseits wird sie mit „Spaß“, Geselligkeit und kinderfreundlichen Aktivitäten verbunden, andererseits führt sie zum Erleben von drohender sozialer Ausgrenzung und marginaler sozialer Platzierung. Die Reaktionen der Betroffenen auf die Stigmatisierungserfahrungen sind unterschiedlich: Während sich Manuela auf die Kinderdorfgruppe zurückzieht und angesichts ihrer Mobbing Erfahrungen den Besuch einer weiterführenden Schule abbricht, betont Pascal die Vorzüge der Unterbringung. Zugleich konstituiert er im Verlauf seines Bildungswegs den Besuch der HTL als Gegenort zum Kinder- und Jugendhilfeumfeld. Seine spezifischen Fähigkeiten im Mathematik- und Informatikbereich machen ihn zu einem angesehenen und erfolgreichen Schüler. Schule wird für ihn zu einem Ort, der ihm im Gegensatz zu vielen Mitschüler*innen „Spaß“ macht. Er beschreibt den Schulbesuch als „temporären Tapetenwechsel“ (Pascal, Z. 525) vom Einrichtungsalltag und als Ort, wo er Selbstwirksamkeit durch Steigerung seiner „skills“ (Pascal, Z. 516) erfährt und ein „normales Kind“ sein kann, das „Nicht-Heimkinder als Freunde

hat“ (Pascal, Z. 528). Trotz mehrerer Einrichtungswechsel im Jugendalter wurde darauf geachtet, dass es zu keinem Schulwechsel kommt, sodass die „Schule als konstanter Faktor da bleibt“ (Pascal, Z. 515). Schule wird für ihn zu einem Ort normalisierender Gegenerfahrungen, an dem er die mit der Stigmatisierung als Heimkind verbundenen Abwertungen kompensieren kann.

Die Schule wird im Hinblick auf Stigmatisierungserfahrungen als ambivalenter Ort erlebt. Einerseits eröffnet sie eine Distanz zum Familien- und Kinder- und Jugendhilfealltag. Als in gewisser Weise ‚neutraler‘ Ort, an dem für alle Schüler*innen ohne Ansehen ihrer Lebensumstände und Lebensgeschichten homogene Leistungsanforderungen gelten, bietet sie die Möglichkeit der Bewährung durch schulischen Erfolg und der Demonstration von Normalität. Andererseits finden auch von der Institution Schule ausgehende mehr oder weniger unterschwellige Stigmatisierungsprozesse statt. Zoey berichtet z. B. von ihrem schwierigen Verhältnis zu Lehrerinnen. „Und a bei de Lehrerinnen hab i mir teilweise echt schwer getan. I waß zwar nit, warum, aber (.) i glab, weil sie alle gwusst haben, dass i (.) in Betreuung bin und, i glab, dass es-, dass sich’s irgendwie negativ ausgewirkt hat oder, (.) i waß nit, weil i bin mir immer sehr ungerecht behandelt vorkommen“ (Zoey, Z. 551–554).

Auch Pascal, der Schule prinzipiell als positiven Ort erlebt, ist mit negativen Haltungen einzelner Lehrer*innen konfrontiert: „Dann hat der das a immer gsagt: ‚is eh klar, dass du da nit so die gute Noten hast.‘ Oder: ‚Is eh klar, dass du da negativ auffallst.‘ So auf de Art: ‚Du kommst ja aus’m Heim und deshalb is das so.‘“ (Pascal, Z. 770–773). Pascal fühlt sich durch diese negativen Einschätzungen dazu provoziert, seine schulischen Fähigkeiten in der Mathematik-Maturaprüfung zu demonstrieren. „Außekommen is da dann eben a Spezialthema für die Matura, das ziemlich komplex war, [...] nit Null-Acht-Fünfzehn war, und das dann in der mündlichen Matura da zu show-casen, ah, m-, bestimmten Lehrern, die dann nit ganz so überzeugt waren, dass man’s soweit schafft, hat’s durchaus gegeben damals, ähm. Und das a denen dann quasi einzudrucken, dass man’s doch geschafft hat und dass ma das auf an relativ hohen Level geschafft hat [...] ja, das war ziemlich cool“ (Pascal, Z. 752–759).

Stigmatisierungserfahrungen in der Schule führen demnach zur Wahrnehmung von Ungerechtigkeit, zur Beschränkung eigener Bildungs- und Berufsperspektiven oder zur offensiven Demonstration besonderer Kompetenzen, um negative Fremdeinschätzungen zu kompensieren.

Auch im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfebetreuung sind die Befragten mit Stigmatisierungen konfrontiert, die vor allem in niedrigen Bildungserwartungen der Betreuer*innen und in der damit verbundenen Demotivation im Hinblick auf höhere Bildungsaspirationen zum Ausdruck kommen. Sehr deutlich wird dies bei Martin, der als Kind aufgrund seines Wunsches Arzt zu werden, verspottet wird. „Was willst du werden? ‚Arzt.‘ Uch, da ham sie aufglaucht und: ‚Ha, ha, ha, da musst viel lernen und des-. Na, na, na, schlag da des glei ausn Kopf. Is gscheiter

auf'n Bau gehn arbeiten.' So. (.) Hab mi da leider (.) negativ beeinflussen lassen von de, ja. Das waren im Prinzip so-, so-, so Dorfleita oder (.) witzigerweis auch die Psychologen im Kinderdorf" (Martin, Z. 1046–1052).

Als Martin nach dem Ende der Pflichtschulzeit ins Auge fasst, trotz relativ schlechter Schulnoten auf eine weiterführende Schule zu gehen, stößt er auf Ablehnung durch die Betreuer*innen. „Ham sie zu mir glei gsagt: ‚Na, kummt nit in Frage. (.) Des brichst eh nach an, zwa Jahr ab und nachher musst erst lernen gehn, geh glei lernen‘ “ (Martin, Z. 191–193). Nach seiner Aussage hat er sich schließlich zu einer Lehre als Elektriker „überreden“ lassen. In ähnlicher Weise erlebt Anja, dass in der Betreuung zwar Wert auf den Antritt einer Berufstätigkeit gelegt wird, dass aber weder höhere Ziele unterstützt noch die Interessen der betreuten Kinder und Jugendlichen angemessen berücksichtigt werden. „Statt das ma versucht, die, die, ähm, Fähigkeiten herauszufinden, was kann aner machen oder was will aner machen und des so fördert, versucht ma anfach jeden irgendwie ins-, in die Gesellschaft zu integrieren durch des: ‚Ja, und wenn du putzen gehst, is mir das wurst, is ja dei Leben‘ “ (Anja, Z. 361–364). Nach Anjas Einschätzung werden im Jugendwohnen keine Zukunftsperspektiven vermittelt. Als Beleg dafür, dass die Strategie der schnellen Vermittlung in Arbeit scheitert, führt sie ein Ehemaligen-treffen ihrer Einrichtung an, bei dem sie feststellt, dass sie von den 10 Mädchen, mit denen sie gemeinsam betreut wurde, die einzige ist, die studiert. Vier oder fünf haben einen Job, die anderen sind arbeitslos.

Die von uns befragten Care Leaver haben an unterschiedlichen sozialen Orten Stigmatisierungserfahrungen gemacht, die zu Abwertungen, Demotivation und zum Teil auch zu negativer Selbsteinschätzung führen und auf diese Weise Bildungswege beeinflussen. Manuela bringt ihren Schulabbruch mit der Etikettierung als Kinderdorfkind in Zusammenhang; bis zum Zeitpunkt des Interviews hat sie keine Ausbildung abgeschlossen, sondern lebt von Sozialhilfe und Gelegenheitsjobs. Pascal kann der Stigmatisierung als Heimkind seine besonderen „skills“ entgegenhalten. Als erster Bewohner seiner Jugendwohngemeinschaft, der einen Maturaabschluss erworben hat, nimmt er auch im Rahmen der Betreuungseinrichtung eine Sonderstellung ein und wird von den Betreuer*innen bei der Suche nach einem geeigneten Studienplatz unterstützt. Er ist die einzige Person aus unserem Sample, die nach der Schule direkt in ein Universitätsstudium übergeht.

Bei anderen Personen zeigen sich unterbrochene Bildungskarrieren, in denen bildungswirksame Gegenorte und -erfahrungen eine biographische Wende veranlassen, die zur Wiederaufnahme von Bildungswegen führt. Dies zeigt sich an den Beispielen von Anja und Martin. Anja sucht sich nach dem Ende der Pflichtschulzeit unabhängig von der Betreuungseinrichtung eine Lehrstelle als Verkäuferin. Sie wird dabei von der Mutter einer Freundin unterstützt, die ihr bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen hilft. Den Lehrbetrieb erlebt sie als „kleine Familie“. Sie fühlt sich von der Chefin „auf Augenhöhe“ behandelt

und emotional unterstützt, z. B. bei Ärger in der Wohngemeinschaft. Sie kann ihre Lehre erfolgreich abschließen und berichtet von der Rede einer ihr unbekannten Person, die im Anschluss an die Lehrabschlussprüfung appellierte, man solle im Leben nicht stehen bleiben, sondern weitermachen. Diese Ansprache sowie die Erfolgserlebnisse in der Berufsschule motivieren sie, sich gleich „am nächsten Tag“ für die Abendmatura anzumelden (Anja, Z. 766–767). An der Abendschule macht sie die Erfahrung, dass sie schulische Anforderungen gut bewältigen kann, was eine starke Bildungsmotivation zur Folge hat. Nach dem erfolgreichen Maturaabschluss absolviert sie ein Studium, das sie durch Arbeit in der Gastronomie finanziert.

Martin bricht seine Lehre als Elektriker mangels Interesse an dem Beruf und aufgrund fehlenden „Rückhalts“ nach dem Austritt aus der Jugendwohngemeinschaft ab. Nach einer Phase der Arbeitslosigkeit und der Ableistung des Wehrdienstes entschließt er sich seine Lehre fortzusetzen. Unterstützt wird er dabei vom Vater seiner Freundin, der ihm bei der Suche nach einer neuen Lehrstelle hilft. Im neuen Betrieb erhält er die Möglichkeit eine Ausbildung zum Kälteanlagenentechniker in einem „Schnellkurs“ zu absolvieren. Er macht die Erfahrung, dass er mit schulischen Anforderungen gut zurechtkommt, wenn er sich bemüht. Zugleich erfährt er Rückhalt von seiner Freundin, die sein Potential erkennt und ihn ermutigt weiterzugehen. Sie vermittelt ihm, dass er „locker studieren könnte“ (Martin, Z. 826). Er entschließt sich eine Abendschule zu besuchen. Dort erlebt er, dass er „eigentlich sehr erfolgreich“ ist und dass Lernen „Spaß“ macht, „wenn man merkt, die Noten sind eigentlich ganz gut“ (Martin, Z. 291–292). Martin kann also die in der Schule und der Betreuungseinrichtung erlebte Stigmatisierung als „fauler“ und „schlechter“ Schüler im Verlauf seines Bildungswegs durch positive Lernerfahrungen überwinden. Zugleich erhält er Unterstützung durch den Vater seiner Freundin sowie Anerkennung und Bestärkung durch seine Partnerin. Trotz der positiven Erfahrungen sieht er sich mit Nachteilen im Bildungsweg konfrontiert: „Und jetzt is es halt umso schwerer, gah. Neben der Arbeit, Abendschul, Kind. Also, Freizeit bleibt dir nit viel übrig, na. (seufzt)“ (Martin, Z. 214–216).

Fazit

Stigmatisierungserfahrungen durchziehen die Lebensgeschichten der von uns befragten Care Leaver. Sie erleben sie an unterschiedlichsten sozialen Orten, und sie beginnen häufig schon vor der stationären Unterbringung, aufgrund der als abweichend oder schwierig angesehenen Familienverhältnisse. Während der Unterbringung sind sie mit dem Stigma ‚Heimkind‘ oder ‚Kinderdorfkind‘ konfrontiert, das die strukturelle Stigmatisierung durch das Kinder- und Jugendhilfesystem auf der Ebene alltäglicher Interaktionen in unterschiedlichen

sozialen Kontexten offenbart. Nagy hat herausgearbeitet, dass dieses Stigma im Bild des „unter der Brücke Landens“ (Nagy 2021, S. 177) als potentiell negativer Zukunftshorizont internalisiert wird. Der Bildungsweg der Care Leaver beinhaltet damit eine mehr oder weniger unterschwellige Auseinandersetzung mit der Gefahr des Scheiterns. Zugleich sind sie in vielen Fällen mit Ablehnung und Ausgrenzung unter Gleichaltrigen sowie mit geringen Leistungserwartungen und der Zuschreibung von Verhaltensproblemen in der Schule konfrontiert. Auch im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfebetreuung erleben sie eine Stigmatisierung durch niedrige Bildungserwartungen, die dazu führt, dass höhere Ziele nicht unterstützt werden (vgl. auch Köngeter/Mangold/Strahl 2016, S. 58–88), dass oft nicht ausreichend auf die bildungs- und berufsbezogenen Wünsche der betreuten Kinder und Jugendlichen eingegangen wird und dass sie stattdessen in kurze, niedrig qualifizierende Bildungs- und Berufswege gedrängt werden (vgl. Groinig et al. 2019, S. 175).

Die Stigmatisierungserfahrungen führen zu unterschiedlichen Formen beschädigter Identität, die sich bei Manuela in einem bildungs- und berufsbezogenen Rückzug, bei Anja in Schüchternheit und mangelndem Selbstbewusstsein und bei Martin in der Selbstwahrnehmung als fauler und schlechter Schüler äußern. Die Stigmatisierungserfahrungen machen ein Stigma-Management erforderlich (vgl. Goffman 1975, S. 56 ff.), das wiederum Einfluss auf den Bildungsweg hat. Anja verbirgt ihre „schlechte Familie“ (Anja, Z. 583) vor der Schule, was einen negativen Kreislauf in Bezug auf die Erfüllung schulischer Anforderungen zur Folge hat. Pascal gelingt es in der weiterführenden Schule Distanz zum Kinder- und Jugendhilfealltag herzustellen, was unter anderem dadurch möglich wird, dass diese Schule örtlich relativ weit von der Jugendhilfeeinrichtung entfernt ist. Dadurch ist sein Heimkindstatus „nimma dann so offensichtlich“ (Pascal, Z. 224). Dennoch muss er sich mit Abwertungen auseinandersetzen, gegen die er sich durch die offensive Demonstration von Normalität und besonderer Leistungsfähigkeit sowie durch die Betonung der Vorzüge der Unterbringung zur Wehr setzt.

Stigmatisierungserfahrungen sind Widerfahrnisse, die eine prekäre soziale Positionierung in sozialen Interaktionen und Praktiken zum Ausdruck bringen. Die Stigmatisierten sind diesen Erfahrungen „ausgesetzt“ und sie werden zu einer Reaktion genötigt oder gezwungen (Westphal 2013, S. 137). Die bildungswirksame Überwindung von Stigmatisierungserfahrungen wird dann möglich, wenn positive Erfahrungen an Gegenorten gemacht werden. Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Strukturen ruft keine homogene Erfahrung des Sozialen hervor, sondern sie realisiert sich entlang einer Topographie sozialer Orte, an denen widersprüchliche und brüchige sozialraumgebundene Erfahrungen gemacht werden. Erfahrungen der Anerkennung als Person, der Selbstwirksamkeit und der sozio-emotionalen Zuwendung erzeugen eine „Resonanz“ (Rosa 2019), die Handlungsfähigkeit hervorbringt und zum Mitspielen „befähigt“ (Alkemeyer/

Buschmann 2017, S. 273). Anja und Martin erleben dies in der Interaktion mit den Eltern von Freund*innen, die sie im Bildungsweg entsprechend ihrer Interessen unterstützen und als Person wertschätzen. Martin wird darüber hinaus von seiner Partnerin in seinen weiterführenden Bildungsaspirationen bestärkt. In manchen Fällen wird die Schule zu einem Ort, an dem die Erfahrung eigener Leistungsfähigkeit und das Knüpfen von Freundschaften Selbstbildungsprozesse initiieren, die Selbstwirksamkeit und soziale Zugehörigkeit befördern. In einigen Fällen veranlassen positive Arbeits- und Beziehungserfahrungen im Rahmen der Berufsausbildung in familiär strukturierten Betrieben eine biographische Wende, indem sie Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit vermitteln. Stigmatisierungserfahrungen werden in diesen Beispielen mit Gegenwiderfahrnissen konfrontiert, die neue Handlungsmöglichkeiten hervorbringen und eine selbstbildende Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Erfahrungsebenen anstoßen.

Die Überwindung demotivierender Stigmatisierungserfahrungen kann jedoch die Nachteile im Bildungsweg nicht gänzlich kompensieren, da diese Ergebnis einer doppelten Benachteiligung sind (vgl. Gödde/Lamott 2018, S. 222): Die durch die Stigmatisierung hervorgerufenen Beschädigungen des Selbst und die mit der sozialen Lage verbundenen Beschränkungen spielen zusammen. Martin z. B. kommt zu der Einsicht, dass ein Medizinstudium für ihn angesichts seiner Lebenssituation nicht mehr realisierbar ist. Zugleich erlebt er seinen Alltag im zweiten Bildungsweg, der aus Berufstätigkeit, familiären Verpflichtungen und Abendschule besteht, als sehr anstrengend. Anja kann wie andere Personen aus unserem Sample ihr Studium nur absolvieren, indem sie nebenbei für ihren Lebensunterhalt sorgt. Unterbrochene und verlängerte Bildungswege, in denen es häufig nicht gelingt, die eigenen Potentiale zur Gänze zur Entfaltung zu bringen, sind die Folge. Und im Fall des Ausbleibens motivierender, bildungswirksamer Erfahrungen an Gegenorten, wie z. B. bei Manuela, tragen die Stigmatisierungserfahrungen zum Scheitern von Bildungskarrieren bei, was ein längerfristiges Sich-Einrichten im System sozialstaatlicher Unterstützungsleistungen nach sich ziehen kann.

Als in Interaktionen hergestellte und reproduzierte soziale Platzierung bringen Stigmatisierungserfahrungen gesellschaftliche Normalitäts- und Machtverhältnisse zum Ausdruck, die Bildungsmöglichkeiten beeinflussen. Eine durch positive Gegenerfahrungen veranlasste reflexive Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen kann die Anrufung durch die Stigmatisierung nicht gänzlich negieren, aber in unterschiedlicher Weise selbstbildend transformieren.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–297.
- Amesberger, Helga/Goetz, Judith/Halbmayer, Brigitte/Lange, Dirk (2021): Kontinuitäten der Stigmatisierung von ‚Asozialität‘. Einführende Perspektiven im Kontext gesellschaftskritischer Politischer Bildung. In: Amesberger, Helga/Goetz, Judith/Halbmayer, Brigitte/Lange, Dirk (Hrsg.): Kontinuitäten der Stigmatisierung von ‚Asozialität‘. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–11.
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arndt Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2011): Bildungsort Familie. Habitusgenese im Netzwerk gelebter Familienbeziehungen. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Weinheim und München: Juventa, S. 142–166.
- Büchner, Peter/Wahl, Katrin (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8/3, S. 356–373.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cameron, Claire/Hollingworth, Katie/Schoon, Ingrid/Santen, Eric van/Schöer, Wolfgang/Ristikari, Tiina/Heino, Tarja/Pekkarinen, Elina (2018): Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? Children and Youth Services Review, 87, S. 163–172.
- Courtney, Mark (2019): The Benefits of Extending State Care to Young Adults: Evidence from the United States of America. In: Mann-Feder, Varda/Goyette, Martin (Hrsg.): Leaving Care and the Transition to Adulthood. International Contributions to Theory, Research, and Practice. Oxford: Oxford University Press, S. 131–147.
- Gödde, Günter/Lamott, Franziska (2019): Stigmatisierung. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Kritische Lebenskunst. Stuttgart: Metzler, S. 217–226.
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael (2007): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz, S. 191–202.
- Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas/Sting, Stephan (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfefahrung. Opladen: Barbara Budrich.
- Hollstein, Bettina (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In: Hollstein, Bettina/Straus, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS, S. 11–35.
- Hummrich, Merle (2011): Jugend und Raum. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 21–37.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange, Andreas/Xyländer, Margret (2011): Bildungswelt Familie: Disziplinäre Perspektiven, theoretische Rahmungen und Desiderate der empirischen Forschung. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Weinheim und München: Juventa, S. 23–94.
- Müller, Hans Rüdiger/Krinninger, Dominik/Bahr, Simone/Falkenreck, Dorothee/Lüders, Martin/Su, Hanno (2012): Erziehung und Bildung in der Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58/1, S. 55–68.
- Nagy, Andrea (2021): Vom Heim in die Selbständigkeit – Perspektiven jugendlicher Care-Leaver auf den Übergang. Brixen: bu.press.
- O'Higgins, Aoife/Sebba, Judy/Luke, Nikki (2015): What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. Oxford: Rees Centre. http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/ReesCentreReview_EducationalOutcomes.pdf [Zugriff: 15.09.2017].
- Rosa, Hartmut (2019): Resonanz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Schrödter, Mark (2020): Bedingungslose Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Sting, S. (2021): Soziale Topographien von Bildung. Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67/6, S. 923–942.
- Thalheim, Vinzenz (2021): Bedingungslosigkeit. Zur konkreten Utopie einer solidarischen Jugendhilfe. In: Hill, Marc/Schmitt, Caroline (Hrsg.): *Solidarität in Bewegung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 244–261.
- Thomas, Severine (2016): Care Leaver im Übergang. Der Weg junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen in ein eigenständiges Leben. In: Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (Hrsg.): *Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit*. Wien: LIT, S. 279–294.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Westphal, Kristin (2013): Erfahrung als Erfahrung. Bemerkungen zur Karriere und Konjunktur des Erfahrungsbegriffs. In: Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hrsg.): *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–139.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(1), Art. 22.
- Wulf, Christoph (2007): *Mimetisches Lernen*. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lehrens und Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 91–101.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske+Budrich.

III. Methodische Reflexionen über Erfahrung

Das Phänomen der Erfahrung im Kontext der neuen Ästhetik und Atmosphären

Veronika Ehm

1. Einleitung und Problemaufriss

Dieser Beitrag widmet sich der Erforschung von Atmosphären ästhetischer Settings in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen, wobei das *Wie* der Erfahrung von Atmosphären der Kunstbegegnung empirisch erfasst und diskutiert wird. Mit Atmosphären wird ein räumlich schwebendes Gefühl angesprochen, dessen Beschreibung für Forschende oft eine Herausforderung darstellt. Folglich wird erarbeitet, wie Atmosphären der Kunstbegegnung, im Kontext der Ästhetischen und Kulturellen Bildung, theoretisch und empirisch erfasst werden können.

Zur Erforschung von Atmosphären wird auf einen leibphänomenologischen Ansatz zurückgegriffen, der sich an den Theorien von Schmitz zur Neuen Phänomenologie (vgl. Schmitz 2013) und der ästhetischen Theorie nach Böhme (2019) orientiert. Ziel ist es, leiblich spürbare Charaktere von Atmosphären zu erfassen und herauszuarbeiten, inwiefern die Ästhetischen Erfahrungen in den Atmosphären Bildungsprozesse initiieren. Vor dem theoretischen Hintergrund der Neuen Phänomenologie wird auf die leibliche Ergriffenheit von Atmosphären und auf Gefühle als Atmosphären eingegangen. Daran anschließend gibt der Ansatz der ästhetischen Theorie nach Böhme die Möglichkeit, den Fokus der Materialität, Wirkung von Artefakten und Herstellung von Atmosphären in den Blick zu nehmen. Zur empirischen Erforschung von Atmosphären in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen wird in diesem Beitrag auf zwei Ansätze zurückgegriffen: auf die phänomenologische Vignettenforschung und auf die rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack. Die Triangulation dieser beiden Methoden wird als Möglichkeit vorgestellt, Erfahrungen in Atmosphären unter Analyse unterschiedlicher Materialsorten erforschen zu können. Drei Thesen verdeutlichen die Vorteile dieser Methodenkombination.

Die Erforschung der Erfahrung von Atmosphären und deren ästhetischen Dimensionen der Kunstbegegnung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ist eingebettet in den Kontext der Ästhetischen und Kulturellen Bildung, der sich mit der Besonderheit und Bedeutung der ästhetischen Begegnung auseinandersetzt. Der im Beitrag vorgestellte Kunstbegriff erlaubt es, Erfahrung als offenen Prozess zu diskutieren und entlang von *beispiellosen Widerfahrnissen*

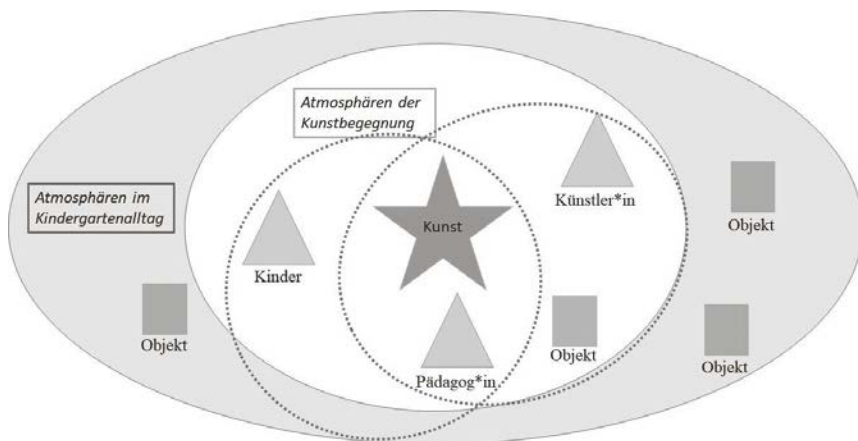
(vgl. Waldenfels 2012) in Form von neuartigen Erfahrungen zu erarbeiten. Außerdem wird der Bildungskategorie Raum und räumlichen Atmosphären Beachtung geschenkt.

2. Forschungskontext Ästhetische Bildung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen

Das Forschungsprojekt *Kunst bewegt*, das als Beispiel für diesen Beitrag dient, wird im Rahmen der Dissertation der Autorin erarbeitet. Im Forschungskontext Ästhetische Bildung in der Elementarpädagogik werden künstlerische Begegnungen eines*r externen Künstler*in in den Räumlichkeiten einer Bildungseinrichtung analysiert. Erforscht werden die Erfahrungen von Elementarpädagog*innen in Atmosphären der ästhetischen Auseinandersetzung sowie die Bedeutungen dieser Erfahrungen für elementarpädagogische Bildungsprozesse. Im Anschluss an Schmitz (2010) und Böhme (2019) werden affektive Dimensionen und Erfahrungen innerhalb der Atmosphären der Kunstbegegnung analysiert. Wie Tillack und Kaufmann (2021) darstellen, resultiert aus einer ästhetischen und phänomenologischen Perspektive kein operationalisierbares Raster von Atmosphären. Vielmehr kann versucht werden, mit alltagsprachlichen, metaphorischen und poetischen Ausdrucksformen zu spielen und Brüche zwischen einzelnen Atmosphären wahrzunehmen (ebd., S. 222).

In Anlehnung an Böhme (2019) bestimmen die anwesenden Personen, Räume und Objekte die spezifischen Atmosphären. Nach Westphal (2016) können diese als Bildungskategorien verstanden werden. Daher ist davon auszugehen, dass die Begegnungen, Interaktionen und Beziehungen zwischen Kunst, Künstler*in, Kindern und Pädagog*innen sowie der anwesenden Objekte im Raum die *Atmosphären der Kunstbegegnung* strukturieren, wobei jeweils mehrere Atmosphären gleichzeitig wirken und einander überlappen (s. Abb. 1).

Abb. 1 Forschungskontext Kunst bewegt



Die Diskussion dieses Beitrags ist eingebettet in den Forschungskontext der Ästhetischen und Kulturellen Bildung. Wie Laner (2018) darstellt meint Ästhetische Bildung eine „durch ästhetische Erfahrungen ausgelöste (Selbst-)Transformation, die vor allem das sinnliche, leibliche und imaginative Tun und Sein betrifft“ (ebd., S. 26). Dies bezieht sich auf sinnliche Erfahrungen mit bestimmter Qualität. Wahrnehmende nehmen einen konkreten Eindruck wahr, der emotional bewegt und sich durch eine besondere Lebendigkeit auszeichnet. Künste stellen Praxisfelder dar, die ästhetische Dinge als Gegenstände ästhetischer Erfahrungen hervorbringen (vgl. ebd., S. 26 ff.). In Anlehnung an Westphal (2015) wird Kulturelle Bildung verstanden als „Auseinandersetzung mit Aisthesis, Ästhetik, Kunst, Technik und Medien, d.h. mit Fragen der Sinnlichkeit, des Gefühls, des Geschmacks und der Imagination als auch mit Fragen der Darstellung, des Ausdrucks und der Gestaltung in einer pädagogisch angelegten Perspektive“ (Westphal 2015, S. 99 f.). Kulturelle Bildung stellt somit Prozess und Resultat einer reflexiv erfahrenen Praxis dar, die sich aus der Auseinandersetzung mit medialen, technischen, ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergibt. Es wird davon ausgegangen, dass ästhetische Erfahrungen in der Kunstbegegnung Möglichkeitsräume öffnen und anschlussfähig sind für pädagogische Fragestellungen (vgl. ebd., S. 101).

2. Atmosphärentheorien nach Schmitz und Böhme

Nach Schmitz sind Atmosphären Teil menschlicher Lebenserfahrungen, die in Form affektiver Betroffenheit leiblich spürbar sind (vgl. Schmitz 2020, S. 21). Leiblich erfahren werden Atmosphären in ihrer Wirkung und der Beeinflussung der Stimmung von Menschen. Atmosphären können beispielsweise von

Gefühlen, Gegenständen, Räumen, Naturgegebenheiten oder Personen ausgehen (Engelfried-Rave 2017, S. 213). Deutlich wird dies zum Beispiel beim Gefühl der Freude, welches das Leben leicht macht. Das Spüren der Freude „lässt schweben (»in Seligkeit«), springen (Freudensprung), hüpfen“ (vgl. Schmitz 2020, S. 134), was Menschen in ihrem spürbaren Leib wahrnehmen und zum Ausdruck bringen. Beispielsweise wird dies in Form von strahlenden Augen, heller Stimme, weichem Lächeln oder befreitem Atmen deutlich (vgl. ebd., S. 135).

„Eine *Atmosphäre* ist eine totale oder partielle, in jedem Fall aber umfassende Besetzung eines flächenlosen Raumes im Bereich dessen, was als anwesend erlebt wird.“ (Schmitz 2020, S. 19)¹ Mit der Bezeichnung umfassend meint Schmitz, dass nicht nur einzelne Stellen, sondern ausgebreitete Felder mit mehreren Stellen besetzt werden (vgl. ebd., S. 19). Atmosphären umgeben Menschen, Dinge sowie Situationen und haben eine emotionale Wirkung, wodurch affektiv Betroffene eine umfassende Qualität ihrer Umgebung wahrnehmen. Die Beziehung von Umgebung und Befinden ist ein schwebendes Gefühl, das eine je charakteristische Ausprägung und Intensität hat (vgl. Pfrang/Rauh 2017, S. 291 ff.).

Schmitz widmet sich den eigentümlichen Ausdehnungen und Dynamiken des Leibes und betrachtet die leibliche Kommunikation der Wahrnehmung (vgl. Schmitz 2020, S. 9). Leibliche Atmosphären sind zu unterscheiden von Atmosphären des Gefühls. Atmosphären des Gefühls erfüllen einen flächenlosen Raum mit erlebter Anwesenheit, werden leiblich spürbar, wodurch sie von Subjekten in affektiver Betroffenheit selbst gefühlt werden. Der flächenlose Gefühlsraum besteht aus reinen Stimmungen wie Zufriedenheit und Verzweiflung, reinen Erregungen gerichteter Gefühle wie Freude und Schwermut und thematisch zentrierten Gefühlen, die sich auf bestimmte Gegenstände beziehen und als charakteristische Gefühle aufgefasst werden. Der Gegenstand des Gefühls ist jedoch mehrdeutig. Das Gefühl richtet sich einerseits auf einen Verdichtungsbereich und andererseits auf einen Verankerungspunkt. In Abgrenzung dazu spricht Schmitz auch von Atmosphären, die nicht immer Gefühle sind. Der Unterschied ist darin festzumachen, inwiefern die Atmosphäre leiblich spürbar ist und affektiv betroffen macht. Atmosphären, deren Impulse von den Betroffenen nicht als leibliche Regungen aufgenommen werden, werden nicht als Gefühle bezeichnet² (vgl. Schmitz 2020, S. 19–23).

1 Schmitz spricht bewusst von Besetzung, nicht von Erfüllung, eines Raumes, um auch Atmosphären der Leere zu berücksichtigen.

2 Verdeutlicht werden kann der Unterschied am Beispiel des Wetters. Das Wetter ist der menschlichen Wahrnehmung und dem Spüren zugänglich und kann ein strahlendes oder drückendes Gefühl vermitteln, oft fehlt aber die Gefühlshaftigkeit. Nach Schmitz wird das affektive Betroffensein nur dann zum echten eigenen Fühlen des Gefühls, „wenn der Betroffene mit dem Impuls, den das Gefühl ihm eingibt, erst einmal ein Stück weit mitgeht“ (Schmitz 2020, 23) und sich erst nachträglich damit auseinandersetzt (vgl. ebd., S. 23 f.).

Schmitz versteht Leiberfahrung als Grundlage der Selbst- und Welterfahrung. „*Leiblich* ist, was jemanden in der Gegend (nicht immer in den Grenzen) seines Körpers von sich selbst, als zu sich selbst gehörig, spüren kann, ohne sich der fünf Sinne, namentlich des Sehens und Tastens, und des aus deren Erfahrungen gewonnenen perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellungen vom eigenen Körper) zu bedienen.“ (Schmitz 2020, S. 34 f.) Leibliche Regungen stellen beispielsweise Schreck, Angst oder Schmerz dar, die ein affektives Betroffensein von Gefühlen sind und gespürte willkürliche und unwillkürliche Bewegungen wie Gehen, Greifen, Springen hervorrufen (vgl. ebd., S. 32). Die eigentümliche Dynamik des spürbaren Leibes bildet sich, nach Schmitz, aus Tendenzen der Engung und Weitung, die miteinander verschränkt sind (vgl. Schmitz 2012, S. 34 f.). Geteilte Leiblichkeit nimmt bei Schmitz eine zentrale Rolle ein, wobei dieser auf die leibliche Seite der gemeinsamen Gefühle eingeht. Leibliches Befinden oszilliert zwischen Engungs- und Weitungstendenzen, was Schmitz als dialogische Struktur des Leibes bezeichnet. Das dialogische Prinzip des Wechsels von Engung und Weitung ermöglicht, dass der Leib affiziert werden kann. Leibliche Auseinandersetzung mit Wahrgenommenen wird als Interaktion verstanden, die geschieht, wenn etwas seine Aufmerksamkeit auf ein Subjekt richtet oder direkt in dieses eindringt. Leibliche Interaktion meint den Austausch zwischen Subjekten oder Gegenständen. Landweer (2016) beschreibt: „In allen Formen leiblicher Interaktion ist es genau genommen nicht das Subjekt, das kommuniziert, sondern es sind die leiblichen Richtungen von Engung und Weitung, die mit den entsprechenden Bewegungsrichtungen oder leiblichen Tendenzen des (personalen, atmosphärischen oder gegenständlichen) Gegenübers interagieren.“ (vgl. ebd., S. 154) Leibliche Richtungen wie Engung und Weitung werden auf Partner*innen, in Form anderer Personen oder Pole verteilt, wobei immer eine*r dominierend ist. Die leiblichen Richtungen bilden sich im Prozess der Interaktion als übergreifende, quasi-leibliche Einheiten aus, die wie der Leib selbst strukturiert sind und auf leibliche Dynamiken der Einzelnen rückwirken (vgl. ebd. S. 153–160). Schmitz bezeichnet den Leib als „Gewoge verschwommener Inseln“ (Schmitz 2020, S. 32), die sich durch Konstanz, Struktur und Funktion auseinandersetzen. Eine sogenannte Leibinsel ist beispielsweise die Ateminsel in der Brust- und Bauchgegend. Einzelne teilheitliche leibliche Regungen siedeln sich in Leibinseln, wie Kopf- oder Bauchschmerzen oder müden Beinen an. Ganzheitliche leibliche Regungen hingegen nehmen den Körper ganzheitlich ein und werden auch als Lebensgefühle bezeichnet (vgl. ebd., S. 32 f.).

Böhmes ästhetische Theorie beschäftigt sich mit Beziehungen von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden. Dabei wird das *und* herausgestrichen, das eine Beziehung zwischen den Umgebungsqualitäten und dem Befinden kennzeichnet. Als Theorie der Wahrnehmung wird affektive Betroffenheit und Leiblichkeit in den Fokus gestellt (vgl. Böhme 2019, S. 23). Wahrnehmung gilt als „die Erfahrung der Präsenz von Menschen, Gegenständen und Umgebungen“

(ebd., S. 25) bei der es um das Spüren der Qualität von Umgebungen am eigenen Leibe geht (vgl. ebd., S. 31).

Räume werden durch die Anwesenheit von Dingen, Menschen oder Umgebungskonstellationen definiert. Atmosphären werden in Räumen nicht freischwebend gedacht, sondern als etwas, das von den Dingen, Menschen oder deren Konstellationen ausgeht und geschaffen wird. Böhme geht davon aus, dass von der Materialität von Dingen oder Räumen eine Wirkung ausgeht, die Menschen wahrnehmen. Besonders am Beispiel Kunst, wenn Menschen vor einer Leinwand oder einer Skulptur stehen und diese auf sich wirken lassen, wird deutlich, dass die Kunstwerke ganz spezifisch aus sich „heraustreten“ (vgl. Böhme 2019, S. 34) und in ihrer Ausstrahlung spürbar werden. Böhme versteht Atmosphären als eine Beziehung von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden. In der Wahrnehmung von Atmosphären unterscheidet er zwischen Ingressions- und Diskrepanzerfahrung. Als Ingressionserfahrung gilt die Wahrnehmung von Etwas, in das Menschen hineingeraten, beispielsweise beim Betreten eines Raumes, in dem eine bestimmte Stimmung herrscht, wie einem großen, leisen Museumsraum. Die Stimmung ist nicht die des Individuums, affiziert dieses jedoch. „Die Atmosphäre ist ferner *gestimmter* Raum, d. h. was einen da anmutet, ist eine Stimmung.“ (Böhme 2001, S. 47) Die Diskrepanzerfahrung regt eine Person dazu an, eine abweichende Stimmung zu erfahren und dadurch einen Kontrast zur eigenen zu erleben. Diskrepanzerfahrungen geben Anlass, Atmosphäre als „quasi objektive Gefühle“ (Böhme 2001, S. 48) zu verstehen, wie dies schon in der Auseinandersetzung mit Schmitz verhandelt wurde. Deutlich wird, dass Menschen Gefühle erleben können, die nicht ihre eigenen oder die eines anderen Menschen sind (vgl. ebd.).

Atmosphären sind so konzipiert, dass sie weder etwas Objektives, Dinghaftes oder Subjektives sind. Dennoch sind Atmosphären subjektiv, indem leibliche Anwesenheit durch Menschen gespürt wird und das Spüren gleichzeitig ein leibliches Sich-Befinden der Subjekte im Raum ist. Böhme spricht von einer veränderten Dingontologie für die ästhetische Theorie, die eine befreiende Wirkung hat, indem die ästhetische Arbeit in ihrer ganzen Breite in den Blick gerät (vgl. Böhme 2019, S. 33 f.).

Nach Böhme haben Objekte der Wahrnehmung, über den Horizont ihrer Umgebung, eine Einwirkung auf Subjekte und verleihen diesen eine bestimmte Tönung. Die leibliche Einwirkung von Atmosphären bezeichnet Böhme als *Ekstase der Dinge*, eine fundamentale Erscheinungs- oder Gegebenheitsweise. Atmosphären werden damit „nicht als freischwebend gedacht, sondern gerade umgekehrt als etwas, das von den Dingen, von den Menschen oder deren Konstellationen ausgeht und geschaffen wird“ (vgl. Böhme 2019, S. 33). Subjekte können sich dieser Einwirkung nicht oder erst im Nachhinein, entziehen (vgl. Bonnemann, 2016, S. 285–296).

„Die Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen.“ (Böhme 2019, S. 34). Die Atmosphäre wird leiblich gespürt, wodurch diese in bestimmter Weise leiblich anwesend ist. Atmosphären können von Dingen, Umgebungen oder Menschen gestaltet werden, was Böhme als „das Machen von Atmosphären“ (ebd., S. 34) bezeichnet. Dabei wird einer Atmosphäre durch ästhetische Arbeit eine Eigenschaft gegeben, die von ihr etwas ausgehen lässt. Atmosphären werden durch Arbeit am Gegenstand gemacht. Das Wissen um diese Arbeit bleibt jedoch oft implizit (vgl. ebd., S. 35 f.). Die Erzeugung von Atmosphären kann über verschiedene Medien und objektiv identifizierbare Elemente erfolgen (vgl. ebd., S. 75).

Zur Bestimmung des Charakters von Atmosphären ist leibliche Anwesenheit erforderlich. Die Teilnahme an der Situation führt zu einer affektiven Betroffenheit, der sich der*die Forscher*in nicht entziehen kann. Atmosphären können ohne die Betroffenen nie vollständig bestimmt werden. „In dem, was Atmosphären sind, ist immer ein subjektiver Anteil und sie *sind* überhaupt nur in aktueller Erfahrung.“ (Böhme 2001, S. 52) Atmosphäre entwickelt sich daher erst in Auseinandersetzung mit einem spürenenden Ich (vgl. ebd.).

3. Überlegungen zur empirischen Erforschung der Erfahrung von Atmosphären der Kunstbegegnung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen anhand des Projekts ‚Kunst bewegt‘

Zur empirischen Erhebung der ästhetischen Erfahrung von Atmosphären der Kunstvermittlung wird die Triangulation von unterschiedlichen Zugängen vorgeschlagen: die phänomenologische Methode der Vignettenforschung und Expert*inneninterviews, die in Anlehnung an die rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack ausgewertet werden.

In diesem Kapitel wird zunächst auf jene Aspekte von Erfahrungen von Atmosphären nach Schmitz und Böhme eingegangen, die im Beispielprojekt ‚Kunst bewegt!‘ empirisch erfasst werden und bildungswissenschaftliche Überlegungen zur Kategorie Raum ermöglichen. Anschließend wird auf die methodologischen Zugänge und das Verständnis von Erfahrung in der phänomenologischen Vignettenforschung und der rekonstruktiven Sozialforschung eingegangen. Dazu werden drei Thesen zur Methodenkombination und Grenzen dieser vorgestellt.

3.1 Erforschbare Aspekte von Erfahrungen in Atmosphären der Kunstbegegnung

Eine Anlehnung an Schmitz ermöglicht es, den Blick auf Atmosphären als Gefühle zu legen, die als Erfahrungen in Form affektiver Betroffenheit leiblich spürbar werden. Erarbeitet werden kann, inwiefern Atmosphären von den Kunstgegenständen ausgehen und den Raum mit Gefühlen besetzen, die Pädagog*innen und weitere Personen und Objekte im Raum umgeben. Jene emotionale Wirkung verdeutlicht sich als schwebendes Gefühl mit jeweils charakteristischer Ausprägung und Intensität. Deutlich wird dies über leibliche Regungen der Pädagog*innen, die sich zum Beispiel in Form von Engung oder Weitung oder Regungen in Leibinseln zeigen. Entlang des Konzepts von Schmitz können leibliche Regungen anhand von Gefühlsausdrücken plausibilisiert werden. Wie im nächsten Kapitel 4.2 dargestellt bietet die phänomenologische Vignettenforschung eine Möglichkeit, beobachtbare Bewegungen zu beschreiben und Atmosphären tiefgehend zu reflektieren. Die Analyse von Expert*inneninterviews hingegen erlaubt es, die Erfahrungen in das elementarpädagogische Handlungsfeld einzuordnen und das *Wie* des Erlebten zu erarbeiten, wodurch der individuelle Erfahrungsraum, die konjunktive und kommunikative Erfahrung der interviewten Personen erschlossen werden kann.

Über das Verständnis von Atmosphären nach Böhme kann das Zwischen von Kunstgegenständen, Pädagog*in, Künstler*in und Kindern erfasst, sowie die Beziehung von Umgebungsqualitäten und dem Befinden der Akteur*innen herausgearbeitet werden. Nach Böhme (2019) werden, im Rahmen der ästhetischen Arbeit, den Dingen, Umgebungen und Menschen im Raum Eigenschaften gegeben, die von ihnen etwas ausgehen lassen (vgl. ebd., S. 35). Somit können jene Atmosphären in den Blick genommen werden, die durch die Arbeit am Kunstgegenstand entstehen. Diese charakterisieren die ästhetische Arbeit und jeweiligen Erfahrungen der Pädagog*innen. Atmosphären werden auch aus dieser Sicht leiblich gespürt und über die affektive Betroffenheit der Pädagog*innen erfahrbar. Anhand der phänomenologischen Vignettenforschung kann ein Blick auf die leiblich-sinnliche Wahrnehmung gelegt werden und damit das affektive und emotionale Empfinden der Pädagog*innen erarbeitet werden. Im Rahmen der Analyse von Interviews können wechselseitige Reaktionen der beteiligten Pädagog*innen in die Erhebung aufgenommen und hinsichtlich des konstruktiven Erfahrungswissens derselben diskutiert werden. Kollektive, implizite und handlungsleitende Wissensbestände lassen sich dabei in Bezug auf ästhetische Erfahrungen in der Elementarpädagogik tiefgehend reflektieren.

Mit dem Fokus auf *Aisthesis*, im Sinne einer Wahrnehmungslehre, steht eine leiblich-sinnliche Wahrnehmung affektiver und emotionaler Empfindungen im Fokus. Kunst gilt als besondere Form ästhetischer Arbeit, bei der Kunst den eigenen Wahrnehmungsprozess anregt, ohne in einem normativen Handlungskontext

zu stehen. Vielmehr fordert die Kunstbegegnung den Wahrnehmungsbereich heraus und bringt diesen ins Bewusstsein (vgl. Böhme 2019, S. 15 f.).

In Bezug auf die Analyse von Atmosphären nach Böhme nimmt die räumliche Komponente von Situationen einen zentralen Stellenwert ein. Wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt definiert Böhme (2019) Atmosphären als Räume, insofern die Anwesenheit von Dingen, Menschen und Umweltkonstellationen als Extasen tingiert sind. Gegebenheiten von und Zusammensetzungen in Räumen nehmen daher einen zentralen Stellenwert ein. Die Notwendigkeit der Erforschung räumlicher Erfahrungen unterstreicht auch Westphal (2016), die auf Raum als zentrale Bildungskategorie hinweist. Aus einer phänomenologischen Perspektive werden Räume als Ausgangspunkt von Lebenswelten gesehen, in denen Menschen leiblich verankert sind und diese dadurch leibliche Bewegungen erschließen. Raum kann als „er- und gelebter Raum“ (Westphal 2016, S. 10) verstanden werden, in dem sich die Vielfalt leiblicher Sinne, Bewegungen und Imagination spiegelt. Westphal unterscheidet zwischen „einem pathisch geprägten Raum der Widerfahrnisse, einem atmosphärischen Raum der Gestimmtheit, einem Bewegungs- und Handlungsraum als dem Raum des Wirkens, aber auch einem Phantasie- und Medienraum als Spielraum von Möglichkeiten“ (ebd., S. 10 f.). Raumerfahrungen entstehen in aktiver Auseinandersetzung, in leiblich-sinnlich vermittelter Weise. Raum mutet an, affiziert uns, fordert auf und ist als zentrale Bildungskategorie zu verstehen. Räume sind daher, neben architektonischen Entscheidungen sowie sozialen und kulturellen Einflüssen, auch Orte der Reflexion. Die Analyse, von dem *Was* sich *Wie* zwischen Mensch und Raum vollzieht, stellt nach Westphal eine Herausforderung dar (vgl. ebd., S. 9–13). Diese phänomenologische Perspektive verweist auf die Bedeutung, Raumerfahrungen als spezifische Erfahrung zu analysieren und Erfahrungen in Atmosphären gesondert in den Blick zu nehmen.

In der Analyse wird Kunst ein Erfahrungsraum in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen zugeschrieben. Als Möglichkeitsraum haben dabei zukünftige Entwicklungen und Perspektiven einen Platz. Die Kunstbegegnung wird nicht als Gegebenheit verstanden, sondern als situativ, sozial und performativ. Das Kunstobjekt steht im Kontakt zwischen einem Gegenstand und einem Betrachter als „Ding“ (Meyer-Drawe 2015). Waldenfels (1997) beschreibt Kunst als etwas *Fremdes*, das Bildungsprozesse auslösen kann. „Das Fremde zeigt sich, indem es sich uns entzieht. Es sucht uns heim und versetzt uns in Unruhe, noch bevor wir es einlassen oder uns seiner zu erwehren trachten.“ (Waldenfels 1997, S. 42)

3.2 Verständnis von Erfahrung im Rahmen der phänomenologischen Vignettenforschung

Die Vignettenforschung orientiert sich aus einer phänomenologischen Perspektive am Phänomen der Erfahrung und der Herausarbeitung des Vollzugs der Erfahrung als Lernerfahrung. Theoretische Bezüge gehen auf Husserl, Merleau-Ponty und im Anschluss daran auf Waldenfels und Meyer-Drawe zurück.

Nach Waldenfels (2002) sind Erfahrungen geprägt von Bruchlinien „an denen Bewegungen an- oder abbrechen und Neues aufbricht“ (Waldenfels 2002, S. 9). Den Anfang nimmt Erfahrung im *Getroffen-Sein*, das zum Antworten auffordert. Waldenfels spricht von *Pathos*, den Bruchlinien der Erfahrung, die ein Individuum als persönliches Widerfahrnis ohne eigenes Zutun überkommen (vgl. ebd., S. 15 f.). Jedes Pathos ist dabei in kosmische, psycho-somatische und politische Ordnungen eingebettet, die es schwierig machen, von der eigenen Gefühlswelt zu sprechen (vgl. ebd., S. 17). Mit *Responsivität* unterscheidet Waldenfels zwischen dem, *worauf* geantwortet wird, und dem, *was* zur Antwort gegeben wird. Eine Affektion tritt damit nicht unspezifisch auf, sondern hat eine qualitative Färbung und geht von einem Appell aus, indem das, wovon wir getroffen sind, *zu etwas* anregt (vgl. ebd., S. 101 f.). Westphal stellt dar, dass Waldenfels mit seiner Theorie der responsiven Leiblichkeit das Spannungsverhältnis von *Pathos* und *Ethos* verbindet, wobei Erfahrung als affektiv und leiblich grundiert verankert wird (vgl. Westphal 2015, S. 94). Nach Westphal beschreibt Waldenfels „die paradoxe Struktur der Erfahrung als ein Differenzgeschehen, in dem sich Pathos und Response durchdringen, die sich in einem Doppelereignis, einer raumzeitlichen Verschiebung also, zueinander artikuliert und durch einen Bruch bzw. Riss gekennzeichnet ist“ (Westphal 2015, S. 94).

Meyer-Drawe (2010, 2012) spricht von Lernen *als* Erfahrung, wenn etwas Neues oder Überraschendes bewusst wird und der bisherige Erfahrungshorizont eine Umstrukturierung erfährt (vgl. Meyer-Drawe 2012, S. 188). Erfahrung nimmt in phänomenologischen Analysen eine zentrale Stellung ein: „Als Philosophie der Erfahrung bedeutet Phänomenologie in eminenter Weise Hingabe an die Sachen, so wie sie sich unter bestimmten Bedingungen zeigen, d. h. zu Gehör bringen, empfinden lassen, wie sie schmecken und riechen.“ (ebd., S. 201) Nach Meyer-Drawe ist Erfahrung von Erleben zu unterscheiden, indem sich Erfahrung der reinen Subjektivität entzieht. Lernen geschieht nicht nur *aus* Erfahrung, sondern vollzieht sich *als* Erfahrung, zu der man sich nicht einfach entschließen kann. Es ist ein Widerfahrnis, das Hilflosigkeit zur Folge hat. „Sämtliche vertraute Ordnungen geraten ins Wanken. Das alte, zuverlässige Wissen und Können versagt, und eine neue Möglichkeit ist noch nicht vorhanden.“ (Meyer-Drawe 2015, S. 124) Damit wird Raum geschaffen für Neues, das sich dem Gewohnten widersetzt und sich nicht einfach so ins Gängige einfügen lässt. Bislang Selbstverständliches verliert seine Orientierung und gilt nicht mehr als das Verstandene. „Die

Erfahrung des Fremdwerdens entfaltet ihre produktive Kraft, wenn sie als solche respektiert sowie durchgestanden und nicht bloß zum Zweck der Motivation instrumentalisiert wird.“ (ebd., S. 124)

Im Rahmen der phänomenologischen Vignettenforschung wird im Modus der *Miterfahrung* geforscht (vgl. Agostini 2016), was auf Ausführungen von Beekman (1984) zur *teilnehmenden Erfahrung* zurückgeht. Grundlegend ist das Verständnis, dass Forscher*innen als leiblich Anwesende in die Forschungssituation eingebunden sind und sich, im Rahmen der *Miterfahrung*, an den Atmosphären beteiligen (vgl. Agostini 2016, S. 48–55). Unterschieden wird zwischen Erfahrung *haben* (Erfahrung) und Erfahrung *machen* (Erfahren), was in der Doppelstruktur von *Produkt* und *Prozess* verstanden wird (vgl. ebd., S. 145).

Phänomenologische Vignetten erheben keinen Anspruch auf Neutralität, sondern zeichnen sich durch *beteiligte* Perspektiven auf Szenen aus (vgl. Rathgeb/Schwarz 2021, S. 109). *Miterfahrung* wird auf pointierte Weise in einen Text verfasst, in dem die gelebte Erfahrung anwesend bleibt und beim Lesen neu zum Klingen gebracht wird. Fremde Erfahrungen können *miterfahrend* aufgefasst werden, in Vignetten neu zum Ausdruck gebracht und durch Lesende szenisch nachvollzogen werden. Umfassendes *Verstehen* bleibt dabei jedoch aus (vgl. ebd., S. 109–114).

Es geht nicht darum Sinn, rekonstruktiv zu erschließen, sondern „als *erfinderische Eröffnung* von Möglichkeiten mit Blick auf die Zukunft“ (Agostini 2016, S. 52) zu erarbeiten und anhand von einzelnen Fällen, bestimmte Erfahrungen zu vergegenwärtigen (vgl. ebd. 55–58). Die Orientierung erfolgt an Phänomenen selbst, die sich im Vollzug der Erfahrung zeigen. Das exemplarische Aufzeigen von etwas, das in der leiblichen Wahrnehmung ins Bewusstsein gerät, steht im Zentrum (vgl. Jung 2020, S. 63).

Um *Miterfahrenes* in Worte zu fassen, wird die Erfahrung in Sprache transformiert. Dabei handelt es sich um einen Vorgang der Neuschöpfung und Anreicherung. Erfahrung drängt sich zu ihrem Ausdruck in Worten, Schweigen, Stocken und Stammelnen, Blicken, Gesten, Klängen und Tönen. Dies zeigt sich sowohl im *Was* als auch im *Wie* des Handelns, Sprechens und Erzählens (Rathgeb/Schwarz 2021, S. 107). Die Analyse erfolgt im Rahmen der Vignettenlektüre in einem rekursiven Prozess. Von Theorie- und Modellerklärungen, im Sinne externer Bedeutungszuschreibungen, wird dabei Abstand genommen. Das Vorgehen stellt ein offenes, vieldeutiges und aufweisendes Geschehen dar, in dem die Fülle der Erfahrungen, die sich in den Vignetten zeigen, gesammelt wird. Vignetten bieten eine Vielzahl an Lesarten an, wobei theoretische Hintergründe dazu offengelegt und reflektiert werden. Im Analyseprozess wird deutlich, im Sinne eines Hindeutens, und reflexiv vorgegangen. Ein *lernseitiger Blick*³ auf leiblich artikulierte

3 Mit einem *lernseitigen Blick* wird auf die gelebte Erfahrung der Lernenden fokussiert und damit die Gerichtetheit der forschenden Aufmerksamkeit bestimmt (vgl. Agostini 2016,

Sicht- und Erfahrungsweisen steht im Mittelpunkt der Vignettenlektüre (vgl. Agostini 2016, S. 77–80).

3.3 Verständnis von Erfahrung im Rahmen der Analyse von Expert*inneninterviews, die entlang der rekonstruktiven Sozialforschung ausgewertet werden

Die rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack basiert auf theoretischen Paradigmen der Wissenssoziologie nach Mannheim und der Kulturosoziologie nach Bourdieu (vgl. Bohnsack 2021, S. 10). Sie hat eine interpretative Ausrichtung, wobei ein möglichst umfassender und unverstellter Zugang zu sozialen Sinnstrukturen durch deutendes Verstehen vorgenommen wird. Dies stellt einen offenen Zugang zur empirischen Wirklichkeit und zur Entdeckung von Neuem dar. Die Fallauswahl erfolgt sukzessive nach theoretischen Kriterien, mit dem Ziel eines systematischen (Einzel-)Fallvergleichs (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 14).

In der Analyse wird handlungspraktisches Wissen und konstruktives *Erfahrungswissen* erschlossen. Wissen wird als vorreflexives Erfahrungswissen verstanden, das dem*der Interpret*in im Rahmen der Erschließung von individuellem oder kollektivem *Erfahrungsraum* zugänglich wird (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 16). Dabei wird der Ansatz verfolgt, dass Menschen ihre soziale Wirklichkeit unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Bedingungen konstituieren und auf Grundlage ihres Alltagswissens durch ihr praktisches Tun handeln (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 156).

Bohnsack unterscheidet zwischen der *konjunktiven* und der *kommunikativen Erfahrung* als verschiedene Modi, wobei er sich auf Mannheim stützt: „Mannheim unterscheidet zwischen ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘. Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten ‚Erfahrungsraum‘ gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren. Damit verbunden sind zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‚konjunktive‘ Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung.“ (Bohnsack 2021, S. 63) Die unmittelbar auf Verstehen basierende *konjunktive Erfahrung* erwächst aus dem intuitiven Handlungswissen, das sich auf Grundlage des atheoretischen Wissens bildet (vgl. ebd.). Bohnsack beschreibt, dass Mannheim mit dem Gedanken der konjunktiven Erfahrung ein Verständnis der existentiellen Verankerung von Erfahrungs- und Bewusstseinsbildung entwirft. Bewusstsein wird zu einem konstitutiven Merkmal kollektiven Handelns, kollektiven Bewusstseins

und kollektiver Identität (vgl. ebd., S. 90). Unter *kommunikativer Erfahrung* wird theoretisches, reflexives Wissen der Erforschten angesprochen, das begrifflich expliziert werden kann. Aussagen dazu können bewertend sein und normativ die Handlungspraxis ansprechen, sind dabei jedoch mit dem Selbstbild, der Intentionalität und Zweckrationalität der Erforschten verbunden (vgl. ebd., S. 64).

In der Analyse steht die Rekonstruktion im Mittelpunkt. Die Beziehung zum Gegenstand der Forschung ist damit eine, bei der Lebensorientierungen und schöpferische Prozesse nachgezeichnet werden. Kollektive, implizite und handlungsleitende Wissensbestände sowie deren soziale Genese werden analysiert. Die Interpretation vollzieht sich sequenziell, die Rekonstruktion von Erzähl-, Interaktions- und Diskursverläufen erfolgt in unterschiedlichen Arbeitsschritten/Stufen der Interpretation bzw. Rekonstruktion von Texten (vgl. ebd., S. 36f.). Das Prinzip des Kontrasts und der Gemeinsamkeit ist sowohl für die Auswahl der Fälle als auch die Textinterpretation zentral. In Gemeinsamkeiten und Unterschieden zeigen sich Ähnlichkeiten des Diskursverlaufs, den es zu rekonstruieren gilt. Die Reflexionsleistung stützt sich auf empirisch fundierte und nachvollziehbare Gegenhorizonte, die Analyse von Bedeutungszusammenhängen und Orientierungsmuster entwickeln sich prozesshaft (vgl. ebd., S. 41).

3.4 Drei Thesen der Methodenkombination zu Analyse von Erfahrungen in Atmosphären ästhetischer Auseinandersetzungen

Im Folgenden werden drei Thesen vorgestellt, die den Mehrwert der Triangulation der Methoden zur Erforschung von Erfahrungen in ästhetischen Atmosphären herausstreichen.

These 1: Die Triangulation setzt die Aspekte der Erfahrung der leiblichen Wahrnehmung in Verbindung zu den handlungsleitenden Wissensbeständen.

Die Vignettenforschung geht von Momenten gelebter Erfahrung aus, wobei Erfahrung im Sinne der *Miterfahrung* verfolgt wird und damit zu einer Erfahrung über Erfahrung wird. Pathisches, Mehrdeutiges und schwer Benennbares findet Eingang in die Vignetten. Entlang von Irritationen wird besonders auf einzelne Erfahrungsmomente eingegangen. In der darauffolgenden Vignettenlektüre werden ästhetische Beschreibungen herausgearbeitet, die auf dem *leiblichen Spüren* des*r Forscher*in im Rahmen der *Miterfahrung* sowie der darauffolgenden Lektüre basieren. In diesem Prozess können Sinnüberschüsse produziert, Vertrautheiten unsicher gemacht und neue Wahrnehmungen generiert werden (vgl. Agostini 2016; Meyer-Drawe 2012; Rathgeb /Schwarz 2021).

In der rekonstruktiven Analyse der Expert*inneninterviews werden von den Forschungspartner*innen erinnerte, in sprachlicher Form mitgeteilte Erfahrungen analysiert. Das Sprechen über die Erfahrung ist ein zentraler Anknüpfungspunkt der Analyse. Indem explizit nach Wissen gefragt wird, verfolgt die Methode einen weniger offenen Modus. Entlang der rekonstruktiven Analyse können Wissensbestände, die vom Orientierungsrahmen des*r Befragten ausgehen, herausgearbeitet und das dahinterliegende, intuitive Verstehen analysiert werden, das der Handlungspraxis zugrunde liegt (vgl. Bohnsack 2021; Kleemann/Krähne/Matuschek 2013).

Die Kombination ermöglicht auf einer empirischen Ebene, die leiblichen Widerfahrnisse der ästhetischen Erfahrung in Relation zu den handlungsleitenden Wissensbeständen des Alltags und der pädagogischen Konzepte der Elementarpädagog*innen zu setzen. Die erlebten Irritationen in den Atmosphären der Kunstbegegnung können damit nicht nur aus ihrer Eigenständigkeit heraus bearbeitet werden, die sehr wohl eine für sich stehende Relevanz haben, sondern auch in Relation zu alltäglichen Gegebenheiten und Situationen diskutiert werden. Gerade in Bezug auf initiierte Bildungsprozesse, die durch ästhetische Erfahrung, im Sinne von ungewohnten oder irritierenden Erfahrungen (vgl. Laner 2018, S. 27–34) ausgelöst werden, bietet dies eine Möglichkeit vom Eigentümlichen der Erfahrung von Atmosphären auszugehen. Im Rahmen der Vignettenlektüre und der rekonstruktiven Analyse können diese, nach einer alleinstehenden Ausarbeitung, kontrastiert werden, was neue Rückschlüsse zulässt.

These 2: Die Methodenkombination ermöglicht den Einbezug verschiedener zeitlicher Horizonte der ästhetischen Erfahrung.

Im Rahmen der Vignettenforschung erlaubt das Phänomen der Koaffektion, einer Erfahrung über die Erfahrung, den Forscher*innen eine sinnliche Einbindung in die Erhebungssituation und damit die Atmosphären der Kunstbegegnung wahrzunehmen (vgl. Agostini/Bube/Rathgeb 2022). Es werden Sinneseindrücke zu Erfahrungen der Pädagog*innen gesammelt, die auf einer leiblichen Ebene beobachtbar werden. Diese finden Eingang in Vignetten zu den einzelnen, atmosphärischen Erfahrungsmomenten. In den Vignetten wird die miterfahrene Erfahrung zur Sprache gebracht und vergegenwärtigt (vgl. Agostini 2016; Rathgeb/Schwarz 2021).

In den Expert*inneninterviews werden die Erfahrungen der Elementarpädagog*innen thematisiert und in Form erinnelter Sprache zum Ausdruck gebracht. Dabei werden Erfahrungsmomente der Atmosphärenbegegnung, unter Rückgriff auf das vorhergehende, handlungspraktische Wissen und konstruktive *Erfahrungswissen* sprachlich wiedergegeben und in der rekonstruktiven Analyse kommunikative und konjunktive Erfahrung herausgearbeitet. In der Interpretation der Expert*inneninterviews wird die Artikulation vergangener Erfahrungen

analysiert und vorreflektiertes Erfahrungswissen rekonstruiert (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013).

Die Kombination ermöglicht es, die in den Vignetten zur Sprache gebrachten, lebendigen und aktuell erfahrenen Situationen in Beziehung zu den erinnerten Erlebnissen der Interviewpersonen zu setzen und analytisch mit theoretisch, reflexivem Wissen zu verbinden. In der Vignettenlektüre wird ein genauer Blick auf einzelne Erfahrungen gelenkt, Aspekte der Atmosphären werden beim Lesen in Frage gestellt und verschiedene Sichtweisen der Leser*innen herausgearbeitet. Außerdem werden in der Lektüre, aus der in den Vignetten schriftlich vergewärtigten Erfahrung von Atmosphären, neue Erfahrungen der Lektüre initiiert. Eine Zusammenführung bietet die Möglichkeit einer Neukonstitution der in den Atmosphären erlebten Erfahrung und erlaubt weitere Rückschlüsse auf Charaktere der ästhetischen Atmosphären sowie auf die dabei initiierten Bildungsprozesse. Im Rahmen der zusammenfassenden Analysen können verschiedene Horizonte von Lernen erarbeitet und konstituiert werden.

These 3: Das *Wie* der *Miterfahrung* der Forscher*in, kann zum Gegenstand der Expert*inneninterviews gemacht und rekonstruktiv analysiert werden.

Die Vignetten gelten als „Klangkörper von Erfahrungen“ (Agostini 2016, S. 55), die leibliche Reaktion auffassen, sinnliche Beteiligung widerspiegeln und mithilfe von Wörtern und Bildern prägnant beschreiben (ebd.). Dies ist in der Erforschung von Atmosphären hilfreich, da zur Sprache gebracht werden kann, was von sich heraus schwer benennbar ist oder worum wir um Worte ringen. In den Vignetten nehmen Forscher*innen, ausgehend von deren *Miterfahrung*, Bezug auf die Erfahrung der Elementarpädagog*innen und bleiben möglichst nah an der erfahrenen Situation (vgl. Agostini 2016; Meyer-Drawe 2012; Rathgeb/Schwarz 2021).

In Interviews werden kollektive, implizite und handlungsleitende Wissensbestände sowie die soziale Genese dieser über spezifische, im Vorhinein definierte Fragestellungen mit den Elementarpädagog*innen diskutiert. Das Erleben der Pädagog*innen selbst wird in den Interviews zur Sprache gebracht und gesellschaftliche Bedingungen miteinbezogen. Die rekonstruktive Analyse ist auf der Suche nach implizitem Wissen. Analytisch wird hinter das Gesagte geblickt und herausgearbeitet, was den Personen nicht bewusst ist (vgl. Bohnsack 2021).

In der Analyse der Materialsorten stehen beide Methoden inklusive deren erkenntnistheoretischen Qualitäten für sich, wobei die einzelnen Ansätze wechselseitig behandelt werden und sich herausfordern können. Aspekte der Vignetten, das *Wie* der Erfahrung von Atmosphären, kann in den Expert*inneninterviews als Erzählanstoß eingebracht und so verschiedene Verständnisse und Erfahrungen zwischen Forscher*innen und Pädagog*innen verhandelt werden. Das Spüren leiblicher Erfahrungen der *Miterfahrung*, beispielsweise ein Staunen über

überraschende Situationen oder Reaktionen, werden beschriebenen Artikulationen gegenübergestellt. Damit können affektive Dimensionen der Interviews in Relation mit der *Miterfahrung* der Forscher*in gesetzt werden. Die Kombination dieser beiden Ansätze kann als ein *über das Staunen hinaus* bezeichnet werden. Ein Staunen in den Atmosphären, das von der Vignette ausgeht, wird zum Thema der Interviews beziehungsweise der rekonstruktiven Analyse, wodurch neue Perspektiven und Aspekte der Erfahrung erschlossen werden.

3.5 Erste Gedanken zu Grenzen der Methodenkombination

Die Kombination der phänomenologischen Vignettenforschung und Interviews, die entlang der rekonstruktiven Sozialforschung analysiert werden, vereint Ansätze mit unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Zugängen. Die Zusammenführung der Daten ist daher sorgsam durchzuführen und Grenzen der Methodenkombination jeweils behutsam zu reflektieren.

Zu beachten ist, dass sich die Ansätze in einzelnen Aspekten markant gegenüberstehen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Datenauswahl. Während die Vignettenforschung von einem akzidentiellen Zugang ausgeht, verfolgt Interviewanalyse nach Bohnsack einer strengen Systematik. Deutlich wird dies auch in dem Anspruch an die Analyse. Der rekonstruktive Ansatz strebt eine Rekonstruktion von Erfahrungswissen und umfassendes, deutendes Verstehen an, während die Vignettenanalyse das Ziel des exemplarischen Aufzeigens von dem verfolgt, was in der leiblichen Wahrnehmung ins Bewusstsein gelangt.

Folglich sind konkrete Forschungsfragen an das Datenmaterial heranzutragen und entlang der dafür geeigneten Methode spezifisch zu analysieren. Aufgrund des Erkenntnisinteresses und des analytischen Blickes werden jeweils bestimmte Daten generiert und sind als solche auszuweisen. Erst im zweiten Analyseschritt sind die Ergebnisse miteinander in Verbindung zu setzen. Wie Cennamo, Donlic und Peterlini (2020) verdeutlichen, bringen Daten in Methodenkombinationen jeweils spezifische, teils verschobene oder auch überschneidende theoretische Perspektiven hervor. Während Vermischungen von Daten auf der Mikroebene, die von einzelnen Methoden wie in diesem Fall Vignetten und Interviews hervorgebracht werden, methodische Probleme darstellen können, kann die Kombination auf der Metaebene zu einem erweiterten Verständnis des Untersuchungsgegenstandes beitragen (ebd., S. 194). Zu erwarten ist, dass in der Analyse Ergebnisse hervortreten, die einander bekräftigen oder auch gegenüberstehen können. Besonders spezifische Ergebnisse sind in der Triangulation als Anlasspunkt der Diskussion zu betrachten und können auf der Metaebene dabei helfen, einen neuen Blick einzunehmen, Ergebnisse zu hinterfragen, neue diskursive Fragen an das Material zu stellen und eine weitere Analyseebene zu

eröffnen. Weitere, spezifische Grenzen für das Datenmaterial sind im Rahmen der Analyse zu reflektieren und in der Darstellung herauszuarbeiten.

Literatur

- Agostini, Evi (2016): Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden: zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Agostini, Evi/Bube, Agnes/Rathgeb, Gabriele (2022, in press). Geimpft, resilient, immun? Zur Relevanz der Erfahrung des Außergewöhnlichen und Widerständigen in (ästhetischen) Bildungsprozessen. Transfer.
- Böhme, Gernot (2001): Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Fink.
- Böhme, Gernot (2019): Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik (7., erw. und überarb. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (10., durchgesehene Auflage). Opladen, Toronto, Stuttgart: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die Dokumentarische Methode und Ihre Forschungspraxis: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung (3., aktualisierte Auflage ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnemann, Jens (2016): Wahrnehmung als leibliches Widerfahrnis. Eine Phänomenologie des Leib-Welt-Verhältnisses. Münster: mentis.
- Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin/Peterlini, Hans Karl (2020): Die Vignette im Forschungsdesign. Potenziale, Grenzen und Anknüpfungspunkte einer Methodenkombination am Beispiel einer Antragsstellung. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Innsbruck-Wien: Studienverlag, S. 179–199.
- Engelfried-Rave, Ursula (2017): Atmosphären erforschen oder wie nagle ich einen Pudding an die Wand? In: Sociologia Internationalis, 55(2), S. 213–237.
- Jung, Julia (2020): Stimmungen weben: Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS.
- Landweer, Hilge (2016): Gemeinsame Gefühle und leibliche Resonanz. In: Eberlein, Undine (Hrsg.): Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen. Intercorporeity, Movement and Tactic Knowledge. Bielefeld: transcript, S. 137–174.
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze. Coactivity: Philology, Educology, 18, 17.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens (2. Auflage). München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2015): Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 115–132.
- Pfrang, Agnes/Rauh, Andreas (2017): Lernen im Raum. Methodologische Überlegungen zur Erforschung atmosphärischer Einflüsse auf kindliches Lernen. In: Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–307.
- Rathgeb, Gabriele/Schwarz, Johanna (2021): Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen. Vom Potential der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung zur Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna (Hrsg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potentiale und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Innsbruck: Studienverlag, S. 103–116.
- Schmitz, Hermann (2012): Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. Freiburg: Verlag Karl Alber.

- Schmitz, Hermann (2020): Atmosphären. Freiburg München: Verlag Karl Alber.
- Tillack, Mareike/Kaufmann, Tanja (2021): Atmosphären eine Sprache geben. In: Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Lebendige Theorien. Hamburg: Textem Verlag, S. 221–235.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Westphal, Kirstin (2015): Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen. Zum Stellenwert der Phänomenologie für die kulturelle und ästhetische Bildung. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung. Bielefeld: transcript, S. 241–248.
- Westphal, Kirstin (2016): Raum. Eine zentrale Bildungskategorie. In: Berndt, Constanze/ Kalisch, Claudia/Krüger Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Berlin: Julius Klinkhardt, S. 9–13.

Entgrenzungen

Leiberfahrungen als Impulse für die ethnographische Bildungsforschung

Jasamin Kashanipour

Dieser Beitrag thematisiert Erfahrung in der Perspektive ethnographischer Bildungsforschung am Beispiel meiner kultur- und sozialanthropologischen Feldforschung mit Zeichenmodellen in Teheran und Wien (Kashanipour 2016). Der ethnographische Blick hat mir verdeutlicht, wie eng deren Arbeit im künstlerischen Feld mit Bildung verwoben ist. Die Absicht ist, hier zu zeigen, dass an der Peripherie der Gesellschaft bei eher marginalisierten Personengruppen, nämlich bei sogenannten „Aktzeichenmodellen“, Prozesse der Bildung zu beobachten sind, die der etablierten Wissenschaft vom Lehren und Lernen durchaus Impulse liefern könnten.

Anhand meiner Studie möchte ich ethnographische Bildungsforschung nicht nur abstrakt beschreiben, sondern auch zeigen, wie sie vorgeht. Obwohl es zahlreiche Felder ethnographischer Bildungsforschung gibt, die „keineswegs homogen, sondern heterogen strukturiert“ (Kalthoff 2014, S. 98) sind, und obwohl ethnographische Bildungsforschung „die Perspektiven unterschiedlicher Akteure miteinander“ verschränkt und diese in kulturellen Kontexten interpretiert (Tervooren 2009, S. 88), gibt es immer noch Felder, in denen Bildungsprozesse unsichtbar bleiben. Das Erkenntnisinteresse meiner Studie gilt daher jenen unsichtbaren Themen, die im künstlerischen und wissenschaftlichen Betrieb eine *quantité négligeable* sind: nämlich dem Blick der Zeichenmodelle auf ihre Arbeit und ihre Erfahrungen. Im Hauptteil des Artikels gehe ich speziell auf ihre Leiberfahrung ein.

Als Forscherin, die selbst im Feld Leiberfahrungen macht, teile ich mit den Modellen deren Erfahrungsraum (vgl. Kashanipour 2021a; 2021c). Es gibt jedoch in sozialwissenschaftlichen Disziplinen, in denen Ethnographie eine Rolle spielt, sowie in der ethnographischen Bildungsforschung unterschiedliche Ansätze, inwieweit Forschende Erfahrungsräume mit Forschungspartner*innen teilen können. Denkt man an Teilnehmende Beobachtung als „Dichte Teilnahme“ (Spittler 2001, S. 12), so ist dies die Erforschung des Feldes durch eine „Radikalisierung der Teilnehmenden Beobachtung“, die vor allem die Teilnahme betont und natürliches Gespräch, gelebte und sinnliche Erfahrung beinhaltet. „Zu diesem Erleben gehören alle Sinne. Nicht nur das Sehen und Hören, sondern auch das körperliche und seelische Fühlen“ (ebd., S. 19). Obwohl die *Dichte Teilnahme* in ihrer

Detailgenauigkeit der „Dichten Beschreibung“ von Clifford Geertz (1973, S. 20–21) ähnelt, unterscheidet sie sich darin, dass sie sich nicht auf die Interpretation des sozialen Diskurses konzentriert, sondern vielmehr auf soziale Erfahrungen, bei denen es sich nicht nur um das Wissen *über Dinge* dreht, sondern auch um das Wissen, *wie man physische Dinge* tut (Samudra 2008, S. 667).

Was hätte *Dichte Teilnahme* für meine ethnographische Bildungsforschung bedeutet? Meine Rolle als Feldforscherin hätte darin bestanden, nicht nur Wissen *über* Modelle und *von* Modellen zu erlangen, sondern auch selbst als Modell im Feld zu arbeiten, um mich direkt in die Leiberfahrungen meiner Forschungspartner*innen einfühlen zu können. In meinem Fall jedoch erlebte ich stattdessen als zeichnende Kultur- und Sozialanthropologin, wie Modelle mit ihrem Erfahrungsraum umgehen und nahm eine Rolle ein, die es mir ermöglichte, sie von 2011 bis 2016 in unterschiedlichen Lebenssituationen zu begleiten, um Zeit und Raum mit ihnen zu teilen, nicht nur in Zeichenkursen und Kunstateliers, sondern auch in ihrem Privatleben. Hier lernte ich, dass nicht nur die Feldforschung, sondern auch die mimetische Qualität des Zeichnens den Blick des*der Feldforscher*in stärkt und zu einer Suche nach Verbundenheit mit der Umwelt und den Menschen führt¹.

Während vieler Jahre, in denen ich mit Modellen über ihr Selbstverständnis diskutierte, ihnen bei der Erläuterung ihrer Rolle zuhörte und sie bei der Beteiligung am künstlerischen Schaffensprozess² beobachtete, wurde mir ein Teilaspekt meiner anthropologischen Forschung bewusst, nämlich dass die von mir mit den Forschungspartner*innen geteilten und beobachteten Dimensionen von Zeit-Raum-Leib für ethnographische Bildungsforschung große Bedeutung haben könnten. Dies hängt unmittelbar mit dem Qualitätskriterium jeder ethnographischen Forschung zusammen, nämlich der Erfahrung des*der Feldforschers*in aus erster Hand, erwachsen aus einer langfristigen Untersuchung, welche die leibliche Präsenz des*der Forschers*in vor Ort unerlässlich macht, um die Polyphonie der Wirklichkeit aus der Perspektive der Akteur*innen zu beschreiben. Hätte ich nicht als ethnographische Feldforscherin Zeit und Raum mit meinen Forschungspartner*innen geteilt und nicht ihre Leiberfahrungen mit ihnen reflektiert, sondern wäre ihnen nur als Interviewerin im „dritten Raum“, einem neutralen Raum im Sinne Ray Oldenburgs (1989), begegnet, wäre ich in Teheran nicht auf die Spuren von klandestinen Zeichenclubs gekommen und hätte in Wien

1 Siehe „Gradual Gaze“ in Kashanipour (2021a) und „mimetic practice“ in Kashanipour (2021c).

2 In diesem Artikel verwende ich im Zusammenhang mit Modellstehen den Ausdruck „künstlerischer Prozess“, weil es dem Paradigma ethnographischer Forschung entspricht, die Perspektive der Forschungspartner*innen in den Vordergrund zu stellen. Für die meisten Modelle hat das Modellstehen eine künstlerische Bedeutung. Mehrere haben mir gegenüber betont: „Modeling is an art form in itself“ oder „Posing is an art, a performing art“. Theoretisch geht es hier um *Artification* (siehe Naukkarinen 2012; Kashanipour 2021b).

nicht Räume des Widerstands gegen die Gentrifizierung und Kapitalisierung ihrer Lebenswelt gefunden; ich hätte nicht bemerkt, wie Modelle durch ihre gesellschaftliche Situation und ihre Arbeit Erkenntnisse gewinnen und sich in einem Bildungsprozess befinden, der unmittelbar mit ihrer Tätigkeit zusammenhängt.

Unsichtbare Erfahrungslandschaft

Dass Modelle Erfahrungen machen und sich bei ihrer Tätigkeit bilden, bleibt für die meisten, sogar für Künstler*innen unsichtbar. Diese Unsichtbarkeit hängt zusammen mit eingeschliffenen Wahrnehmungs- und Diskursformen, die lediglich den Tätigkeiten und Erfahrungen von Künstler*innen Aufmerksamkeit widmen. Doch es gibt unter der diskursiv aufbereiteten Oberfläche eine Tiefenstruktur des künstlerischen Prozesses, die komplexer ist und ein Erfahrungspotenzial enthält, das nicht nur Künstler*innen, sondern das gesamte künstlerische Feld einbezieht. Im Gegensatz zur Vorstellung, dass Modelle als „Objekte“ wahrgenommen werden, die beim Zeichnen in einer Art Nachahmung kopiert werden, hat meine ethnographische Studie gezeigt, dass das Gesehenwerden die aktive Beteiligung des Modells erfordert und sich nicht auf das bloße Erscheinen beschränkt (vgl. Kashanipour 2016). Es ist das Modell als Subjekt und darüber hinaus das Modell als Akteur*in, das in der Lage ist, eine bestimmte Wirkung auf Künstler*innen auszuüben (ebd.).

Um diesen ganz speziellen Erfahrungsmodus von Modellen, das heißt die Subjekthaftigkeit als Akteur*innen, auf den Begriff zu bringen, eignet sich das bereits von Hegel und Humboldt angesprochene und später von Adorno weiterentwickelte Konzept der *Entäußerung*. Wie dank dieses Begriffes leibliche Erfahrungen theoretisch sichtbar gemacht und gedeutet werden können, wird mit Konzepten des *Embodiments* (Csordas 1990) und der *Somästhetik* (Shusterman 2012) gezeigt. Ich versuche, den Entäußerungsbegriff so zu elaborieren, dass er neue, leibliche Aspekte des Bildungsbegriffs in den Blick rückt.

Entäußerung: Basis von Bildung als Erfahrung

Zunächst stellt sich die Grundsatzfrage, inwiefern die Erfahrung von Modellen im künstlerischen Feld mit Bildung zu tun hat. Die Daten aus meiner ethnographischen Studie haben mich auf der theoretischen Ebene an das Konzept der *Entäußerung* herantasten lassen, das sich auf Humboldt und Hegel zurückführen lässt. Bestärkt wurde ich dabei durch bildungstheoretische Ausführungen von Egon Schütz, der feststellt (o. J., S. 6): „[...] daß weder Humboldt noch Hegel noch die Pädagogen der Reformpädagogik Individualität ohne das Sich-Fremdwerden in der Sache dachten. Nicht das in sich verkerkerte Ich war Subjekt der Arbeit,

sondern das Ich, das sich mit sich selbst vermittelt, indem es aus sich herausgeht“. Hier wird betont, dass ein Akt der Selbstentfremdung, der Hingabe an das materielle und soziale Umfeld notwendig dem Entdecken der eigenen Individualität vorausgehen muss; dass nur ein Bruch mit dem naiven Selbstverständnis letztlich die Wiederaneignung eines Ich, diesmal als reflektiertes Selbst, ermöglicht.

Vor allem Hegel (1807) hat in der *Phänomenologie des Geistes* die Bedeutung von Entäußerung herausgearbeitet. Ich folge der Interpretation von Gunnar Hindrichs, der diesen dialektischen Vorgang des Hegel'schen Entäußerungsbegriffs folgendermaßen beschreibt: „Sich entäußern bedeutet, dass das Subjekt seine Begrenzung überschreiten und in die objektive Welt eingehen muss, um sich dadurch umgekehrt die Welt anzueignen. [...] Hier richtet sich nicht ein Subjekt von außen auf ein Objekt – vielmehr wird das eine zu dem, was es ist, nur indem es sich an das andere übergibt und umgekehrt das andere für sich gewinnt“ (Hindrichs 2018, S. 25). In anderen Worten heißt das für die Daten aus meiner Studie, dass erst ein Perspektivenwechsel, ein fremder Blick auf das eigene Selbst, dem Modell dazu verhilft, Fremd- und Selbstbild in Beziehung zueinander zu setzen und die Spannung zum sozialen Umfeld anzuerkennen und zuzulassen, um sich selbst als soziale*n Akteur*in wahrzunehmen und als solche*r handeln zu können. Ähnlich argumentiert Wilhelm von Humboldt in seiner Bildungstheorie der Befreiung des Menschen zu sich selbst, wenn er eine Mensch-Welt-Dialektik postuliert: „Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt 2015, S. 283). Humboldt betont aber, dass es bei dieser Entäußerung nicht auf bloße Anpassung ankomme, sondern es ist ihm ebenso wichtig, „dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere“ (ebd., S. 287). Der Mensch muss also, um Bildung zu erlangen, sich von dieser notwendigen Entfremdung befreien können.

Im 20. Jahrhundert greift Theodor W. Adorno diesen Entäußerungsbegriff wieder auf und relativiert das neuhumanistische Grundmotiv der humanen Selbstbildung des Menschen (vgl. vor allem Adorno 1959, S. 93–94). In seiner *Philosophischen Theorie* argumentiert er damit, dass Entäußerung der Schlüssel zu einer dialektischen Bildungserfahrung sei: „Es gibt keine Entfaltung des Ich dadurch, daß das Ich sich selber wie eine Pflanze hegt und pflegt und mit Wasser begießt und sich darüber freut, wenn es schön zur Blüte kommt, sondern eben nur durch das, was Goethe und Hegel, die gerade darin eines Sinnes waren, als Entäußerung bezeichnet haben. Entäußerung bedeutet nicht etwa, daß man sich in Anpassung aufgibt und der Welt gleichmacht. Man muß vielmehr das, was man nun einmal so ist, die Zufälligkeit des Soseins der eigenen Existenz, der Dialektik mit dem Nicht-Ich exponieren“ (Adorno 1974/1980, S. 236).

Für die zentrale These dieser Arbeit, dass Bildung und Erfahrung aufs engste verbunden sind, dass man „die Zufälligkeit des [eigenen] Soseins [...], der

Dialektik mit dem Nicht-Ich“ aufdeckt, ist von Bedeutung, dass Adorno beide quasi als Synonyme betrachtet. Er schreibt: „Dieser tiefere Sinn von Bewußtsein oder Denkfähigkeit ist nicht einfach der formallogische Ablauf, sondern er stimmt wörtlich mit der Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, überein. Denken und geistige Erfahrungen machen, würde ich sagen, ist ein und dasselbe. Insofern sind Erziehung zur Erfahrung und Erziehung zur Mündigkeit, so, wie wir versucht haben, es auszuführen, miteinander identisch“ (Adorno 1966/1972, S. 116). Wobei ich davon ausgehe, dass leibliche Erfahrung überhaupt erst zur Erfahrung wird, wenn sie auch zur ‚geistigen Erfahrung‘ wird, also sich in der Reflexion aneignet, wie, warum und unter welchen psychischen, sozialen, materiellen Bedingungen sie entstanden und bewusst geworden ist.

In der weiteren Auseinandersetzung mit dem Entäußerungsbegriff insistiert Adorno auf eingreifende Praxis als ihr Wesentliches. Sie erst ermögliche dem Individuum, sich aus dem Eingekerkertsein (Schütz o.J.) in das eigene Ich zu befreien. Für die ethnographische Forschung ist Adornos Auseinandersetzung mit dem Entäußerungsbegriff deshalb von Bedeutung, weil sie als Blickschärfung für diese Dialektik dient, aber auch sensibel macht für das Entdecken, inwiefern es Forschungspartner*innen gelingt, gleichzeitig so wie alle anderen und ganz anders als alle anderen zu sein.

Was bei Adorno abstrakt als Entäußerung und Dialektik benannt wird, wird anschaulich, wenn man sich das konkrete Leben mancher Modelle vor Augen hält. Beispielhaft für diese Befreiung aus den Fesseln eines Korsetts sozialer Zwänge und kleinbürgerlicher Borniertheit ist die Erzählung Martins in meinen ethnographischen Aufzeichnungen. Nach einem Studium der Wirtschaftswissenschaft bemerkte er, dass ihn die Wirtschaft nicht interessierte. Er versuchte sich dann in verschiedenen Jobs, arbeitete als Statistiker für eine Leichenbestattung, darauf für eine Versicherungsgesellschaft, sodann für eine Firma, die Insektenvertilgungsmittel produzierte. Schließlich trat er in satirischen Shows auf. Nichts davon erfüllte, wie er reflektiert, sein Leben mit Sinn.

Martin erzählt, dass er eines Tages zufällig eine Zeitungsannonce las, die einen Kurs mit dem Titel „Philosophisches Aktzeichnen“ ankündigte. Dort stand, dass Zeichnende bereit sein müssten, nackt zu posieren und anschließend miteinander über diese Erfahrung zu diskutieren. Das habe ihn einerseits sofort fasziniert, andererseits aber vor Schreck erstarren lassen. In dem Moment wurde ihm klar, dass er in seinem erstarrten Leben eine große Herausforderung brauche, die ihm helfen könnte, seine eigenen Grenzen zu überwinden, indem er sich auf irgendetwas einlasse, von dem er sich nie träumen hätte lassen, dass er es jemals tun würde.

Er meldete sich tatsächlich an, dachte aber zugleich, er würde sofort den Kurs verlassen, sollte er spüren, dass er überfordert sei. Von da an hatte er schlaflose Nächte, bis der Kurs begann. Er konnte sich nicht vorstellen, was ihn erwartete. Schon allein das Zeichnen einer nackten Person war ihm höchst unbehaglich,

erst recht die Vorstellung, er würde demnächst selbst nackt vor den anderen Zeichnenden posieren müssen. Es war die Persönlichkeit der Kursleiterin, deren philosophischer Zugang zum Aktzeichnen ihn ermutigte.

Heute ist Martin, der das Modellstehen zu seinem Hauptberuf gemacht hat, eines der gefragtesten Modelle in Wien, und zwar sowohl in den Ateliers von Künstler*innen als auch in Zeichenkursen. Da Martin keine herkömmliche Arbeit ausübt, muss er auf einige Annehmlichkeiten verzichten. Das, was er erreicht hat, ist für ihn jedoch viel wertvoller als das, was er mit einem regelmäßigen Einkommen hätte haben können. Das bedeutet Zeit und Freiheit – Dinge, die er nicht kaufen kann. Für Martin bedeutet Freiheit ein Leben, in dem er ohne unerwünschte Bindungen und Verpflichtungen leben kann. Nicht, weil Bindungen und Verpflichtungen per se unangenehm wären, sondern weil er nun bewusst und freiwillig Bindungen eingeht, die seinen Werten und Überzeugungen entsprechen. Er möchte keinem System angehören, das den Menschen einredet, dass nur Karriere, Konsum und Wirtschaft zählen. Er hat sich für ein selbstbestimmtes Leben entschieden und ist glücklich damit, denn es hat ihm die Möglichkeit gegeben, über das hinaus zu leben, was er durch seine Sozialisation erworben hatte.

Ethnographischer Ansatz zur Leiberfahrung: Grenzen, Strategien, Einsichten

Im Folgenden möchte ich schrittweise aus meiner ethnographischen Studie nachzeichnen und theoretisch erklären, wie Modelle diese Entäußerung als leibliche³ Erfahrung erleben. Es soll anhand der Theorien von Csordas und Shusterman gezeigt werden, wie das von Humboldts und Hegels dialektischen Theorie in den Bildungsdiskurs eingeführte und von Adorno weiterentwickelte Konzept der Entäußerung im leiblichen Kontext stattfindet und wie dieser Leibdiskurs sowohl den Grundbaustein der Tätigkeit von Modellen bildet als auch die Basis ihrer Erfahrung und Bildung darstellt. Hier bedeutet Entäußerung, dass Modelle durch das Posieren ihre leiblichen Grenzen erfahren, mentale und leibliche Strategien gegen diese Grenzen einsetzen und so zu Einsichten und Erkenntnissen gelangen, die ich in den drei folgenden Abschnitten näher beschreiben werde. Genauer formuliert, leitet diese Entäußerung einen Bruch mit vertrauten Lebensmustern ein, begünstigt die Dekonstruktion einverleibter Strukturen und öffnet eine Tür zu einer neuen Art des Denkens und Verkörperns. Ich möchte

3 In den folgenden Abschnitten werden die Begriffe ‚Körper‘ bzw. ‚körperlich‘ und ‚Leib‘ bzw. ‚leiblich‘ je nach ethnographischer Interpretation unterschiedlich gebraucht und mit den Kategorien des theoretischen Denkens in Einklang gebracht. Von ‚Körper‘ ist die Rede, wenn es um äußerliche, das Innenleben nicht unmittelbar berührende Erfahrungen geht, von ‚Leib‘, wenn psychosomatische Ganzheit, also der Zusammenhang von Körper, Psyche und Geist als gelebte und erlebte Gesamtheit gemeint ist.

zeigen, (1) dass diese Strategien, die sie als Reaktion auf ihre leiblichen Grenzen entwickeln, im Lichte von Thomas Csordas' (1990) Konzept des *Embodiments*⁴ den generativen Aspekt des Embodiments darstellen und somit durch den „sozial geprägten Leib“ (Bourdieu 1977) laut Csordas zur Selbsterkenntnis führen und (2) dass diese Erkenntnisse laut Richard Shustermans (2012) Konzept der *Somästhetik* im Bildungsprozess des Embodiments konstituiert sind und durch Leibbewusstsein intensiviert werden können.

Das Folgende geht über den bildungsphilosophischen Diskurs hinaus und erweitert die von Humboldt, Hegel und Adorno eingeführte Entäußerungsdiagnostik auf den Leibdiskurs der Gegenwart.

Grenzen: Herausforderung für das sich bildende Subjekt

Je nach körperlicher Verfassung beschreiben einige Modelle körperliche Grenzen als schmerzhaft und das Halten langer Posen als herausfordernd, andere wiederum als schmerzfreie, aber körperlich anspruchsvolle Tätigkeit. Es wäre zu einfach, die Aspekte des Schmerzes und der Müdigkeit in der Beziehung zwischen Modellen und Künstler*innen nur vom Standpunkt eines Individuums aus zu betrachten. Es geht beim Zeichnen und Gezeichnet-Werden nicht nur um eine sinnliche Erfahrung des Einzelnen, sondern um die Konstruktion eines gemeinsamen Erfahrungsraumes, in dem sich das intersubjektive und komplexe Beziehungsgeflecht in der künstlerischen Arbeit entwickeln kann.

Einigen Modellen zufolge wird der gemeinsame Erfahrungsraum von Künstler*in und Modell eher durch bewusste Übertragung und Gegenübertragung als durch symbolische Interaktion bestimmt. Sie deuten darauf hin, dass sich die Übertragung auf einen Prozess bezieht, bei dem „Emotionen“, „Energie“ und „Expressionen“ vom Modell auf den*die Künstler*in übertragen werden. Es gibt demnach nicht nur den subjektiven, sondern auch den intersubjektiven Aspekt des Schmerzes, der auf das Bewusstsein hinweist, dass das Gefühl des Schmerzes übertragen werden und etwas in der anderen Person – in diesem Fall dem*der Künstler*in – auslösen kann.

Je länger Modelle über ihre Erfahrungen sprechen, desto länger wird die Liste ihrer körperlichen Grenzen, mit denen sie in der Arbeit konfrontiert werden – Schmerzen, Müdigkeit, Kälte, Atemnot, Krämpfe, Kreislaufstörungen, Aggression, wenn Künstler*innen das Zeitlimit überschreiten. Um diese körperlichen Grenzen zu überwinden, entwickeln Modelle unterschiedliche Strategien, denn

4 Ich orientiere mich bei meiner Verwendung des Embodiment-Begriffs an dessen anglo-amerikanischer Verwendungsweise. Csordas (1990, S. 5) zufolge, der sich vom Körper als kognitivem Grund der Kultur abgrenzt, geht von dem methodologischen Postulat aus, dass der Körper kein Objekt ist, das in Bezug auf Kultur untersucht werden kann, sondern dass er als Subjekt der Kultur bzw. als „existenzieller Nährboden der Kultur“ zu betrachten ist.

sie wissen, ihre ‚sprechenden‘ Körper sind inspirierende und aufschlussreiche Erzählungen für Betrachter*innen. Sich des sprechenden Körpers bewusst zu werden und seine Grenzen zu überwinden, bleibt eine Aufgabe, die es zu bewältigen gilt. Während für einige Modelle eine gleichmäßige Gewichtsverteilung im Körper eine Strategie ist, geht es für andere darum, durch regelmäßigen Sport die Ausdauer und Kraft des Körpers zu steigern. Auch mentale Strategien werden beschrieben, zum Beispiel das Rezitieren von Gedichten oder Konzentrationsübungen, mit denen sie die Fähigkeit entwickeln, lange in ein und derselben Position zu verharren.

Der Leib, dessen Ausdruck von Künstler*innen in Bilder übersetzt wird, muss seine Grenzen ständig durch Strategien überschreiten, um dem Verständigungsprozess zwischen Modell und Künstler*in gewachsen zu sein. Viele der Einsichten der Modelle beziehen sich darauf, dass ihre Arbeit als Modell sie das Warten und die Geduld gelehrt hat. Manche erzählen, dass die Arbeit „has given me the opportunity to learn how to connect to art, not necessarily by talking, but by posing, seeing and sharing“. Viele von ihnen berichten jedoch von einem Lebenswandel, der ihnen zu Gute gekommen ist. Sie erzählen von bewusster Übertragung und Gegenübertragung, die tiefe Schichten im ‚Inneren des Subjekts‘ berührt.

Strategien: Der generative Aspekt des Embodiments

Die Leiberfahrung der Modelle initiiert in hohem Maße einen Bruch mit einverleibten Strukturen und folglich auch mit eingeübten Lebensmustern. In dem Moment, in dem Modelle den Konventionen des Modellstehens folgen, werden diese einverleibten Strukturen für sie durch ihre leiblichen Grenzen wahrnehmbar. Csordas (1990) bezeichnet diesen Prozess als Selbstobjektivierung oder Selbsterkenntnis, die mit dem Leib im Präobjektiven⁵ beginnt und mit Selbst und Kultur endet⁶. Csordas (1990, S. 39) sieht den Leib als einen produktiven Ausgangspunkt für die Analyse von Selbst und Kultur⁷ – ein Prozess, in dem Selbst und Kultur simultan entstehen und sich gegenseitig bedingen. Gleichzeitig schlägt Csordas (1990, S. 36), beeinflusst von Bourdieus Theorie der Praxis, vor, dass es, sobald wir das Präreflexive hinter uns lassen, relevant wird zu untersuchen, wie unsere Leiber durch Reflexionsprozesse objektiviert werden können. Der handelnde Leib

5 Csordas (1990) nimmt an, dass ein Teil des Selbst in der präobjektiven Phase implizit erlebt wird und dann aus dem Präobjektiven durch Reflexion herausgelöst und außerhalb des Leibes objektiviert und vergegenständlicht wird.

6 Csordas ignoriert die Dualität und betrachtet Subjekt und Objekt als eins.

7 Eben dieses Erforschen der Genese und der Verflechtung von Selbst und Kultur ist das Erkenntnisinteresse von Ethnograph*innen, die in einer fremden Lebenswelt zu erkunden suchen, wie Bildungsprozesse unter strukturellen und psychosozialen Konstellationen einer anderen Gesellschaft verlaufen.

der Modelle nimmt demnach nicht in erster Linie nur wahr, sondern er kann – in Csordas Worten – durch Reflexionsprozesse objektiviert werden, in denen das Modell stehen einverlebte Strukturen und vertraute Lebensmuster bewusst macht und gleichzeitig einen Bruch mit ihnen einleitet. Dies legt nahe, dass die Strategien, welche Modelle entwickeln, im generativen Aspekt des Embodiments konstituiert sind.

Für Csordas ist der Leib nämlich der gelebte Leib, das heißt der Leib, wie ihn Menschen selbst wahrnehmen – er ist das Gefühlte, das Erlebte und das Erspürte. Der Leib ist das Subjekt der Erfahrung oder „der existentielle Nährboden von Kultur“ (ebd., S. 5), denn das Selbst erwächst durch das Erleben des Anderen⁸. Im Grunde will Csordas die Analyse objektiver Strukturen mit einer subjektiven Perspektive der Erfahrung ergänzen. So gibt es laut Csordas (vgl. 1999, S. 144) die verschiedensten Formen, wie sich der Leib in der Welt orientiert, sie bewohnt und aus dieser Beziehung heraus sich selbst und die Welt objektiviert, das heißt verschiedenste Formen von Embodiment hervorbringt.

Dass Modelle im künstlerischen Prozess nicht ausgerechnet ihren Schmerz vermitteln, sondern ihrer Energie, ihren Emotionen künstlerischen Ausdruck verleihen wollen, hat möglicherweise eine tiefere Ebene. Es geht nämlich nicht nur um die Wahrnehmung des physischen Aspekts von Grenzen, sondern auch um das Bewusstsein, dass das Gefühl von leiblichen Grenzen übertragen werden kann und etwas in der anderen Person bewirkt. Csordas (1993, S. 138) nennt dies „somatic modes of attention“ und bezeichnet damit kulturell entwickelte Formen der Aufmerksamkeit für den eigenen Leib und mit dem eigenen Leib, die in einem Umfeld stattfinden, in dem die Aufmerksamkeit die leibliche Präsenz anderer einschließt. Es handelt sich daher um eine intersubjektive leibliche bzw. zwischenleibliche Erfahrung, die Verständnis erzeugt – ein besonderes Verständnis der Welt durch den „sozial geprägten Leib“ (Bourdieu 1977). Gail Weiss schreibt, dass Embodiment als Interkorporalität zu beschreiben bedeutet, dass die Erfahrung des Verkörpert-Seins niemals eine private Angelegenheit ist, sondern immer schon durch unsere ständigen Interaktionen mit anderen menschlichen und nichtmenschlichen Körpern vermittelt wird (Weiss in Csordas 2008, S. 119). In Anlehnung an Csordas' Konzept der *Intersubjektivität als Interkorporalität* befindet sich das unsichtbare zwischenleibliche Scharnier⁹ zwischen dem Modell und dem*der Künstler*in in den Augen und den Körpern. Das zwischenleibliche Scharnier ist das Gelenk, in dem eine Verbindung zwischen subjektiven Wesen hergestellt und zusammengehalten wird. In Worten Davoods, eines Modells aus meiner ethnographischen Studie, ist die Intersubjektivität als Interkorporalität die „kollektive Kreativität“, die das Kunstwerk hervorbringt.

8 vgl. Fußnote 7.

9 „intercorporeal hinges“ (Csordas 2008).

Erkenntnisse und Einsichten: Der Bildungsaspekt des Embodiments

Wie meine Studie in Teheran und Wien gezeigt hat, definieren Modelle ein gutes Modell als jemanden, der sich nicht bewegt und die Pose nicht bricht, egal wie schmerzhaft oder ermüdend sie ist. Modelle wenden eine Reihe von Schmerzlinderungsstrategien an, um lange Phasen zu überstehen. Die Strategien, die die Modelle anwenden, führen jedoch nicht nur zur Linderung von Schmerzen und Ermüdung, sondern offenbaren auch ein neues Denken und Verständnis des Selbst. Shusterman (2012) beschreibt solche Offenbarungen in seinem Konzept der *Somästhetik* als ein neues Verständnis davon, wie unser Denken und Fühlen durch Leibbewusstsein intensiviert werden kann.

Laut Shusterman (2012, S. 17) unterscheidet die deutsche Phänomenologie¹⁰ zwischen zwei Sinneswahrnehmungen des menschlichen Körpers: Körper, der physische Körper als Objekt, und Leib, der Körper als subjektiv gelebte Erfahrung. Sein Konzept des Soma umfasst beide Dimensionen, wobei es jedoch entscheidend ist, die Funktion des Soma nicht als bloßen Hintergrund zu verstehen. Dieser Aspekt wird unten näher erläutert. Die Somästhetik zielt darauf ab, beide zu fördern, indem sie die äußere physische Form und die innere Wahrnehmungserfahrung ästhetisch erfüllender macht und der somatischen Leistung Anmut und Wirkksamkeit verleiht (ebd.). Beide Dimensionen sind auch in der Arbeit der Modelle fest verankert. Für sie sind ihre Erkenntnisse eine somatische Art des Erlebens, Erfahrens, Denkens und Verstehens, die sowohl tiefe Schichten im Inneren des Subjekts als auch die äußere Form des Subjekts erfasst.

„Erfahrung erfordert [...] sowohl rezeptives Erleben als auch produktives Tun, sowohl In-sich Aufnehmen als auch mitgehendes Rekonstruieren dessen, was erfahren wird – des Prozesses, in dem das erfahrende Subjekt sowohl selbst formt als auch geformt wird“ (Shusterman 1994, S. 56). Unter Bezugnahme auf „the body as background“ schreibt Shusterman (2012, S. 17) aus der Sicht von „background theorists“, dass Wahrnehmung, Sprache, Verstehen und Verhalten notwendigerweise auf einen kontextuellen Hintergrund – ein Netzwerk von Faktoren, die im Vordergrund des Bewusstseins nicht vorhanden sind – angewiesen sind, um ihre effektive Bedeutung zu erreichen. Shusterman ist jedoch nicht ganz einverstanden mit der zentralen Rolle des „Leibs als Hintergrund“. Er betrachtet die Rolle des Leibs als etwas, das flexibler ist, als hauptsächlich im Hintergrund

10 Shusterman geht es hier darum, dass diese Unterscheidung zwischen ‚Körper‘ und ‚Leib‘ in der deutschen Phänomenologie eine entscheidende Rolle spielt, weil sie in der deutschen Sprache im Gegensatz zur englischen und französischen (body, corps) vorgezeichnet ist. Ihm geht es jedoch nicht um das Anzweifeln der subjektiv-objektiven Natur des Leibes, die in der deutschen Phänomenologie sehr wohl bedacht wird, sondern um die für Theoriebildung bedeutsame Verschiebbarkeit von Soma, das je nach Erkenntnisinteresse in den Vordergrund oder Hintergrund gerückt werden kann.

zu ruhen¹¹. Er vertritt die Dewey'sche Auffassung, dass der leibliche Hintergrund in praktischen Kontexten sinnvoll in den Vordergrund gerückt werden kann. Lernen ist nie abgeschlossen, weil wir eine bereits erlernte Fähigkeit immer weiter verfeinern können (ebd., S. 46). Er erläutert, dass der unreflektierte somatische Hintergrund in den Vordergrund des Bewusstseins gerückt werden kann, und zwar nicht nur theoretisch, sondern auch im praktischen Handeln. Eine solche Hervorhebung des somatischen Hintergrunds in praktischen Handlungskontexten widerspricht der überlieferten Weisheit so unterschiedlicher Vordenker wie Immanuel Kant, William James und Maurice Merleau-Ponty (ebd., S. 47–48).

Shusterman sieht in einverleibten Strukturen keine Fixierungen, die resistent gegen Veränderungen sind. Ich denke, dass Modelle, die leibliche Grenzen spüren, häufig erfahren, dass ihr Leib durch Freude, Vergnügen, Schmerz, Müdigkeit, Scham oder Furcht vom Hintergrund in den Vordergrund gerückt wird. Was Modelle als eine Reihe von Verhandlungen mit dem Leib – Grenzen, Strategien, Einsichten – erleben, ist eigentlich das, was Shusterman als Somästhetik definiert – eine Art von Erlebnis, die sich nicht nur auf ein abstraktes, diskursives Wissen über den Leib, sondern auch auf gelebte somatische Erfahrung und Leistung bezieht (ebd., S. 27). Im Rahmen des Modellstehens haben Modelle keine Stimme, keine Sprache, keine Bewegung, keine Kleidung, sondern den Leib. Sie denken, fühlen, erleben und erfahren mit ihrem Leib. Bildung ist nicht notwendig an Sprache oder symbolische Interaktion gebunden.

Nach Shustermans Auffassung spielt die Somästhetik in der Erziehung eine Rolle, da sie es uns ermöglicht, uns im doppelten Sinne des Wortes „besser zu fühlen“. Die Kultivierung leiblicher Praktiken schärft unsere Empfindungen und Wahrnehmungen der Welt um uns herum; sie ermutigt uns auch, uns besser zu kontrollieren und uns mehr um uns selbst zu kümmern. Die Bewusstwerdung des Leibes und die Überwindung seiner Grenzen, also dem Leib ‚zuzuhören‘ und sich des Selbst bewusst zu werden, bleibt eine Arbeit im Werden. Die ‚Grenzen meiner Welt‘ verschieben sich ständig. Der Leib befindet sich im Aufbau, denn der Habitus oder die einverleibten Strukturen sind nicht festgelegt. Wird diese Grenzüberschreitung der Modelle von Künstler*innen nicht nur bewusst wahrgenommen, sondern auch wertschätzend anerkannt, entsteht jene Beziehungsstruktur, die sich zum Kunstwerk¹² verdichtet (vgl. Kashanipour 2021c).

Abschließende Gedanken: Der Leib ‚spricht‘ und ‚spricht‘ weiter

Am Ende der Reise durch die Erfahrungswelt der Modelle legen meine ethnographischen und theoretischen Einblicke nahe, das eingangs beschriebene

11 Shusterman analysiert z. B. die Feldenkrais-Methode.

12 Das Kunstwerk kann als „the third figure“ verstanden werden (vgl. Kashanipour 2021c).

Konzept der *Entäußerung* im Zusammenhang mit deren Arbeit als dynamische Erfahrung zu verstehen. Eine Erfahrung, die auf einem Leib gründet, der sich ständig in Bewegung befindlich erlebt, auch dann, wenn rein äußerlich von dieser Bewegtheit nichts zu sehen ist. Indem sie Künstler*innen in ihre dynamischen Leiberfahrungen einbeziehen, nehmen die Modelle teil an einem Gestaltungsprozess. Laut Selle (1988, S. 28) heißt Gestalten „nicht nur klären, festlegen, formen, sondern immer wieder auch verwandeln, auflösen, neu beginnen“. Eben dies ist die leibliche Entäußerung, die Modelle ständig vollziehen. Sie geht über den unmittelbaren Akt des Modellstehens hinaus und hat Folgen für ihre gesamte Lebensgestaltung. Für Menschen, die sich im künstlerischen Prozess auf solche Erfahrungen einlassen, bedeutet die Erfahrung den wahren Kern der Bildung; einer Bildung, die niemals abgeschlossen ist, sondern so lange weiter währt, wie der Leib weiter spricht.

Meine ethnographische Forschung sowie Csordas' und Shustermans Theorien legen nahe, dass die eigentlich bildende Erfahrung von Modellen jene des Widerstands ist. Zunächst ist es der Widerstand gegen die vom Körper auferlegten Grenzen. Ihn auszuhalten und die Grenzen zu sprengen, führt bei vielen meiner Forschungspartner*innen zur Erkenntnis, dass nicht nur leibimmanente Begrenzungen, sondern auch äußere, systembedingte Grenzen in Frage gestellt werden können. Die eigene soziale Situation an der Peripherie der Gesellschaft, die man zuvor als soziales Schicksal anerkannt hatte, wird dekonstruiert.

In der Dialektik mit dem Nicht-Ich zur Wahrheit zu kommen, wie es Csordas und Shusterman für die zwischenleibliche Erfahrung, Humboldt und Hegel für den Bildungsprozess und Adorno für die soziale Existenz einfordern, ist der Sinn der Entäußerung, ist die Bildungserfahrung, die ich bei meinem forschenden Zusammensein mit Modellen kennengelernt habe und die auch mich als Forschende verändern¹³ kann. Dementsprechend legt die ethnographische Bildungsforschung nicht nur Wert darauf, dass Forschende die eigene Positionalität im Feld reflektieren, sondern auch, dass die Erfahrungen der Forschenden als empirische Datenquelle für Theoriebildung genutzt werden. Die Erfahrungen mit „Grenzen, Strategien, Einsichten“ der Modelle, die ich hier im Artikel untersucht habe, machen wahrscheinlich nur ein halbes Prozent meiner ethnographischen Daten aus. Aus einer breiteren Perspektive betrachtet, hat mir die Forschungsarbeit jedoch die ethnographisch entscheidende Erfahrung ermöglicht, im Sinne der Dimensionen von Zeit-Raum-Leib in die unsichtbare Erfahrungslandschaft der Modelle einzutauchen. Ethnographie, so verstanden, ist eine Erfahrungswissenschaft, die in Beziehung zum Anderen bildende Wirkung hat. Überraschende Erfahrungen sind das Wesen der Ethnographie. Je gründlicher die Erfahrungen der Feldforschung reflektiert und theoretisiert werden, desto nachhaltiger ist die daraus erwachsende Bildung. In diesem Sinne ist Ethnographie eine

13 Siehe Kashanipour 2021a und 2021c.

Bildungswissenschaft und ethnographische Forschung immer auch Bildungsforschung.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1966/1972): Erziehung – wozu? In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 105–119.
- Adorno, Theodor W. (1974/1980): Philosophische Terminologie. Band 2. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1977): Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csordas, Thomas J. (1990): Embodiment as a Paradigm for Anthropology. In: *Ethos* 18(1), S. 5–47.
- Csordas, Thomas J. (1993): Somatic Modes of Attention. In: *Cultural Anthropology* 8(2), S. 135–156.
- Csordas, Thomas J. (1999): Embodiment and Cultural Phenomenology. In: Weiss, Gail/Fern Haber, Honi (Hrsg.): Perspectives on Embodiment. The Intersections of Nature and Culture. New York/London: Routledge, S. 143–162.
- Csordas, Thomas J. (2008): Intersubjectivity and Intercorporeality. In: *Subjectivity* 22(1), S. 110–121.
- Geertz, Clifford (1973): Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. In: Geertz, Clifford (Hrsg.): The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, S. 3–30.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): System der Wissenschaft. Erster Theil: Die Phänomenologie des Geistes. Digitalisat und Volltext im Deutschen Textarchiv. Bamberg/Würzburg: Verlag Joseph Anton Goebhardt. www.deutschestextarchiv.de/book/view/hegel_phanomenologie_1807?p=9 (Abfrage: 14.01.2022).
- Hindrichs, Gunnar (2018): Hegels Begründung der philosophischen Ästhetik. In: Sandkaulen, Birgit (Hrsg.): G. W. F. Hegel: Vorlesungen über die Ästhetik. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 23–36.
- Humboldt, Wilhelm von (2015): 7. Theorie der Bildung des Menschen: Bruchstück. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Gesammelte Schriften (1785–1795), Band 1. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 282–287. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110818284-007>.
- Kalthoff, Herbert (2014): Ethnographische Bildungsforschung Revisited. In: Tervooren, Anja/ Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 97–116. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.97>.
- Kashanipour, Jasamin (2016): Seeing and Being Seen: An Anthropological Study with Life Drawing Models. Unv. Diss., Universität Wien.
- Kashanipour, Jasamin (2021a): The Gradual Gaze: Drawing as a Practice of Ethnographic Description. In: *Anthropology and Humanism* 46 (1), S. 81–94. <https://doi.org/10.1111/anhu.12325>.
- Kashanipour, Jasamin (2021b): Narratives of Urban Life: An Anthropological Study of Artification as a Form of Critique. In: Juhász, Tamás (Hrsg.): Art in Urban Space. Budapest/Paris: L'Harmattan, S. 167–188.
- Kashanipour, Jasamin (2021c): The Third Figure: The Creation of Intersubjectivity in Ethnographic Drawing. In: *Anthropology and Humanism* 46(2), S. 266–278. <https://doi.org/10.1111/anhu.12339>.
- Naukkarinen, Ossi (2012): Variations in Artification. In: *Contemporary Aesthetics. Special Vol* (4). <https://hdl.handle.net/2027/spo.7523862.spec.402> (Abfrage: 04.04.2016).
- Oldenburg, Ray (1989): The Great Good Place. Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and other Hangouts at the Heart Community. New York: Marlowe & Company.
- Samudra, Jaida Kim (2008): Memory in our Body: Thick Participation and the Translation of Kinesthetic Experience. In: *American Ethnologist* 35(4), S. 665–81.
- Schütz, Egon (o. J.): Unveröffentlichte Schrift. I. Vorlesung: Bildungstheoretische Interpretationen zu H. v. Hentig, H. Schelsky, E. Fink und J. Habermas. Egon-Schütz-Archiv. Humboldt-Universität zu Berlin. www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichen-schriften/01 (Abfrage: 12.01.2022).

- Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek: Rowohlt.
- Shusterman, Richard (1994): Kunst leben. Die Ästhetik des Pragmatismus. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Shusterman, Richard (2012): Thinking Through the Body. Essays in Somaesthetics. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Spittler, Gerd (2001): Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. In: Zeitschrift für Ethnologie 126(1), S. 1–25.
- Tervooren, Anja (2009): Bildung als kulturelle Praxis: Skizze einer ethnographischen Bildungsforschung. In: Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Der Mensch als Maß der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77–90.

Erfahrungsartikulationen in universitären Lehrveranstaltungen

Partikulare und vorwissenschaftliche pädagogische Bezugnahmen im seminaröffentlichen Austausch¹

Imke Kollmer

Warum sprechen Pädagogen, wenn sie argumentieren, zumeist auch von sich selber, sei es ausdrücklich oder unausdrücklich? (Prange 1987, S. 345)

1. Einleitung

Die pädagogischen Anteile im Lehramtsstudium weisen häufig große Schnittmengen mit je eigenen Erfahrungen der Schulzeit und des Alltags auf. In der Lehre der pädagogischen (Sub-)Disziplinen treffen wir außerdem häufig auf Personen, die bereits berufsrollenförmige Erfahrungen gesammelt haben (z. B. durch die Berufstätigkeit in einem pädagogischen Ausbildungsberuf), die pädagogische Tätigkeiten ausgeübt haben, für die keine formale Qualifikation erforderlich ist (z. B. ein Freiwilliges Soziales Jahr), sowie solche, die hinsichtlich der eigenen Elternschaft – oder weiterer pädagogisch bedeutsamer Nahbeziehungen – beanspruchen, über pädagogisches Erfahrungswissen zu verfügen.² Aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive³ kommt Erfahrungswissen in den Disziplinen, die über einen Fallbezug verfügen, eine hohe Bedeutung zu. Dies gilt für die Medizin und die Jurisprudenz als klassische Professionen und wird auch für die pädagogische Sphäre, allen voran den Lehrer:innenberuf, reklamiert und intensiv diskutiert.⁴ Wer seit Jahren als Lehrer:in tätig ist, verfügt

1 Ich danke den Herausgeber:innen für die hilfreichen Anmerkungen.

2 Davon zu scheiden ist der Umstand, „dass pädagogische Berufe, die bislang ohne eine wissenschaftliche Ausbildung auskamen [...], die ehemals durch Einübung und Erfahrung erlernt wurden“ (Ruhloff 2006, S. 33) immer weiter akademisiert werden.

3 Ich fokussiere auf die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie (vgl. Oevermann 1996).

4 Universitäts- und professionsgeschichtlich hat sich das höhere Lehramt aus den geistlichen Seminaren herausgebildet (vgl. Erben 1913). Es besteht also eine innere Verwandtschaft der Theologie als dritter klassischer Profession und dem Lehrer:innenberuf. Stand und Status der mit ihm verbundenen Professionalität und Professionalisierung wird in der Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert. Hervorzuheben ist dabei der Band *Pädagogische*

über Erfahrungswissen, das weder im universitären Kontext konkret erlernt noch in der praktischen Tätigkeit unmittelbar weitergegeben werden kann.⁵ Dieses Wissen bliebe unreflektiert „wenn man nicht mit der Erfahrung das macht, was ihr nottut: dass man sie untersucht und auf ihre Bedingungen hin prüft“ (Petzelt 1947/2018, S. 64). Es ist jedoch mehr als fraglich, ob diese im (professionalisierungs-)theoretischen Sinne *durchgebildete* Form von Erfahrung mit den eingangs geschilderten vorwissenschaftlichen Erfahrungen mehr als den Begriff teilt. Zugleich ist für die Pädagogik, wie für die Geistes- und Sozialwissenschaften im Allgemeinen, ein gewisses Engagement „eine der Voraussetzungen für ihr Verständnis der Probleme“ (Elias 1987, S. 30). Dies prägt ihre spezifischen „Sprech- und Denkgewohnheiten“ (Elias 1987, S. 15) und den je eigenen Umgang mit der pädagogisch relevanten Erfahrung der an ihr beteiligten Subjekte. Kurzum: Erfahrung erweist sich als vielschichtiges Element in pädagogisch relevanten Kontexten, d. h. auch in der seminaröffentlichen Artikulation eigener Erfahrung. So ist „Erfahrung mindestens doppeldeutig“ (Prange 2000, S. 125) und markiert zum einen „das, was uns betrifft, was wir sehen und empfinden [...], was wir für wahr halten und uns als evident erscheint“ und zum anderen „das, was für jedermann wahr ist, weil das gemeinsame Verfahren der Erzeugung von Erfahrung deren Einstimmigkeit verbürgt“ (Prange 2000, S. 125). In Bezug auf die universitäre Lehre lässt sich daran anschließend zunächst eine Differenzierung in eine partikulare und eine auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit ausgerichtete seminaröffentliche Rede markieren.

Bei jenem Spannungsverhältnis der Artikulation von Erfahrung setzt der Beitrag an.⁶ Anhand von drei knappen Transkriptausschnitten seminaristischer Lehrinteraktion möchte der Beitrag partikulare Erfahrungsartikulationen in den Blick nehmen.⁷ Dabei rücken gerade nicht jene Lehrformate ins Zentrum, die im

Professionalität (Combe/Helsper 1996), der zentrale und durchaus disparate Positionen bündelt und von dem ausgehend die Diskussion lebhaft fortgeführt wird.

- 5 Einen Versuch, die für Professionen zentrale Orientierung an fallbezogenem, nicht-standardisiertem Wissen im Lehramtsstudium zu verankern, stellt die kasuistisch orientierte Lehrer:innenbildung dar. Strittig bleibt, ob und inwiefern dabei das grundlegende Professionalisierungsproblem bearbeitet werden kann (vgl. Meseth 2016).
- 6 Obgleich die Erziehungswissenschaft eine sehr selbstbezügliche Disziplin ist, hat sie bislang weitestgehend darauf verzichtet, ihre eigene Lehre anhand von Interaktionsprotokollen systematisch in den Blick zu nehmen. In den letzten Jahren haben einige empirisch fundierte Beiträge sequenzanalytischer (besonders hervorzuheben König 2021) und praxistheoretischer (vgl. Balzer/Bellmann 2020; Tyagunova 2019) Provenienz diese Lücke gefüllt.
- 7 Die Passagen entstammen dem umfangreichen Korpus des von der DFG geförderten Projekts ‚FAKULTAS – Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium‘ (Laufzeit: 10/2017–09/2020). Für den vorliegenden Beitrag wurden Passagen aus erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen ausgewählt. Nähere Informationen zum Projekt unter <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/projekte> (Abfrage: 29.11.2022).

pädagogischen Kontext die Reflexion pädagogischer Erfahrung systematisch fokussieren und grundlegend positiv ausweisen, wie z. B. Begleitveranstaltungen zu und Nachbereitungen von Praktika (vgl. Fegter/Rose 2013, S. 74), sondern Seminare, die spezifische pädagogische Probleme, häufig lektürebasierend und handlungsentlastet⁸, diskutieren. Beide Lehrformen sind integraler Bestandteil des Lehramtsstudiums. In dem von mir gewählten Zuschnitt deutet sich die spannungsreiche Gestalt erziehungswissenschaftlicher Lehre im Lehramtsstudium an: Während eine Lehre, die dezidiert auf die Reflexion eines Praktikums fokussiert, Theorieelemente aussparen kann, gilt die Suspendierung praktischer Rekurse nicht gleichermaßen für eine an der Aushandlung von Geltungsansprüchen ausgerichtete seminaristische Praxis. Dieser Umstand muss nicht grundsätzlich als Problem erachtet werden – er kann in der konkreten seminaristischen Praxis sogar explizit aufgerufen werden (s. Kap. 3.2) –, jedoch konterkariert er die Eigenlogik universitärer Interaktion.

Vor diesem Hintergrund skizziere ich in Kapitel 2 zunächst die idealtypische kommunikative Orientierung erkenntnisorientierter seminaristischer Praxis. Eine zentrale Referenz bildet hier die Habermas'sche Idee des Diskurses. Kapitel 3 illustriert Probleme und Verwerfungen vor diesem idealtypischen Horizont. Anhand knapper Sequenzen aus Interaktionsprotokollen seminaristischer Lehre werden fundamentale Differenzen und immanente Widersprüche von „wissenschaftlicher Erfahrung“ und „gewohnter Erfahrung“ (Bachelard 1987, S. 44) aufgezeigt. Ich nähere mich dem Begriff der Erfahrung im Folgenden aus einer Perspektive, die ein Sprechen im Modus der Partikularerfahrung in den Fokus rückt. Die vorliegenden Transkriptausschnitte bilden unterschiedliche Modi der Hervorbringung und Forcierung konkreter Partikularerfahrungen ab.

Das Vorgehen bedarf zunächst einer knappen theoretischen Einordnung. Erfahrung wird im Folgenden in Relation zur Krise aufgefasst (vgl. Oevermann 2004).⁹ Das Krisenhafte, im vorliegenden Beitrag eingeführt auf das Krisenhafte und den Bildungsanspruch des Studiums (vgl. dazu ausführlich Liebermann 2016a), markiert dabei die Bedingung der Möglichkeit, überhaupt Erfahrungen zu machen. Oevermann unterscheidet drei Formen von Krise, von denen die Krise durch Muße hier zentral ist.¹⁰ Sie bildet die „Ur-Form von Erkenntnis“

8 Dass auch praktikumsbezogene Lehrveranstaltungen handlungsentlastet verfahren können, ist für die hier vorgenommene Perspektive unerheblich.

9 Ich werde im Folgenden weitestgehend auf den Begriff der Krise verzichten, da er eine suggestive Kraft entfaltet, die potenziell den Fokus auf Erfahrung verdeckt.

10 Die traumatische Krise als erste Krise verweist dabei zum einen auf das In-die-Welt-geworfen-Sein – dem folgend ist das Zur-Welt-Kommen für das Kind eine traumatische Krise –, sowie konstitutive leibliche Erfahrung. Zentral ist hierbei, dass man auf diese Form der Krise „nicht nicht reagieren kann“ (Oevermann 2004, S. 165, Herv. i. O.). Die Entscheidungskrise als zweite zeichnet sich daran anschließend dadurch aus, „dass man sich nicht nicht entscheiden kann“ (Oevermann 2004, S. 166, Herv. i. O.), z. B., ob man nach dem Abitur ein

(Oevermann 2004, S. 167) und eignet sich damit als Referenzrahmen für die wissenschaftliche und somit krisenhafte Auseinandersetzung mit pädagogischer Erfahrung. Davon zu unterscheiden ist der Umstand, erfahrungsbasiert zu sprechen. Hier sei an die eingeübte und reflexive Form pädagogischer Praktiker:innen erinnert. Eine weitere Differenz sehe ich überdies in der expliziten Inanspruchnahme, aus Erfahrung sprechen zu können (*Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ...*). Die beiden letztgenannten Modi eint, dass man ihnen schwer widersprechen kann oder wie Prange es formuliert: „Erfahrung gilt als Argument, das den Opponenten zum Schweigen bringt“ (2000, S. 126).

Dabei soll nicht der Eindruck entstehen, dass pädagogische Erfahrungen wertlos sind. Im Gegensatz zur elementaren „Umgangserfahrung“ (Prange 2000, S. 35) naturwüchsiger pädagogischer Interaktion unterliegt jedoch auch der seminaröffentliche Rekurs auf pädagogische Erfahrungen einer spezifischen Begründungspflicht im Sinne der kommunikativen Eigenlogik universitärer Lehre. In Kapitel 4 konkretisiere ich die immanenten Schwierigkeiten, die mit einem vorwissenschaftlichen erfahrungsbasierten Sprechen einhergehen. Kapitel 5 bündelt die Überlegungen und würdigt die seminaristische Praxis als spezifischen Bildungs- und Erfahrungsraum.

2. Kommunikativer Modus und Wissensbestände universitärer Lehre

Der deutschen Universität¹¹ kommt eine doppelte und nicht widerspruchsfreie Funktion zu: Als Ort von Wissenschaft und Erkenntnis ist sie einerseits mit spezifischen Bildungsansprüchen versehen, von denen sie andererseits in ihrer Funktion als Ausbildungsinstitution immer schon eingeholt wird. Daran anschließend soll hier zunächst eine theoriearchitektonisch wichtige Prämisse

Studium aufnimmt oder eben nicht. Ästhetische Erfahrung im Sinne der „Aneignung der Welt“ (Oevermann 2004, S. 169) ordnet Oevermann der Krise durch Muße zu. Routinen bilden sich in der Bewährung des ursprünglich Krisenhaften heraus.

- 11 Ich beschränke meine Ausführungen auf die deutsche Universität und die mit ihr verbundenen Narrative und Diskussionslinien. Dies impliziert weniger eine scharfe territoriale Grenze, als vielmehr die Orientierung an einem spezifischen Bildungs- und Erkenntnisanspruch – die in ihren Negationen immer auch reproduziert werden –, der einerseits idealisiert wurde respektive wird und eng mit (dem Mythos) Humboldt (vgl. Ash 1999; Tenorth 2013) verknüpft ist. Andererseits schlägt sich diese spezifische Form weiterhin in den Partizipationsmöglichkeiten im universitären Seminar (vgl. Thielmann/Redder/Heller 2014) und der Orientierung am Modell des *primus inter pares* (vgl. Paris 2001) nieder. Pädagogische Hochschulen sind Universitäten gleichgestellt. Für sie muss strukturell gelten, was für Universitäten gilt. Es wäre empirisch zu klären, ob und in welcher Ausprägung sich die hier dargelegten Strukturprobleme an Pädagogischen Hochschulen Ausdruck verschaffen. Fachhochschulen folgen einer anderen Logik, die hier nicht berücksichtigt wird.

formuliert werden: Universitäre Lehre ist ungeachtet ihrer doppelten Funktion einer grundlegenden Erkenntnisorientierung verpflichtet.¹² Daraus sollte nicht der falsche Umkehrschluss gezogen werden, dass dies empirisch immer eingelöst wird. Ganz im Gegenteil: Wir sehen in Interaktionen universitärer Lehre regelmäßig, dass diese idealtypische Orientierung keinem Realtypus entspricht, d. h. weder von Student:innen noch von Dozent:innen eingelöst oder forciert wird. Das Lehramtsstudium erweist sich als kondensierte Form dieses Spannungsverhältnisses (vgl. Wenzl 2019; König 2021). Es dient als Ausgangspunkt mannigfaltiger Diskussionslinien, die in jenem heterogenen Studienzusammenhang zumeist hinsichtlich der Vermittlung von Theorie und Praxis diskutiert werden (vgl. Rothland 2020).

Die seminaröffentliche Aushandlung von Geltungsansprüchen vollzieht dies auf Basis wissenschaftlicher Wissensbestände und Argumentation. Im Folgenden wird dieser Modus als Diskurs im Sinne Habermas' bezeichnet. Im Zentrum dabei steht der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Argumentes“ (Habermas 1971, S. 137). Vor dieser idealtypischen Folie vollzieht sich auch der erkenntnisorientierte kommunikative Austausch im Seminar. Die seminaristische Praxis verfügt über eine ihr eigene Form von Lebendigkeit, die sich besonders in der mündlichen Darlegung Ausdruck verschafft (vgl. Paulsen 1902, S. 7 f.). Wo an Erkenntnis orientiert gesprochen wird, kann sich – bei Dozent:innen wie Student:innen gleichermaßen (vgl. Habermas 1986) – etwas Neues, Ungeahntes in der Rede entwickeln (vgl. Weiß 2012). Das ist kein Ausweis einer fehlerhaften, unvollständigen Praxis, sondern markiert die produktive Kraft ungelöster Probleme. Besonders deutlich wird das gleichermaßen Lebendige und Belebende der seminaristischen Praxis vor dem Hintergrund der und in Kontrast zum digitalen Semester, wo die räumliche und punktuell auch die raum-zeitliche Kopräsenz aufgehoben wurden (vgl. Kollmer 2020). Für jene Praxis erweisen sich Austausch und Diskussion, d. h. die grundsätzliche Möglichkeit der Student:innen, Redebeiträge zu erbringen, als interaktionslogisches Kernelement.

Über den kommunikativen Modus universitärer Seminare¹³ lässt sich zunächst die triviale Aussage treffen, dass dieser sich sowohl vom schulischen und als auch vom Alltagssprachlichen Modus unterscheidet. Er orientiert sich erstens an der jeweiligen Fach- und Wissenschaftssprache und folgt dabei zweitens der grundlegenden Perspektive einer Geltungsüberprüfung im Sinne des Diskursideals

12 Die Überlegungen weisen dabei eine idealtypische Orientierung an der universitären Eigenlogik aus. Dass dies als Realtypus und damit empirisch kaum vorzufinden sein wird (vgl. Liebermann 2016b, S. 145), widerspricht nicht dem idealtypischen Bezugshorizont. Zum Begriff des Idealtypus vgl. Weber 1904/1982, S. 190 f.

13 Meine Ausführungen beschränken sich auf die allzu grobe Zuordnung zu den geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, für welche das diskursive Moment der Überprüfung der „Geltung von Behauptungen über die erfahrbare Welt“ (Oevermann 1996, S. 99) in besonderer Weise gilt.

(vgl. Habermas 1986). Im Zentrum steht dabei das bessere Argument, um das bekanntlich erbittert gerungen werden kann.

Universitäre Lehre folgt jedoch nicht nur einem spezifischen Bildungsanspruch, dem wiederum eine spezifische Orientierung an Erkenntnis¹⁴ inhärent ist. Studieren heißt daran anschließend also auch, sich darauf einzulassen, bestehende Denkmuster aufzubrechen, das bisherige Wissen in konkreten Gegenstandsbereichen zu hinterfragen, einer Prüfung zu unterziehen, um wissenschaftliches Wissen zu ergänzen (vgl. Brandt 2011) und mit anderen wissenschaftlichen Perspektiven zu konfrontieren. Wichtig ist, dass wissenschaftliches Wissen kein besseres, sondern *anderes* Wissen ist und einer anderen Logik folgt (vgl. Ziehe 1996, S. 927). In Bezug auf das hier fokussierte artikulierte (partikuläre) Erfahrungswissen folgt daraus also nicht, dass es die Berechtigung in seinem bewährten Kontext – bspw. im Rahmen familialer Erziehung – verliert

Es erweist sich insofern auch als missverständlich, die Ergänzung der unterschiedlichen Wissenstypen als Komplementärverhältnis zu betrachten. Sie weisen vielmehr unterschiedliche Qualitäten auf und werden je nach Kontext relevant. Um dies knapp zu veranschaulichen: Ebenso wie eine wissenschaftliche Diskussion nicht von Partikularerfahrungen getragen werden kann, ist ein Dauerrekurs auf Studien und Theorien im Rahmen freundschaftlicher Gespräche hinderlich.

Unterschiedliche Theorien und Methoden, Methodologie und wissenschaftstheoretische Fundierung weisen darauf hin, dass ihre Verfahren nicht nur abhängig von der jeweiligen Disziplin sind, sondern sich auch innerhalb einer konkreten Disziplin stark unterscheiden können (vgl. Hampe 2014, S. 16). Die hier fokussierte Erziehungswissenschaft, deren dialektische Bewegung von Abgrenzung und Beziehung zur Pädagogik mal semantischer, mal kategorialer Natur ist, kann als Paradebeispiel für die, durchaus missverständliche (vgl. Rürup 2014, S. 304), Heterogenität einer Disziplin genannt werden. Weitere Strukturprobleme in der seminaristischen Praxis sind eine Nähe zur alltagsweltlichen oder auf erste pädagogische Tätigkeiten rekurrierende Erfahrung. Die damit verbundenen Erfahrungen sind bedeutsam; sie können auch eine Berufswahl entscheiden. Nicht aber kann eine wissenschaftlich begründete Argumentation sich auf entsprechende Erfahrungen berufen. Dies lässt sich anhand der Ausführungen Max Webers zur Differenz von Wissenschaft und Einfällen explizieren: Er legt dar, dass eine Dilettant:in einen Einfall haben kann, der „wissenschaftlich genau die gleiche oder größere Tragweite haben [kann] wie der des Fachmanns“ (Weber 1919/1994, S. 6). Jedoch – und das ist die Pointe, die auch bzgl. der Problematik partikularer Erfahrung elaboriert werden kann – handelt es sich hierbei um eine methodisch

14 Nicht so leicht indes scheint mir die Klärung, wie Erkenntnis empirisch abgebildet werden kann. Nicht nur, sollten wir uns dabei nicht von einer naiven Idee des ‚Heureka‘ oder eines ‚Aha-Moments‘ leiten lassen. Auch gilt es, Erkenntnis von Wissen scharf zu scheiden. Die Frage lautet vielmehr: Wie kann Erkenntnis oder konkreter: Wie können Erkenntnisprozesse protokolliert werden?

nicht kontrollierte und damit nicht hinreichend begründete Form. Daraus folgt nicht, dass Wissenschaftler:innen nicht erfahrungsbasiert oder -inspiriert weitreichende Schlüsse ziehen können. Die Erfahrung *als* Erfahrung liefert dabei jedoch keine hinreichende Begründungsbasis. Es bedarf vielmehr der „feste[n] Sicherheit der Arbeitsmethode“ (Weber 1919/1994, S. 6), deren Einübung integraler Bestandteil des Studiums ist.

3. Kritik der Erfahrung – Empirische Impressionen

Anhand drei knapper Sequenzen¹⁵ möchte ich im Folgenden aufzeigen, wie Erfahrungskurse im seminaröffentlichen Austausch artikuliert werden können. Die Passagen entstammen unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Es handelt sich hierbei um wörtliche Transkriptionen¹⁶ seminaröffentlicher Interaktionen. Für die Auswahl der Sequenzen war nicht nur die hier zentrale Dimension partikularer Erfahrungsartikulation relevant, sondern auch die Variation der Thematisierung. Am seminaröffentlichen Austausch sind nicht nur unterschiedliche Personen, sondern auch unterschiedliche Statusgruppen beteiligt. Die bisherigen Überlegungen mögen suggeriert haben, dass Erfahrungen zuvörderst von Student:innen eingebracht werden. Dem ist mitnichten so, wie unten deutlich wird. Generell müssen wir hinsichtlich des interaktiven Charakters der Lehre davon ausgehen, dass sowohl Student:innen als auch Dozent:innen daran beteiligt sind, Partikularerfahrungen affirmativ (Kap. 3.2) oder zurückweisend (Kap. 3.3) gegenüberzustehen. Ich beginne mit einer Sequenz (Kap. 3.1) in der *meine Erfahrung* sprachlich explizit benannt wird. Es handelt sich hierbei nicht um die Artikulation eigener Erfahrung, sondern eher um eine Beobachtung, die sprachlich als Erfahrung ausgewiesen wird.

15 Die Autorin sieht sich grundsätzlich der Objektiven Hermeneutik verpflichtet, rekonstruiert die Passagen im vorliegenden Beitrag jedoch nicht im strengen Sinne sequenzanalytisch. Die Sequenzen erfüllen primär eine illustrative Funktion, da eine methodisch eng verfahrenende Rekonstruktion den Rahmen sprengen würde. Der am vorgegebenen Umfang begründete, knappe Zuschnitt der ausgewählten Sequenzen birgt überdies das Risiko, mehr Fragen als Antworten zurückzulassen. Ich versuche dieses Problem der Einbettung der jeweiligen Sequenz durch vorausgehende Beschreibungen abzumildern, obgleich an diese Stelle ein anderes Problem – der immer schon interpretierende Blick der Autorin – hinzutritt.

16 Die Transkription erfolgt wortgetreu, d.h. es werden keine grammatischen oder sonstigen Korrekturen vorgenommen. (.) markiert eine kurze aber merkbliche Pause. Auf weitere Feinheiten wurde an dieser Stelle verzichtet.

3.1 Erfahrung als Anekdote

Die Sequenz entstammt aus einer Seminarsitzung zu reformpädagogischen Ansätzen. Nach einer historischen Darstellung unterschiedlicher Formen der Unterrichtskritik, verweist die Dozentin eher nebenbei auf das aktuellere Beispiel des Erlernens der Schriftsprache durch Anlauttabellen. Anhand der Reaktionen einiger Student:innen – *da nickt schon jemand haben sie damit schreiben gelernt* – entfaltet sich ein anekdotischer Austausch über die mit diesem Verfahren verbundenen Schwierigkeiten. Dieser speist sich allerdings nicht aus der eigenen schulischen Erfahrung, sondern wird anekdotisch an der Erfahrung von Geschwistern und anderen jüngeren Verwandten und Bekannten entfaltet (vgl. dazu auch Wenzl 2019). Bei dem von der Studentin Sw26 eingeführten *er* handelt es sich um ihren Bruder.

Sw26: (...) was meine erfahrung jetzt war das lesen hat halt (.) grade grade deswegen nich so gut geklappt weil er halt nich wusste wie die wörter eigentlich aussehen solln. (.) und deswegen hat er halt immer noch schwierigkeiten weil er (.) denkt sich im kopf, (.) bei ihm s- hat sich das so eingebläut das wort sieht so aus wie ich=s, (.) spreche. (.) vom schreiben her (...)

Die Studentin nimmt hier in Anspruch, eine Beobachtung des Schriftspracherwerbs ihres Bruders als Erfahrung auszuweisen. Dieser Aspekt ist in mehrfacher Hinsicht erklärungsbedürftig. Nicht nur suggeriert der Zusammenhang, dass es sich eher um eine, eventuell zeitlich weiter zurückliegende, Erinnerung möglicher Schwierigkeiten des brüderlichen Schriftspracherwerbs handelt (über etwaige tatsächliche Schwierigkeiten können wir keine Aussage treffen). Es wird auch jenseits des assoziativen Charakters der Rede nicht deutlich, welchen argumentativen Stellenwert die Aussage einnimmt. Hinsichtlich der Inanspruchnahme, erfahrungsbasiert zu sprechen, möchte ich darauf hinweisen, dass eine Erfahrungsartikulation sprechaktlogisch nicht unbedingt der Verwendung des Wortes Erfahrung bedarf. Dies wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Erfahrungen mit einer Drastik, aber auch einer ausgeprägten Zurückhaltung der Wortwahl auskommen, die ihrerseits Aufschluss über die Erfahrung und die subjektive Dimension der Erfahrung geben. Zum besseren Verständnis sei an das therapeutische Gespräch erinnert, das nicht auf die explizite Benennung und Ausweisung von Erfahrung angewiesen ist, dass ein:e Patient:in also gerade nicht wörtlich *die Erfahrung mit der Mutter* als solche explizieren muss. Hier deutet sich an, welche Implikation mit der eingangs markierten Differenz von Erfahrung, über Erfahrung sprechen und der expliziten Inanspruchnahme, aus Erfahrung sprechen zu können, einhergehen. Daraus folgt, dass die Verwendung des Erfahrungsbegriffs nicht einem erfahrungsbasierten Sprechen entsprechen

muss. Erfahrung, so zeigt sich daran außerdem, ist an das Subjekt und in seiner Artikulation an das Ich als Erfahrungsträger gebunden.

Der Sprechakt der Studentin birgt überdies das Potenzial für ein großes Missverständnis: Sie versucht mit ihrem Beitrag nicht, die reformpädagogisch eingeführten Aussagen der Dozentin zu widerlegen. Eine implizite Bestätigung der kritischen Perspektive auf spezifische (reform-)pädagogische Anliegen ist strukturell jedoch gleichauf mit dem Versuch ihres Widerlegens. Neigt man dazu, eine Theoriefalsifikation durch partikulare Erfahrungsartikulation oder eher: eine Beobachtung als Partikularerfahrung zurückzuweisen, gilt dies strukturell auch für den anekdotisch vorgetragenen Versuch einer Bestätigung theoretischer Überlegungen. Mit anderen Worten: Wissenschaftliches Wissen lässt sich nicht dadurch wider- oder belegen, dass man sich oder andere Personen in Theorie und Empirie abbildet. Wie Adorno treffend formuliert hat, gilt mithin nur das „als unverdächtige Wissenschaft, was sich mehr oder minder von selbst versteht, ehe man es festgestellt hat“ (1957, S. 497) – und, so lässt sich fortführen, auch das, was den (eigenen) Erfahrungsraum berührt hat. So überrascht es wenig, dass im Rahmen universitärer Lehre Erfahrung viel Raum im gemeinsamen seminaröffentlichen Diskurs einnehmen kann. Erfahrung kann einem schließlich nicht abgesprochen werden; man kann ihr auch schwer (unmittelbar) widersprechen. Dass Erfahrung im Sinne einer Partikularerfahrung jedoch weder theoriebildend noch theoriefalsifizierend ist, sachlogisch gar nicht sein *kann*, und der Rekurs auf Erfahrung auch den Bildungsanspruch des Seminars unterläuft, zeigt sich besonders prägnant in der vorliegenden Sequenz. Sinnlogisch verweist der Redebeitrag darauf, dass die Studentin offenkundig keine Schwierigkeiten hat, seminaröffentlich zu sprechen – und damit auch markiert, dass sie etwas zu sagen hat (vgl. Kunze/Wernet 2014) – dies jedoch in der Logik einer gegen Proponent:innen immunisierenden Form der „Erfahrung als Argument“ (Prange 2000, S. 125–141) tut.

3.2 Pädagogisches Tätigsein als Erfahrung

Im Folgenden werden wir mit einem Komplement zur ersten Sequenz konfrontiert. Die Redeaufforderung der Dozentin vollzieht sich innerhalb der ersten Minuten im Seminar. Sie hat sich vorab für das Feedback zur vorherigen Sitzung bedankt und gibt einen Ausblick für den weiteren Seminarverlauf. Das Thema der Sitzung ist Flucht und Migration im Kontext von Schule und der Kinder- und Jugendhilfe. Letztgenanntes bildet das thematische Zentrum der Lehrveranstaltung. In Rekurs auf Flucht und Migration lädt sie nun explizit zur Artikulation studentischer Erfahrung ein.

Dw: wer von ihnen ist denn vielleicht schon in diesem (.) hat sich mit diesem thema schon beschäftigt, oder ist da vielleicht sogar schon (.) engagiert. (.) in dem bereich (.)

dann würd=ich nämlich auch immer gerne ihre (.) erfahrungen; (.) mit einbeziehen wolln. (.) is jemand von ihnen hier? (.) irgendwie schon tätig (.) hat sich schon fortgebildet (.) oder (.) engagiert? (2) könn- könn-n sie kurz (.) sagen wo?

Die universitäre Lehre ist mit dem Problem a-theoretischer, illustrativer oder pseudo-empirischer Bezugnahmen vertraut. Dieser Aspekt wird – tendenziell auf Grundlage eigener Erfahrung – zumeist auf studentische Äußerungen bezogen. Dabei zeigt die vorliegende Sequenz, dass Erfahrungen auch dozent:innenseitig selbstzweckhaft positiv konnotiert und eingefordert werden können. Die Dozentin verquickt in ihrem Impuls die Dimensionen der – theoretischen – Beschäftigung mit einem Thema und einem etwaigen – praktischen – Engagement. Mit der versprachlichten Steigerung *Vielleicht sogar schon* erfährt die praktische Tätigkeit eine besondere Würdigung. Die mehrfache Nennung des *schon* zeigt ihre Perspektive auf pädagogisches Handeln an. Das Primat der Praxis wird hier jedoch nicht als Reflexionsanlass markiert, sondern erfährt durch den Einbezug eine weitere positive Würdigung. Hier zeigt sich empirisch ein Problem, das bereits angedeutet wurde: Während das Erfahrungswissen von Pädagog:innen auf eine reichhaltige Berufserfahrung rekurriert, haben wir es in der universitären Lehre mit *angehenden* Pädagog:innen zu tun. Zwar können auch diese über spezifische, pädagogisch relevante praktische Erfahrungen verfügen. Die Aufforderung zur Erfahrungsartikulation im hier geschilderten Sinne suggeriert jedoch, das universitäre Seminar sei der Ort, an dem jene unverbundene Erfahrung das Fundament für einen gehaltvollen Austausch darstellt.¹⁷ Ich möchte an dieser Stelle erneut betonen, dass Erfahrung im Kontext universitärer Lehre nicht grundlegend negativ oder nutzlos ist. Dreh- und Angelpunkt ist jedoch im ausbildungslogischen Zusammenhang die Notwendigkeit, vom Selbstzweck der Erfahrung und das heißt hier vom Selbstzweck partikularer Erfahrung zu abstrahieren. Nun kann man natürlich, und dem sequenzanalytischen Vorgehen ist dieser Einwand vertraut, markieren, dass die Dozentin zu einem späteren Zeitpunkt im Seminar eine Integrationsleistung vornehmen könnte. Dieser potenzielle Einwand ignoriert allerdings, dass die Dozentin das Seminar bereits entsprechend eröffnen könnte. Gerade die Abweichung von einer ausbildungslogisch naheliegenden theoretischen oder reflexiven Perspektive auf pädagogische Erfahrung macht das Vorgehen der Dozentin besonders erklärungsbedürftig.

3.3 Übersetzung der Erfahrung

Zuletzt möchte ich eine Sequenz aufgreifen, der eine eher ungewöhnliche Konstellation vorausgeht. Es handelt sich hierbei um eine Seminarsitzung, in der die

17 Es sei hier an die in Kapitel 2 formulierte Prämisse erinnert.

schulische Leistungsbewertung thematisch ist. Hierzu wurde von zwei Studenten ein Referat gehalten. Neben 16 Student:innen in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen – es handelt sich um ein Seminar aus dem Master für das gymnasiale Lehramt, das auch von Bachelorstudent:innen belegt wird –, ist auch ein Gasthörer anwesend. Er ist pensionierter Lehrer und hat damit die Berufsrolle bereits wieder verlassen. Nach ca. der Hälfte der Seminarzeit schildert er, wie er im Laufe seines Berufslebens seinen Schüler:innen Noten mitgeteilt hat. Ich kann seine Schilderungen, u. a. dass er – auch bei guten Noten – *beim Korrigieren fast immer traurig war*, weil seine pädagogische Intention und die Bearbeitung durch die Schüler:innen zumeist in eklatantem Widerspruch zueinander standen, hier nicht vertiefend behandeln und lediglich kursorisch zusammenfassen. Wichtig sind mir an dieser Stelle zwei Aspekte. Erstens handelt es sich bei der Leistungsbewertung um ein Thema, das man hinsichtlich seiner Entstehung, Entwicklung und Sinnhaftigkeit auf einer pragmatischen und funktionalen Ebene im Seminar kontrovers diskutieren kann. Es handelt sich dabei zweitens um ein stark besetztes Thema, das jede:r mit eigenen Erfahrungen, z. B. (Un-)Fairness verknüpft und das daher potenziell dazu einlädt, aus der eigenen Schulpraxis zu berichten. Dass im vorliegenden Fall ein ehemaliger Lehrer von seiner Notenvergabepraxis berichtet ist der ungewöhnlichen Ausgangskonstellation geschuldet. Dies reiht sich allerdings nahtlos in die bisherigen Überlegungen ein.

Zeitlich fortgeschritten im Verlauf der Veranstaltung, rekurriert der Dozent auf die Impressionen des Gasthörers und verknüpft dessen Darstellung mit seiner Intention, das Thema Leistungsbewertung in der Sitzung zu diskutieren. Er spricht nun dezidiert den pensionierten Lehrer an:

Dm: ... (.) sie machen jetzt (.) auf etwas anderes aufmerksam; was ich sehr interessant finde; man könnte sagen (.) in der; (.) ä::h (.) in der äh vier augen situation erhält plötzlich die beurteilung doch etwas ausgesprochen wie soll man sagen; (.) schwerkräftiges. ne? gewichtiges; bedeutsames; ne? also äh:: (.) und also so würde ich ihre erfahrung interpretiern (.) und die gruppensituation schützt davor, und bagatellisiert (.) äh:: gleichsam das einzelurteil. ne?

Während in den beiden vorausgegangenen Sequenzen die jeweiligen Dozentinnen eher beiläufig (Kap. 3.1) oder offensiv (Kap. 3.2) die Erfahrung der Student:innen thematisieren respektive in das Seminar integrieren, versucht der Dozent in dieser Sequenz die Erfahrungsartikulation in theoretisierender Absicht fruchtbar zu machen. Hierzu muss der Dozent nicht nur ein Interesse daran haben, die Ausführungen des Gasthörers in einen Modus intersubjektiv-verständigungsorientierter Rede zu übersetzen. Er muss vor allem spontan die Relevanz der Schilderungen erkennen und entsprechend versprachlichen können. Dies birgt die Gefahr einer Fehlinterpretation der Rede (hier: der des Gasthörers). Die Sequenz markiert also die durchaus umfassende Erfahrung des für die universitäre Lehre

bildungsbiographisch ungewöhnlichen Erfahrungseinbringers als ungefilterte Rede, die man als Dozent:in systematisieren und generalisieren kann respektive können muss. Die Erfahrung erfährt dabei nicht *als* Erfahrung eine Wertschätzung. Sie erhält ihre Bedeutung aus der Tatsache, dass die Implikation der mit ihr verbundenen Rede übersetzbar gemacht werden kann – und für eine fruchtbare Diskussion jenseits von Partikularerfahrungen zugleich übersetzt werden muss.

4. Erfahrung – quo vadis?

Die illustrativen Sequenzen haben darauf hingewiesen, dass Erfahrungsartikulationen im seminaröffentlichen Austausch unterschiedlichen Bezugsebenen folgen. Ich habe dabei explizit eine mikrologische Perspektive auf die eigene, d. h. studentische Erfahrungsartikulation ausgespart. Obgleich die Studentin in der ersten Sequenz von *meine Erfahrung* spricht, handelt es sich hierbei doch nicht um das Sprechen einer Erfahrungsträgerin; um das erfahrungsbasierte Sprechen des Ich. Stattdessen spricht sie anekdotisch über eine inhaltlich anschlussfähige Erinnerung. Hinzu kommt, dass ein seminaröffentlicher Redebeitrag zu reformpädagogischen Ansätzen, hier: des Schriftspracherwerbs durch Anlauttabellen, ohne jegliche Inanspruchnahme von Erfahrung sachlogisch naheliegend ist. Um dies an einem kontrastierenden Beispiel zu verdeutlichen: Es erweist sich als höchst eigentümlich, versuchte man die politikwissenschaftliche Perspektive Internationaler Beziehungen damit argumentativ zu füllen, dass man den Eisernen Vorhang noch selbst erlebt habe. Gerade im Kontext pädagogischer Bezugnahmen erweist die Artikulation von „Umgangserfahrungen“ (Prange 2000, S. 35) sich als besonders hartnäckig. Mit ihr korrespondiert sodann der Verbleib in der vorwissenschaftlichen Sphäre.

Die zweite und dritte Sequenz implizieren eine:n je konkrete Erfahrungsträger:in. Die Dozent:innen verfahren dabei jedoch höchst disparat: Während die Dozentin im Seminar zu Flucht und Migration (Kap. 3.2) explizit Partikularerfahrung einfordert und damit sinnlogisch Gefahr läuft, im Seminar eine Reihe innerlich unverbundener Redebeiträge zu generieren, versucht der Dozent in der Sitzung zur Leistungsbewertung, die spezifische berufsbiographische Schilderung des Gasthörerers zu generalisieren und von der ursprünglichen Erfahrung zu entkleiden.

Folgt man einem Verständnis, dass Bildung sich als ein „durch Grenzen konturierter Erfahrungsprozess“ (Thompson 2009, S. 16) zeigt, so stellt sich im Kontext der vorliegenden Sequenzen die Frage jener Grenzziehung. Hinsichtlich der kommunikativen Orientierung an Erkenntnis(-prozessen) der universitären Lehre lässt sich vor diesem Hintergrund sagen, dass die Grenzen sich nicht an der Achse des konstitutiv Krisenhaften des Studiums ausrichten, sondern sich auf das Bekannte, Bewährte und Routinierte zurückziehen: „Solange man routinisiert

handelt, macht man keine Erfahrungen, sondern lebt von Erfahrungen, die man schon gemacht hat“ (Oevermann 2004, S. 165).

Die zentrale Frage ist also: Welchen Stellenwert hat eine Referenz, die anekdotenhaft oder als Partikularerfahrung etwas zu be- oder widerlegen versucht? Sie verbleibt zunächst in der Sphäre der subjektiven Repräsentation und – dieser Aspekt scheint mir hinsichtlich der seminaröffentlichen Diskussion von besonderer Relevanz zu sein – sie erschwert eine diskursive und das heißt immer auch *argumentative* Bezugnahme. Sie eröffnet gegebenenfalls den Raum für eine Aneinanderreihung von unverbundenen Partikularerfahrungen. Es wäre nun zu einfach, dies auf die Student:innen engzuführen und ihnen zu unterstellen, sie wollten lediglich unter dem Deckmantel pädagogischer Relevanz ‚plaudern‘. Die empirischen Fragmente weisen vielmehr darauf hin, dass – gerade im pädagogischen Kontext – Erfahrung auch dozent:innenseitig eingefordert wird (3.2). Um Missverständnissen vorzubeugen: Diese Form des – auch lockeren – Rekurses auf Erfahrungen ist nicht wertlos. Die sie hervorbringenden Student:innen widerlaufen allerdings der universitären Eigenlogik und sträuben sich sinnlogisch dagegen, eine für ein Studium – versteht man dies als krisenhaft – notwendige Haltung gegenüber einer erkenntnisorientierten Form von Welterschließung einzunehmen. Verbleibt die Artikulation von Erfahrung partikular, so ist sie weder für die Diskursteilnehmer:innen interessant noch wissenschaftlich relevant. Erfahrung ist dabei Wissenschaft immer schon lebensweltlich vorgelagert (vgl. Husserl 1936/2012). Daran anschließend verweist Prange auf die ihr fundamentale Notwendigkeit aller Erfahrung in der Lebenswelt. Zugleich markiert er die Notwendigkeit, „das Moment des Allgemeinen in der lebensweltlichen Erfahrung auszuweisen“ (Prange 1978, S. 24).

Jenes allgemeine Moment ist in den ersten zwei knappen Sequenzen getilgt und auf das Partikulare enggeführt. Dies hat durchaus auch interaktionslogische Implikationen, denn die Rede über eigene Erfahrungen erleichtert die Aufrechterhaltung des Seminargesprächs ungemein. Es wirft daneben Fragen auf für das im Kontext der Lehrer:innenbildung professionalisierungstheoretisch bedeutsame Zusammenspiel von Theorie und Praxis. Ich orientiere mich hierbei an der Idee, dass ihre Vermittlung „innerhalb von Wissenschaft und der Erkenntnislogik nicht möglich [ist], sondern nur als praktische Operation selbst“ (Oevermann 1996, S. 79) sich vollziehen kann. Das heißt dann auch, dass die vorwissenschaftliche Erfahrung im Rahmen der universitären Lehre nur dann fruchtbar ist, wird sie – wie in der dritten Sequenz – übersetzt. Hier zeigt sich eine andere interaktionslogische Implikation: Nicht nur muss die Artikulation von Partikularerfahrungen als solche erkannt und übersetzt werden können. Sie kann auch die konkrete Erfahrung nicht zurückweisen, denn Erfahrung kann grundsätzlich nicht abgewiesen oder evaluiert werden. Ihre Artikulation und damit ihr In-der-Welt-Sein sagt zugleich „noch nichts über die Richtigkeit und Gültigkeit“ (Weniger 1952, S. 12) aus.

5. Abschließende Bemerkungen

Ich habe eingangs die Relation von Erfahrung und Krisen dargelegt. Die „Krise durch Muße“ (Oevermann 2004) diene dabei als Referenzrahmen für eine erkenntnisorientierte Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums. Das sequenzanalytische Vorgehen hat aufgezeigt, dass der seminaröffentliche Rekurs auf partikuläre pädagogische Erfahrung sich sinnlogisch als ungeeignet erweist, eine (unmittelbare und potenzielle) Krise auszulösen. Den Student:innen, die Partikularerfahrungen seminaröffentlich artikulieren und sich damit strukturell gegen einen argumentativen Austausch immunisieren, stehen Dozent:innen gegenüber, die für eine Zurückweisung der Partikularerfahrung hohe soziale Kosten aufbringen müssten. Diese Form der seminaröffentlichen Rede eröffnet vielmehr den Raum zur Aneinanderreihung partikularer Erfahrung oder bedarf einer von der Erfahrung wegführenden Übersetzung.

Erfahrung bildet also nicht!? Diese Aussage indes erwies sich als nicht haltbarer Umkehrschluss. Ins Zentrum rückt vielmehr der Umstand, dass theoretische und bildungsphilosophische Überlegungen zum Erfahrungsbegriff sich ihrerseits nicht unmittelbar empirisch in konkreten Erfahrungsartikulationen abbilden lassen, was sich nicht zuletzt in dem nur rudimentär bleibenden Versuch zeigt, die sprechaktlogische Dimension der Erfahrungsartikulation darzulegen.

Wie lässt sich die hier vorgenommene Betrachtung von Erfahrungsartikulationen also hinsichtlich der Frage ihrer Bildungsgehalte einordnen? Der Beantwortungsversuch, dass Erfahrung in unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Zwecken unterschiedliche Subjekte bildet, ist dann keine ausweichende Antwort, sondern lässt sich hinsichtlich der kommunikativen Orientierung der Universität darauf engführen, dass die Artikulation von Partikularerfahrungen oder die Aufforderungen, entsprechende Erfahrungen einzubringen, jene professionalisierungstheoretischen Überlegungen, in pädagogischen Kontexten theorie- und erfahrungsbasiert zu handeln, suspendieren. Mit anderen Worten: Das hier nur angedeutete Problem, dass der Rekurs auf Partikularerfahrung mit der Verweigerung der Einnahme einer potenziell krisenevozierenden Haltung einhergeht, liegt also nicht in dem Umstand begründet, dass Erfahrungen in pädagogischen Kontexten bedeutungslos sind. Das Gegenteil ist der Fall. In den knappen Sequenzen zeigen sich unterschiedliche Modi der Inanspruchnahme einer Haltung, als sei man bereits Pädagog:in respektive als säße man fertig ausgebildeten Pädagog:innen gegenüber – und damit Personen, die bereits Routinen etabliert haben. In der dritten Sequenz lernen wir aufgrund einer besonderen Ausgangslage auch tatsächlich einen Lehrer mit großem pädagogischen Erfahrungswissen kennen. Die Bearbeitungsstrategie des Dozenten macht indes auf ein anderes Problem aufmerksam: Erfahrungsartikulationen können, orientiert man sich an der universitären Eigenlogik erkenntnisbezogener Kommunikation, Fremdkörper sein. Sie schlagen die Teilnahme an einer Erkenntnispraxis

gewissermaßen aus. Dabei sind Seminare Erfahrungsräume *sui generis*. In ihnen kann sich durch die raum-zeitliche Kopräsenz und die argumentative Bezugnahme unter Anwesenden selbst eine spezifische Form von Erfahrung konstituieren. Ohne die ausbildungslogische Zuständigkeit zu tilgen, vermag sie zugleich den Bildungsanspruch der Universitäten einzulösen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1957/2003): Teamwork in der Sozialforschung. In: Adorno, Theodor W.: Soziologische Schriften Bd. I. Frankfurt: Suhrkamp, S. 494–498.
- Ash, Mitchell G. (Hrsg.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, Köln und Weimar: Böhlau.
- Bachelard, Gaston (1987): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2020): Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125–137.
- Brandt, Reinhard (2011): Wozu noch Universitäten? Ein Essay. Hamburg: Felix Meiner.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1987): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erben, Wilhelm (1913): Die Entstehung der Universitäts-Seminare. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, 7, S. 1248–1264; 1335–1348.
- Fegter, Susann/Rose, Nadine (2013): Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–86.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp, S. 101–141.
- Habermas, Jürgen (1986): Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, H. 5, S. 703–718.
- Hampe, Michael (2014): Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik. Berlin: Suhrkamp.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–37.
- Husserl, Edmund (1936/2012): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hamburg: Meiner.
- Kollmer, Imke (2020): Zur Gesichtlosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. In: sozialer sinn, 21, H. 2, S. 185–204.
- König, Hannes (2021): Unpraktische Pädagogik: Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: sozialer sinn, 15, H. 2, S. 161–179.
- Liebermann, Sascha (2016a): Erfahrungsbildung durch Krisenbewältigung. Konstitutive Momente eines wissenschaftlichen Studiums. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Schöningh, S. 189–212.
- Liebermann, Sascha (2016b): Autonomie und Verantwortung im Studium. Zur Diskussion über Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen und ihre Aufhebung. In: sozialer sinn, 17, H. 1, S. 143–163.
- Meseth, Wolfgang (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/

- Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucis & Lucius, S. 155–181.
- Paris, Rainer (2001): Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Springer VS, S. 194–222.
- Petzelt, Alfred (1947/2018): Grundzüge systematischer Pädagogik. Neu herausgegeben von Thomas Mikhail und Jörg Ruhloff. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Prange, Klaus (1978): Pädagogik als Erfahrungsprozess. I: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prange, Klaus (1987): Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 3, S. 345–362.
- Prange, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Rothland, Martin (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66, H. 2, S. 270–287.
- Ruhloff, Jörg (2006): Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In: Ruhloff, Jörg/Bellmann, Johannes u. a. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33–44.
- Rürup, Matthias (2014): Praxis der Theorie – Anregungen für eine erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–319.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): *Mythos Universität*. Die erstaunliche Aktualität einer Idee und die resistente Realität von Universitäten. In: Buck, Marc Fabian/Kabaum, Marcel (Hrsg.): Ideen und Realitäten von Universitäten. Frankfurt: Peter Lang, S. 15–33.
- Thielmann, Winfried/Redder, Dorothee/Heller, Angelika (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (Hrsg.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg: Synchron, S. 7–17.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.
- Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2019): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weber, Max (1904/1982): Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (5., erneut durchgesehene Ausgabe, hrsg. von Johannes Winckelmann). Tübingen: Mohr Siebeck. S. 146–214.
- Weber, Max (1919/1994): Wissenschaft als Beruf (1917/1919). Politik als Beruf (1919). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weiß, Gabriele (2012): Über die allmähliche Verfertigung der Forschung beim Lehren. In: Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 145–163.
- Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim a. d. Bergstraße: Julius Beltz.
- Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousins. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–27.
- Ziehe, Thomas (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 924–942.

Die Autorinnen und Autoren

Iris Laner, Univ.-Prof.in Dr.in, ist Professorin für Bildende Kunst und Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kunstpädagogischen Theoriebildung und der qualitativen Erforschung von ästhetischen Erfahrungen, Urteilen und Prozessen. Ihre 2018 im Junius Verlag erschienene „Ästhetische Bildung zur Einführung“ zeugt vom Bestreben, philosophische Ästhetik und Kunstpädagogik ins Gespräch zu bringen.

Hans Karl Peterlini, Univ.-Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Bildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in Fragen des personalen und gesellschaftlichen Lernens in lokalen und globalisierten Bildungsräumen. Seit 2020 ist er auch Inhaber des neu eingerichteten UNESCO Lehrstuhls „Global Citizenship Education – Culture of Diversity and Peace“.

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Jürgen Oelkers studierte Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte an der Universität Hamburg und promovierte 1975. Er war wissenschaftlicher Assistent an der heutigen Universität zu Köln und hatte Professuren an der Hochschule Lüneburg und der Universität Bern inne, bevor er 1999 einem Ruf an die Universität Zürich folgte. 2012 wurde er emeritiert. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Historische Bildungsforschung, die Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Erziehungsphilosophie sowie Demokratie und öffentliche Bildung.

Christoph Wulf, Dr. phil., ist Professor für Anthropologie und Erziehung und Mitglied des Interdisziplinären Zentrums für Historische Anthropologie. Seine Bücher wurden in zwanzig Sprachen übersetzt. Er ist Vizepräsident der Deutschen UNESCO-Kommission. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Anthropologie, Pädagogische Anthropologie, Mimesis- und Imaginationsforschung, Kulturelle Bildung, Ritual-, Diversitäts- und Anthropozän-Forschung.

Andreas Gelhard, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine und Systematische Pädagogik an der Universität Bonn. Er war Assistenz-Professor an der Universität Wien, lehrte an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, arbeitete als Wissenschaftslektor im Suhrkamp Verlag und als wissenschaftlicher Leiter des Forums interdisziplinäre Forschung der TU Darmstadt. Seine aktuellen

Forschungsschwerpunkte sind aktuelle und historische Dimensionen einer Begriffskonstellation von Charis – Gabe – Gnade – Grazie sowie Versöhnung in interdisziplinärer und interkultureller Perspektive.

Lukas Schildknecht forscht und lehrt in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig. Dort liegen seine Schwerpunkte im Bereich der Erziehungs- und Bildungsphilosophie sowie der Diskursforschung. Seine Forschungsinteressen tangieren die Kindheits- und Jugendforschung, Kulturelle Bildung und Populärkultur.

Lukas Bugiel vertritt derzeit die Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Er wurde an der Universität Hamburg zu einer Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse promoviert und forscht zu Fragen der Musikpädagogik sowie der Bildungs-, Erziehungs- und Musikphilosophie.

HS-Prof. Mag. Dr. Carmen Sippl ist Leiterin des Zentrums Zukünfte-Bildung, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologischen Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. In ihren Forschungsprojekten zur kulturellen Nachhaltigkeit (<https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/zentren/zukuenfte-bildung>) beschäftigt sie sich aus umweltgeisteswissenschaftlicher Perspektive mit den Themenfeldern Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Inter-/Transkulturalität.

Martin Giese ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und leitet die Abteilung für Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Seine Forschung fokussiert bildungs- und erfahrungstheoretische Grundlagen der Sportpädagogik bzw. des Sportunterrichts, Inklusion sowie die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Er ist als Editor im British Journal of Visual Impairment sowie im Journal Quest der National Association for Kinesiology in Higher Education (USA) tätig.

Katja Böhme, Dr. phil, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Visuelle Bildung“ an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung/ Bildende Kunst an der Fakultät für Erziehungswissenschaften. Sie forscht zu Fragen der Verknüpfung von Bild und pädagogischer Reflexion in der künstlerischen Lehrer*innenbildung sowie zu Erfahrungen zwischen Bild und Skulptur. Seit 2014 ist sie Mitherausgeberin der Reihe „Didaktische Logiken des Unbestimmten“ (kopaed, mit B. Engel). Die Promotion Bilder – Blicke – Reflexion (2021) ist 2022 im kopaed Verlag erschienen.

Veronika Ehm studierte nach der Ausbildung zur Kindergarten- und Hortpädagogin Soziologie und Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Derzeit arbeitet sie an einer Dissertation zum Thema Kunstvermittlung im Kindergarten, die am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien betreut wird. Aus einer phänomenologischen Perspektive beleuchtet Veronika Ehm die Bedeutungen von Kunstprojekten für Kindergärtner*innen und elementarpädagogische Bildungsprozesse.

Jasamin Kashanipour, Dr., M.Ed., B.Sc., ist Sozial- und Kulturanthropologin und hat Feldforschung zu verschiedenen Themen im europäischen und iranischen künstlerischen Feld durchgeführt. Ihre Forschung verbindet anthropologische Arbeiten über Körper, Performance, künstlerische Praxis und visuelle Kultur. Zudem hat sie in den USA und in Österreich zu Hochschuldidaktik und sozialwissenschaftlicher, im Speziellen ethnographischer Methodik geforscht. Sie ist Univ.-Lektorin für Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien und für Erziehungswissenschaft an der Universität Klagenfurt.

Imke Kollmer, Dr. phil., ist gegenwärtig wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die theoretische und empirische Rekonstruktion von Hochschulinteraktion und der Verfasstheit der deutschen Universität.



Nkechi Madubuko
Praxishandbuch Empowerment
Rassismuserfahrungen von Kindern
und Jugendlichen begegnen
2021, 228 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-6478-0
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen verlangen nach einer Antwort der pädagogischen Professionen und der Sozialen Arbeit. Aus der Betroffenenperspektive heraus analysiert die Autorin, welche Haltung, Reflexion und welches Wissen als Fachkraft unabdingbar ist, um Rassismus zu erkennen und Empowerment mitzudenken. Empowerment-orientierte Handlungskompetenz, Umgang mit Unterschieden, Wirkungen von Rassismuserfahrungen und wie Diskriminierung zu begegnen ist, wird praxisnah vorgestellt und mit Beispielen zur Umsetzung verknüpft. Das Besondere: Erstmals stellen Empowerment-Trainer_innen im Buch ihre Methoden in geschützten Räumen (Safer Spaces) vor.