pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Peskoller, Helga [Hrsg.]; Zirfas, Jörg [Hrsg.]

Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 254 S.

Quellenangabe/ Reference:
Peskoller, Helga [Hrsg.]; Zirfas, Jörg [Hrsg.]: Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 254 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291965 - DOI: 10.25656/01:29196

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291965
https://doi.org/10.25656/01:29196

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

Helga Peskoller | Jörg Zirfas (Hrsg.)

Die Kunst der Begeisterung

Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken

BELTZ JUVENTA

Helga Peskoller | Jörg Zirfas (Hrsg.)
Die Kunst der Begeisterung

Helga Peskoller | Jörg Zirfas (Hrsg.)

Die Kunst der Begeisterung

Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken

BELTZ JUVENTA

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 978-3-7799-7467-3 Print
ISBN 978-3-7799-7468-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

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

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
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

Zur Bildung der Begeisterung. Eine Einleitung
Helga Peskoller & Jörg Zirfas 7

Kapitel I: Theorien und Modelle

Welcher Geist ist hier gemeint?
Johannes Bilstein 24

Begeisterung und Imagination.
Thesen zu einem komplexen Verhältnis
Christoph Wulf 38

Über das ambivalente Verhältnis der Pädagogik zur Begeisterung
Lena Scheuring 47

‚Begeisterung für Neues' als historisch-systematisches
Grundproblem Pädagogischer Anthropologie
Matthias Steffel 60

Begeisterung durch und für Natur.
Phänomenologisch-posthumanistische Analysen und Perspektiven
im Kontext Kita
Ursula Stenger 81

Kapitel II: Emotionale Wirkungen

Begeisterung als kollektive Efferveszenz.
Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Ritual
mit Bezug auf Durkheim, Turner und Humboldt
Ruprecht Mattig 95

Begeistert-Sein und Begeistern.
Eine diachron-vergleichende Fallstudie zu Bildern
der „guten" Lehrperson
Sebastian Engelmann 110

Massenreste und Ich-Analyse.
Zur Kritischen Theorie eines Affekts
Daniel Burghardt 121

Learning to be affected.
Perspektiven des New Materialism und der Affekttheorie auf Bildung
Birgit Althans 131

Wie Leidenschaften entstehen.
Zur Wandlungskraft starker Impulse im Making-Of
Helga Peskoller 151

Kapitel III: Kunst und Kultur

Enthusiasmus. Mit Sokrates im Gespräch über Dichtung,
freien Tanz und Bewegungsimprovisation
Hanne Seitz 171

Begeisterung in der Tanzvermittlung.
Ein emotionspraxeologischer Forschungsansatz
Stephani Howahl 191

Kinder im Hochleistungssport.
Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung
Stefanie Jäger & Diana Lohwasser 211

Die Tragik der Begeisterung
Lutz Ellrich 224

„I would prefer not to". Bartleby und die Pädagogik
Jörg Zirfas 237

Autorinnen und Autoren

Zur Bildung der Begeisterung

Eine Einleitung

Helga Peskoller & Jörg Zirfas

Vorbemerkung

Die schlichte Frage, *woher kommt, was Menschen wollen und können,* weist auf den Grund und begibt sich damit auf die Suche nach Motiv und Motivation, Antrieb, Willen und Beweggrund etwas zu tun, anders zu lassen, Intuition und Entscheidungen zu vertrauen, auf Sehnsüchte zu hören, sie mit Passion bis zur Besessenheit zu verfolgen. Dieser Grund kann aber auch bedeuten, sich für nichts erwärmen zu lassen, stoisch zu bleiben, Coolness zu zeigen und resistent gegenüber jeder Art von Schwärmerei, Übertreibung, maßlosem Handeln oder Extremismus zu sein. Mit dem Thema „Begeisterung" ist die motivationale Grundlage menschlichen Handelns angesprochen, die Frage also: Warum tun Menschen, was sie tun? Geht man dieser Frage nach den Beweggründen für menschliches Verhalten, Handeln und Erleben von Menschen nach, trifft man wiederum auf ein Bündel von weiteren Fragen, z. B. auf die nach den unterschiedlichen Gründen für das Begeistertsein: Hierbei lässt sich auf den ersten Blick konstatieren, dass Menschen vielfach begeistert werden können – von einem Lehrenden, einem Partner, einer Gruppe oder einem Gott oder einem Gegenstand bzw. Fetisch; oder sie haben sich selbst – autodidaktisch – begeistert.

Wovon können Menschen begeistert sein? Von Menschen, von Dingen, von der Welt – und von sich selbst. Buchstäblich von allem. Man kann sich für das Wahre, Gute und Schöne begeistern, aber auch für die Lüge, das Böse und die Hässlichkeit. Und man kann dabei von einem subjektiven, objektiven oder auch absoluten Geist erfüllt sein (vgl. Brumlik 2009).

Auch die Formen der Begeisterung sind mannigfaltig: vom Interesse über die Verliebtheit bis hin zur ekstatischen Involviertheit. Grundsätzlich lässt sich dabei unterscheiden zwischen einer autonomen und einer heteronomen Form, d. h. entweder jemand begeistert sich selbst oder er wird von jemandem oder etwas begeistert.

Und nicht zuletzt können die Ziele der Begeisterung recht unterschiedlich sein: Ziel kann das Verstehen, die Empathie, die Identifizierung, aber auch der Opportunismus, der Konformismus, die Ausbeutung und die Aggressivität oder auch die Transgression und die Bildung sein. Zunächst erbringt eine intuitive Herangehensweise mithin eine Fülle von Perspektiven, die anthropologisch wie pädagogisch bedeutsam erscheinen.

Der deutsche Begriff „Begeisterung" taucht im 17. Jahrhundert auf und versucht, einen deutschen Ausdruck für den lateinischen Begriff „inspiration" einzuführen, welcher irgendwie den Eingriff eines außermenschlichen Geistes – „spiritus" – auf das menschliche Leben zu fassen versucht und dazu auf eine Metaphorik des Anfüllens – „in" – zurückgreift. Inspiration benennt also den Einzug einer außermenschlichen Instanz – des Geistes – in den Menschen. Dabei greift dieser Begriff wiederum auf die griechische Tradition des Enthusiasmus zurück: Auch damit ist gemeint, dass für menschliches Handeln – zum Beispiel der Dichter – eine außermenschliche, letztlich göttliche – „theou" – Einwirkung grundlegend ist.

Begeisterung – Inspiration – Enthusiasmus: Häufig wird damit das Einwirken äußerer, nicht allein rational agierender Kräfte – eines Geistes, eines Gottes, eines Volkes, einer Maschine – auf die Beweggründe menschlichen Handelns zu benennen versucht. Theorie- und begriffsgeschichtlich kommt hierbei neben der Religion den Künsten eine entscheidende Rolle zu. Künstlerisches, also vom selbstverständlichen Alltagshandeln unterschiedenes, besonderes Handeln definiert sich geradezu über das Eingreifen außermenschlicher Kräfte – z. B. im göttlichen Wahnsinn der Dichter – und damit wird eine motivationale Basis unterstellt, die sich per definitionem menschlichen Gestaltungsabsichten und den Kriterien menschlicher Vernunft entzieht.

Der Ursprung der Begeisterung lässt sich in der Magie und der Religion vermuten. Entweder durch Praktiken der Ruhe (Apathie, Meditation, Kontemplation etc.) oder durch Praktiken der Bewegung (Tanz, Musik etc.) herbeigeführt, ermöglicht die Begeisterung eine *andersartige* Erfahrung der Wirklichkeit. Es verwundert daher nicht, dass der Enthusiasmus schon früh mit den Fähigkeiten des Künstlers, namentlich mit dem Dichter, in Verbindung gebracht worden ist. Bei Platon (Ion, 532b-535a; Phaidros, 249b-250e) ist die Identität des Dichters eng mit der des Priesters und des Sehers verknüpft; dem Künstler sind Sinne und Vernunft vergangen und er ist unmittelbares Sprachrohr und Werkzeug der Götter. Die Künste, insbesondere die Dichtung und die Musik, entstehen aus dem ekstatischen göttlichen Enthusiasmus. Diese Lehre vom göttlichen Ursprung der Kunst lebt, mit säkularen Modifikationen versehen, in den Genius- und Ingeniumskonzeptionen der Renaissance und in den Geniekonzeptionen der Spätaufklärung und Romantik weiter (vgl. Krüger 2007, S. 20f.). Und es ist wohl im Vergleich mit den anderen Künsten die Musik, die einen ganz speziellen Transzendenzbezug aufweist und somit ganz besondere Begeisterungserfahrungen ermöglicht, gilt sie doch aufgrund ihrer semantischen Unbestimmtheit und ihrer emotionalen Ansteckungsfähigkeit seit jeher als eine Kunst, die nicht ganz von dieser Welt zu sein scheint. In diesem Sinne ist es wohl kein Zufall, dass gerade die flüchtige Kunst der Musik aus der Zeit fallende ästhetische Begeisterungen ermöglichen kann (Mattig 2009; Roch 2013).

Andererseits kennt das Abendland in seinen christlichen Signaturen eine

Fülle von religiösen Begeisterungsszenarien, in denen der „Heilige Geist" in die Menschen fährt und diese dadurch zu neuen Einsichten und Praktiken führt – wofür das Pfingstfest paradigmatisch ist; hier wird eine Gruppe von Menschen auf einmal begeistert und in gemeinsame ekstatische Gefühle versetzt. Der Gruppenenthusiasmus ist dann wiederum Ausgangspunkt für eine religiöse Pädagogik – die den ekstatischen Begeisterungen durchaus misstraut und diese in geregelte Bahnen lenken möchte. Doch dass durch eine spezielle Atmosphäre ein heterogenes Ensemble von Personen synchron begeistert werden kann, verweist wohl auch darauf, dass das, was ihnen gesagt und vermittelt wurde, von besonderer, in diesem Fall: göttlicher Bedeutung ist. Und so konstituiert der (göttliche) Geist nicht nur Kommunikations-, sondern auch Schicksals- und Sendungsgemeinschaften – und gelegentlich bewirkt er auch Weltgeburten – im Buch Genesis ist der Geist an der Schaffung der Welt beteiligt – oder Menschengeburten – wie etwa bei der Jungfrauengeburt Marias. Die damit angesprochene Konstellation eines göttlichen Geistes und dessen „belebender, schöpferischer und alles durcheinander wirbelnder Atem" (Brumlik 2009, S. 11), ist auch in Zeiten weitgehend säkularisierter, nicht mehr transzendent begründeter Weltbilder keineswegs erledigt. Die Frage, welches der (eigentliche) Beweggrund menschlichen Lebens ist, gewinnt vielmehr gerade mit dem Wegfall religiöser Deutungsmuster zunehmend an Brisanz. Was den Menschen antreibt – diese Frage markiert auch und nicht zuletzt im Rahmen einer Pädagogischen Anthropologie ein unverzichtbares Thema.

Wenn wir wirklich versuchen wollen, uns dem Rätsel des Humanen (Morin) anzunähern, dann genügt es nicht, über Korrelationen, Wenn-Dann-Beziehungen und Handlungskonstellationen nachzudenken, es bleibt vielmehr die Frage nach dem „warum?", die Frage nach außerhalb der menschlichen Verfügungsgewalt liegenden Einflussfaktoren ein entscheidendes Thema. Jenseits aller Messungen und aller Förderung von konkreten Kompetenzen benennen die Fragen nach dem „Warum?", dem „Wozu?", dem „Was?" und dem „Wie?" der Beweggründe menschlichen Handelns eine sowohl theoretische, anthropologische und pädagogisch-anthropologische Kernproblematik, die aus den entsprechenden Theorie-Diskursen keineswegs ausgeklammert werden sollte.

Zur Phänomenologie der Begeisterung

Begeisterung lässt sich begrifflich als eine gefühlsmäßige Stimmung verstehen, die kurzfristiger oder auch längerfristiger sein kann: Sie ist ein Gefühl, da sie auf einen Gegenstand intentional bezogen ist (jemand ist von etwas oder jemandem begeistert) und zugleich eine richtungslose Stimmung, die mit einer Zuständlichkeit, einer „Färbung des gesamtmenschlichen Daseins" zu tun hat, in der das „Ich seiner selbst in einer bestimmten Weise unmittelbar inne wird" (vgl. Bollnow

1943, S. 20f.). Begeisterung als Gefühl hat mit einer durchdringenden emotionalen Qualität zu tun, die mit (schnellen) Beurteilungs- und Bewertungsdimensionen, Erregungs- und Motivkomponenten und performativ-kommunikativen Aspekten verbunden ist; sie reduziert die Komplexität der Wahrnehmung, der Information, der Schlussfolgerungen und Wahlmöglichkeiten und sie lässt sich daher auch mit einer gewissen Intentionalität und Attraktivität in Verbindung bringen. Begeisterung als Stimmung bildet einen Lebenshintergrund, der den Menschen in eine ganz bestimmte Übereinstimmung bringt: Wer von etwas begeistert ist, der bringt Innen- und Außenwelt, Körperlichkeit und Rationalität, Emotionalität und Phantasie auf einen stimmungsmäßigen „Ton" (vgl. ebd., S. 24) – wobei die Begeisterung als Stimmung zu den gehobenen und erhebenden „Tönen", zu den Hochstimmungen (vs. gedrückte Stimmungen und Verstimmungen) zu rechnen ist. Nicht umsonst sprechen wir davon, dass wir auf einer Woge oder Welle der Begeisterung schwimmen.

Die Grimms weisen in ihrem Wörterbuch aus der Mitte des 19. Jahrhunderts darauf hin, dass die Begeisterung („inflammatio, impetus divinus: himmlische begeisterung; begeisterung für vaterland und freiheit; glühende begeisterung für alles schöne und gute") mit dem Rausch und dem Taumel in enger Verbindung stehen („er trank als dichter gern starke begeisterung"). Die Begeisterung erscheint als eine freudige Erregung bzw. ein freudiger Zustand, der aber auch zu einem leidenschaftlichen Eifer werden kann. In diesem Sinne geht es nicht mehr nur um den (göttlichen) „Geist", sondern vor allem um (seelische) Zustände, in die sich Menschen versetzen können und damit um Mechanismen, Ab- und Verläufe von Be-Geisterungen, schließlich um das Tun des Begeisterns selbst bzw. um Tätigkeiten und Praktiken und deren Transformation(skräfte). Diesen Bezügen der Begeisterung wollen wir ein wenig nachgehen und wir unterstellen dabei, dass die Begeisterung Bezüge zum Rausch und zur Ekstase, zum Flow und zur Freude sowie zur Leidenschaft aufweist. Diese kleine begriffliche *tour d'horizon* soll dazu dienen, den Begriff der Begeisterung in seinen verschiedenen Facetten zu konturieren. Dabei werden wir nicht alle Facetten dieser Begrifflichkeit ausleuchten, sondern phänomenal auf einer abstrakten Ebene bleiben: Denn die Fragen, mit welchen Inhalten und Formen sowie warum und wozu Menschen sich begeistern, können immer nur vor dem Hintergrund historisch und kulturell individueller Situationen beantwortet werden. Insofern sind die folgenden Überlegungen zu den unterschiedlichen Zuständen der Begeisterung immer auf konkrete Zusammenhänge zu beziehen.

Rausch

Der *Rausch* ist ein notwendiges Verlangen, dessen Kultivierung durch die Künste, die Medien, den Sport und die Drogen allgegenwärtig erscheint. Etymo-

logisch betrachtet leitet er sich wohl von der rauschenden, ungestümen Bewegung her (d. h. vom Krachen, Sausen, Schwirren), die dann als metaphorische Übertragung für die Trunkenheit gebraucht wurde, wobei nicht nur das mit einem bestimmten Alkoholpegel verbundene Rauschen im Kopf als auch die geräuschvolle Lustigkeit der Zecher gemeint wurde. Erst dann wird der Rausch auch zum Taumel, zur seelischen Trunkenheit oder zum Entzücken und zur Selbstvergessenheit.

Der Rausch ist ein ästhetischer Ausfall, ein Ereignis, das den herkömmlichen Gang der Dinge zerbricht, die Sinne verwirrt, die Zeitlichkeiten verheddert und den Menschen aus der Bahn wirft. Hier geht es um veränderte Wachbewusstseinszustände (VWB), die mit der Veränderung des Denkens, der zeitlichen und körperlichen Befindlichkeiten und des Zeit- und Raumerlebens einhergehen; es kommt im Rausch zu Selbstkontrollverlusten, intensiveren Gefühlen und Verschmelzungsphantasien. Unabhängig von den diversen Formen des Rausches – des aggressiven, des sexuellen, des pharmakologischen oder des durch spezifische kulturelle Formen wie Sport, Musik, Konsum etc. hervorgerufenen Rausches –, besteht die entscheidende Dimension in einer (mystischen) Erfahrung, die sich in Aufhebungen von Grenzen und Differenzen, in Levitationen und Glücksbeschreibungen ausdrückt (Bruns 2002). „Der Rausch selbst ist daher als Prozess der Kraftsteigerung zu begreifen, dem unterschiedliche Momente und Phasen wie Zerstörung, Formung, Anwachsen, Ekstase, Sucht innerhalb des Spannungsfeldes von Dionysisch-Orgiastischem und Apollinischem eigen sind. […] Das Sein des Rausches ist daher wesentlich ein Über-sich-hinaus-sein-Können im Zu-sich-selbst-Kommen, es ist der gefühlte, erlebte und reflektierte Wille zur Macht“ (Caysa 2002, S. 105f.). Daher auch die Gefahr, sich im Rauschzustand zu verlieren: Denn in ihm geht es um das Jenseits von Tod und Leid. Daher aber auch die Gefahr, dass der Rausch in einen Zustand der Anästhesie umschlägt, weil dessen Intensität nicht dauerhaft erlebt werden kann (vgl. Kemper/Sonnenschein 2000).

Ekstase

In phänomenologisch enger Verbindung mit dem Rausch steht der Begriff der *Ekstase*. Dieser entstammt dem griechischen εχστασίς, das im ursprünglichen Sinne eine Ortsveränderung, die Entfernung von einem Ort oder ein Außer-sich-Sein meint; im Lateinischen wird hier der Begriff *alienatio* verwendet. In den Begriff der Ekstase gehen Momente des Nicht-bei-sich-Seins, der Bewusstseinsveränderung bis hin zum Erlöschen des Selbstbewusstseins, der Entfremdung der äußeren Realität, des Erlebens intensiver Affekte und der Erfahrung des Transzendenten und Numinosen ein (vgl. Spoerri 1968, S. 2f.). In diesem Sinne kennzeichnet die Ekstase der Begeisterung ein Außer-sich-selbst und beim „Anderen“

sein, sei dieser nun Gott, ein Mensch, ein Gegenstand oder eine Tätigkeit. Ekstase bezeichnet „das Heraustreten, das Außersichsein, u. zwar genauer das Heraustreten aus dem gewöhnlichen Zustand, der Ausnahmezustand gesteigerter Gefühl- und Seelenerregung, oft unter Zurücktreten oder Verschwinden des klaren Bewusstseins, was auch körperlich zum Ausdruck kommen u. verschiedene Stärken annehmen kann, von vorübergehender Dauer ist u. mannigfache Erscheinungsformen zeigt." Der Umfang des Begriffs erstreckt sich „vom Affekt der Freude, Furcht u. Trauer bis zum krankhaften Wahnsinn u. religiösem Gotteserfülltsein" (Pfister 1959, S. 944f.).

Die für die Ekstase verwendeten phänomenologischen Beschreibungen sind komplex und widersprüchlich, denn der mit ihm bezeichnete Zustand wird sowohl als unterwaches wie überwaches, als eingeengtes wie geweitetes Bewusstsein, als Leere wie Fülle, als Chaos wie Integration, als Verlöschen wie Erwachen des Ichs etc. verstanden. Ekstasen entstehen durch Lust- und Reizsteigerungen, durch die Intensivierung von Erfahrungen wie auch umgekehrt durch die Minimierung von Intensitäten und Reizeinflüssen – wie z. B. durch Einsamkeit und Askese. Zudem erscheint es schwierig, Ekstase eindeutig von den Phänomenen der Faszination, der Exaltiertheit, der Versunkenheit, der Trance, des Somnambulismus, der Hypnose und der Mystik abzugrenzen.

Anthropologisch betrachtet ist Ekstase der Zustand eines Außer-sich-Seins in sich selbst; oder ein Zustand, in der der Mensch die Fülle des Lebens genießen kann. Das Über-sich-Hinaussein des Rausches wird dem Menschen im Außersich-Sein der Ekstase bewusst (Caysa 2002, S. 112). Die Ekstase verweist auf Verzücken und Entsetzen, auf den Einbruch oder den Einfall des ganz Anderen. In ihr geht es darum, die Grenzen des Humanen nach innen wie nach außen zu überschreiten (vgl. Düe 1993). Die Ekstase ist die intellektuelle und affektive Überwältigung durch das Andere bzw. den Anderen. Insofern erscheint sie als die Transzendenzerfahrung *par excellence*. Und je kultivierter und durch Traditionen gesicherter das Außer-sich-Sein mit einem Zu-sich-selbst-Kommen verknüpft wird, desto eindeutiger und profilierter, ja bildungstheoretisch bedeutsamer erscheint diese Erfahrung (vgl. Pfister 1959, S. 9). Als Antipode der Ekstase gilt daher die Askese, die als bewusster Verzicht auf die Fülle und den Aufschwung in die Transzendenz bezeichnet werden kann.

Flow

Was in der rauschhaften und ekstatischen Begeisterung erlebt wird, weist nur bedingt Bezüge zum (psychologischen) Begriff des *Flow* auf. Im Flow geht es darum, dass ein Individuum selbstlos in eine Aktivität vertieft ist, ein Gefühl des Fließens erlebt, in dem Selbst, Tätigkeit und Gegenstand ineinander aufgehen. Der für den Flow-Begriff maßgebliche Autor Mihály Csikszentmihaly (1992) gibt

für den Flow-Zustand folgende acht Merkmale an: 1. Menschen haben im Flow ein deutliches Ziel vor Augen. Ihre Tätigkeit hat ihre Zielsetzung in sich selbst, sie ist autotelisch. 2. Die Deutlichkeit des Ziels korrespondiert mit widerspruchsfreien und zusammenhängenden Handlungsregeln bzw. mit klar strukturiertem Handeln. 3. In diesem Handeln werden die Fähigkeiten so herausgefordert, dass sich keine Über- und Unterforderung ergibt; Anforderungen und Fähigkeiten stehen in einem ausgewogenen Verhältnis, so dass weder Langeweile noch Überforderung entsteht. 4. Dabei haben die Handelnden volle Konzentration auf ein eingeschränktes Stimulusfeld, in dem sie nur eine begrenzte Anzahl von Informationen verarbeiten müssen. 5. Die Aktivitäten geben eine unmittelbare Rückmeldung, in der die Handelnden erkennen, ob sie sich noch auf dem richtigen Weg befinden. 6. In diesem Zustand ergibt sich ein Gefühl der Kontrolle von Selbst und Umwelt. 7. Die Menschen erleben eine Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein, von Selbstvergessenheit und Transzendenz. 8. Und schließlich ist Flow durch eine kurze Zeitspanne gekennzeichnet und geht mit einer veränderten Zeitwahrnehmung einher.

Die genannten Aspekte stehen nach Csikszentmihaly in einem komplexen Bedingungszusammenhang, insofern sie die Einschränkung der Stimulierungen, die tiefe Konzentration, aber auch widerspruchsfreie Handlungen und Kontrolle möglich machen. Die Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein bedingt die Selbstvergessenheit, die wiederum – im Zusammenhang mit dem autotelischen Wesen – Angst und Langeweile nicht aufkommen lässt. Obwohl das Flow-Gefühl bei grundsätzlich allen Handlungspraxen des alltäglichen Lebens auftreten kann, identifiziert Csikszentmihaly drei Arten von Aktivitäten, bei denen die Möglichkeit des Flow-Erlebens vor allem gegeben ist: bei künstlerisch-kreativen, bei sportlich-körperlichen und bei kontemplativ-transzendenten Aktivitäten.

Phänomenologisch betrachtet kann Flow in den unterschiedlichsten Ausdrucksformen auftreten, als Gefühl der Einsicht, der Ergriffenheit, des Ausblicks oder der Ekstase, d. h. mit unterschiedlichen Momenten emotionaler, kognitiver, situativer und persönlicher Anteile einhergehen; oder es kann als *Micro-flow*, d. h. mit angenehm empfundenen Tätigkeiten oder als *Deep-flow*, mit intensiven Erfahrungen des Gefühls der Verbindung mit der Welt, in Erscheinung treten.

Flow bezeichnet ein Gefühl der vollkommenen Harmonie, des Aufgehobenseins, des Einklangs von Fühlen, Wollen und Handeln. Und es erscheint durchaus pädagogisch von Belang, dass Menschen mit einer hohen Flow-Erlebnis-Rate wohl gesünder, geistig regsamer, kognitiv effizienter und seelisch ruhiger zu sein scheinen. Kurz: Die Flow-Begeisterung scheint bedeutsam zu sein für die seelische und körperliche Gesundheit. Insofern scheint es durchaus sinnvoll, durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen Situationen zu ermöglichen, in denen Menschen Flow-Erfahrungen machen können, indem man etwa Menschen in die Lage versetzt, ihre autotelischen Fähigkeiten zu entwickeln, bzw. Men-

schen auf die Bedingungen und Möglichkeiten solcher Erfahrungen hinweist, die mit den sportlichen, künstlerischen und kontemplativen Tätigkeitsfeldern zusammenhängen. Dabei ist zum einen kritisch anzumerken, dass, weil im Flow Bewusstsein, Handlung und Gegenstand eine Symbiose eingehen, mit dem Ichverlust Distanzierungs-, Differenzierungs- und Kontrollverluste verbunden sind, die ggf. auch Suchtcharakter entwickeln können und zum anderen, dass die Konzentration auf den Flow die biographische Perspektive des Glücks aus dem Blick zu verlieren droht (vgl. Zirfas 2011).

Freude

Im Unterschied zum Rausch, zur Ekstase und zum Flow wird mit dem Begriff der *Freude* eine tiefere und vor allem länger anhaltende und damit auch eine biographische Emotion beschrieben; das Wort Freude geht etymologisch zurück auf das mhd. *vröude*, *vreude* bzw. auf das ahd. *frewida*, „froh". Freude geht nicht in der kurzfristigen Erfüllung eines Bedürfnisses oder eines Wunsches auf. Die Freude hat einen existentiellen Charakter, da sie mit bedeutsamen biographischen Erfahrungen einhergeht: der gelungenen Bewältigung von Krisensituationen, der Erfahrung einer begrenzten oder kontinuierlichen Entwicklung oder auch der Erfahrung einer geglückten Selbstbestimmung. Freude geht aber nicht nur mit gelingenden Strukturierungen und Neustrukturierungen, sondern auch mit der bloßen Existenz, der Selbstfreude am eigenen Sein und mit Aspekten der Selbstfindung, Selbstregulierung und Selbstbestärkung einher (vgl. Heisterkamp 2007, S. 108ff.).

Schon in der Antike unter dem Begriff *hedoné*, der sowohl Lust als auch Freude umfasst, wird etwa die Freude des Erkennens bei Aristoteles als ein den Menschen im besonderen Maße hervorhebendes Gefühl bezeichnet. Aber auch Seneca, der darauf hinwies, sich an den richtigen Dingen zu erfreuen und Epikur, der auf die Differenz von natürlichen und eingebildeten Freuden hinwies, liefern wichtige Beiträge zu einer Philosophie der Freude. Folgt man hier den Überlegungen von Rudolf Lassahn (1975), der die Erträge der philosophischen und pädagogischen Beschäftigung mit der Freude in einer Synopse zusammenträgt, so ergibt sich folgendes Bild: Die Freude steht in einer unauflöslichen Verbindung mit der Erkenntnis und dem Lernen; gerade in Verbindung mit dem Interesse und der Liebe ist sie für den Willen zur Vernunft unverzichtbar. Sie ist darüber hinaus mit der Charakterbildung, als beständige Stellungnahme zur Welt, verbunden. Freude ergibt sich wesentlich aus der Tätigkeit, die als Grund und Folge von Freiheitsspielräumen begriffen werden muss und die den Solipsismus überwinden hilft. Vor allem die Zeit der Kindheit wird mit der Freude identifiziert, während man im späteren Leben diese Freude einbüßt, die kindliche Freude aber als ewig verlorenes Paradies zum Ziel der Pädagogik avanciert. Und schließlich

erinnert er auch noch an die abseitigen Formen der Freude, an die Freude am Nutzlosen, am Kitsch und am Klischee.

Rudolf Lassahn versteht in seinem historischen Überblick und in seinen systematischen und anthropologischen Zusammenfassungen die Freude als zentrale Ausdrucksform eines aktiven Menschen und macht aus diesem Blickwinkel heraus auf die mit der Aufklärungspädagogik verbundene Verschiebung der Freudethematik aufmerksam: Wurde Freude bis dahin zum einen mit einer bestimmten, als ethisch bedeutsam geltenden menschlichen Praxis identifiziert, die zum anderen die Frage nach der richtigen oder rechten Freude aufwarf, wird die Freude in der Aufklärung als authentisch-kindliche Freude gleichsam zum wichtigsten Ziel einer Pädagogik, die dieses utopische Urbild zu realisieren gedachte (vgl. Zirfas 2021). „Die primäre Funktion der Freude-Emotion ist zu signalisieren: so war es richtig, nur so weiter, nochmal; deshalb ist sie das ‚gute Gefühl'" (Heller 1980, S. 193). Und dieses gute Gefühl kann sich auch einstellen, wenn in einem gewissen Umfang der Erfolg ausbleibt und das Lernen keinen Spaß macht. Auch dann kann man immer noch von etwas erfreut und begeistert sein.

Leidenschaft

Leidenschaften sind, im Unterschied zu Räuschen, Ekstasen und Flowerlebnissen, die oftmals nur eine kurze Zeit andauern und dabei aber sehr heftig sein können, andauernde Gefühlszustände, die die Haltung und das Verhalten der Menschen dauerhaft prägen. Man spricht nicht umsonst von einer leidenschaftlichen Begeisterung. Sie lassen sich von Gefühlen nicht trennscharf abgrenzen, da sie Dispositionen sind, die sich jedes Gefühl unterordnen (Heller 1980, S. 147ff.). Leidenschaften sind länger anhaltende Dispositionen, die mit direkten körperlichen Erregungen einhergehen, welche wiederum häufig in Handlungsreaktionen münden. Leidenschaften reizen die Seele „und verleiten [dazu], die Dinge zu wollen, auf die sie ihre Körper vorbereiten" (Descartes 2014, S. 27), d. h. sie sind intentional auf einen Sachverhalt gerichtet und in ihrer Angemessenheit durchaus umstritten, wird durch sie das „Objekt der Begierde" doch in der Regel „viel größer und wichtiger erscheinen als es ist" (ebd., S. 83). Kaum etwas erregt und erschüttert Menschen so sehr wie Leidenschaften (ebd., S. 20, 30). Das Grimmsche Wörterbuch hält drei wichtige Bedeutungsdimensionen von Leidenschaft fest: die sinnliche Leidenschaft, die nicht-sinnliche Leidenschaft und die „heftige liebe zu einer person des andern geschlechts" (ebd., Sp. 671) – oder anders: die dauerhafte, habituelle Begeisterung für Sinnliches, für Geistiges oder für den Anderen.

Problematisch erschien in anthropologischen (und pädagogischen) Zusammenhängen die Abhängigkeit von der Willkür der Leidenschaften, darin, dass sich Menschen ihr ausgeliefert fühlen und in der Erfahrung, dass sie die Vernunft

beherrschen und vereinnahmen kann. Diese Abhängigkeit kommt vielleicht dort am besten zum Ausdruck, wo Menschen ihrer Leidenschaft nicht leidenschaftlich, sondern kalt und vernünftig nachgehen (vgl. Heller 1980, S. 301). Leidenschaften erinnern die Menschen daran, dass sie nicht „Herr im eigenen Haus" (Freud) sind, dass sie von intensiven und umfassenden Gefühlen beherrscht sind, die sie selbst nicht oder nur sehr schwer kontrollieren können. Diese fokussieren uns stärker als uns lieb ist auf einen Gegenstand, sie lassen andere Sachverhalte in den Hintergrund treten, und sie haben gelegentlich eine Heftigkeit, die erschrocken machen kann (vgl. Peskoller 2019). Leidenschaften können zu Störungen des inneren Gleichgewichts führen, können die rationale Selbstverfügung des Menschen beeinträchtigen und seelische Krankheiten hervorrufen, wenn sie sich nicht mit Hilfe der Vernunft beherrschen lassen. Leidenschaften machen zunächst die Rationalität des Menschen vulnerabel und damit auch sein Leben, das nicht mehr von einer besonnenen Lebensführung, sondern von übermächtigen gefühlsmäßigen Dispositionen kontrolliert wird. Kurz: Menschen erscheinen als ohnmächtig gegenüber den Leidenschaften, als ihre Opfer (vgl. Zirfas 2022).

In diesem Sinne betreibt Immanuel Kant fast „leidenschaftlich" die Dämonisierung der Leidenschaften als „Krankheiten", wobei er neben den kulturellen Leidenschaften der Ehrsucht, Habsucht und Herrschsucht auch die natürlichen Leidenschaften der Freiheits- und Geschlechtsneigung in den Blick nimmt. Leidenschaften sind „Krebsschäden für die reine praktische Vernunft" oder „unglückliche Gemütsstimmungen", die häufig unheilbar sind, weil die unter ihr Leidenden keine vernünftigen Maximen annehmen können, und er formuliert unmissverständlich: „Leidenschaft […] wünscht sich kein Mensch. Denn wer will sich in Ketten legen lassen, wenn er frei sein kann?" (Kant 1982, S. 599ff., 582). Von hier aus führt eine Linie in die Gegenwart, in der die Leidenschaften entweder ästhetisiert in Literatur, Bild und Musik oder aber pathologisiert in Psychotherapien landen. Die Diagnose lautet: Leidenschaft schafft Leidensdruck.

Aber nicht erst seit der Aufklärung lässt sich nachzeichnen, dass die Leidenschaften sowohl eine philosophische Lebenskunst wie eine medizinische Heilkunst oder eine pädagogische Lenkungskunst erfordert haben. Dabei finden wir (philosophische, medizinische, pädagogische) Strategien von Eindämmen und Trockenlegen, Kanalisieren, Reinigen und Richten sowie Überfluten und Mobilisieren, d. h. Strategien, die auf die Reduktion und/oder Indienstnahme der Leidenschaften für rationale Zwecke zielen (vgl. Krell/Weiskopf 2006). Im Abendland ist die Frage, wie Menschen mit ihren Leidenschaften so umgehen können, dass sie einerseits möglichst wenig unter ihnen leiden, andererseits ihre positiven Energien auch nutzbar machen können, schon in den antiken griechischen Philosophenschulen erörtert worden. Leitend ist die pädagogische Hoffnung, „daß selbst diejenigen, die die schwächsten Seelen haben, absolute Herrschaft über alle ihre Passionen erwerben könnten, wenn man genügend Bemühung darauf verwenden würde, sie abzurichten und zu leiten" (Descartes 2014, S. 36). Auch hier

gilt, dass die (leidenschaftliche) Begeisterung in vernünftigen Bahnen gehalten werden sollte. Doch: Gelingt das „In-den-Bahnen-Lenken" nicht erst dann, wenn man beides kennenlernen durfte: die Vernunft und ihr Gegenstück, die Leidenschaft? Und zwar eine, die es tatsächlich ist, warm bis heiß, nicht schon beschwichtigt, besänftigt und domestiziert? Wie sonst sollte man wissen, womit man es jeweils zu tun hat und wieviel (graduelle) Lenkung vonnöten ist?

Bildung in und durch Begeisterung

Etymologisch lassen sich die Begriffe der Begeisterung und der Bildung in einen engen theologischen Zusammenhang bringen: In der Begeisterung geht es um die Veränderung von Wahrnehmungs-, Bewusstseins- und Erfahrungsmustern, ja auch um die Veränderung von Habitus – durch einen nicht nur göttlichen Einfluss. Sie sind genuin affektive und im hohen Maß pathische Zustände. Und sie sind zugleich Risiko- und Bildungsszenarien (vgl. Zirfas 2013). Denn in der Begeisterung, die mit dem Rausch, der Ekstase, dem Flow, der Freude und der Leidenschaft einhergehen kann, gehen Menschen bewusst über die gewohnten Grenzen des Urteilens, des Geschmacks und der üblichen Handlungspraktiken hinaus und in einen Bereich des ‚Anderen' hinein. Menschen sind von einem (göttlichen) Geist erfüllt, der sie anfüllt, mitreißt und zu neuen Zuständen und Einsichten führt.

Weiter gefasst: Erfahrungen der Begeisterung können als Ur- und Grenzerfahrungen gelten, markieren sie doch Risse und Brüche mit dem Üblichen. Als Entgrenzungserfahrungen sind sie nicht nur mit intellektuellen, sondern auch mit sinnlichen und körperlichen Bewegungen und Veränderungen verbunden. Sie intendieren die Erfahrungen einer faszinierenden und berauschenden Welt. In diesem Sinne gehen in die Begeisterung auch mitreißende Momente mit ein, die oftmals durch rituelle Vorkehrungen begleitet werden. In ihnen kommen die Sehnsüchte nach ungelebten Möglichkeiten, einer neuen Zukunft oder einer utopischen Gegenwart zum Ausdruck (vgl. Wulf/Zirfas 2004).

Argumentiert man in der Linie einer spezifischen Tradition – von Sokrates und Platon über Rousseau und Humboldt bis hin zu Benner und Koller – so haben Bildungsprozesse immer mit Fragen der Fremdheit oder Andersheit, mit Negativität oder Widerständigkeit, mit Neuem und Unerwarteten, mit Unvorhergesehenem und Unerhörten zu tun, d. h. mit Momenten, die die Bedingungen der Möglichkeit für die Transformation von grundlegenden habituellen Dispositionen implizieren (vgl. Koller 2002). Kurz formuliert: Bildung kommt durch Krisenerfahrungen in Gang, d. h. z. B. durch die Konfrontation mit Problemlagen, für die Individuen noch keine Zugangs- und Bewältigungsmechanismen entwickelt haben; aber auch durch die Erfahrung von anderen Bewusstseinszuständen, wie wir sie in der Begeisterung kennen. Diese lassen sich in diesem Sinne

als Ereignisse verstehen, in denen Menschen von etwas „Anderem" erfüllt sind, das sie aus dem Gewohnten heraushebt und in andere „Umstände" bringt. Bildung als begeisternde Transformation resultiert aus der Auseinandersetzung mit Sachverhalten, die Menschen fremd sind, die sich ihnen widersetzen und entziehen, die neu und anders oder auch widersprüchlich und paradox sind. Erst in der Auseinandersetzung mit dem „A/anderen" in den unterschiedlichen Facetten vollzieht sich diese Bildung. Und die Begeisterung ist sozusagen der Treibstoff, der das Bildungsgeschehen aufrechterhält und immer wieder aufs Neue in Gang setzt.

In diesem Sinne lässt sich noch einmal auf die Theologie zurückkommen, die die Begegnung des Menschen mit dem „großen Anderen", nämlich Gott in den Blick rückt. Aus der jüdisch-christlichen Tradition stammt der an vielen Stellen des Alten wie des Neuen Testaments belegbare Zusammenhang der göttlichen mit der menschlichen Welt durch den Bildbegriff, etwa in der Vorstellung, dass Gott den Menschen „nach seinem Bild geschaffen habe" (1 Mose 1, 26-27). Das hiermit verbundene Bildungsideal besteht darin, zum Ebenbild Gottes (imago dei) zu werden. Das bedeutete im spätmittelalterlich-mystischen Denken, sich von Menschlichem zu „entbilden", damit man sich das Göttliche „ein-" und „überbilden" konnte (Meister Eckhardt). Hierbei ging es um die Frage, wie Gott Eingang in das Innere des Menschen finden kann, womit der Mensch sozusagen in einer zweiten Geburt neu geschaffen wird. Bis ins 17. Jahrhundert hinein war Bildung als Versuch, Gottähnlichkeit durch die Wiederherstellung der einst als unschuldig geltenden menschlichen Natur zu erreichen, für die christliche Pädagogik das vorrangige Bildungsideal. Es ging buchstäblich darum, sich – wenn auch in geregelten Bahnen – für Gott zu begeistern, was etwa in Bildern von (sexueller) Verschmelzung, körperlicher Verwundung, arbeitsamer Betriebsamkeit und spiritueller Transzendenz ausgedrückt wurde.

Fokussiert man die Thematik der Begeisterung auf die Bildung, so findet man in der Geschichte der Pädagogik eine Reihe von Beschreibungen und Reflexionen, sog. „fruchtbarerer Momente im Bildungsprozess" (Copei 1963), von Platons Dialog *Menon* oder seinem *7. Brief* bis hin zu Montessoris Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit, in denen die Ekstatik des Lernens sich dadurch auszeichnet, dass man sich aus vermeintlichem Wissen befreit, stereotype habituelle Reaktionen durchbricht, Erwartungshaltungen konterkariert und so zu neuen Wahrnehmens-, Handlungs- und Wissensstrukturen vorstößt. Diese Momente stehen auch im Zusammenhang mit Erfahrungen der Begeisterung, des Rausches und der Ekstase. Daher ist in der Bildungstheorie der *Kairos* oft als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, als eine Erfüllung, als Erreichen einer Bildungsstufe, als subjektives Gefühl des Wissens, der Freude und des Glücks bestimmt worden. Das Überwinden von intellektuellen, aber auch körperlichen Begrenzungen, die „Rückwege aus der Entfremdung" (Buck) im Versunkensein in den Gegenstand, stehen durchaus mit den hier thematisierten Begeisterungser-

fahrungen in Verbindung. Und so finden wir Bildungsbegeisterung in der antiken *mania* oder im Enthusiasmus ebenso wieder wie im *flow* (Csikszentmihalyi); auch die sich schon in den Diskursen der Reformpädagogik wieder finden lassenden Begrifflichkeiten wie „lebendiges Sprudeln" (Freinet), „Versenken", „Konzentration" (Montessori), „Erfüllung" (Makarenko), „schöpferische Leidenschaft" (Hahn) oder auch „Interesse" (Neill) verweisen auf begeisternde Momente im Bildungsprozess (vgl. Plöhn 2002).

Friedrich Copei definiert diesen fruchtbaren Moment im Bildungsprozess als eine Form der sinnhaften Indifferenz, in dem sich ein äußerer, vorgegebener Sinn mit einer inneren, sich entwickelnden Struktur zusammenschließt, kurz: „die Verschmelzung von Subjekt und Objekt" wird zu Formen „tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung" (Copei 1963, S. 86, 101). Man kann diesen Augenblick als ekstatischen und begeisternden Moment im Bildungsprozess bestimmen, in dem sich ein Mensch durch Erschütterungen unterschiedlichster – intellektueller, ethischer, ästhetischer und religiöser – Art dazu veranlasst sieht, sein Leben zu ändern (Bilstein 2004, S. 298ff.).

Konzentriert um die teils erlittene, teils selbst herbeigeführte Erfahrung als Konfrontation mit einem Anderen, Fremden, Neuen ergibt sich die Lösung eines Problems und zwar oftmals dann, wenn man es nicht erwartet. „Man kann den ganzen Prozess als die allmähliche Klärung einer dunklen Intention – oder Intuition – bis zum Punkte des Aufleuchtens bezeichnen. Er ist zugleich der Anschmiegungsprozess des Denkens an die Sache, im ‚fruchtbaren Moment' verschmelzen beide, der Krampf des Suchens löst sich in einem Hingegebensein und in einem Verschmelzen mit der Sache. Nicht ich denke, es denkt in mir, das ist immer wieder der Eindruck der großen Männer in solchen Momenten gewesen" (Copei 1963, S. 72).

Mit der Fruchtbarkeit des begeisternden Moments sind mehrere Sachverhalte verbunden: eine „vor-romantische Metaphorik der Prägnanz", die mit der imaginären Vorstellung eines dunklen Grundes einhergeht, aus dem das Neue, das Plötzliche und Überraschende hervorgehen (Bilstein 2004, S. 301); ein Moment der Erwählung und des Ergriffenwerdens, das unausweichlich zu sein scheint, aber gleichwohl auch pädagogisch angebahnt wie verhindert werden kann; ein erzieherisches Dual von aktiver Gestaltung und quasi religiöser *unio mystica* (ebd., S. 302); eine freudige Lösung von Suchprozessen, Spannungen und Widerständen; eine echte geistige Leistung für alle Lebensbereiche und eine das Leben des Betroffenen „umformende Macht", eine „Gewalt" und „Erschütterung" (Copei 1963, S. 89), bei der die Fruchtbarkeit zur Furchtbarkeit des Augenblicks wird (vgl. Bilstein 2001, S. 35-42). Die Bildungsbegeisterung ist ein erhabener, fast metaphysischer Augenblick, in dem der Alltag in einem anderen Licht erscheint, weil sich Wahrheit und Richtigkeit des Lebens eingestellt haben.

Fasst man die letzten zweitausend Jahre der Diskurse und Praktiken um die Begeisterung und die sie begleitenden Emotionen und habituellen Prägungen im

Abendland holzschnittartig zusammen, so generieren diese das Ideal des selbstbeherrschten, souveränen Individuums, dem es um die Unterdrückung und Sublimierung der Emotionen, um die Ritualisierung und Kultivierung des Rausches, um die Rationalisierung und Spiritualisierung der Ekstase und um die pädagogische und didaktische Ermöglichung von vernünftigen Bildungsprozessen ging. In diesem Ideal ging es um die Hemmung der Hingabe an die „totale" Begeisterung und um die die totale Begeisterung für die Hemmung.

Denn Begeisterung als Bedingung pädagogischen Handelns ist der Manipulation, Ausbeutung und Korruption ausgesetzt, was pädagogische Konzepte, Theorien und Vorstellungen auf den Plan ruft, um Kräfte, die entstehen, wenn der Geist in einen fährt und man wie wild Feuer fängt, einigermaßen einzudämmen, sie zu formieren und in gesicherte Bahnen zu lenken. Im Grunde geht es dabei um eine *pädagogische Kunst der Begeisterung*: Was wir als Pädagog*innen mit der Begeisterung anfangen können, wie wir sie entfachen usw. können und umgekehrt: Was die Begeisterung mit uns macht, wie sie Menschen verändert und bildet. Kunst ist dabei im weiten Sinne zu verstehen, nicht nur als ästhetische oder kreative Arbeit oder Spiel, sondern auch als Regelkunst (techne, ars) oder als emotionale pädagogische und didaktische Praxis. Pädagogische Ziele bleiben auch bei der Kunst der Begeisterung die Ermöglichung von Selbstbestimmung und von Bildsamkeit.

Doch sind mit den Phänomenen der Begeisterung auch anthropologische Bedürfnisse nach Leiblichkeit, Unmittelbarkeit, Nichtrationalität und Transzendenz sowie bildungstheoretische Möglichkeiten der Selbstentgrenzung und Selbsterweiterung verbunden. Sollte man daher nicht nur aus pädagogischer Sicht für eine Steigerung der Begeisterungsfähigkeit, für die Herausbildung einer Begeisterungskompetenz plädieren? Führen nicht die Begeisterung, der Rausch und die Leidenschaft, sondern vielmehr die Coolness, die Askese und die Nüchternheit in die Sucht (Kamper 2002)?

Vielleicht kann man zusammenfassend behaupten, dass die abendländische Geschichte im Kern eine Pädagogik der Nüchternheit vertreten hat. Sie hat das Risiko der Hingabe an das Andere nur dann zugelassen, wenn diese mit Kontrolle und Beherrschung einherging. Doch es ist nicht nur die Nüchternheit, „die das Risiko unentwegt zu steigern erlaubt" (Peskoller 2004, S. 79), sondern man braucht dazu auch die Begeisterung und die Leidenschaft. Eine Pädagogik der Begeisterung ist ohne Gefahren nicht zu haben – weht doch bekanntlich der Geist dorthin, wohin er will. Vielleicht geht es einer Pädagogik der Begeisterung letztlich um ein dialektisches Dual von Sich-Ergreifenlassen und Sich-selbst-Ergreifen. Dabei geht es um eine Begeisterung der Bildung als einer Bildung für die Begeisterung, um ein aktives Sich-Erfassen-Lassen, wozu ein verwickeltes Spiel mit der Wahrnehmung und dem Bewusstsein gehört. Es geht um die Räusche, die Ekstasen, den Flow und die Freude der Bildung und ja auch, um die Leidenschaft für die Bildung. Kurz: Es geht um eine Begeisterung, die Lust auf Bildung

macht und um eine Bildung, die begeistert – gerade, weil sie den Rahmen des Gewohnten verlässt.

An dieser Stelle möchten wir Frau Birgit Schulz danken, die sich mit gewohnter Sorgfalt und Zuverlässigkeit der Redaktion der eingegangenen Manuskripte angenommen hat.

Literatur

Bilstein, Johannes (2001): Erziehung, Bildung, Spiel. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa, S. 15-71.

Bilstein, Johannes (2004): Der ekstatische Moment im Bildungsprozess. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 13, Heft 2: Rausch – Sucht – Ekstase. Berlin: Akademie Verlag, S. 293-310.

Bollnow, Otto Friedrich (1943): Das Wesen der Stimmungen. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.

Brumlik, Micha (2009): Bildung des Geistes – Geist der Bildung. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Lebensbilder. Streifzüge in Kunst und Pädagogik. Essen: Athena, S. 11-23.

Bruns, Georg (2002): Sehnsucht nach dem leichten Sein – Rausch als Transzendenzerlebnis. In: Uhlig, Stephan/Thiele, Monika (Hrsg.): Rausch – Sucht – Lust. Kulturwissenschaftliche Studien an den Grenzen von Kunst und Wissenschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 73-98.

Caysa, Volker (2002): „Fun – Lust oder Sucht?" In: Ebd., S. 99-119.

Csikszentmihalyi, Mihály (1992): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett Cotta.

Copei, Friedrich (1963): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 7. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Descartes, René (2014): Die Passionen der Seele. Hamburg: Felix Meiner.

Düe, Michael (1993): Konzentration und Entrückung. Aus der Geschichte des Verhältnisses von ekstatischer Erfahrung und wissenschaftlicher Begriffsbildung. Heidelberg: C. Winter.

Heisterkamp, Günter (2007): Psychoanalyse und Freude. In: psycho-logik 2. Jahrbuch für Psychotherapie, Philosophie und Kultur: Existenz und Gefühl. Freiburg/München: Karl Alber, S. 102-119.

Heller, Agnes (1980): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.

Kamper, Dietmar (2002): Rauschfähigkeit – Die Balance des Glücks. In: Uhlig, Stephan/Thiele, Monika (Hrsg.): Rausch – Sucht – Lust. Kulturwissenschaftliche Studien an den Grenzen von Kunst und Wissenschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 177-182.

Kant, Immanuel (1982): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Werkausgabe Band XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 395-690.

Kemper, Peter/Sonnenschein, Ulrich (Hrsg.) (2000): Sucht und Sehnsucht. Rauschrisiken in der Erlebnisgesellschaft. Stuttgart: Reclam.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Krell, Gertraude/Weiskopf, Richard (2006). Die Anordnung der Leidenschaften. Wien: Passagen.

Krüger, Verena (2007): Was ist ein Künstler? Genie – Heilsbringer – Antikkünstler. Köln: Deubner Verlag.

Lassahn, Rudolf (1975): Über Freude in der Erziehung. Überlegungen zu einer anthropologischen Analyse der Freude. In: Pädagogische Rundschau 29, S. 553-575.

Mattig, Ruprecht (2009): Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Mediengesellschaft. Bielefeld: transcript.

Peskoller, Helga (2004): Anatomie der Nüchternheit. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 13. Heft 2: Rausch – Sucht – Ekstase. Berlin: Akademie Verlag, S. 70-80.

Peskoller, Helga (2019): Der Sturz. Horizontumkehr, Grenzziehung, ästhetische Bildung. In: Frischmann, Bärbel/Frischmann, Christian (Hrsg.): Über den Horizont. Standorte, Grenzen und Perspektiven. Oldenburg: De Gruyter, S. 129-147.
Pfister, Friedrich (1959): Ekstase. In Reallexikon für Antike und Christentum. Band 4, Stuttgart: Hiersemann, Sp. 944-987.
Plöhn, Inken (2002): Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des „Flow"-Begriffs. Eine Analyse reformpädagogischer Konzepte. Hamburg: Dissertation, online.
Roch, Eckhard (2013): Musik und Ekstase: Richard Wagner. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Lust, Rausch und Ekstase. Grenzgänge der Ästhetischen Bildung. Bielefeld: transcript, S. 151-175.
Spoerri, Theodor (1968): Der Begriff der Ekstase. In: Ders. (Hrsg.): Beiträge zur Ekstase. Basel/New York: S. Karger, S. 1-10.
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 13, Heft 2: Rausch – Sucht – Ekstase. Berlin: Akademie Verlag.
Zirfas, Jörg (2011): Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zum Pursuit of Happiness. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011), Heft 2. Heidelberg/New York: Springer, S. 223-240.
Zirfas, Jörg (2013): Eine Ästhetik des Risikos. Grenzgänge der Ästhetischen Bildung. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Lust, Rausch und Ekstase. Grenzgänge der Ästhetischen Bildung. Bielefeld: transcript, S. 9-28.
Zirfas, Jörg (2021): Lust, Spaß oder Freude? Warum Freude am Lernen mehr ist als Lust und Spaß. In: weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2021, Heft 1, S. 32-35.
Zirfas, Jörg (2022): Leidenschaft. In: Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Glossar der Vulnerabilität. Wiesbaden: Springer VS, S. 281-292.

Kapitel I
Theorien und Modelle

Welcher Geist ist hier gemeint?

Johannes Bilstein

1 Der Atem der Welt

Das deutsche Wort „Geist" beruht auf dem westgermanischen *gaista, was wohl so viel wie „überirdisches Wesen, überirdische Gemütsverfassung" bedeutete und auf das indogermanische Wort *gheis zurückgeht. Das bedeutete „außer sich sein" (Kluge2002, S. 340). Es geht also um Wirklichkeitsbereiche, die nicht von dieser Welt sind, und begriffsgeschichtlich bewegen wir uns in der Nachfolge der höchst bedeutungsschweren Begriffe *pneuma* (griechisch) und *ruach* (hebräisch) (Schrott 1974; Verbeke 1974). Ganz gleich jedoch ob „pneuma" oder „ruach": Jedes Mal ist die Vorstellung von Atem, Hauch und Luft im Hintergrund. „Pneuma", das bedeutet ursprünglich Luft in Bewegung, eingeatmete Luft, Atem. Das hebräische „ruach" wiederum benennt Hauch und Wind, auch hier ist oft vom Hauch des Mundes, vom Atem, vom Lebensodem, von Wind und Sturm die Rede (Oeing-Hanhoff 1974).

Der Unterschied ergibt sich dann daraus, wessen Atem da imaginiert ist: Bei Anaximenes im 6. Jahrhundert vor Christus wird „pneuma" gebraucht, um den Zusammenhang des Kosmos zu erklären: Wie die aus Luft bestehende Seele den Menschen zusammenhält, so ist es auch mit dem Kosmos – auch er ist ein lebendiger Organismus, der atmet, und dieser Atem, pneuma eben, durchweht alles (Rüsche 1933).

So taucht der Begriff dann in der frühen Medizin auf – wobei durchaus strittig ist, ob das Zentrum des Pneuma nun im Gehirn oder im Herzen liegt – und so wird er von den Stoikern wiederum generalisiert: Pneuma erhält bei ihnen eine umfassende Bedeutung, gemeint ist die Substanz sowohl der individuellen Seele als auch der immanenten Gottheit. „Das Pneuma durchdringt alles und garantiert die Einheit des Kosmos und der Einzelwesen, die in ihm enthalten sind. […] So wird die Gottheit als ein Lebensatem aufgefasst, der den kosmischen Organismus von seinem Innern her beseelt wie die individuelle Psyche den Leib" (Verbeke 1974, Sp. 158). Überall also atmet dieser Geist und verbindet so das Kleinste mit dem Größten, Mikrokosmos und Makrokosmos. So jedenfalls in der griechischen Tradition.

In der jüdischen Überlieferung wiederum ist der Atem streng monotheistisch geregelt, also auf einen und nur einen Gott bezogen: Der Atem des einen Gottes, der Hauch seines Mundes wird zur körperlich imaginierten Kraft, die allem ge-

schaffenen Leben innewohnt. „Vom Wort Jahwes sind die Himmel geschaffen, vom Hauch („ruach") seines Mundes ihr ganzes Heer" (Psalm 33, 6).

Am prominentesten erscheint das in der Priesterschrift, im ersten Buch Moses: „Die Erde aber war wüst und leer. Finsternis lag über dem Abgrund, und der Geist Gottes schwebte über den Wassern" (Gen I, 1).

In den Bibel-Übersetzungen (z. B. der Septuaginta) fließen die beiden Begriffsgeschichten dann zusammen: Die „ruach" Jahwes wird durch „pneuma" übersetzt (Kohlenberger 1974). Jörg Lauster hat in seiner Biographie des Heiligen Geistes nachgezeichnet, wie dieser Hauch dann in die Bibel kommt: „Unsichtbar und doch sinnlich fassbar, begegnet in den dunklen Anfängen der Welt eine Kraft, deren Woher und Wohin rätselhaft bleibt, sie gleicht in ihrer Wirkung dem Hauch, dem Atem, dem Wind" (Lauster 2021, S. 21f.).

Der griechische Atem des Kosmos ist sozusagen monotheistisch gezähmt, bleibt aber schwebend, unbestimmt, nicht recht fassbar. Der Heilige Geist, bildlich oft durch eine Taube dargestellt (Braunfels 1970), wird zur Chiffre für das Rauschen der Welt (Lauster 2021, S. 9-14). Dabei wirkt dieser Geist Gottes vor allem in der Vor-Propheten-Zeit einigermaßen wunderbar und – vor allem – entfesselnd: Wer immer von der Ruach Jahwes ergriffen wird, gerät in ekstatische Zustände. „Ein Charakteristikum für die Ruach-gewirkte Ekstase ist das intermittierende Überwältigtwerden von übermenschlicher Kraft" (Schrott 1974. Sp. 163).

Und damit sind wir beim Enthusiasmus, beim Ein-Wirken göttlicher Macht in das individuelle Leben und in den individuellen Menschen. Das geschieht intermittierend, nicht regelmäßig und es geschieht nicht allen, sondern nur ganz besonderen Menschen: Den Sehern und Propheten, den Gläubigen – vor allem an Pfingsten – und den Dichtern, Bildhauern und Weissagern. Ein Gott (theou) wirkt hinein (en) ins menschliche Leben. Das ist En-Thusiasmus. Das wird dann ins Lateinische „Inspiration" und – im 16. Jahrhundert – ins deutsche „Be-Geisterung" übersetzt. Die Begeisterten: Das sind die Enthusiasten, die Inspirierten, diejenigen, in die eine jenseitige Macht irgendwie hineingewirkt hat oder hereingefahren ist.

In der Entwicklung des alten, jüdisch-griechisch-christlichen Geistes lassen sich so insgesamt vier Stadien unterscheiden: zunächst findet er den Weg von der Ursprünglichkeit zur Sichtbarkeit; dann wird er – von den Propheten bis zu den Mystikern – zum Gegenstand persönlicher Erfahrung; danach wirkt er – bis hinein in den modernen Traum vom Fortschritt – in der Geschichte; und schließlich entwickelt er sich zu einer transhumanen Kategorie, die für die rein immanent gewordene Welt so etwas wie kosmischen Universalismus repräsentiert (Lauster 2021, S. 10-14).

2 Die Besonderen: In uns wohnt ein Gott

Diese Besonderen, die zu Trägern und Mittlern, zu Medien des allgegenwärtigen Atems werden, sind nicht immer und nicht unbedingt sakral Ergriffene oder theologische Würdenträger; das können – jedenfalls in der jüdischen Tradition – auch Riesen (Simson) oder Richter (Gideon), Feldherren (Jephtah) oder Könige (Saul) sein; und es können – in der griechischen Tradition – Dichter oder Künstler sein. Seit der Antike gibt es dort eine breite Fülle von Berichten, Anekdoten und Legenden über die Bildhauer und Maler, Dichter und Musiker, und dabei spielt so gut wie immer die Herkunft ihres Könnens eine entscheidende Rolle.

Diese Herkunft ist in der Regel eine ganz und gar außer-menschliche: Sie entspringt eben nicht irgendwelchen Bildungsprozessen, sie beruht nicht auf Lernen. Künstler werden nicht, sie sind vielmehr irgendwann das, was sie so besonders macht: begabt, begnadet, inspiriert (Bilstein 1996; 1998). Vereinfacht kann man sagen, die Quellen künstlerischen Könnens liegen entweder oben oder innen.

Oft berichten die Künstler-Legenden davon, dass alles Können in diesen besonders befähigten Menschen immer schon enthalten ist: Als Begabung oder Genie (in-genium), als Gnade oder Erleuchtung. Und hier kommt wieder außermenschlicher Atem ins Spiel. Denn auch das innere Licht oder die innere Figur, die ein Künstler immer schon in sich hat, sind ja gar nicht in diesem Inneren allein entstanden. Auch Kunst, die von innen kommt, kommt letztlich von oben, sei es aus einem Olymp personaler Gottheiten oder aus dem Reich ewig geltender Ideen. Sie ist den Könnenden eingegeben oder eingehaucht – als *ingenium* mitgegeben – und dadurch werden sie Genies. Behauptungen jedenfalls von numinoser Inspiration, göttlichem Wahnsinn und enthusiastischer Verbindung der Künstler zu außer-menschlichen Welten finden sich seit der Antike: zunächst bei den Dichtern, später auch bei den Bildhauern (Müller 1972, Sp. 526); sie werden zu Gemeinplätzen, die auf das Selbstverständnis und die biographische Darstellung von Künstlern bis heute wirken. Künstler, das sind Be-geisterte, enthusiastisch Ergriffene, sie empfangen ihre Weltsicht nicht aus der Welt selbst, nicht nur über die Sinne (Zilsel 1918; Kris/Kurz 1934).

Eine der wichtigsten Ausgangs-Quellen für diese Vorstellung findet sich in den *Fasten* Ovids:

> „In uns wohnt ein Gott, und wenn er sich regt, dann erglühn wir;
> Dieser Drang trägt den Keim göttlichen Geistes in sich!
> Mir ist's besonders vergönnt, das Antlitz der Götter zu schauen
> Sei's, weil ich Dichter bin, sei's, weil ich von Heiligem sing"
> (Badura 2021, S. 188).

Im lateinischen Original lautet die Stelle:

> „est deus in nobis, agitante calescimus illo
> impetus hic sacrae semina mentis habet:
> fas mihi praecipue voltus vidisse deorum,
> vel quia sum vates, vel quia sacra cano“
> (Ovid fasti 6,5; ca. 5 n. Chr. S. 258).

Ovids Rede vom innewohnenden Gott, der die Seele zum Erglühen bringt, ihrerseits zurückgreifend auf die griechische Tradition des Enthusiasmus, wird in der europäischen Geistesgeschichte immer wieder aufgegriffen – sei es bei Wieland, sei es bei Spenser, sei es bei Ezra Pound: Immer geht es darum, einerseits das irdische Wirken der Götter zu bezeugen, andererseits die transzendenten Bezüge besonders Befähigter zu reklamieren (Fauth 1986, bes. S. 122-133). Die Begeisterten – das sind die wenigen herausragenden Geister, die Mehr und Anderes sehen und erkennen – es muss ja nicht unbedingt das Antlitz der Götter sein.

Diese Vermutung, dass da ein Gott in uns, dass er besonders in den Dichtern wohnen könnte, hält sich in der europäischen Tradition über Jahrhunderte und wird dann mit dem Entstehen des Genie-Kultes im 18. Jahrhundert noch einmal besonders virulent. Die alte, letztlich antike These von der – und sei sie durch Wahnsinn vermittelten – göttlichen Herkunft der Künste wird wieder aufgenommen und geradezu modisch: Künstler – das sind Be-Geisterte, sie werden geradezu als Prototypen enthusiastischer Ergriffenheit angeschaut und diskutiert. Der Topos von „Genie und Wahnsinn“, vom engen Zusammenhang also zwischen besonderer Begabung und besonderem Geisteszustand, transponiert diese antike, enthusiastische These bis in unsere heutige Zeit, bis in die psychiatrischen Diskurs-Varianten (Bilstein 2006). Und auch der für den entwickelten Kapitalismus so überaus wirkmächtige Mythos der Kreativität (Boltanski/Chiapello 2003, bes. S. 68-87) spielt das alte Motiv der enthusiasmischen Beseelung des Lebens weiter, sucht nach den Spuren von „Gottes Dahinrauschen in der Seele“ in einer mehr und mehr entzauberten und immanent gewordenen Welt (Lauster 2021, S. 209-216).

Wenn freilich – im Rahmen des Genie-Kultes – die Künstler immer mehr zu Besonderen werden, die Besonderes können, dann würden Geschichten über die Mühen des Erwerbs solcher Fähigkeiten das Bild nur stören. Genie und Begeisterung – das verträgt sich nicht mit den Mühen der Alltäglichkeit und mit den Qualen des Kompetenz-Erwerbs. Wer sein Geld als Handy-Verkäufer verdient, ist zunächst nicht unbedingt Enthusiasmus-verdächtig. Wenn sich dennoch Genie bei ihm findet, ist das allemal einiges Aufsehen wert. Für den Alltag also ist der Enthusiasmus nur bedingt geeignet. Stattdessen befähigt er zu heldenhaften Taten und hohen persönlichen Opfern: Das künstlerische Genie wird zum säkularisierten Messias (Zilsel 1926; Schmidt 1988; Auerochs 2006).

3 Ikonen der Begeisterung

Einerseits also Begeisterung und Selbst-Opfer. Die im 19. Jahrhundert sich entwickelnden Modi säkularer Opfer – Opfer für Volk und Vaterland; Opfer für Revolution und Klasse etc. – funktionieren allesamt im Kontext verweltlichter und mehr oder weniger politisierter Enthusiasmie.

Da ist eine Idee: Volk, Vaterland, Revolution, Gerechtigkeit, Klassenkampf etc. – und diese Idee generiert wiederum eine Begeisterung, die wie ein kollektiv wirksamer Atem die Einzelnen ergreift und ihnen die Kraft und den Mut zum heldenhaften Tun verleiht. Eines der wohl wirkungsmächtigsten Beispiele bietet das Gemälde von Delacroix *Die Freiheit führt das Volk* von 1830.

Abb. 1: Eugène Delacroix: Die Freiheit führt das Volk (1830).
Öl auf Leinwand, 260 x 325 cm; Louvre, Paris

Es gibt eine berühmte Beschreibung Heinrich Heines von diesem Bild, in der ein wenig deutlich wird, wie hier säkulare und religiöse Motive ineinandergeflossen sind: In dem Bild

> „atmet […] ein großer Gedanke, der uns wunderbar entgegenweht. Eine Volksgruppe während den Juliustagen ist dargestellt, und in der Mitte, beinahe wie eine allegorische Figur, ragt hervor ein jugendliches Weib, mit einer roten phrygischen Mütze auf dem Haupte, eine Flinte in der einen Hand und in der andern eine dreifarbige Fahne. Sie schreitet dahin über Leichen, zum Kampfe auffordernd, entblößt bis zur Hüfte, ein schöner, ungestümer Leib, das Gesicht ein kühnes Profil, frecher Schmerz in den Zügen, eine seltsame Mischung von Phryne, Poissarde und Freiheitsgöttin. Daß sie eigentlich letztere bedeuten solle, ist nicht ganz bestimmt ausgedrückt, diese Figur scheint vielmehr die wilde Volkskraft, die eine fatale Bürde abwirft, darzustellen. […] Ein großer Gedanke hat diese gemeinen Leute, diese Crapüle, geadelt und geheiligt

und die entschlafene Würde in ihrer Seele wieder aufgeweckt. Heilige Julitage von Paris! Ihr werdet ewig Zeugnis geben von dem Uradel der Menschen, der nie ganz zerstört werden kann. Wer euch erlebt hat, der jammert nicht mehr auf den alten Gräbern, sondern freudig glaubt er jetzt an die Auferstehung der Völker. Heilige Julitage! Wie schön war die Sonne, und wie groß war das Volk von Paris! Die Götter im Himmel, die dem großen Kampfe zusahen, jauchzten vor Bewunderung, und sie wären gerne aufgestanden von ihren goldenen Stühlen und wären gerne zur Erde herabgestiegen, um Bürger zu werden von Paris!" (Heine 1830).

Hier sind nun alle Elemente beisammen: Heilige Tage, Götter im Himmel, die zuschauen und schlicht begeistert sind; die Auferstehung der Völker und ein Gedanke der in dem Bild atmet und uns entgegenweht: es ist die ruach, der Geist der Freiheit, den Heine – wenn auch in seiner ihm eigenen ironischen Distanziertheit – bei Delacroix wiedergegeben findet, und den er mit Bewunderung und Spott zugleich schildert. Zu sehen ist eine Begeisterung, die Klassen, Geschlechter und Generationen überschreitet. Auch und gerade der Gassenjunge mit den Pistolen – bei Victor Hugo wird daraus der kleine Gavroche in *Les Misérables* (Hugo 1862) – ist von diesem Geiste ganz ergriffen; und auch den Sterbenden zu ihren Füßen hebt er noch einmal hinauf.

4 Pädagogische Begeisterung

Begeistert, enthusiasmiert sind aber gerade im 19. Jahrhundert nicht nur die Künstler und nicht nur das kämpfende Volk – sondern auch und besonders die Pädagogen. Denen wird „Begeisterung" geradezu als professionsspezifische Kompetenz zugesprochen und abverlangt. Die pädagogischen Handbücher und Lexika dokumentieren das in breiter Fülle:

Unter dem Stichwort „Enthusiasmus" bezieht sich z. B. die pädagogische *Real-Enzyklopädie* von 1843 zunächst auf Ovid, dann auf Jesus Christus und – insbesondere am Pfingstfest – auf seine Jünger als Muster für von göttlichem Geiste Ergriffene. Dann aber kommt der Autor auf die Lehrer, insbesondere die Lehrer der Religion zu sprechen:

„Sollte nicht jeder Lehrer überhaupt, er arbeite in der Kirche oder in der Schule, für seinen Beruf, für seine Wirksamkeit sich enthusiasmirt oder begeistert fühlen? Dann nur wird er mit Lust und Liebe an sein Werk gehen, dann nur wird er die Schwierigkeiten, Hindernisse und Einschränkungen seiner Wirksamkeit nicht scheuen, dann nur darf er sich auch von seinem Streben und Wirken gesegnete Erfolge versprechen; dann wird er sich da erquickt und belebt fühlen, wo sein Eifer erkalten und die Last der Arbeit ihn niederbeugen will. Enthusiasmirt oder begeistert hält er die edelsten

> Zwecke seines Berufs und seiner Arbeit vor Augen, und ermattet nicht, die besten Mittel zur Erreichung dieser Zwecke anzuwenden“ (Enthusiasmus 1843. S. 580).

Ähnliches findet sich immer wieder in der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* – da wird die Begeisterung, die der Pädagoge braucht, gerne mit der Sonne verglichen, die alles zum Blühen und Wachsen bringt und die der Ohnmacht, die er doch auch immer erlebt, entgegenwirkt. Und umgekehrt ist der Verlust der Begeisterung eine große Gefahr. 1881 erscheint denn auch ein Artikel von dem Pädagogen Dr. Carl Pilz mit der schönen Überschrift: „Raubt dem Lehrer die Begeisterung nicht!“ Das Lehren ist

> „ein Nichts ohne Begeisterung! Ein Lehrer ohne große Befähigung, aber mit Begeisterung ist zehnmal besser als ein talentvoller und geschickter, aber ohne alle Begeisterung wirkender Lehrer. […] Ohne Begeisterung kein Leben im Unterricht! […] Ist bei dem Lehrer die Flamme der Begeisterung ganz verlöscht, dann ziehen […] unheimliche Dämonen bei ihm ein. Die Unzufriedenheit mit seinem Amte malt ihm die Schattenseiten desselben in den grellsten Farben aus; er sieht bloß seine Last, und nicht den Frieden. Die Ungeduld wandelt ihm kleine Übel in große um; und endlich sinkt er in seinem Weltschmerze so tief, daß er es bereut, Lehrer geworden zu sein und an seinem Glücke verzweifelt“ (Pilz 1881).

Also: Lieber ein begeisterter Lehrer ohne Sach-Kompetenz als ein Fachmann ohne Enthusiasmus! Und Pilz weiß auch, wie man das macht, dem Lehrer die Begeisterung nicht zu rauben: Man darf ihn nicht wie einen „untergeordneten Bediensteten“ anschauen und behandeln, ihn nicht vor der Tür stehen lassen, nicht an ihm herumnörgeln und – nicht zuletzt – man darf ihm die Gehalts-Zulagen nicht durch „gewisse Beigaben“ verbittern! Wenn also die Obrigkeit dies alles vermeidet, bewahrt man dem Lehrer die Begeisterung, garantiert damit seinen Erziehungs- und Unterrichtserfolg – wie bei Pestalozzi, wie bei Salzmann.

Das scheint allgemeine Überzeugung zu sein – zumindest auf der Ebene der publizierten Lehrer-Meinung. Das erste Heft der 1883er Ausgabe der *Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung* bringt auf der ersten Seite ein Ruhmes-Gedicht auf die Begeisterung von Albert Kleinschmidt mit dem Titel „Hütet der Begeistrung Flamme!“.

> „Umweht mit ihren Flammenschwingen
> Begeisterung die Lehrerbrust
> Dann blüht dem Wollen das Vollbringen
> Dann wird die schwerste Last zur Lust.
> Nur wenn im Herzen nie erkaltet
> Die heil’ge Menschenliebe glüht
> Der selbstsuchtlose Wille waltet:
> Dann wohnt der Frieden im Gemüt.“

Diese Begeisterung hilft dem Lehrer in allen Mühen, das wird in insgesamt fünf Strophen beschrieben. Und dann kommt die letzte, 6. Strophe:

„Sie lacht bald mild wie Mondenschimmer
Umloht Dich dann wie Nordlichtsglut,
Doch sterben, sterben darf sie nimmer,
Bis einst Dein Herz erstorben ruht!
Dann stehst Du fest im Drang der Zeiten,
Nichts hemmt der Seele frohen Schwung,
Denn aus des Daseins Nichtigkeiten,
Erhebt Dich die Begeisterung“
(Kleinschmidt 1883).

Es geht um Menschliebe und Gedankenschlachten, um bittere Enttäuschung und Trost, und irgendwie auch darum, aus des Daseins Nichtigkeiten herauszukommen. Begeisterung scheint hier per se sinnstiftend zu wirken – und das muss wohl besonders für Lehrer eine wichtige Botschaft sein. Der pädagogische Genius erweist sich nicht nur – wie bei Dilthey – in der Empathie, sondern auch und gerade im Ausmaß der Begeisterung.

Einerseits also Begeisterung und Selbst-Opfer. Andererseits aber die Skepsis. So viel Begeisterung bleibt jedoch nicht ohne Widerspruch. Die vor allem in der aufklärerischen Tradition entstehende anti-enthusiastische Skepsis findet ihre Reflexe auch in den Erziehungsdiskursen. Der Artikel „Enthusiasmus“ im *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre* von 1840 macht von Anfang an klar: Erziehung und Begeisterung – das kann nur Elend geben.

„Des erziehenden Lehrers Sache ist es, stets über seine Mienen und Gebärden zu wachen, um nie die Haltung zu verlieren, die ihm ziemt. Dazu gehört eine Selbstbeherrschung und eine Festigkeit in Grundsätzen, die nicht wankend gemacht werden kann. Denn hier darf kein Gefühl mehr sich unwillkührlich in Gesichtszügen und Leibesbewegungen ausdrücken, sondern Alles dieß muß dem bewußten Wollen des Lehrers unterworfen seyn, was freilich eine schwere Aufgabe ist. […] Wie der scharfe Nordwind das Aufkeimen des Samens und den wohlthätigen Einfluß der Sonne hindert, so wird auch bei einem tobenden und leidenschaftlichen Benehmen des Lehrers das Gute gewöhnlich in seinem Keime erstickt, und der Bereich des Bösen erweitert. […] Darum kann ein Lehrer auf einen solchen Uebelstand nicht genug aufmerksam gemacht werden. […] Das Hervortreten einer heftigen, mit Leidenschaft verbundenen Begeisterung ist in der Schule nicht am rechten Platze somit nachtheilig und verwerflich. […] Kinder wissen nur zu leicht in dem Auge desselben zu lesen, und welche Gefühle sich da abspiegeln, nach denen richtet sich ihre eigene Gefühlsstimmung“ (Enthusiasmus 1840).

Dies klingt nun deutlich reserviert, da schimmert ein früher Herbartianismus durch. Dem Enthusiasmus stehen diese Pädagogen sehr distanziert gegenüber, die Aufgabe des Lehrers wird eher über Kontrolle, Disziplin und Beherrschung definiert, die bei der eigenen Person beginnen und sich dann auch auf die Zöglinge erstrecken sollen. Begeisterung ist da eher kontraproduktiv. Aus dieser Perspektive heraus erscheint denn auch alle Pädagogik, die sich explizit auf kindlichen Enthusiasmus stützt, als verderblich und verkürzt: Noch die reformpädagogischen Bewegungen in der Nachfolge Friedrich Nietzsches oder Ellen Keys werden als „Entrüstungs- und Begeisterungspädagogik" denunziert (Volkelt 1911).

Nun ist da also ein zwiespältiges Bild entstanden: Einerseits wissen wir, dass man ohne Bezug auf einen kontrafaktisch wirkenden „Geist" wohl keine Kinder erziehen kann – andererseits aber bleibt der Vorbehalt, dass es in Erziehung doch auch darum geht, kritische Distanzierung zu ermöglichen, zur Reflexion jenseits der eigenen Ergriffenheit zu befähigen.

Die das ganze 19. Jahrhundert durchziehende Opposition von rousseauistisch-pestalozzianischem Optimismus und herbartianischem Systemzwang schlägt sich auch in einer hoch differenten Bewertung von Begeisterung nieder. Und die Opposition von Herbartianismus und Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts kann man auch an der unterschiedlichen Bewertung von Enthusiasmus als pädagogisches Mittel nachzeichnen (Ramseger 1993).

Geht man freilich über die historische Perspektive hinaus, dann lässt sich die Notwendigkeit von Begeisterung, von enthusiastischem Engagement auch in den gegenwärtigen pädagogischen Diskursen deutlich nachzeichnen. Nur ein Beispiel: Brigitta Barandun hat in ihrer wichtigen und hoch ertragreichen Arbeit „Wie Begeisterung sich zeigt" empirisch untersucht, wie sich sachbezogener Enthusiasmus der Lehrkräfte im Instrumental- und Gesangsunterricht niederschlägt – und wie gerade dadurch grundsätzliche Bedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen entstehen. Dabei taucht ein Motiv aus der Geist-Geschichte wieder auf: Das Schwebende, Unbestimmte und Unplanbare. „Begeisterung" „zeigt sich" – und diese Emergenz ist keineswegs präzise planbar und exakt vorherbestimmbar. Auch bei Barandun und den von ihr Untersuchten weht der Geist, wo und wann er will (Barandun 2018, bes. S. 12-40). Also: Bei aller Skepsis: Kleinschmidt hatte schon recht:

> „Umweht mit ihren Flammenschwingen
> Begeisterung die Lehrerbrust
> Dann blüht dem Wollen das Vollbringen
> Dann wird die schwerste Last zur Lust."

Und bei aller Begeisterung: Die Mahnung aus dem *Universal-Lexicon* von 1840 behält auch ihre Gültigkeit: Dass bei einem „leidenschaftlichen Benehmen des

Lehrers das Gute in seinem Keime erstickt werden kann". So entsteht ein zwiespältiges Bild und die Frage bleibt: Wofür also soll man sich denn noch begeistern – vielleicht für die Begeisterung?

4 Begeisternde Begeisterung

Die Geschichte ist bekannt. Ein 37-jähriger Mann arbeitet als Verkäufer für Mobil-Telefone, hat aber eigentlich nur eines im Kopf: Er will Opernsänger werden. Frühere Anläufe – durchaus mit kleineren Auftritten – sind wegen Erkrankungen steckengeblieben. Im Jahr 2007 beteiligt er sich an einer britischen Castingshow („Britain's Got Talent") und gewinnt, vor allem mit der Arie „Nessun dorma" aus Puccinis Turandot. Paul Potts bekommt 100.000 £, einen Plattenvertrag und darf vor der Königin singen.

Der Video-Clip, der – gekürzt – seinen ersten Auftritt in dieser Castingshow zeigt, hat im Anschluss geradezu Kultstatus bekommen. Da wird zunächst in vorbereitenden Interview-Passagen knapp, aber äußerst präzise ein Bild des Superstar-Kandidaten entworfen: Sein Alltags-Hintergrund wird reduziert auf Handy-Verkäufer („Mobile-Phone-Salesman"). Nicht berichtet wird, dass Paul Potts immerhin Philosophie studiert hat, dass er seine Stimme in italienischen Opernschulen ausgebildet hat und dass er bereits mehrfach in Amateur-Opern-Aufführungen aufgetreten ist – die auch in Fernsehen und Radio übertragen wurden –, wenn auch ohne großen Erfolg. Stattdessen die Selbstdarstellung des Sängers: Er träumt davon, sein Leben damit zu verbringen, wofür er geboren ist: Opern singen („My dream is to spend my life doing, what I feel that I was born to do: to sing opera"; Potts 2007). Man muss dazu sagen: Natürlich kannte die Jury Paul Potts, sie hatte ihn ja in vorhergehenden Auswahlrunden allererst aus der Masse der Bewerber ausgesucht. Insofern ist die Jury hier auch präsentierend, dem Publikum etwas vorführend, das sie schon kennt.

In dem dann weltweit verbreiteten Video kann man deutlich erkennen, wie Begeisterung inszeniert wird; wie die Tränen beim Publikum und zumindest einem Jury-Mitglied (Amanda Holden) ins Bild gesetzt sind, wie die Legende vom Künstler einmal mehr – diesmal mit den medialen Möglichkeiten des 21. Jahrhunderts – erzählt wird. „Ich glaube, hier haben wir den Fall eines kleinen Brockens Kohle, der sich in einen Diamanten verwandelt", sinniert Amanda Holden („I think that we've a case of a little lump of coal here, that is gonna turn into a diamond"). Und später spricht sie auch noch von einem Frosch, der sich in einen Prinzen verwandelt habe.

Damit der Diamant so richtig glänzt, muss er vorher umso deutlicher als Kohle herausgestellt werden. So wie Giotto einst unter den zerlumpten Hirtenknaben gefunden wurde (Vasari 1550 I. S. 133f.), so ist auch dieser Besondere

durch seine Obsession, seine Ergriffenheit, seinen Enthusiasmus unter den vielen anderen Kohle-Stückchen erkennbar.

Dieser Video-Mitschnitt ist auf YouTube inzwischen millionenfach aufgerufen worden, und die Deutsche Telekom hat ihn dann noch einmal weiterverarbeitet (Deutsche Telekom 2009). In diesem Werbeclip sieht man einen Begeisterten (Paul Potts), der Jury und Publikum begeistert und gezeigt wird dann – als eine Art Begeisterung zweiter oder dritter Ordnung – wie ein medial teilnehmendes weltweites Publikum wiederum von dieser Begeisterung der Begeisterten begeistert wird: Ein ausgemergelter älterer Mann bei der Arbeit, junge Geschäftsleute im Auto, ein Liebespaar, eine Mädchen-Sportgruppe, Bahnfahrer – sie alle teilen den „einzigartigen Moment", der sie zum Weinen oder Lachen bringt, sie jedenfalls ergreift: Denn aus des Daseins Nichtigkeiten erhebt Dich die Begeisterung – dank der Deutschen Telekom.

Welcher Geist ist das, der da wirkt? Kaum jemand wird sich auf den Text der Arie konzentrieren, auf den durchaus widersprüchlichen Kommentar des Prinzen Kalaf, zu Turandots Schlaf-Verbot und auf die höchst prekäre Situation, in die sich der Verliebte da begibt. Diese Handlung und die damit verbundenen Imaginationen von Liebe, Tod und Entschiedenheit treten völlig in den Hintergrund. Und auch die musikalische, sängerische Qualität des eher dilettantischen Paul Potts bleibt weitgehend unbemerkt (Lüdecke 2008; Quasthoff 2008). Stattdessen präsentiert sich eine mediale Gesamtinszenierung, die den Geist der Oper („Kraftwerk der Gefühle" bei Alexander Kluge) zugleich zitiert und persifliert. Präsentiert wird eine auf wenige, knappe Elemente (Lebenstraum; Obsession) reduzierte Biographie, die dann durch die kollektive Begeisterung einen neuen, ihren ursprünglichen Sinn erhält: to do what I was born to do.

Über die Falle, in die wir mit solcherart zubereitetem Enthusiasmus geraten, denkt unsere Kultur schon lange nach. 1919 erscheint ein kurzer Text von Franz Kafka, der die Widersprüche organisierter und institutionalisierter Begeisterung in erzählerischer Radikalisierung präsentiert. Auch hier geht es um eine Vorführung, einen Präsentierenden und das Publikum.

> „Auf der Galerie
> Wenn irgendeine hinfällige, lungensüchtige Kunstreiterin in der Manege auf schwankendem Pferd vor einem unermüdlichen Publikum vom peitschenschwingenden erbarmungslosen Chef monatelang ohne Unterbrechung im Kreise rundum getrieben würde, auf dem Pferde schwirrend, Küsse werfend, in der Taille sich wiegend, und wenn dieses Spiel unter dem nichtaussetzenden Brausen des Orchesters und der Ventilatoren in die immerfort weiter sich öffnende graue Zukunft sich fortsetzte, begleitet vom vergehenden und neu anschwellenden Beifallsklatschen der Hände, die eigentlich Dampfhämmer sind – vielleicht eilte dann ein junger Galeriebesucher die lange Treppe durch alle Ränge hinab, stürzte in die Manege, rief das – Halt! durch die Fanfaren des immer sich anpassenden Orchesters.

> Da es aber nicht so ist; eine schöne Dame, weiß und rot, hereinfliegt, zwischen den Vorhängen, welche die stolzen Livrierten vor ihr öffnen; der Direktor, hingebungsvoll ihre Augen suchend, in Tierhaltung ihr entgegenatmet; vorsorglich sie auf den Apfelschimmel hebt, als wäre sie seine über alles geliebte Enkelin, die sich auf gefährliche Fahrt begibt; sich nicht entschließen kann, das Peitschenzeichen zu geben; schließlich in Selbstüberwindung es knallend gibt; neben dem Pferde mit offenem Munde einherläuft; die Sprünge der Reiterin scharfen Blickes verfolgt; ihre Kunstfertigkeit kaum begreifen kann; mit englischen Ausrufen zu warnen versucht; die reifenhaltenden Reitknechte wütend zu peinlichster Achtsamkeit ermahnt; vor dem großen Salto mortale das Orchester mit aufgehobenen Händen beschwört, es möge schweigen; schließlich die Kleine vom zitternden Pferde hebt, auf beide Backen küßt und keine Huldigung des Publikums für genügend erachtet; während sie selbst, von ihm gestützt, hoch auf den Fußspitzen, vom Staub umweht, mit ausgebreiteten Armen, zurückgelehntem Köpfchen ihr Glück mit dem ganzen Zirkus teilen will – da dies so ist, legt der Galeriebesucher das Gesicht auf die Brüstung und, im Schlußmarsch wie in einem schweren Traum versinkend, weint er, ohne es zu wissen." (Kafka 1919)

Bleibt uns also nur das, nach all der Begeisterung und nach all dem Begeisterungskitsch: zu weinen, ohne es zu wissen, jenseits aller Eingriffs- und Rettungsmöglichkeiten?

Man muss da nicht im Pessimismus Kafkas verharren. Der Geist muss sich ja nicht in besinnungsloser Be-Geisterung manifestieren. Er könnte ja sein Wirken – wie bei Friedrich Hegel (Lauster 2021, S. 265-280) – auch in den Widersprüchen selbst finden: im Rausch der Nüchternheit, in klarem Enthusiasmus, in ironisierter Genialität. Es könnte ja sein, dass anthropologisch gesehen die Spanne und die Spannung zwischen Tollwut und Sanftmut (ebd., S. 27-30) gerade das Interessanteste am Wirken dieses Geistes ist.

Damit werden die Widersprüche und Paradoxien unserer Moderne nicht aufgehoben, sie produzieren aber auch kein Leid und keine Tränen. Heines Ironie dementiert ja die Begeisterung der 1830er Revolutionäre keineswegs, widerspricht ja auch dem Enthusiasmus des Malers Delacroix ganz und gar nicht. Sie markiert nur einen Vorbehalt, eine *reservatio mentalis*, die den Geist noch einmal hinter seine eigene Ergriffenheit schauen lässt: Vielleicht gibt es ja auch so etwas wie geistreiche Begeisterung diesseits von *fascinosum et tremendum*.

Literatur

Auerochs, Bernd (2006): Die Entstehung der Kunstreligion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Badura, Christian (2021): Götter. In: Möller, Melanie (Hrsg.): Ovid-Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 188-192.

Barandun, Brigitta (2018): Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht. Münster: Waxmann.

Bilstein, Johannes (1996): Die Sinne der jungen Künstler. In: Mollenhauer Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim: Beltz, S. 85-114.

Bilstein, Johannes (1998): Nichts den Lehrern schulden. Über Künstler als Prototypen der Selbstkonstitution. In: Neue Sammlung. 38. Jg. Heft 1, S. 19-39.

Bilstein, Johannes (2006): Herrgottsschnitzer am eigenen Leibe oder Symphoniker ihrer selbst. Die Künste als Modelle der Subjektwerdung. In: Weltzien, Friedrich (Hrsg.): Von selbst. Autopoietische Verfahren in der Ästhetik des 19. Jahrhunderts. Berlin: Reimer, S. 43-62.

Boltanski, Luc und Ève Chiapello (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.

Braunfels, Wolfgang (1970): Heiliger Geist. In: Kirschbaum, Engelbert (Hrsg.): Lexikon der christlichen Ikonographie. Bd. II. Freiburg: Herder, Sp. 228-229.

Deutsche Telekom (2009): Paul Potts. https://www.youtube.com/watch?v=4IaMBscMAg4&t=13s (Abfrage: 3.8.2022).

Enthusiasmus (1840): In: Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer. Bd. 1. Augsburg: Schlosser, S. 239-240.

Enthusiasmus (Begeisterung) 1843. In: Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte. Bd. 1. Grimma: Verlags-Comptoir, S. 579-580.

Fauth, Wolfgang: Römische Religion im Spiegel der ‚Fasti' des Ovid. In: Haase, Wolfgang (Hrsg.): Aufstieg und Niedergang der römischen Welt. Bd. 16/1: Religion. Berlin: De Gruyter, S. 104-186.

Heine, Heinrich (1830/1976): Kunstberichte aus Paris. Der Salon I. In: Ders.: Sämtliche Schriften. Bd. 5. München: Hanser, S. 39-41.

Hugo, Victor (1862/1991): Die Elenden (Les Misérables). Zürich: Manesse.

Kafka, Franz (1919/2004): Auf der Galerie. In: Franz Kafka. Das Werk. Frankfurt/M.: Zweitausendeins, S. 1152.

Kleinschmidt, Albert (1883): Hütet der Begeistrung Flamme! In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 33. Nr. 1, S. 1.

Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Aufl. Berlin/New York: De Gruyter 2002.

Kohlenberger, Helmut Karl (1974): Der lateinische Geist-Begriff von der Antike bis zum 12. Jahrhundert. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3. Basel: Schwabe, Sp. 169-180.

Kris, Ernst/Kurz, Otto (1934/1980): Die Legende vom Künstler. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lauster, Jörg (2021): Der Heilige Geist. Eine Biographie. München: C.H. Beck.

Lüdecke, Matthias (2018): Potts Blitz. In: Süddeutsche Zeitung 18.8.2008. https://www.sueddeutsche.de/kultur/stargeburten-im-internet-potts-blitz-1.600188 (Abfrage: 3.8.2022).

Müller, Armin A. (1972): Enthusiasmus. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2. Basel: Schwabe, Sp. 526-528.

Oeing-Hanhoff, Ludger (1974): Geist. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3. Basel: Schwabe, Sp. 154-157.

Ovid, Publius Naso (ca 5 na. Chr./1982): Fasti. Hrsg. und übers. von Bömer, Franz. Heidelberg: Winter.

Pilz, Carl (1881): Raubt dem Lehrer die Begeisterung nicht. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 33. Leipzig: Klinkhardt, S. 16.

Potts, Paul (2007): Paul Potts stuns the judges singing Nessun Dorma. YouTube. (https://www.youtube.com/results?search_query=paul+potts+wins+britain%27s+got+talent) (Abfrage: 3.8.2022).

Quasthoff, Thomas: Paul Potts macht Popsülze. In: Spiegel Online. 7.11.2008. https://www.spiegel.de/kultur/musik/klassik-star-thomas-quasthoff-paul-potts-macht-popsuelze-a-584087.html (Abfrage: 3.8.2022).

Ramseger, Jörg (1993): Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. Heft 5, S. 825-836.

Rüsche, Franz (1933): Das Seelenpneuma. Seine Entwicklung von der Hauchseele zur Geistseele. Ein Beitrag zur Geschichte der antiken Pneumalehre. Paderborn: Schöningh.
Schmidt, Jochen (1988): Die Geschichte des Genie-Gedankens. Bd. 1-2. Darmstadt: WBG.
Schrott, Balthasar (1974): Der jüdische und christliche Geist-Begriff. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3. Basel: Schwabe, Sp.162-169.
Vasari, Girogio (1550/1988): Leben der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Baumeister. (1550). Darmstadt: WBG.
Verbeke, Gérard (1974): Pneuma. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3. Basel: Schwabe, Sp. 157-162.
Volkelt, Johannes (1911): Entrüstungs- und Begeisterungspädagogik. In: Hamburgische Schulzeitung. 19, S. 397-399.
Zilsel, Edwin (1918): Die Geniereligion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990.
Zilsel, Edwin (1926): Die Entstehung des Genie-Begriffs. Tübingen: Mohr.

Begeisterung und Imagination

Thesen zu einem komplexen Verhältnis

Christoph Wulf

Einleitung

Begeisterung, begeistern oder, wie es im 17. Jahrhundert auch noch hieß, „begeisterten", ist ein Zustand, in dem der Mensch von einem „Geist" erfasst wird. So die etymologische Perspektive. Auch im Wort „enthusiasm", dem englischen Äquivalent, findet sich der Verweis auf eine höhere Macht, nämlich auf *theos*/Gott. Man gerät in einen Zustand, in dem man von „etwas" erfasst und überwältigt wird und gegen den man sich nur unzulänglich wehren kann. Dabei reicht das Bedeutungsspektrum von Zuständen der freudigen Erregung und leidenschaftlichen Zustimmung bis hin zu Gefühlen der Gefährdung durch Kontrollverlust. „Begeisterung" kann die Ordnung des Alltags beinträchtigen und zu unkontrollierten Situationen führen. Selbst wenn dabei soziale Nachteile entstehen, werden diese Situationen „gesteigerten Lebens" von Menschen gesucht und bejaht. Begeisterung gilt als eine Voraussetzung von Engagement und Kreativität. Eine Lehrerin, die ihre Schüler*innen begeistert, wird höher geschätzt als ein Lehrer, in dessen Unterricht sich Schüler*innen langweilen. Doch was macht Begeisterung aus und wie verstehen wir sie?

Ich möchte dieser Frage mithilfe von drei Beispielen nachgehen. Beim ersten handelt es sich um die erotische Begeisterung von Männern für Frauen; beim zweiten ist die Begeisterung für Gott im Kontext von Religion das Thema. Beide Beispiele werde ich an Material aus dem späten Mittelalter verdeutlichen. Sodann werde ich anhand eines literarischen Beispiels aus dem 19. Jahrhundert zeigen, wie sich die erotische Begeisterung mithilfe der Imagination entwickelt. Auf dieser Grundlage werde ich einige anthropologische Thesen zum Verständnis von Begeisterung entwickeln.

I.

Als erstes Beispiel dient die Begeisterung der Troubadoure für die in sozialer Hinsicht über ihnen stehenden „edlen" Frauen. Hier geht es um die Entstehung der romantischen Liebe. Dabei folge ich einer kontrovers diskutierten These Denis de Rougemonts, der den historisch-kulturellen Charakter erotischer Be-

geisterung und leidenschaftlicher Liebe mit ihren Auswirkungen auf die Sprache der Mystik späterer Zeiten herausgearbeitet hat (Denis de Rougemont 1989).

Amor por force vos demeine! „Mit Gewalt lenkt euch die Liebe!" So der altfranzösische Tristan-Roman aus dem zwölften Jahrhundert (Gottfried von Straßburg 2017). Die Liebe bemächtigt sich Tristans und Isoldes, als Isoldes Vertraute Brangäne ihnen versehentlich den Zaubertrank reicht. Durch diesen Trunk verzaubert, sind sie so voneinander begeistert, dass sie ihrer Liebe nachgeben müssen. Das Schicksal nimmt seinen Lauf, „daß sie nie in ihrem Leben wieder frei lässt, denn sie haben ihre Vernichtung und ihren Tod getrunken" (zit. n. de Rougemont 1987, S. 33). Vergeblich betonen sie verzweifelt, sie hätten einander nie geliebt, sondern seien lediglich Opfer des Zaubertranks geworden. Nach zahlreichen Verwirrungen und Verschlingungen sterben sie gemeinsam. Verzaubert und daher nicht zurechnungsfähig verstoßen die Liebenden gegen die gesellschaftliche Ordnung. Eine von magischen Kräften angefachte Begeisterung füreinander lässt die Liebenden sich und die Welt um sie herum vergessen, in der sie aufgrund zahlreicher sich ihnen entgegenstellender Hindernisse keine Befriedigung finden und aus der sie lediglich der Tod befreit.

Diese begeisterte Liebe Tristans und Isoldes geht auf die Liebeskonzeption der Troubadoure zurück, die in der Mitte des 12. Jahrhunderts in der Provence entsteht. Der liebende Mann verzehrt sich in Sehnsucht nach der angebeteten Frau, ohne sie erreichen zu können, da er von ihr und den gesellschaftlichen Strukturen auf Distanz gehalten wird. Alles ist erlaubt, was das Begehren der Liebenden füreinander anstachelt, ohne es zu befriedigen. Als Vasall seiner *Donnoi* ist der Troubadour mit ihr durch die Gesetze der *cortezia* verbunden, die Demut, Lauterkeit, Achtung und Treue gegenüber der Geliebten und den Verzicht auf körperliche Liebe beinhalten. Unter der prinzipiellen Unerfüllbarkeit seines Verlangens leidet der die Frau begehrende Mann, ohne sich seines Leidens entledigen zu können. „Sie hat mir mein Herz genommen, sie hat mich selbst genommen, sie hat mir die Welt genommen, dann hat sie sich selbst meinen Blicken entzogen und mir nur mein Verlangen und mein düsteres Herz gelassen" (Bernart de Ventadour, zit. n. ebd., S. 107; vgl. Bernart de Vendadour 2016). Der Mann ist von der Frau begeistert, liebt sie ausdauernd, treu, ohne Hoffnung. Man ist von der Geliebten begeistert, deren Schönheit durch die Liebe unermesslich wird.

Die Leidenschaft der Liebe entsteht durch die Trennung von der geliebten „Donnoi" und durch die Keuschheit, „'*amor ou castiaz*". Ein Überschuss des Begehrens bildet sich. Der Liebende liebt die Liebe, *amabo amare* – wie Augustinus sagt – und nicht die Geliebte. Man liebt nicht den Anderen, sondern seine Funktion für das Entflammen der eigenen Begeisterung. Vorbehaltlos übergibt sich der Troubadour der vergötterten Geliebten und akzeptierte ihre Bedingungen. „Jamais je n'aurais plasir d'amour, si je ne jouis de cet amor lointain…!" (Jaufre

Rudel, zit. n. de Rougemont 1987, S. 145). Die Begeisterung aus Liebe ist eine Wunde, die dem Liebenden unaufhörlich Schmerzen bereitet, die er wollüstig genießt, als wisse er, dass das Begehren niemals Befriedigung findet, also nur die Möglichkeit besteht, es auszuhalten, umzulenken oder zu ersticken.

Die Begeisterung dieser Liebe lebt vom Verbot ihrer Erfüllung, von der Unüberschreitbarkeit der Grenze zwischen dem Begehren und der körperlichen Vereinigung. Das Verbot sichert die überragende gesellschaftliche Stellung der „Geliebten", indem es bewirkt, dass sich alle Begierde des Liebenden auf sie richtet. Vergeblich wehrt sich der leidenschaftlich Liebende gegen die Macht, die das Begehren über ihn hat. Ihr ist er ausgeliefert; sie bestimmt sein Handeln. Vergeblich ist das Verlangen nach der Gegenwart der Geliebten mit den Bildern sehnsüchtiger Vereinigung. Die Abwesenheit der Geliebten ist das konstitutive Element der Begeisterung für die Geliebte. Sie lässt sie als Produkt der Imagination in Erscheinung treten, als Macht des Imaginären. Im Diskurs der Liebe wird die abwesende Geliebte zur anwesenden Frau.

II.

Als eine begeisterte Liebe zu Gott taucht diese Liebeskonzeption in der Mystik der folgenden Jahrhunderte wieder auf (Dinzelbacher 1994; Ruh 1990-1999). In der Liebe zu einer Geliebten und in der Liebe zu Gott sind die die Grenzen der Person überschreitende Begeisterung und ihre prinzipielle Unstillbarkeit konstitutive Elemente. In beiden Fällen sind die Idealisierung und die Perfektionierung der Geliebten bzw. des Gottes charakteristisch. Nach dem Liebeskodex des Andreas Cappelanus (2006) muss sich der Liebende von allen Empfindungen und Wünschen außer der Liebe zu seiner Geliebten entleeren, um vollständig von ihr begeistert sein zu können. Nichts soll in ihm sein als seine Begeisterung. Ähnliches hat Augustinus von der Seele in Bezug zu Gott verlangt: „Gott und die Seele. Nichts anderes? Gar nichts anderes!" Oder in Bezug auf die Liebe: „Meine Liebe ist mein Schicksal; es zieht mich, wohin immer ich gezogen werde." Ebenso fordert Johannes vom Kreuz die Entleerung des Bewusstseins von der Vielfalt der Dinge, damit Gott mit seiner unendlichen Liebe sich im Menschen festsetzen und ihn begeistern könne. „Darum befahl Gott, dass der Altar, auf dem das Opfer dargebracht wurde, innen hohl sein sollte, damit die Seele begreife, wie leer von allen Dingen Gott sie wünscht" (vgl. Alkofer 1973). Ist diese Voraussetzung gegeben, kann die Seele sich für Gott begeistern. In der „Liebesflamme" von Johannes vom Kreuz heißt es dazu:

> O Liebesflamme, die nur Leben spendet
> und die so zart mir schlägt manch' tiefe Wunde
> in meiner Seele allertiefstem Grunde!

Schon ist das Schreckliche in Lust gewendet,
Mach Schluss, falls mir dein Wille diesen gebe
zerreiß der süßen Einigung Gewebe!“
(Strophe 1, Gesang der Seele in der innigsten Vereinigung mit Gott)

Folgt man der von Johannes vom Kreuz gegebenen Interpretation, so ergibt sich: Die Liebesflamme in der Seele des Menschen wird von Gott entzündet; sie brennt und schafft der Seele tiefe Wunden und zugleich mit ihnen auch eine beglückende, zuvor nicht gekannte Seligkeit. Die Seele ist begeistert, steht in Flammen und wird so in Wonne verwandelt. In ihrem Leuchten vollzieht sich die Umgestaltung durch die Begeisterung der Liebe, die der Heilige Geist in ihr entfacht. In der Flamme drückt sich die Begeisterung der Seele aus. Wenn die Liebesflamme wie ein Kristall leuchtet, ist das Schreckliche, das die Seele in ihrer Hilflosigkeit und Abhängigkeit in der Begegnung mit dem Heiligen erlebt, überwunden und wird – wie es in dem Gedicht heißt – in Lust verwandelt. Die vollständige Vereinigung der Seele mit Gott ist so lange nicht möglich, wie die Seele an den irdischen Körper gebunden ist.

Das Ziel der Begeisterung ist kein Objekt außerhalb des Menschen, sondern ein in seinem Inneren liegendes Bild Gottes, mit dem die Verschmelzung ersehnt wird, dessen imaginärer Charakter das Begehren unerfüllt lässt. Wie die Geliebte ist Gott der ganz Andere und damit prinzipiell unerreichbar. Teresa von Avila sieht diese Unerfüllbarkeit der Liebe zu Gott, wenn sie zwei Arten der Verschmelzung mit Gott unterscheidet, durch die die Besessenheit aufgelöst werden kann (Teresa von Avila 2012). Die eine ist, wie wenn zwei Wachskerzen sich aufs äußerste näherten, so dass alles Licht eins wäre – aber nachher kann die eine Kerze sich wohl von der anderen trennen, und sie bleiben zwei Kerzen. Zu dieser Form der liebenden Vereinigung ist der Mensch fähig. Hier bleibt die prinzipielle Unterschiedlichkeit zwischen Gott und dem Menschen erhalten. Es sind zwei Kerzen, auch wenn sie nur einen Lichtstrahl erzeugen. Die Differenz ist unaufhebbar. Zu der anderen Form der Vereinigung ist nur die in Gott eingehende Seele fähig. Sie ist, als ob „Wasser vom Himmel in einen Fluss oder einen Brunnen fällt, wo alles Wasser ist, so dass man das Wasser des Flusses nicht mehr von jenem trennen und sondern kann, das vom Himmel fiel!“ Sie ist dem Menschen nicht möglich, nicht einmal dann, wenn der Liebende sich von allem in göttlicher Besessenheit abschließt. Sie erfordert seinen Tod und die Freisetzung seiner Seele für die endgültige Vereinigung mit Gott.

III.

Ich komme nun zu meinem dritten Beispiel, jetzt aus der Literatur des 19. Jahrhunderts, zu den Vorstellungen Stendhals, nach denen die Liebe ein Resultat der

Imagination des Liebenden ist. Nach einer Unterscheidung von „amour goût", der Liebe aus Neigung, der „amour physique", der Liebe aus Sinnlichkeit, und der „amour vanitè", der Liebe aus Eitelkeit, bestimmt Stendhal die Liebe aus Begeisterung, die leidenschaftliche Liebe, die „amour passion" als ein Gefühl, das dem Fieber gleicht und das „entsteht und vergeht ohne den geringsten Einfluss des Willens". Die Entstehung der Liebe aus Begeisterung versucht er mithilfe einer Kristallisationstheorie zu erklären. Dazu entwirft er folgendes Bild: „Wirft man in den Salzbergwerken von Salzburg einen entlaubten Zweig in die Tiefe eines verlassenen Schachts und zieht ihn nach ein paar Monaten wieder hervor, so ist er mit glänzenden Kristallen überzogen. Auch die kleinsten Äste, nicht größer als der Fuß einer Ameise, sind mit zahllosen lockeren funkelnden Diamanten bedeckt. Der kahle Zweig ist nicht wiederzuerkennen. Kristallbildungen nenne ich die Tätigkeit des Geistes, der bei jedem Anlass neue Vorzüge an der Geliebten entdeckt" (Stendhal 1981, S. 54f.).

Nach dieser Kristallisationstheorie ist die Liebe aus Begeisterung nur ein Produkt des Liebenden. Solange der Liebende mit der Geliebten nicht vertraut ist, findet die Kristallbildung, also die Ausstattung der Geliebten mit den Vorzügen, in der Imagination statt. Der Liebende kann nicht anders als die Geliebte idealisieren, sie so ausstatten, dass sie für ihn begehrenswert ist. Selbst wenn der Liebende mit der Geliebten vertraut wird, kann er nicht umhin, immer wieder entstehende Zweifel mithilfe seiner Einbildungskraft zu besänftigen. So muss er versuchen, mit Fantasie der Flüchtigkeit der „Liebesträumereien" entgegenzuwirken und der Empfindung Dauer zu verleihen. Die Liebe ist ein Produkt der Einbildungskraft, mit deren Hilfe der Liebende versucht, die Lücke zu schließen, an der er leidet. Sie geht viele Verbindungen ein, in denen sie sich zugleich zeigt und entzieht, entbirgt und verbirgt.

IV.

Auf der Grundlage meiner drei Beispiele möchte ich im Weiteren versuchen, einige Thesen zu wichtigen Dimensionen der Begeisterung zu entwickeln.

1. Am Beispiel von Tristan und Isolde wird deutlich, dass sich Begeisterung plötzlich einstellt und nicht planbar ist. Das Bild dafür ist der Zaubertrank, der eine rauschhafte Begeisterung der Liebenden füreinander schafft, für die sie eine persönliche Verantwortung ablehnen. Begeisterung ereignet sich. Wen sie erfasst, der weiß nicht, wie ihm geschieht. Er spürt nur, dass sie ihn bis in seine Tiefenstrukturen hinein verändert. Begeisterung lässt Menschen so handeln, wie sie vor dem Eintritt der Begeisterung und nach ihrem Ende nicht handeln würden. In der Begeisterung handeln sie, von einem Gefühl getrieben, häufig nicht als rationale Subjekte. Es handelt in ihnen. In Situati-

onen rauschhafter Begeisterung sind Einsicht und Kontrolle oft eingeschränkt.

2. Begeisterung richtet sich auf etwas, was wir nicht haben, was wir jedoch mithilfe der Einbildungskraft in unsere Gegenwart bringen (Hüppauf/Wulf 2006; Wulf 2022). Hier ist die leidenschaftliche Liebe der Troubadoure das Beispiel. Wer leidenschaftlich liebt, verfügt nicht über seine Gefühle. Er ist ihnen ausgeliefert. Mithilfe der Einbildungskraft werden Bilder des geliebten Menschen erzeugt. Seine Abwesenheit und Unverfügbarkeit setzen die Imagination in Bewegung. Ihre Dynamik kann so stark werden, dass sie kaum noch steuerbar ist. Versuche, die Dynamik der Begeisterung zu kontrollieren, können gelingen, können jedoch auch scheitern. Sie können zu Konflikten mit gesellschaftlichen Normen führen und in Grenzüberschreitungen münden.
3. Zwischen Begeisterung und Lebenswillen, Sexualität und Erotik besteht häufig ein Zusammenhang. Bei Tristan und Isolde und der Troubadour-Lyrik ist dies deutlich. Das sexuelle Begehren wird nicht befriedigt. Seine Kraft erzeugt Erotik, Liebeslyrik und Mystik. Das Versagen der Befriedigung wird zum Motor der Intensivierung der Begeisterung. Sie kann rauschhaft oder sogar wahnhaft werden und Leiden und Not schaffen. Manchmal erscheint nur der Tod als Ausweg. Werther und Madame Bovary sind dafür literarische Beispiele (Goethe 2002; Flaubert 2012).
4. Die Begeisterung für Gott in der christlichen Mystik macht es deutlich: Begeisterung erfordert Offenheit, sogar Leere, damit sie entstehen und sich auf ein Objekt richten kann. Wie die Liebesflamme, so entsteht auch die Flamme der Begeisterung, wenn sie das Material hat, sich zu entzünden und zu brennen. In der Liebe der Troubadoure und in der christlichen Mystik führt die Begeisterung dazu, Grenzen zu überschreiten und Erfahrungen der Alterität zu machen. Zwar kann die Alterität nicht wirklich verstanden werden; sie bleibt fremd und in ihrer Fremdheit kann sie gespürt und geahnt werden. Es entsteht ein Wissen des Nicht-Wissens.
5. Begeisterung ist ein mimetisches Phänomen, das ansteckt (Gebauer/Wulf 1992, 1998). Das zeigt die umfangreiche Lyrik der Troubadoure und der christlichen Mystik. Das verdeutlichen auch viele Phänomene des alltäglichen Lebens. Begeisterung wirkt auf andere Menschen begeisternd. Sie regt zur Nachahmung an. Massenphänomene lassen sich so erklären. Die Subjektivität der einzelnen Menschen wird an ein Massen-Subjekt abgegeben, das die Führung übernimmt. So kann sich Begeisterung ausbreiten und in die Verführung von Menschen münden. Der Ansteckungscharakter der Begeisterung ist ambivalent, nicht nur negativ, sondern auch positiv. Gute Lehrer und Lehrerinnen wissen das. Wenn sie sich für einen Gegenstand oder Zusammenhang begeistern, gelingt es ihnen oft, Kinder und Jugendliche zu begeistern. Dadurch tragen sie dazu bei, die Erfahrungswelt der Kinder und Ju-

gendlichen zu erweitern. Die Begeisterung zeigt ihnen, dass sich Menschen komplexe Zusammenhänge nicht nur rational, sondern auch sinnlich und emotional erschließen. Begeisterung ist eine Grundbedingung vieler pädagogischer Prozesse. Diese zu erzeugen, ist nicht nur eine Frage eines gekonnten technischen bzw. methodischen Verhaltens. Pädagogik ist nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst.

6. Begeisterung hat eine ikonische, eine sprachliche und eine performative Artikulationsform (Wulf 2014; Wulf/Zirfas 2007). Ihre Erforschung ist für das Verständnis von Begeisterung wichtig. Als ikonische Artikulationsform bezeichne ich die Bilder, die die Imagination im Zusammenhang mit Begeisterung erzeugt und in denen sich dieses Gefühl bildet. Dazu gehören Bilder freudiger Erwartung, Bilder, angesichts derer der Begeisterte enttäuscht ist, Bilder der Erinnerung, des Glücks und des Leidens. Von diesen ikonischen Ausdrucksformen der Begeisterung lassen sich die sprachlichen unterscheiden, von denen ich einige aus der Lyrik der Troubadoure herangezogen habe. Sie tragen wesentlich zur Verbreitung und zum Verständnis des Gefühls der Begeisterung bei. Sie verleihen ihr Dauer und machen sie für andere Menschen nachvollziehbar. Mit den Bildern zusammen machen sie „Begeisterung" kommunizierbar. Als dritte Artikulationsform lässt sich eine performative identifizieren. Bei ihr geht es um den Inszenierungs- und Aufführungscharakter der Begeisterung. Wie wird sie von wem in welchen Zusammenhängen ausgedrückt? In der teilnehmenden Beobachtung liegt hier ein wichtiger Schwerpunkt der Forschung, bei dem es die sinnlich-körperliche Seite zu erfassen gilt (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007).
7. Der gestische Charakter der Begeisterung. Kulturen haben unterschiedliche Formen des gestischen Ausdrucks von Begeisterung entwickelt (Wulf/Fischer-Lichte 2010; Wulf et al. 2011). Eine komparative Erforschung der Gesten der Begeisterung wäre eine interessante, viele methodische Probleme aufwerfende Aufgabe. Welche kulturell geprägten körperlichen Formen des Ausdrucks gibt es? In welchen gesellschaftlichen Institutionen wird Begeisterung wie ausgedrückt? In welchen Institutionen gibt es ein „Begeisterungsverbot" oder zumindest Normen dafür, wie „Begeisterung" ausgedrückt werden darf? Verwiesen wird hier auf die Unterschiede zwischen den Institutionen der Familie, Peers, Schule, Kirche, Krankenhäuser etc. Begeisterung hat gesellschaftlich und kulturell vorgeprägte Formen des Ausdrucks, die die Menschen verwenden, um ihr Gefühl anderen mitzuteilen, um sich sozial akzeptabel auszudrücken und darzustellen.
8. Begeisterung führt zu Momenten gesteigerten Lebens. Diese sind in jedem Leben erforderlich. Bleiben sie aus, ist ein glückliches Leben nicht möglich. Aus ihnen schöpfen Menschen die Kraft, ihr Leben zu gestalten. Zum Bereich der Begeisterung gehören auch weniger spektakuläre Formen. Das Gefühl, das Csikszentmihalyi als *Flow-Gefühl* bezeichnet hat, ist ein Gefühl gesteiger-

ten Lebens (Csikszentmihalyi 1985). Bekanntlich entsteht ein solches Gefühl, wenn man z. B. Schreibschwierigkeiten überwunden hat und sich plötzlich ein Text wie von selbst schreibt. Ähnlich beglückend ist die Situation in einem Seminar, in dem das Fließen der Interaktion gelingt. Auch hier trägt dieses mimetische Phänomen zur Steigerung der Lebensqualität und zum Entstehen von Glück – oder auch zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen – bei.

Ausblick

Um abschließend die Bedeutung der Imagination für das Entstehen von Begeisterung stichwortartig zusammenzufassen, möchte ich folgende Aspekte nennen: Die Imagination bringt Abwesendes in die Gegenwart und lässt dadurch Begeisterung entstehen. Dabei entstehen Bilder von faszinierender Kraft; mit ihrer Hilfe werden Grenzen überschritten, so dass neue Zusammenhänge emergieren. Verbote und Grenzziehungen können die Begeisterung bis in Rausch und Wahn steigern. Begeisterung bedient sich ikonischer, sprachlicher und performativer Elemente, bei deren Entwurf die Imagination eine wichtige Rolle spielt. Sie entsteht in der Begegnung mit Alterität, häufig im Wunsch, etwas zu wissen, was sich nicht wissen lässt. Begeisterung ist ein mimetisches Phänomen, das ansteckt. In der Form des Fließens trägt sie schließlich zur Intensivierung der Energie für ein gesteigertes Leben und Lebensglück bei.

Literatur

Alkofer, Aloysius et al. (1973): Des heiligen Johannes vom Kreuz sämtliche Werke in fünf Bänden. Band 3. München: Kösel.

Bernard de Ventadour (2016): Fou d'amour. Chansons de Bernard de Ventadour. Zweisprachige Ausgabe Okzitanisch/Französisch. Hrsg. von Luc de Goustine. Gardonne: fédérop.

Cappelanus, Andreas (2006): De amore libri tres/Andreas königlicher Hofkaplan. Drei Bücher von der Liebe. Text nach der Ausgabe von Emil Trojel. Übersetzt und mit Anmerkungen und Nachwort versehen von Fritz Peter Knapp. Berlin: De Gruyter.

Csikszentmihalyi, Mihály (1985): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dinzelbacher, Peter (1994): Christliche Mystik im Abendland. Ihre Geschichte von den Anfängen bis zum Ausgang des Mittelalters. Paderborn: Schöningh.

Flaubert, Gustave (2012): Madame Bovary. München: Hanser.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt (engl. 1995; frz. 2005; ital. 2017).

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998). Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt.

Goethe, Johann Wolfgang (2002): Die Leiden des jungen Werther. Stuttgart: Reclam.

Gottfried von Straßburg (2017): Tristan. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Bände 1-3. Stuttgart: Reclam.

Hüppauf, Bernd/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2006): Bild und Einbildungskraft. München: Wilhelm Fink.

Rougemont, Denis de (1987): Die Liebe und das Abendland. Hamburg: epoché.
Ruh, Kurt (1990-1999): Geschichte der abendländischen Mystik. 4 Bände. München: C.H. Beck.
Stendhal (1981): Über die Liebe. Übertragen von Friedrich von Oppeln-Bronikowski. In: Stendhal Werke, Band. VII. Hrsg. von Cornelis Petrus Thiele et al. Frankfurt/M. u.a.: Propyläen.
Teresa von Avila (2012): Meditaciones sobre los Cantares/Gedanken zum Hohen Lied, Gedichte und kleinere Schriften, Gesammelte Werke Band 3. Übersetzt und hrsg. von Ulrich Dobhan und Elisabeth Peeters. Freiburg: Herder.
Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld: transcript.
Wulf, Christoph (2022): Human Beings and Their Images. Imagination, Mimesis, Performativity. London: Bloomsbury.
Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid/Mattig, Ruprecht/Schinkel, Sebastian (2011): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnografische Fallstudien. Wiesbaden: VS Verlag.
Wulf, Christoph/Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.) (2010): Gesten. Inszenierung, Aufführung, Praxis. München: Wilhelm Fink.
Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim und München: Juventa.
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Über das ambivalente Verhältnis der Pädagogik zur Begeisterung

Lena Scheuring

Mein Beitrag fragt nach dem erziehungswissenschaftlichen Nachdenken zum Verhältnis des Menschen zur Begeisterung. Er diskutiert, an welchen Stellen Krisen, Distanzierungen und Vereinnahmungen auszumachen sind und ob ein anderes Verhältnis möglich ist.

Ich werde hierzu (1.) mit Vorüberlegungen zur Begeisterung im Kontext von Begehren sowie Affektion und Aufmerksamkeit beginnen. Daraufhin soll (2.) auf die Gefahr der Vereinnahmung von Begeisterung als Bildungs- und Erziehungsziel hingewiesen werden. Nach einem Plädoyer für eine begriffliche und systematische Differenzierung (3.) werde ich mit einem Ausblick auf das pädagogische Potenzial fehlender Begeisterung sowie auf Begeisterung als glücklichen Unfall abschließen (4.).

1 Pädagogisch-anthropologische Überlegungen zur menschlichen Begeisterung

Im Folgenden wird die Fähigkeit des Menschen zur Begeisterung zunächst im Kontext von Bedürfnis und Begehren betrachtet. Daran anschließend soll die Rolle der Begeisterung für den Bildungsprozess im Zusammenhang mit Aufmerksamkeit und Affektion untersucht werden.

1.1 Der Mensch als begehrendes Wesen ist ein potenziell begeisterungsfähiges Wesen

Der französische Psychiater, Psychoanalytiker und Strukturalist Jacques Lacan (1901-1981) fasst den Menschen in Anschluss an Sigmund Freud (1856-1939) als ein begehrendes Lebewesen auf. Das Begehren ist für ihn allerdings strukturell unerfüllbar. Dieser Umstand wird von Lacan mit dem *Objekt a* ausgedrückt.

Freud beschreibt in seinem „Entwurf einer Psychologie“ (1895/1962)[1], dass

1 Ich stütze mich im Folgenden auf die Freud-Rezeption in Anschluss an Lacan von Gerda Pagel (2007).

der psychische Apparat des Menschen generell darauf ausgerichtet sei, sich möglichst reizlos von inneren und äußeren Einflüssen zu halten. Dieses Bestreben werde jedoch von Anfang an durch die körperlichen Bedürfnisse des Menschen durchkreuzt, die er als Säugling nur mit Hilfe anderer Menschen stillen könne. Die unbefriedigten Bedürfnisse führten zu aversiv erlebten Gemütszuständen, auf die das Kind mit Schreien reagiere. Somit trete es in ein sprachliches Verständigungsverhältnis zu seinen Eltern und stelle dadurch seine Versorgung sicher. Die Erfahrung des befriedigten Bedürfnisses bleibe als „affektiv besetztes Erinnerungsbild" (Pagel 2007, S. 56) über den Moment der akuten Versorgung hinaus bestehen und wird von Freud in seiner „Traumdeutung" (1905/1998) mit dem Begriff des *Wunsches* beschrieben. Daran anschließend betont Lacan, dass an diesem Punkt eine Verschiebung der physischen Bedürfnisbefriedigung in die Vorstellungswelt des Kleinkindes stattfinde. Sie werde somit imaginiert und dadurch aktualisiert. An dieser Stelle führt Lacan den Begriff des *Begehrens* ein, das nie vollständig in Erfüllung gehen könne, weil „uns immer etwas mangelt und weil wir immer auf andere Wünsche und auf Wünsche der Anderen verwiesen werden" (Pagel 2007, S. 68). Die Struktur des Begehrens ist nach Lacan „[…] weder Appetit auf Befriedigung noch Anspruch auf Liebe, sondern vielmehr die Differenz, die entsteht aus der Subtraktion des ersten vom zweiten, ja das Phänomen ihrer Spaltung selbst" (Lacan 1966, zit. n. Pagel 2007, S. 66). Während der Wunsch zumindest zeitweise durch die Befriedigung des entsprechenden Bedürfnisses erfüllt werden kann, ist das Begehren die ständig neue Widerherstellung des Wunsches: „Erhält man, was man will, dann kann man es nicht mehr *wollen* [Herv. i. O.; L.S.], da man es bereits hat. Das Begehren [einem bestimmten Objekt gegenüber; L.S.] verschwindet, sobald es sein vorgebliches Objekt erreicht" (Fink 2009, S. 79). Das Begehren an sich verschwindet jedoch nicht, sondern richtet sich auf ein neues Objekt. Aufgrund der Loslösung des Begehrens von bloßer Bedürfnisbefriedigung sind somit immer wieder neue Wünsche generierbar. Žižek pointiert die Unauflöslichkeit des Begehrens folgendermaßen: „Für Lacan ist die fundamentale Sackgasse des menschlichen Begehrens, daß es das Begehren des anderen ist, sowohl im genetivus subjectivus wie objectivus: Begehren nach dem anderen, Begehren, von dem anderen begehrt zu werden, und, ganz besonders, Begehren, was der andere begehrt" (Žižek 2008, S. 52).

Daraus resultiert ein nicht auflösbarer Mangel des Menschen. Mit der Einführung des *Objekts a* pointiert Lacan seine Theorie des Begehrens: Lacan begreift das menschliche Begehren als um ein unbekanntes *Objekt a* strukturiert, das ihm selbst aber entzogen bleibt. Das macht den Menschen zu einem begeisterungsfähigen Wesen, dessen motivationales Zentrum für ihn selbst allerdings nie vollständig aufzuklären ist.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass das Begehren beliebig ist. Diesen Umstand machen sich nicht nur die Psychoanalyse, sondern auch die Kultur- und Werbeindustrie zunutze. Das Wissen, was Menschen wollen und was sie antreibt,

birgt ein enormes finanzielles Potenzial. Nur wer die Logik hinter den Wünschen der Menschen erkennt, kann diese auch beeinflussen.[2]

Zusammenfassend ist Begeisterung also nicht als emotionale Reaktion auf Bedürfnisbefriedigung, im Sinne einer Aufhebung des Mangels, sondern im Kontext der produktiven Dynamik des Begehrens zu sehen. Menschen begeistern sich für Dinge, die in ihrer psychischen Struktur um ihr *Objekt a* eine Rolle spielen, nicht für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse.

1.2 Begeisterung spielt im Bildungsprozess im Zusammenhang mit Affektion und Aufmerksamkeit eine zentrale Rolle

Während Lacan sich für den *psychischen Apparat* (Pagel 2007, S. 55) des Menschen interessiert, stellt die Phänomenologie die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis und Wahrnehmung. Betrachtet man Begeisterung aus phänomenologischer Perspektive, gerät zudem die Verschränkung von Affektion und Aufmerksamkeit in den Blick. Husserl fasst Affektion als „den bewusstseinsmäßigen Reiz, den eigentümlichen Zug, den ein bewusster Gegenstand auf das Ich übt" (Hua XI, 148, zit. n. Micali 2006, S. 89). Die Dinge affizieren den Wahrnehmenden, indem sie Interesse wecken und Aufmerksamkeit bündeln. Malte Brinkmann beschreibt diesen Umstand in einer Studie zur Aufmerksamkeit folgendermaßen: „Ich kann nur aufmerksam auf etwas sein, das mich angeht und affiziert, und auf das ich mich richte. Aufmerken geschieht daher im Modus der Intentionalität weg vom Selbst hin auf etwas oder jemand anderes" (Brinkmann 2015, S. 202). In Anschluss an Hans Blumenberg (2007) geht Brinkmann davon aus, dass im Erkenntnisprozess der bewusst gerichteten Aufmerksamkeit, dem *Aufmerken*, eine ungerichtete Offenheit des Bewusstseins für neue Eindrücke vorrausgeht, das *Auffallen*: „Auffallen geschieht zunächst im Modus einer nicht-gerichteten ‚impressionistischen Öffnung' […][3] der Welt gegenüber, in der uns darin ereignishaft etwas widerfährt. Das Widerfahrnis des Auffallens in seiner ‚diffusen Affektion' […] gerät im Aufmerken in den Fokus intentionaler und rezeptiver Wahrnehmung" (Brinkmann 2015, S. 203).

Die Affektion nimmt im Erkenntnisprozess deswegen eine wichtige Position ein, da sie den Menschen *aufmerken* lässt und eine bewusste gerichtete Zuwen-

2 Veranschaulichen lässt sich dies mit der für viele Menschen schwierig zu beantwortenden Frage nach dem eigenen Lieblingslied als Quintessenz musikalischer Begeisterung. Die Erfahrung, wenn der Algorithmus des Musikstreamingdienstes mit seinen Liedvorschlägen immer wieder „ins Schwarze" trifft, kann kränkend sein und lässt die Struktur unseres Objekts klein a erahnen.

3 Brinkmann zitiert Blumenberg hier nach Waldenfels. Die Zitate sind im Original zu finden bei: Blumenberg 2007, S. 182.

dung zum Gegenstand überhaupt erst ermöglicht: „Vorgegeben ist irgendein Konstituiertes, sofern es einen affektiven Reiz übt, gegeben ist es, sofern das Ich dem Reiz Folge geleistet, aufmerkend, erfassend sich zugewendet hat. […] Affektive Einheiten müssen sich konstituieren, damit sich in der Subjektivität überhaupt eine Gegenstandswelt konstituieren kann“ (Hua XI, 162, zit. n. Micali 2006, S. 90). Aus phänomenologischer Perspektive entscheiden Affektion und Aufmerksamkeit darüber, ob Dinge dem Wahrnehmenden etwas angehen und einen „Aufforderungscharakter“ (Meyer-Drawe 1999, S. 333) für ihn haben und somit überhaupt erst in seine subjektive Gegenstandswelt geraten. Begeisterung kann somit als starke Form der Affektion gedeutet werden. Folgt man phänomenologischen Überlegungen können Bildungsprozesse nicht losgelöst vom Interesse des wahrnehmenden Subjekts gedacht werden (Merleau-Ponty 1966, S. 50f.; D'Angelo 2016, S. 54f.). Der Begeisterung als hinreichende Bedingung für Affektion kommt somit eine zentrale Rolle im Bildungsprozess zu, da sie die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand bündelt. Wer für einen Gegenstand „brennt“ ist aufmerksam und offen für Bildungsprozesse.

Sowohl psychoanalytische als auch phänomenologische Autor*innen fassen das, was in Menschen Begeisterung auslöst, also nicht als beliebig auf. Während man in Anschluss an Lacan Begeisterung als ein glückliches (und kurzfristiges) Zusammentreffen von Begehren und Objekt beschreiben kann, könnte man in Anschluss an Phänomenolog*innen Begeisterung als gelingendes Konstitutionsverhältnis von Ding, Affektion und Aufmerksamkeit beschreiben. Hierdurch nähern sich beide Seiten der produktiven Dynamik der Begeisterung, einmal von der psychischen Perspektive des Begehrens als Beschreibung von Motivation und Antrieb des Menschen und einmal in Hinblick auf Erkenntnis und Wahrnehmung als starke Affektion und Fokussierung der Aufmerksamkeit im Prozess der Gegenstands- und Sinnkonstitution.

2 Vereinnahmung kindlicher Begeisterung in der Geschichte der Erziehungswissenschaft

Begeisterung scheint also im erziehungswissenschaftlichen Nachdenken über den Menschen mit guten Gründen eine zentrale Rolle einzunehmen. Allerdings ist die Funktion der Begeisterung im pädagogischen Diskurs durchaus ambivalent.

2.1 In der Geschichte der Pädagogik wurde Begeisterung häufig verklärt und vereinnahmt

Der Begeisterung wurde bereits in reformpädagogischen Ansätzen eine Schlüsselstellung im Bildungsprozess eingeräumt. Es galt die von der Gesellschaft zerstörte kindliche Begeisterungsfähigkeit wiederherzustellen und zum Anfang einer neuen Pädagogik vom Kinde aus zu machen. Exemplarisch für eine Vielzahl heterogener reformpädagogischer Strömungen und Autor*innen sei hier auf ein Zitat von Berthold Otto verwiesen: „Trägheit, Faulheit, Interessenlosigkeit der Schüler sind nur Grabdenkmäler über der von Erwachsenen gemordeten Erkenntnisfreude" (Otto 1959, S. 20). Oelkers (1988) hingegen konstatiert bei Berthold Otto (1859-1933), Ellen Key (1849-1926) und Maria Montessori (1870-1952) in diesem Zusammenhang eine „Mystifizierung des Kindes und der Gemeinschaft" (Ullrich 1990, S. 897). Brinkmann verweist zudem auf die quasi religiöse Metaphorik sowie die Verklärung kindlicher und erzieherischer Begeisterung in den Werken Maria Montessoris (Brinkmann 2013, S. 206). Die Euphorie für die Begeisterung kann somit auch im Kontext einer generellen Tendenz zur Rationalitätsfeindlichkeit reformpädagogischer Positionen gedeutet werden. So weisen beispielsweise Gruschka und Meisel (1988) auf eine kontinuierliche Polemik reformpädagogischer Autorinnen gegenüber der Aufklärung zugunsten einer übersteigerten Wertschätzung der schöpferischen Kraft des Kindes hin (Gruschka/Meisel 1988, S. 17). Oelkers (1988, S. 208) sowie Ballauf und Schaller (1973, S. 47f.) sehen in diesem Kontext eine gefährliche Offenheit gegenüber totalitären Positionen (vgl. Ullrich 1990, S. 897, 904). Baumgart (2001, S. 176) und Blankertz (2015, S. 272ff.) gehen sogar von einer Kontinuität zentraler reformpädagogischer Begriffe sowie Positionen und der Pädagogik des Nationalsozialismus[4] aus: „Die Kulturkritik der Reformpädagogik, ihre Interpretation der Moderne als Verfallsgeschichte, die Sehnsucht nach authentischer Gemeinschaft und Führertum, die Natur- und Agrarromantik als Kritik an der großstädtischen Zivilisation, die Abwertung von Intellekt und Wissenschaft zugunsten von Charakter, Tat und Leben – alle diese im reformpädagogischen Denken der vorangegangenen Jahrzehnte weitverbreiteten Stereotype waren zumindest teilweise in

4 Bezüglich der Frage, ob man im Kontext des Nationalismus überhaupt noch von „Pädagogik" sprechen könne, schließe ich mich den Analysen von Herwig Blankertz an, der eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten und Kontinuitäten der Erziehungsbestrebungen im Nationalsozialismus und der Pädagogischen Bewegung herausgearbeitet hat. Er habe damit verdeutlichen wollen, „[…] warum der NS in der Pädagogik ebenso wie auf vielen andere Gebieten des öffentlichen Lebens kein völliger Bruch war, sondern daß er mit vielen Fäden der Vergangenheit verbunden war" (Blankertz 2015, S. 277). Den Begriff „Pädagogik" nur für gelingende Kapitel der Geschichte der Erziehungswissenschaft zu verwenden, macht es schwierig, schwerwiegende Fehler und Kontinuitäten zu kritisieren und setzt zudem eine normative Aufladung „des Pädagogischen" voraus.

das nationalsozialistische Erziehungsprogramm zu integrieren“ (Baumgart 2001, S. 176).

Die Betonung antirationaler und -wissenschaftlicher Seiten des Menschen wurde durch die Pädagogik des Nationalsozialismus für völkische Erziehung zur deutschen Gemeinschaft eingesetzt. Die politische Vereinnahmung der Begeisterung ist so zu einem zentralen Vehikel für die Verbreitung nationalsozialistischer Ideologie geworden. Heute schlägt sich die Liaison von Begeisterung und Pädagogik vor allem in offen oder verdeckt neoliberalen Bildungskonzepten nieder. Begeisterung wird hier als Voraussetzung für die individuelle Leistungsfähigkeit und Selbstoptimierung gedeutet. Sie ist bedeutsam, „[w]enn es im Klassenzimmer knistert“ (Endres/Rosa 2016), wenn mittels betriebswirtschaftlicher und therapeutischer Coaching-Methoden das Individuum zu „ungeahnten Möglichkeiten“ gebracht wird und der „Leuchtende-Augen-Index“ (Rosa 2016, S. 751) steigt. Der Frage von wessen Begeisterung hier die Rede ist, soll im Folgenden diskutiert werden.

2.2 Begeisterung zum Erziehungs- oder Bildungsziel zu erheben, birgt die Gefahr der Grenzüberschreitung

Johannes Bilstein zeigt in seinem Artikel „Kitsch und Pädagogik“ (1990) anhand von Textpassagen von Pestalozzi und Jean Paul eindrücklich, wie die Darstellung übersteigerter Begeisterung für Kinder und pädagogische Arbeit in Kitsch münden kann. Allerdings birgt eine pädagogische Verklärung der Begeisterung jenseits des schlechten Stils noch andere Gefahren. Dies soll zunächst anhand des Films „Der Rausch“ von Thomas Vinterberg (Jørgensen/Vinterberg 2020) skizziert werden. Das Drama handelt von Martin, einem von vier befreundeten Lehrern einer dänischen Schule, der die Begeisterung für seine Arbeit verloren hat. Er unterrichtet eine Abschlussklasse in Geschichte mit so wenig persönlichem Engagement, dass er eines Morgens vor der gesamten Elternschaft zur Rechenschaft gezogen wird. Auf einer Geburtstagsfeier beschließen die Pädagogen, die Theorie des norwegischen Psychiaters Finn Skåderund, nach der der Mensch mit einem um 0,5 Promille zu geringen Blutalkoholspiegel auf die Welt kommt, im Selbstversuch umzusetzen. Im Rausch gelingt es Martin wieder in Kontakt zu seinen Schüler*innen zu treten und leidenschaftlich zu unterrichten. Bei der Abschlussfeier wird er von den Abiturient*innen frenetisch gefeiert. Der Film enthält sich zwar einer bewertenden Darstellung des Selbstversuchs der Männer, für den Protagonisten scheint die kurze Phase des Alkoholismus allerdings hilfreich gewesen zu sein, sich wieder auf die Frage, was ihm im Leben wirklich wichtig ist, zu besinnen. Die gesellschaftliche Anforderung an einen *begeisterten* Unterricht konnte er im Zustand des Rauschs offensichtlich besser erfüllen.

Begeisterung ist auch in populärwissenschaftlichen (schul-)pädagogischen

Ratgebern ein virulentes Thema. Es fällt auf, dass der Diskurs häufig von fachfremden Professionen, wie beispielsweise der Hirnforschung oder der Soziologie bzw. interessierten pädagogischen Praktiker*innen dominiert wird. Im Folgenden sollen die beiden Positionen exemplarisch skizziert werden.

Hartmut Rosa versucht in „Resonanzpädagogik – Wenn es im Klassenzimmer knistert" (Endres/Rosa 2016) und „Resonanzpädagogik und Schulleitung – Neue Impulse für die Schulentwicklung" (Buhren/Endres/Rosa 2018) sein Resonanzkonzept schulpraktisch fruchtbar und in Interviewform einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Seine Grundthese besagt, dass die Möglichkeit, in eine sinnstiftende Beziehung zur Welt zu treten, durch die gesellschaftliche Beschleunigung erschwert werde und somit wieder Räume für Resonanzerfahrungen geschaffen werden müssten. Diese Erfahrungen seien dann gegeben, wenn „es dem Lehrer gelingt, die Aufmerksamkeit seiner Schüler so zu fesseln, dass es im Klassenzimmer ‚knistert', [und] […] Momente des wechselseitigen geistigen Berührens und Berührtwerdens" (Endres/Rosa 2016, S. 16) entstehen würden. Rosa nutzt hier die klassischen Metaphern der Begeisterung, wenn er „Knistern" als zentralen Verursacher für Resonanz identifiziert, „weil dann etwas da ist, für das ich Feuer und Flamme bin. Doch damit ich das bin, braucht es erst einmal einen Funken – den Funken, der überspringt" (ebd.).

Dass die gutgemeinte Begeisterungsmetaphorik der „Resonanzpädagogik" in einen Ratgeber zur Schulentwicklung sowie in zwei „Impulskartensets"[5] (Beljan/Endres/Rosa 2017 und Gleich/Endres/Rosa 2019) mündet und im Buch immer wieder Worte aus dem Jargon der Unternehmensberatung fallen, lässt vermuten, dass sich das scheinbar kritische Konzept der Resonanz in eine neoliberale Logik der Selbst- und Fremdoptimierung ausreichend gut einfügen lässt. Auf der Schnittmenge zwischen Reform- und Verkaufswillen finden sich zudem auch Momente der Überhöhung der eigenen Person, die schon in den Texten der Reformpädagogik aufgefallen sind. So liest man im Vorwort der „Resonanzpädagogik", dass eine „Kollegin" über Rosa angemerkt habe, dessen Schaffen sei: „[…] als würde er Scherben in die Luft werfen und am Schluss steht eine Vase auf dem Tisch" (Endres/Rosa 2016, S. 7).

Auch Gerald Hüther zeigt im Kontext seiner Schulkritik ebenfalls starken pädagogischen Reformwillen und betont auf seiner Website „Begeisterung ist Dünger fürs Gehirn" (https://www.gerald-huether.de/, Zugriff: 25.06.22). Er äußert sich in zahlreichen Interviews und populärwissenschaftlichen Ratgebern zu pädagogischen, therapeutischen und lebenspraktischen Fragen. Seine zentralen

5 Hier finden sich Karten mit Tipps für resonanten Unterricht, wie: „Treten Sie begeistert vor die Klasse und sagen Sie sinngemäß: ‚Leute, ich habe heute etwas Besonders vor. Ich glaube - nein ich bin mir sicher, das wird euch interessieren. Da steckt für euch etwas ganz Wichtiges drin.' Vielleicht erreicht diese ‚Schwingung' Ihre Schüler, versetzt sie in Resonanz und weckt ihre Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen" (Beljan/Endres/Rosa 2017).

Motive decken sich mit klassischen Themen reformpädagogischer Strömungen: Es finden sich beispielsweise eine große Skepsis bezüglich gesellschaftlichen Entwicklungen der Moderne, das Plädoyer zur Errettung kindlicher Begeisterung durch Bewahrung von Individualität statt schulischer Gleichförmigkeit sowie die Ableitung anthropologischer und pädagogischer Schlussfolgerungen aus biologisch-medizinischen Tatsachen. In Anlehnung an die kritischen Anmerkungen von Malte Brinkmann bezüglich Maria Montessori (Brinkmann 2013, S. 199ff.) scheint die These fehlender Abgrenzung euphorisierten pädagogischen Reformwillens zu radikalen Positionen auch heute keineswegs veraltet zu sein. Hier lässt sich ein Argument von Klaus Schaller und Theodor Ballauff gegenüber der pathetischen Übersteigerung der Reformpädagogik anführen. Die Autoren werfen den oftmals autodidaktisch zu Experten auf dem Feld der Pädagogik avancierten Praktikern „dogmatische und doktrinäre Erstarrung" (Schaller/Ballauff 1973, S. 48) vor, die häufig in einem totalitären Anspruch münden würden. Ullrich kommentiert hierzu trocken: „Die mangelnde theoretische Kraft ihrer Lehre ersetzen sie durch schulorganisatorische Vorschläge" (Ullrich 1990, S. 905).

An den drei Beispielen sollten zum einen die Grenzüberschreitung hinsichtlich des Auflösens professioneller Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden und zum anderen der Grenzen zu neoliberalen, esoterischen und radikalen gesellschaftlichen Positionen aufgezeigt werden.

3 Differenzierung unterschiedlicher Phänomene der Begeisterung

Im pädagogischen Diskurs um Begeisterung fehlt es häufig an Präzisierung. Im Folgenden sollen Vorschläge zur Systematisierung des Phänomens im Kontext der Erziehungswissenschaft dargestellt werden. Denn eine begriffliche und systematische Differenzierung ist nötig, um zu klären, von wessen Begeisterung die Rede ist.

Wie bisher dargestellt werden sollte, ist die Fähigkeit zur Begeisterung zwar im Menschen angelegt, allerdings steht die Argumentation um die Errettung kindlicher Begeisterung gegenüber den vermeintlich zerstörerischen Auswirkungen der modernen Gesellschaft häufig in den Diensten eines bestimmten (problematischen) Menschenbildes und Gesellschaftsentwurfs. Der Anspruch, dass Schüler*innen nicht mehr nur interessiert, sondern auch begeistert sein sollen, versteht sich also keineswegs von selbst. Aus bisher Gesagtem folgt die Notwendigkeit, die verschiedenen Facetten des Phänomens der Begeisterung zu differenzieren, um zu klären, um wessen Begeisterung es sich im Diskurs eigentlich handelt.

Zunächst ist die Unterscheidung zu treffen, ob von der Begeisterung des Lehrenden gesprochen wird oder des Lernenden. Der gesellschaftlich legitimierten,

wenn nicht sogar geforderten, Begeisterung des Lehrenden für die Sache (1) ist hier die Begeisterung für das Lehren (2) und die Lernenden (3) zur Seite zu stellen. Im Beispiel der Lehrszenen aus dem Film „Der Rausch" wird deutlich, dass durch die reduzierte Selbstkritik des Protagonisten wohl die Begeisterung fürs Lehren, die nie frei von narzisstischen Anteilen ist, kaum aber die Begeisterung fürs Fach wiederhergestellt werden kann. Der im Drama dargestellte, lebendige Unterricht mit Quizfragen und unterhaltsamen Anekdoten verkürzt den Stoff der Jahrgangsstufe auf Entertainment. Eine vertiefte Aneignung von Wissen und historischen Zusammenhängen kann kaum ohne Phasen mühsamer Analysen auskommen. Aber auch die Begeisterung für die Schüler*innen und deren Lebenswelt, in der Alkohol ebenfalls eine zentrale Rolle spielt, kann der berauschte Lehrer im Film wieder zurückerlangen. Prange warnt in Hinblick auf Flitners schwärmerische Beschreibungen der damaligen Jugend[6] von der „biographisch-libidinösen" Haltung der Reformpädagog*innen zur eigenen Profession (Prange 1987, S. 357) und stellt die These auf, dass dies zu einem Missbrauch der Begeisterung für die jüngere Generation führe, um sich seiner Verantwortung als Mitglied der älteren Generation zu entledigen. Es werde versucht „an dem Kind ein Maß für die maßlose Welt zu finden, einen vorgesellschaftlichen Zustand, in dem die zukünftige bessere Einrichtung der Dinge schon Gegenwart ist" (ebd., S. 352).

Parallel dazu ist natürlich ebenso von einer Begeisterung der Lernenden für die Sache (4), das Lernen (5) oder die Lehrperson (6) auszugehen. Die Frage des pädagogischen Umgangs mit (fehlender) Begeisterung der Lernenden und Lehrenden wird im Folgenden diskutiert.

4 Über das pädagogische Potenzial fehlender Begeisterung

> „Ich würde eine solche Erziehung des ‚Madigmachens' außerordentlich advozieren." (Adorno 1971, S. 146)

Eine Fixierung der Pädagogik auf Begeisterung als Erziehungs- und Bildungsziel birgt die Tendenz zur Individualisierung, Psychologisierung und Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemkonstellationen. Im Folgenden soll für eine Er-

6 „Diese Lebensform und Ausdrucksweise der Kinder hat, ähnlich wie die der Künste, eine unersetzliche Bedeutung für uns. Sie sagt uns, ähnlich wie die der Kunst, daß die Rationalität, die Selbstentfremdung, die Anpassung und Nutzung des Menschen immer wieder in Frage gestellt werden muß. Die Kinder mit ihrer Ausdrucksweise helfen uns, daß wir die Ratio nicht einfach Besitz ergreifen lassen von uns, daß die ökonomisierte Zeit, der abgemessene Raum, die fabrizierte Dingwelt, die funktionalisierte Sprache, der gemaßregelte Leib, die verzweckten Sozialbeziehungen nicht einfach Herrschaft gewinnen sollen über uns" (Flitner, zit. n. Ulrich 1990, S. 894).

ziehungswissenschaft plädiert werden, die das bartlebysche „ich möchte lieber nicht“[7] (Melville 2016) nicht nur als gleichwertig zur Begeisterung akzeptiert, sondern als kritische Haltung wertschätzen lernt.

4.1 Phänomene fehlender Begeisterung bergen erziehungswissenschaftliches Potenzial

Juliane Marie Schreiber weist in „Ich möchte lieber nicht. Eine Rebellion gegen den Terror des Positiven“ (2022) gesellschaftliche Erwartungen an die Begeisterungsfähigkeit des Menschen zurück. Sie betont, dass das Postulat, glücklich zu sein, immer auch die Gefahr birgt reale politische und persönliche Missstände zu verschleiern. „Die Ideologie des Positiven macht uns blind für die Macht der Umstände. Die lahme Floskel ‚Du kannst alles schaffen, wenn du es nur genug willst‘ überschätzt den Einfluss des Einzelnen und unterschlägt dabei das Politische. In der neoliberalen Weltsicht begreifen wir alles individuell. Arbeit wird zu einer Frage der Unternehmerschaft, Bildung zu einer Frage des Talents und Gesundheit zu einer Frage des Lebensstils. Unter dem Deckmantel des positiven Denkens werden Menschen mit ihrem Schicksal nicht nur alleingelassen, man hört ihnen auch gar nicht mehr zu“ (Schreiber 2022, S. 167). Sie betont das kritische Potenzial scheinbar fehlender Begeisterung und plädiert für eine Anerkennung „negativ“ konnotierter Gefühle.[8]

Folgt man gegenwärtigen Jugenddiagnosen, sehen wir uns mit einer Generation konfrontiert, die nur noch wenig Begeisterung für die nicht digitalisierte Welt aufbringen kann. Mit Jugendbildern wie das des „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008) oder als unglückliche und in höchstem Maße unselbständige Jugend (Twenge 2018; Maas 2021) entsteht das Portrait einer jüngeren Generation, die wenig zugänglich für pädagogische Bemühungen ist. Es stellt sich in Anschluss an Schreiber allerdings die Frage, ob man fehlende Begeisterung für die Angebote der älteren Generation nicht auch als Kritik lesen könnte.

In seinen „Vergessenen Zusammenhängen. Über Kultur und Erziehung.“ (1985/2003) stellt Klaus Mollenhauer die Frage, welche Kulturgüter und -praxen es der älteren Generation wert seien, an die jüngere Generation weitergegeben zu werden. Die Erwachsenen stehen für Mollenhauer hier klar in einer Bringschuld, die Auswahl zu treffen und begründen zu können. Hierbei werde aller-

7 Entgegen aktueller Diskussionsbeiträge in der Erziehungswissenschaft ist die Aussage meiner Meinung nach nicht als Urteilsenthaltung, sondern als höfliche, aber klare Ablehnung zu deuten.

8 Ein Paradebeispiel für die Verkennung des kritischen Potenzials fehlender Begeisterung liefert Hartmut Rosa in seinen fiktiven Fallvignetten eines Tages im Leben von Hannah und Anna (Rosa 2016, S. 13ff.).

dings häufig nicht nur der versteckte politische Gehalt jedes pädagogischen Aktes vergessen – schon allein deswegen, weil er innerhalb gesellschaftlicher Strukturen stattfindet –, sondern auch der repräsentative Gehalt der von den Erwachsenen vorgelebten Lebensform. Wenn Twenge (2017) die Frage „Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us" mit gestiegenem Medienkonsum beantwortet, darf die Rückfrage gestellt werden, ob die fehlende Begeisterung der Jugendlichen nicht auch als Kritik an der Lebensform der älteren Generation interpretiert werden kann. Hier wäre die Ablehnung durch Abwendung ins Digitale selbst ein politischer Gehalt zu zusprechen. Eine im digitalen Feld über Memes, verschiedene Publikations- und Vernetzungskanäle oder im analogen Feld über Schulstreiks im Rahmen der Klimaproteste praktizierte Rebellion mag weniger laut sein, als die Jungendrevolten älterer Generationen – ob sie weniger wirkungsvoll ist, wird sich zeigen.

4.2 Begeisterung muss im pädagogischen Kontext die glückliche Ausnahme bleiben

Aufgrund der dargestellten Skepsis Begeisterung zum Erziehungs- und Bildungsziel zu erheben, und zwar unabhängig davon, ob man in der Position des Lehrenden oder des Lernenden ist, stellt sich die Frage, ob es nicht für den gelingenden pädagogischen Prozess ausreichend ist, auf Begeisterung mit Interesse zu reagieren. Eine konstante Begeisterung kann auf keiner der beiden Seiten ein realistischer Anspruch gelingender Bildung- oder Erziehungsarbeit sein. Nichts desto trotz liegt die Beantwortung der Frage des „wozu" pädagogischer Tätigkeit, im Sinne der kritischen Selbstreflexion der eigenen motivationalen Grundlage der Lehrenden und Erziehenden in der Verantwortung der pädagogisch Tätigen.

Phänomene fehlender Begeisterung weisen hier darauf hin, dass die Sicherheit der motivationalen Grundlage des Handelns brüchig geworden ist und erfordern eine Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen vor allem aber mit der Frage der „Überlieferungswürdigkeit und Zukunftsfähigkeit meiner kulturellen Bestände" (Mollenhauer 2003, S. 18). Die Begeisterung der Pädagogin oder des Pädagogen sowie die Begeisterung des Lernenden oder zu Erziehenden muss – mit Bob Ross gesprochen – jedoch ein „happy accident" bleiben. Anzustreben wäre ein pädagogisches Milieu, das Begeisterung als gleichwertig mit fehlender Begeisterung anerkennt und Letzterer ein kritisches Potenzial zuspricht.

Literatur

Adorno, Theodor Wiesengrund (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III: 19./20. Jahrhundert. Freiburg und München: Alber.

Baumgart, Franzjörg (2001): Das Erziehungsprogramm des Nationalsozialismus. In: Ders. (Hrsg): Erziehungs- und Bildungstheorien. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-182.

Beljan, Jens/Endres, Wolfgang/Rosa, Hartmut (2017): Resonanz im Klassenzimmer. Weinheim: Beltz.

Billstein, Johannes (1990): Kitsch in der Pädagogik. In: Neue Sammlung 30, S. 419-435.

Blankertz, Herwig (2015): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 11. Aufl. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Blumenberg, Hans (2007): Auffallen und Aufmerken. In: Ders.: Zu den Sachen und zurück. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 182-206.

Brinkmann, Malte (2013): Übung und Macht in der Pädagogik Montessoris: Pädagogische Analysen zu Polarisation, Normalisation und Hygiene. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Prisma, S. 199-223.

Brinkmann, Malte (2015): Übungen der Aufmerksamkeit: Phänomenologische und empirische Analysen zum Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen. In: Reh, Sabine/Dinkelaker, Jörg/Berdelmann, Kathrin (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie eines pädagogischen Phänomens. Wiesbaden: Springer, S. 199-220.

Buhren, Claus/Endres, Wolfgang/Rosa, Hartmut (2018): Resonanzpädagogik und Schulleitung: neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

D'Angelo, Diego (2016): Der Begriff „Aufmerksamkeit" im Werk Merleau-Pontys. 1942-1948. In: Müller, Jörn/Nießeler, Andreas/Rauh, Andreas (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Neue humanwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 47-60.

Endres, Wolfgang/Rosa, Hartmut (2016): Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim: Beltz.

Fink, Bruce (2009): Die klinische Einführung in die Lacan'sche Psychoanalyse. Theorie und Technik. 2. Aufl. Wien: Turia und Kant.

Freud, Sigmund (1998): Die Traumdeutung. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.

Freud, Sigmund (1962): Entwurf einer Psychologie. In: Ders.: Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Briefe an W. Fließ, Abhandlungen und Notizen aus dem Jahr 1887-1902. Korrigierter Nachdruck. Frankfurt: Fischer.

Gleich, Michael/Endres, Wolfgang/Rosa, Hartmut (2019): 75 Bildkarten Resonanzpädagogik. Weinheim: Beltz.

Gruschka, Andreas/Meisel, Michael (1988): Über die Kopflosigkeit der Forderung nach Einheit von Kopf, Herz und Hand. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 3, S. 9-24.

Jørgensen, Sisse Graum/Vinterberg, Thomas (2020): Der Rausch. Dänemark/Schweden/Niederlande: Sisse Graum Jørgensen.

Maas, Rüdiger (2021): Generation lebensunfähig: Wie unsere Kinder um ihre Zukunft gebracht werden. München: YES Verlag.

Melville, Herman (2016): Bartleby der Schreiber. Eine Geschichte aus der Wallstreet. 8. Aufl. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): III. „Aufmerksamkeit" und „Urteil". In: Ders.: Phänomenologie der Wahrnehmung. 6. Aufl. Berlin: De Gruyter, S. 47-75.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 3, S. 329-336.

Micali, Stefano (2006): Affektion und Immanenz bei Husserl. In: Phänomenologische Forschungen, S. 85-98.

Mollenhauer, Klaus (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl. München und Weinheim: Juventa.

Oelkers, Jürgen (1988): Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik". In: „Pädagogik und Nationalismus". 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 195-219.

Otto, Berthold (1959): Von der Entwicklung unserer Kinder. In: Frommberger, Herbert (Hrsg.).: Was sagt Berthold Otto? Neubearbeitet. Dortmund: Verlag W. Crüwell.

Pagel, Gerda (2007): Lacan zur Einführung. 5. Aufl. Hamburg: Junius.

Prange, Klaus (1987): Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 3, S. 345-362.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Berlin: Suhrkamp.

Twenge, Jean M. (2017): iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us. New York: Atria Books.

Ullrich, Heiner (1990): Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder der Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, S. 893-918.

Winterhoff, Michael (2008): Wenn unsere Kinder Tyrannen werden: Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 21. Aufl. Gütersloh und München: Gütersloher Verlagshaus.

Žižek, Slavoj (2008): Lacan eine Einführung. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.

‚Begeisterung für Neues' als historisch-systematisches Grundproblem Pädagogischer Anthropologie

Matthias Steffel

Das Phänomen, dass sich Menschen *für Neues begeistern*, durchzieht menschliches Leben nicht erst in der Moderne bzw. Spätmoderne auf vielfältige Art und Weise. Der damit verbundene Enthusiasmus wird bereits bei Platon aus kritischer Perspektive beschrieben und verweist auf menschliche Affekte, die in der Zuwendung zum Göttlichen auf Wahrheit abzielen (vgl. Schrader 2001, S. 227ff.). Mit Beginn der Neuzeit durchläuft der Begriff eine zunehmende Säkularisierung, so dass an die Stelle göttlicher Ideen etwa die Ideale der Aufklärung treten, die es vermögen, Begeisterung für gesamtgesellschaftliche Um- und Aufbrüche anzuregen (bspw. in der Französischen Revolution), und die analog dazu spätestens mit der Formierung der Pädagogik als Wissenschaft auch Utopien von Erziehung und Bildung befeuern. Während Immanuel Kant noch explizit zwischen *Enthusiasmus* und *Schwärmerei* (bzw. Fanatismus) unterscheidet und damit die Frage nach begründbarer Begeisterung aufwirft (vgl. ebd., S. 225f.), hat sich in der weiteren Auseinandersetzung mit dem Begriff und im weiteren Voranschreiten der Moderne gezeigt, dass die historisch-systematischen Linien, an denen man sich hier orientieren könnte, selbst einen grundlegend problematischen Charakter aufweisen.

Aus heutiger Sicht kann der Begriff der Begeisterung vielfältige Konnotationen haben: Menschen können sich für neue Freunde, für Neugeborene, für neue Kleidung, neue technische Geräte wie Autos, Smartphones oder Computeruhren ebenso begeistern wie für Wissen, ökonomisches Wachstum, politische Ideen, Verschwörungsmythen, Populismus, vielleicht sogar eine charismatische ‚Führerfigur' oder Ähnliches – und damit auch für Ideen, die gar nicht so *neu* sind, wie sie von sich glauben machen wollen. In dieser Hinsicht läuft Begeisterung immer auch Gefahr mindestens auf einem Auge blind zu sein. Entsprechend stellt sich die Frage, *wofür* es sich zu begeistern lohnt, *wie* sich dies halbwegs verlässlich beurteilen lässt und wann ein nüchterner Blick geboten erscheint.

Dies hat nicht zuletzt damit zu tun, dass sich mit jeder Begeisterung für etwas Neues auch ein Aufbruch ankündigt, und zwar in doppelter Hinsicht: Zum einen werden die Strukturen des Bestehenden buchstäblich ‚aufgebrochen' und zum anderen deutet sich im Beschreiten *neuer Wege* ein ‚Aufbrechen' – im Sinne von ‚sich auf den Weg machen' – an. Damit verbundene Grundprobleme der Begeis-

terung werden im Folgenden auf zwei Ebenen diskutiert: Einerseits auf einer erziehungs- und bildungs*praktischen* und andererseits auf einer wissenschaftlich-*theoretischen* Ebene. Ziel der Überlegungen wird es sein, die wechselseitigen Bezüge beider Ebenen herauszuarbeiten und zu zeigen, inwieweit eine unreflektierte Begeisterung auf wissenschaftlich-*theoretischer* Ebene immer auch in die konkrete Erziehungs- und Bildungs*praxis* hineinwirkt. So betrachtet erweist sich jegliche Begeisterung für Neues nicht nur als pädagogisch-anthropologisches Phänomen, sondern im selben Zug als *historisch-systematisches* Grundproblem Pädagogischer Anthropologie.

Diese wurde als wissenschaftliche Disziplin in den letzten Jahrzehnten vorwiegend als *historisch*-pädagogische Anthropologie gefasst (vgl. Wulf 1994), sie hatte jedoch immer auch eine historisch-*systematische* Schlagseite (vgl. Zirfas 2021, S. 149ff.). Dies verdankt sie u.a. ihrem Fokus auf pädagogische Fragestellungen, die stets auf sowohl historische als auch systematische Momente verwiesen sind (vgl. dazu Böhm/Schriewer 1975). Indem sie in ihrer Abkehr von klassischen Wesensanthropologien und im Anschluss an Helmuth Plessner den *homo absconditus* zum Ausgangspunkt ihrer Forschung erhob (vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 13), geriet insbesondere die systematische Schärfe im Bemühen um Offenheit und die Berücksichtigung von Mehrdimensionalität in den Hintergrund.[1] Dieses Systematische – so wird zu zeigen sein – kann jedoch tragend für die Frage danach werden, wie sich das Begeistern für Neues pädagogisch-anthropologisch reflektieren, kritisieren und begründen lässt.

Um dies verständlich zu machen, wird zunächst (1.) die Notwendigkeit von Neuem vor dem Hintergrund des Bestehenden herausgearbeitet, das sich insgesamt immer als falsch eingerichtet erweist. Daraus ergeben sich (2.) pädagogisch-anthropologische Fragen nach *utopischen* und *ideologischen* Momenten des Neuen und (3.) Fragen danach, wie diese kritisch-analytisch als historisch-systematisches Grundproblem bearbeitet werden können. Weil sich das Wesen des Menschen nicht positiv bestimmen lässt, werden zunächst (4.) die Möglichkeitsbedingungen von anthropologischen Wesenszuschreibungen problematisiert, um in einem weiteren Schritt (5.) eine negative Anthropologie des Neuen zu skizzieren, die sich mit ihren eigenen Verstrickungen in das bereits Bestehende kritisch auseinandersetzt. Dies wird am Beispiel von (6.) Pestalozzis triadischer Anthropologie kontrastiert, so dass (7.) sich Neues aus den Dimensionen ‚Vernunft', ‚Ideologiekritik' und ‚Zufall' im Spannungsfeld von *Begeisterung* und *Er-*

1 Unter anderem in Rückbesinnung auf Ullrich Sonnemanns „Negative Anthropologie" wurde Pädagogische Anthropologie in diesem Zusammenhang explizit kritisiert (vgl. Weiß 2001). Der Vorwurf bestand im Grunde darin, dass sie sich als „postmodernistische Menschenbildanthropologie" (ebd., S. 242) in Pluralismus und Beliebigkeit zu verlieren drohe.

nüchterung reflektieren und diskutieren lässt – gefolgt von einem kurzen Resümee.

1 Das Bestehende als Möglichkeitsbedingung von Neuem

Um verständlich zu machen, was Neues in Abgrenzung zu Bestehendem überhaupt sein kann, empfiehlt sich zunächst ein Blick auf Letzteres: das Bestehende. Als gegenwärtiger kultureller und gesellschaftlicher *Ist*-Zustand der Welt, in der konkrete Menschen leben bzw. zu leben haben, erweist sich dieses immer wieder als insgesamt falsch eingerichtet. Solange das der Fall ist, solange – nach den Worten von Karl Marx – „der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist" (1844/1976, S. 385), gibt es – folgt man Theodor W. Adorno – „kein richtiges Leben im falschen" (1951/2019, S. 43) – egal wie viel vermeintlich Eigentliches, Richtiges oder Schönes man darin zu erblicken meint, und unabhängig davon, wie geruhsam, bürgerlich oder luxuriös manche Menschen ihre privaten Lebensweisen auch gestalten können oder wollen.

Die kulturellen und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, aus denen heraus sich Menschen für Neues begeistern, lösen daher – spätestens seit Sigmund Freud – berechtigterweise ein „Unbehagen" (1930/2010) aus, deutet sich in ihnen doch an, dass in den konkreten Leben der Menschen unter diesen Bedingungen „Etwas fehlt" (Bloch 1964/1980).

In „Erziehung nach Auschwitz" präzisiert und verschärft Adorno dieses Dilemma und spricht von einer „Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt" (1966/2015, S. 90), von „einem Gefühl des Eingesperrtseins in einem durch und durch vergesellschafteten, netzhaft dicht gesponnenen Zusammenhang" (ebd.), der so etwas wie einem ‚richtigem Leben' nicht nur entgegensteht, sondern es nahezu auf ganzer Linie verunmöglicht. Adornos ernüchternde Schlussfolgerung: „Je dichter das Netz, desto mehr will man heraus, während gerade seine Dichte verwehrt, daß man herauskann" (ebd.). Sich vor diesem Hintergrund überschwänglich für Bestehendes zu begeistern, hätte etwas Desparates, vielleicht sogar Zynisches, und führt – so Adornos weitere Analyse – unweigerlich in einen Zustand der Unmenschlichkeit (vgl. ebd., S. 88ff.).

So pessimistisch diese Aussichten zunächst erscheinen mögen, sie eröffnen die Bühne, auf der Neues überhaupt in Erscheinung treten kann. Zudem entzündet sich an ihnen potenziell ein Funke der ‚Begeisterung', und damit auch die Hoffnung auf ein *anderes*, ein weniger falsches Leben, vielleicht sogar als „Vorbereitung zum richtigen Leben" (Bergson 1939/1945, S. 125).

In der antinomischen Spannung von *falsch* eingerichtetem Bestehenden und potenziell *richtigem* Neuen deutet sich an, woher Begeisterung mitunter herrühren könnte: Eine Welt, die als ganze richtig eingerichtet wäre und ein ‚richtiges Leben' bedingungslos zuließe, dürfte sich als Ganze wunschlos glücklich wähnen

und hätte berechtigterweise allen Grund dazu, sich vor Neuem hermetisch abzuschotten. Wozu bräuchte man Neues und weshalb sollte man sich dafür *begeistern*, wenn im Bestehenden schon alles für ein ‚richtiges Leben' vorhanden wäre?

In Anbetracht aktueller gesamtgesellschaftlicher Problemlagen wie Kriegen, Fluchtbewegungen, sozio-ökonomischen Ungerechtigkeiten und nicht zuletzt einer drohenden Klimakatastrophe zeichnet sich einmal mehr ab, wie sehr sich Menschen permanent mit vielfältigem Neuen konfrontiert sehen und im Zuge dessen auch auf neue Umgangsweisen angewiesen sind, die sich nicht ausschließlich aus den bestehenden Wissensbeständen und Kulturgütern ohne Weiteres ableiten lassen.

Die kulturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen menschlicher Lebensführungen sind folglich so gelagert, dass sie stets auf einen *U-topos* verweisen, auf einen ‚Nicht-Ort', mit anderen Worten: auf ‚Gegenvorschläge' (vgl. Adamczak 2018, S. 81) zu den falsch eingerichteten menschlichen Lebensverhältnissen im Bestehenden. Neues zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es eben nicht bloße Reproduktion dessen ist, was sowieso schon da ist, sondern darüberhinausgehend eine Befreiung und Emanzipation in Aussicht stellt.

Es mag jeweils weniger falsche Momente im Leben geben, allerdings lässt sich im Hier und Jetzt, im „Dunkel des gelebten Augenblicks" (Bloch 1965/2010, S. 27), kaum zweifelsfrei beurteilen, *welche* das genau sind und *was* an ihnen vermeintlich richtig wäre. Lässt man sich doch dazu hinreißen, läuft man immer Gefahr, sich in ideologische Gewässer zu begeben, innerhalb derer man sich irrtümlicherweise für etwas Falsches unter dem Deckmantel eines Richtigen begeistert. In seinem „Prinzip Hoffnung" von 1954 fasst Ernst Bloch Neues entsprechend als anthropologischen Fluchtpunkt innerhalb eines antizipierenden und sich vollziehenden Weltprozesses: „Der Mensch ist dasjenige, was noch vieles vor sich hat. […] Er steht immer wieder vorn an Grenzen, die keine mehr sind, indem er sie wahrnimmt, er überschreitet sie. Das Eigentliche ist im Menschen wie in der Welt ausstehend, wartend, steht in der Furcht vereitelt zu werden, steht in der Hoffnung, zu gelingen" (1954/1990, S. 284f.).

Die Begeisterung für Neues speist sich aus dieser Perspektive aus der Hoffnung auf eine Welt, in der dasjenige, was noch ‚fehlt', das ‚Eigentliche' des Menschen nämlich, *gelingen* kann.

2 Pädagogisch-anthropologische Problematisierungen

Das hier skizzierte Bild einer falsch eingerichteten Welt ruft unweigerlich „Gegen-Bilder von einem anderen und anders gestalteten Leben" (Bilstein 1997, S. 23) hervor, wodurch das von Bloch antizipierte Gelingen überhaupt erst als solches vorstellbar wird und in den Bereich realer Möglichkeit gelangt. Erst in solchen „Bildern wird sichtbar, was sonst unsichtbar bliebe" (Wulf 2014, S. 243).

In Anbetracht ohnmächtig machender kultureller und gesellschaftlicher Verhältnisse kommt in ihnen die menschliche Fähigkeit der Imagination zum Ausdruck, die insbesondere im Spannungsfeld von Faktizität und Fiktionalität pädagogisch-anthropologisch bedeutsam wird (vgl. Seichter 2022).

Wenn man so will, evoziert die immer wieder konkret erfahrene Unmöglichkeit, ein richtiges Leben zu führen, fiktionale Räume für Neues, in denen es immerhin vorstellbar wird, ein anderes, vielleicht lebenswerteres Leben zu leben. Derartige Vorstellungen müssen allerdings nicht *per se* emanzipatorisch sein, sie können auch affirmative Formen annehmen, weshalb Imaginationen und Fiktionen potenziell immer beides sind: utopisch *und* ideologisch. Gerade weil sie immer auch kulturell und gesellschaftlich bedingt und in das Bestehende verstrickt sind, von dem sie sich abheben, bleibt unklar, welche ihrer Anteile utopischen und welche von ihnen ideologischen Charakter haben, welche von ihnen wirklich Neues zum Ausdruck bringen und welche nur das Bestehende reproduzieren. Sich vorbehaltlos für eine Idee oder Vorstellung zu begeistern, läuft vor diesem Hintergrund immer Gefahr, einem Irrtum aufzusitzen. Nimmt man etwa die kaum von der Hand zu weisende Begeisterung (nicht nur) von Kindern und Jugendlichen gegenüber digitalen Geräten wie Smartphones als Beispiel, so wird deutlich, dass nicht alles *Neue* daran utopischen Linien folgt. Eine unreflektierte Mediennutzung begünstigt immer auch *ideologische* Strukturen und trägt dazu bei, dass bereits bestehende gesellschaftliche Schieflagen reproduziert und ggf. verstärkt werden (vgl. Jörissen 2018).

Weitet man diese Denkfigur auf pädagogische Theorien aus, die sich mit derartigen Problemen beschäftigt, dann sind auch diese von Vorstellungen und Bildern durchzogen, die sowohl utopische als auch ideologische Momente haben. Eine allumfassende Theorie der Erziehung und Bildung des Menschen, die über jeden Zweifel erhaben wäre, gibt es nicht, weshalb auch die Pädagogik als praktische Wissenschaft darauf verwiesen ist, immer wieder ihre Theorien zu hinterfragen und von Neuem und aufs Neue zu (re-)formulieren (vgl. Steffel 2022, S. 247ff.). Damit ist jede Generation von Wissenschaftler*innen vor die Aufgabe gestellt, an diesem Prozess in kritischer Absicht mitzuwirken. Nur wie lässt sich verlässlich beurteilen, inwieweit ihre theoretischen Annahmen – insbesondere auch in ethischer Hinsicht – *ideologisch* durchzogen sind und an welchen Stellen sie *utopisch Neues* möglich machen?

Auch wenn sich diese Frage immer wieder von Neuem stellt, so ist sie streng genommen nicht *neu*. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher problematisiert sie bereits in seinen Vorlesungen von 1826 – und damit just zu der Zeit, in der sich die Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu konstituieren beginnt. Mit der Frage, was „denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren“ wolle (1826/1959, S. 38), bringt er ebenso prägnant wie nüchtern zum Ausdruck, dass pädagogisches Denken und Handeln unter der Bedingung wechselnder Generationenfolgen zumindest begründungsbedürftig ist (siehe dazu

auch Brumlik 1995). Das damit verbundene Normativitätsproblem beschäftigt die Pädagogik als Wissenschaft seither ungebrochen und darf nach wie vor als „ungelöst" gelten (Ruhloff 1979; ebenso Meseth/Casale/Tervooren/Zirfas 2019).

Auf pädagogisch-anthropologischer Ebene rücken vor diesem Hintergrund Fragen nach den performativen Verstrickungen von Bildern und Imaginationen in die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den Fokus, aus denen heraus sie entstehen. Welches ‚Neue' kommt in ihnen auf welche Weise zum Ausdruck, welche utopischen und ideologischen Momente lassen sich darin aufspüren und wie lassen sich diese kritisch reflektieren?

3 Neues als historisch-systematisches Grundproblem Pädagogischer Anthropologie

Um hier zu halbwegs belastbaren Begründungen und Orientierungen zu gelangen, empfiehlt sich ein selbstreflexiver historisch-systematischer Blick auf menschliche Werdensprozesse und damit verbundene Menschenbilder. Aus dieser oft auch als ‚doppelte Historizität' (vgl. Wulf 1994, S. 8ff.) bezeichneten Perspektive finden sich zahlreiche Anhaltspunkte, mithilfe derer sich utopische und ideologische Momente in Menschenbildern beschreiben, analysieren und bearbeiten lassen. Gerade eher *historische* Lesarten können den Menschen ihrer Eigenlogik nach nicht als solchen festlegen oder abschließend bestimmen – nicht zuletzt, weil der Mensch sich als mehrdeutig erweist und im Allgemeinen wie im Besonderen noch im Prozess seiner Wirklichwerdung steht (vgl. Plessner 1961/1983). Historische Anthropologie ist somit immer auf Neues und Unbestimmtes verwiesen, d. h. auf dasjenige, das als solches noch gar nicht geschichtlich stattgefunden hat und sich infolgedessen einem historiographischen Zugriff entzieht.

Legt man den Fokus auf die damit verbundenen *systematischen* Dimensionen, dann lassen sich – wenn auch nicht trennscharf – monistische, dualistische, triadische sowie negative Anthropologien unterscheiden (vgl. Zirfas 2021, S. 149ff.). Diese wiederum umreißen ein Spektrum von „stärkeren und eindeutigeren" bis hin zu „schwächeren und uneindeutigeren anthropologischen Vorstellungen", wodurch sich auf der einen Seite des Spektrums konkretere „Vorgaben" für Erziehung und Bildung ableiten lassen und auf der anderen Seite eher ihre „Bedingungen der Möglichkeit" in den Fokus rücken (ebd., S. 150).

Je nachdem, welchem Zugang man stärkeres Gewicht gibt, können aus diesen Blickwinkeln unterschiedliche Dimensionen des Begeisterns für Neues problematisiert werden:

- Aus *monistischer* Perspektive lässt sich Neues als mögliche Kompensation für den oben skizzierten Aspekt des Mangels begreifen und steht somit in der

Hoffnung, ein ‚richtiges Leben' zu ermöglichen. Neues, das den Mangel beseitigt, wäre wünschenswert und jenes, das ihn schürt, hingegen abzulehnen.

- Aus *dualistischer* Perspektive kann Neues in Widerspruch mit zwei (sich häufig widerstrebenden) Aspekten geraten, indem es bspw. einen Mangel auf individueller Ebene tilgen kann, zugleich aber auf gesellschaftlicher Ebene weitere Probleme erzeugt und begünstigt werden. Das Beheben des Mangels an individueller Freiheit und Autonomie könnte etwa zu zunehmender gesellschaftlicher Isolation beitragen, weil die erlangte Selbstbestimmung sich schlussendlich als unsolidarisch mit dem Ganzen erweist. Vor diesem Hintergrund wäre nur solches Neue begeisterungswürdig, das *beiden* Aspekten (hier: Selbstbestimmung *und* Solidarität) gleichermaßen gerecht werden würde.
- Aus *triadischer* Perspektive würde systematisch nun noch eine weitere Dimension hinzukommen, wodurch sich der grundproblematische Charakter einer Begeisterung für Neues noch weiter verschärft – nicht zuletzt, weil sich Fragen danach auftun, in welchem Verhältnis die drei Dimensionen sowohl jeweils zueinander als auch zum Ganzen stehen. Wirklich begeisterungswürdiges Neues müsste hier zumindest den jeweiligen Ansprüchen aller drei Dimensionen gerecht werden und darüber hinaus auch die sich aus der Mehrdimensionalität ergebenden Widersprüche berücksichtigen und nach Möglichkeit aufheben.

Blickt man auf die Geschichte von monistischen, dualistischen und triadischen Anthropologien, dann wird in ihnen das Anliegen – und gewiss auch ein Bedürfnis – nach allgemeinen Wesensbestimmungen des Menschen erkennbar. Spätestens im 20. Jahrhundert hat sich die Erfüllung dieses Anliegens als überambitioniert, vielleicht sogar illusionär erwiesen (vgl. Meyer-Drawe 2000).

Begreift man den Menschen mit Plessner als *homo absconditus* (vgl. 1969/1983), so verwehrt man sich davor, ihm in irgendeiner Art und Weise Wesenszuschreibungen zu machen – wenn überhaupt, besteht das Wesen des Menschen in seiner Unbestimmtheit, Unerkennbarkeit und im Rätselhaften (vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 11ff.), weshalb sich weniger die Frage nach dem *Was*, sondern stattdessen nach dem *Wer* des Menschen stellt (Zirfas 2021, S. 169ff.). In der Verschiebung der Fragestellung rückt insbesondere aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive das Neue in den Fokus, dessen unbestimmbares Wesen sich in Abgrenzung zum Bestehenden ja gerade darin andeutet, dass es sich performativ erst noch vollziehen muss, und dass es sich dadurch der Verfügbarkeit entzieht (vgl. Brumlik 1992, S. 532).

Das spricht zunächst für einen großzügigen und umfassenden Vertrauensvorschuss gegenüber jeglichem Neuen, mit dem nicht nur sichergestellt wird, dass dieses überhaupt möglich ist, sondern wodurch auch einer potenziellen Begeisterung Vorschub geleistet wird. Das damit einhergehende ‚Risiko' (vgl. Biesta

2016) müsste in Anbetracht klaustrophobischer und ohnmächtig machender kultureller und gesellschaftlicher Bedingungen immer wieder in Kauf genommen werden – insbesondere, wenn es für eine konkrete Erziehungs- und Bildungs*praxis* um die Erarbeitung ‚sicherer' und ‚egalitärer' Räume geht (vgl. dazu Winter/Bramberger 2021), in denen Neues nicht nur möglich, sondern unter geschützten Bedingungen auch wirklich werden kann. Aber auch auf wissenschaftlich-*theoretischer* Ebene Pädagogischer Anthropologie zeigt sich die Notwendigkeit solch eines Vertrauensvorschusses, wenn man sich um *neue* Sichtweisen, Zugänge und Erkenntnisse bemüht, aus denen heraus sich die Frage nach dem Menschen präziser und vielschichtiger stellen lässt.

4 Annäherungen an eine negative Anthropologie des Neuen

Die Bedeutung und Produktivität des *homo absconditus* für pädagogisch-anthropologisches Denken und Handeln kann vor diesem Hintergrund nicht in Abrede gestellt werden. Im Gegenteil: Sie erweist sich als hilfreiche Chiffre für die Beschäftigung mit dem Menschen im Spannungsfeld von Bestehendem und Neuem. Mit ihr lässt sich in Rechnung stellen, dass der Mensch performativ in seine Geschichte verstrickt ist, dass er sich „nie *ganz* in seinen Taten erkennen" (Plessner 1969/1983, S. 359) kann, dass er allenfalls „seinen Schatten, der ihm vorausläuft und hinter ihm zurückbleibt" (ebd.) als Abdruck und Umriss in den Blick nehmen kann, ohne dabei verlässliche Wesensbestimmungen vornehmen zu können. Wenn aber eine wesensbestimmende Anthropologie nicht möglich ist, kann dann überhaupt noch von Anthropologie die Rede sein?

Auch wenn es heute keinen Standpunkt mehr zu geben scheint, von dem aus eine wie auch immer begründete wesenhafte Richtigkeit oder auch graduelle Wichtigkeit anthropologischer Dimensionen beurteilt werden könnte, so lässt sich aber vielleicht doch etwas über diejenigen Dimensionen urteilen, die sich (historisch) als *falsch* erwiesen haben bzw. sich in ihrer blinden Reproduktion immer wieder als falsch erweisen. Anthropologie könnte sich dann nicht im Zeichen von Offenheit und Multidimensionalität darauf zurückziehen, immer wieder zu fragen, woran sie in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit *noch nicht* gedacht hat; sie müsste sich ebenso damit beschäftigen, was sie bisher *falsch* gedacht hat. Denn – so könnte man hier argumentieren – eine falsch eingerichtete Welt lässt sich mitunter immer auch auf implizite und explizite Menschenbilder als anthropologische Fehleinschätzungen zurückführen.

Eine Vernachlässigung dieser kritischen Selbstreflexion würde dann nicht nur universalgeschichtlichen Tendenzen in die Karten spielen (vgl. Benjamin 1942/1991), Anthropologie selbst würde unter Verdacht geraten, maßgeblich eine Historiographie der Herrschenden zu betreiben. In seiner „Negative[n] Dialektik" legt Adorno den Finger genau in diese Wunde: „Die These […], der

Mensch sei offen […] ist leer; sie gaukelt ihre eigene Unbestimmtheit, ihr Fallissement, als Bestimmtes und Positives vor" (1966/2018, S. 130). Auch der Begriff des Neuen fällt unter diese Kritik, suggeriert er doch, dass es sich dabei um etwas Unbestimmtes handeln könnte, das sich unabhängig vom Bestehenden in den Blick nehmen ließe – und damit unabhängig von den „Verstümmelungen", die auch anthropologisch Forschende „seit Jahrtausenden […] als gesellschaftliches Erbe" mit sich tragen (ebd.). Ein bloßer Rückzug auf Offenheit und Unbestimmtheit liefe daran anschließend Gefahr, dass jene ‚Verstümmelungen' sich unbemerkt und unreflektiert in den Raum hinein verlängern, den man jenem Neuen aus anthropologischen Perspektiven einräumen möchte. Dieses Grundproblem berücksichtigend, ist Adorno anthropologischen Bestimmungen gegenüber skeptisch: „Dass sich nicht sagen lässt, was der Mensch sei, ist keine besonders erhabene Anthropologie sondern ein Veto gegen jegliche" (ebd.). Wären Anthropologien im Sinne Adornos damit eine Absage zu erteilen? Disqualifizieren sie sich bereits dadurch, dass sie überhaupt den Menschen unter wie auch immer bestimmten Gesichtspunkten zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung erheben?

Adornos ‚Veto' gegen jegliche Anthropologie bezieht sich hier nicht auf anthropologische Forschung an sich, sondern vielmehr auf den damit häufig einhergehenden *Schein des Erhabenen*. Anders formuliert: Anthropologische und eigentlich jegliche wissenschaftliche Forschung neigt dazu, die konkreten Bedingungen, unter denen sie Wissen produziert, aus den Augen zu verlieren.[2] Diese Bedingungen wirken jedoch unentwegt in die wissenschaftliche Praxis hinein, ohne dass dies den Forschenden vollumfänglich bewusst werden könnte (vgl. ebd., S. 17ff.). Um diesen Makel zu kaschieren und die eigene Glaubwürdigkeit aufrechtzuerhalten, wird zumindest der Anschein wissenschaftlicher Unfehlbarkeit geweckt. In diesem Sinne lässt sich selbst die dezidierte Abkehr von positiven Wesensbestimmungen noch als impliziter (positiver) Wesenszug missverstehen und Konzeptionierungen, wie die der Unbestimmbarkeit und Offenheit, selbst Begriffe wie Kritik und Negativität verlieren ihre kritische Sprengkraft, wenn sie zur bloßen Phrase verkommen.

Die sich hier abzeichnenden Theorie-Praxis-Probleme zeitigen sich wiederum sowohl auf erziehungs- und bildungs*praktischer* als auch auf wissenschaftlich-*theoretischer* Ebene:

2 Das gilt insbesondere für solche wissenschaftlichen Bemühungen, die ihr Wissen im Zuge der Anwendung strenger Methoden produzieren und ihre Ergebnisse am Kriterium unbezweifelbarer Evidenz messen. Doch selbst einer vermeintlichen Evidenz gehen Bedingungen voraus, die sich nicht vollumfänglich einholen lassen. Auf die daraus resultierenden Probleme weist Adorno unmissverständlich hin: „Denken […], das frisch-fröhlich von vorn anfängt, unbekümmert um die geschichtliche Gestalt seiner Probleme, wird erst recht deren Beute" (2018, S. 28).

- Bezogen auf konkrete pädagogische Situationen, macht es einen immensen Unterschied, inwiefern es sich bei Offenheit und Unbestimmtheit um bloße Phrasen handelt, hinter denen sich versteckte *ideologische* Strukturen des Bestehenden verbergen. Denn: Bleibt es bei einem bloßen Lippenbekenntnis, so beraubt man Heranwachsende ihrer realen Möglichkeit, Einsicht in die falschen und ‚verstümmelnden' kulturell-gesellschaftlichen Strukturen zu gewinnen, und erschwert ihnen dadurch, sich davon emanzipatorisch abzustoßen. Ein als Lippenbekenntnis proklamierter Raum für Neues wird vom Bestehenden nicht nur vorstrukturiert, der – um es mit Adorno zu sagen – *Schein des Erhabenen* gaukelt Heranwachsenden eine Offenheit vor, die als solche angesichts klaustrophobischer und ohnmächtig machender kultureller und gesellschaftlicher Verhältnisse gar nicht ohne weiteres möglich ist.
- Ein ähnliches Bild zeichnet sich auf wissenschaftlich-*theoretischer* Ebene ab. Hier würde eine bloß scheinhafte Offen- und Unbestimmtheit wirklich *neue* Zugänge und Wissensformen im Vorhinein verunmöglichen, um die es einer pädagogischen Anthropologie in der Bearbeitung ihres Gegenstandes eigentlich gehen würde. Eine Offenheit, die nicht ihre eigenen Bedingtheiten reflektiert, liefe ebenso Gefahr, dass *ideologische* Strukturen des Bestehenden sich unbemerkt fortsetzen und nur dasjenige Wissen ermöglicht wird, das mit dem Vorgefundenen am besten kompatibel ist, das naht- und lückenlos in die bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen hineinpasst.

Um diesen Tendenzen entgegenzuarbeiten, bietet sich eine *negative* Anthropologie an (vgl. Zirfas 2021, S. 169ff.). Sie begnügt sich nicht mit phrasenhaften Schlagwörtern, sondern wendet sich in kritischer Absicht explizit *gegen* die ‚Verstümmelungen' und ‚Entmenschlichungen', die sich kulturell und gesellschaftlich bis in die Gegenwart tradiert haben – und damit *gegen* die ökonomischen, politischen, aber auch epistemologischen Bedingungen ihrer eigenen Wissensproduktion.

Vor diesem Hintergrund wird auch die Wichtigkeit der Unterscheidung von Anthropologie und Wesensanthropologie deutlich, die insbesondere aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive immer wieder betont wurde (vgl. Wulf/ Zirfas 2014a, S. 13). Worin aber unterscheidet sich eine (positive) Wesensanthropologie von negativer Anthropologie? Welche systematischen Verstrickungen deuten sich hier an? Und wie lassen sie sich im Horizont von Bestehendem und Neuem reflektieren?

5 Negativ gewendete Wesensanthropologien des Neuen

Mit dem Wesentlichen bzw. Unwesentlichen des Menschen verhält es sich ähnlich wie mit dem Utopischen. Beides entzieht sich einem unvermittelten Zugriff

und dennoch lässt es sich für anthropologische Forschung kaum außer Acht lassen. In einem Rundfunkgespräch mit Ernst Bloch von 1964 skizziert Adorno das Wesen der Utopie über den Umweg der bestimmten Negation als dialektisch vermitteltes Gegenüber des Bestehenden: „Die Utopie steckt jedenfalls *wesentlich* in der bestimmten Negation, in der bestimmten Negation dessen, was bloß ist, und das dadurch, daß es sich als ein Falsches konkretisiert, immer zugleich hinweist auf das, was sein soll" (Bloch 1964/1980, S. 412, Herv. M.S.). Bemerkenswert daran ist, dass Adorno das utopisch Neue nicht von einer vermeintlich unbeschränkten Offenheit abhängig macht, sondern die Figur bestimmter Negation in Anschlag bringt. Diese unterscheidet sich von bloßem Skeptizismus dadurch, dass sie dasjenige, was ‚bloß ist' nicht einfach kategorisch in Zweifel zieht und zurückweist; indem sie das Bestehende *bestimmt* negiert, wird das Falsche und die Ursachen dafür, dass es sich als Falsches konkretisiert hat, zumindest in Ansätzen begreifbar (vgl. Hegel 1807/2014, S. 73f.). Eine bloß abstrakte Negation des bestehenden Ist-Zustandes mag zwar augenscheinlich zur Schaffung eines *U-topos* (Nicht-Ort) beitragen, indem jedoch die konkreten Ursachen und Bedingungen des Falschen nicht zu Bewusstsein kommen, drohen sie unentwegt nachzuwirken und das Falsche, um dessen Abschaffung es in der Negation doch eigentlich gehen würde, blind zu reproduzieren. Marx und Engels haben immer wieder vehement darauf hingewiesen, dass ein unwissenschaftlicher Utopismus hinter die eigenen Ansprüche zurückfällt, wenn er die kritische Analyse seiner eigenen Bedingungen außer Acht lässt. Derartige Rückfälle lassen sich historisch etwa in den Nachwehen der Französischen Revolution aufspüren, und werden ebenso anhand des Scheiterns der Revolutionen von 1917 und 1968 rekonstruierbar (vgl. Adamczak 2021).

Wenn die Utopie schon nicht konkret bestimmt werden kann, dann lassen sich doch zumindest die konkreten Bedingungen bestimmen, die einem gelingenden und menschenwürdigen Leben bis auf weiteres entgegenstehen. Wirkliche Offenheit, Unbestimmtheit und Pluralität als ein „Miteinander des Verschiedenen" (Adorno 1966/2018, S. 153) kann folglich erst aus der radikalen und umfassenden Kritik ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen erwachsen. Für die Frage nach dem Menschen bedeutet das: „Wir mögen nicht wissen, was der Mensch und was die rechte Gestaltung der menschlichen Dinge sei, aber was er *nicht* sein soll und welche Gestaltung der menschlichen Dinge *falsch* ist, das wissen wir, und einzig in diesem bestimmten und konkreten Wissen ist uns das Andere, Positive, *offen*" (Adorno 1953/1997, S. 456, Herv. M.S.).

Nimmt man Adorno hier beim Wort, hat das Konsequenzen für die Theorie und Praxis negativer Anthropologie. Sie hätte anhand historisch-systematischer Linien aufzuarbeiten, wo und an welchen Stellen sich implizite und explizite Menschenbilder in die Reproduktion des Falschen verstricken und den Möglichkeiten von utopisch Neuem entgegengewirkt haben bzw. entgegenwirken.

In diesem Sinne bleiben u. a. die oben erwähnten Wesensanthropologien

noch für die anthropologische Forschung bedeutsam, mehr noch: Sie könnten sich als noch unausgeschöpfte und unerschöpfliche Quelle anthropologischen Wissens herausstellen und für aktuelle Diskussionen fruchtbar gemacht werden. Indem man sie eben nicht bloß negiert und für überholt erklärt, sondern sie durch bestimmte Negation wendet; indem konkrete Wesenszuschreibungen kritisiert und das Falsche an ihnen verstanden und dadurch als Ideologie entlarvt wird, lässt sich eine negative Anthropologie betreiben, die das Wesen des Menschen permanent umkreist, ohne sich dabei zu der Behauptung hinreißen zu lassen, es im Kern getroffen zu haben. Sie könnte historisch-systematisch das *Wesen des Falschen* herausarbeiten, ohne im Zuge dessen davor zu kapitulieren.

6 Neues als historisch-systematisches Grundproblem am Beispiel von Pestalozzis Anthropologie

Wie solch eine negativ gewendete Wesensanthropologie des Neuen konkret aussehen könnte, soll nun im Folgenden anhand der triadischen Anthropologie Johann Heinrich Pestalozzis angedeutet werden. In der Frage danach, für welches Neue es sich zu begeistern lohnt, stellt sich auch ihm das Problem ‚neuer Menschen' und wie diese mithilfe von Erziehung und Bildung hervorgebracht werden könnten (vgl. Soëtard 1987, S. 60).

In den *Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* von 1797 skizziert Pestalozzi eine Anthropologie, bei der sich konkretes menschliches Leben innerhalb drei aufeinander bezogener Dimensionen vollzieht. Aus jeder von ihnen geraten jeweils andere Aspekte von Menschsein in den Blick. Eine Dialektik von Bestehendem und Neuem bereits andeutend, schreibt er: „Soviel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebensobald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken" (1797/1977, S. 171).

Die konkreten Möglichkeiten, Einfluss auf die ‚Umstände' zu nehmen, sind Pestalozzi zufolge durch drei Faktoren bedingt. Entsprechend lässt sich der Mensch jeweils als ‚Werk der Natur', als ‚Werk der Gesellschaft' und als ‚Werk seiner selbst' begreifen (vgl. ebd.). Während sich in den Dimensionen Natur und Gesellschaft ein bestehendes Wesen ausdrückt, kommt in der antizipierten ‚Selbstheit' etwas Nicht-Wesentliches zum Ausdruck, das nicht als seiend, sondern als anzustrebendes sittlich Werdendes gefasst wird. Die Auflösung der damit verbundenen Widersprüche sieht Pestalozzi in der Dimension ‚als Werk seiner selbst': „Nur als sittliches Wesen wandle ich ausschließend der Vollendung meiner selbst entgegen, und werde als solches ausschließend fähig, die Widersprüche, die in meiner Natur zu liegen scheinen, in mir selbst auszulöschen" (ebd., S. 278).

Wäre dem so, dann wäre die reale Möglichkeit eines ‚richtigen Lebens' (Adorno) an das ‚sittliche Wesen' des Menschen geknüpft, und würde in der ‚Auslöschung' der Widersprüche nicht weniger als die ‚Vollendung seiner selbst' bedeuten. Die Frage des Neuen wird damit vorwiegend zur moralischen Aufgabe. So vielversprechend dieser Gedanke klingen mag, Pestalozzi selbst äußerte gegen Ende seines Lebens Zweifel daran, dass sich dieser Zustand durch Erziehung tatsächlich herstellen ließe, zu häufig verstrickten sich die theoretischen Überlegungen in unüberwindbare performative Widersprüche mit der Wirklichkeit (vgl. Böhm 2016, S. 128ff.).

Im Hinblick auf die Frage danach, wie sich Neues in der Welt verwirklichen kann, weist etwa einhundert Jahre später auch Siegfried Bernfeld (1974) polemisch auf die Grenzen solcher Zuschreibungen hin. Ein zentraler Vorwurf, der gerade im Hinblick auf eine Anthropologie des Neuen gewichtig erscheint, zielt darauf ab, dass Pestalozzi zur Galionsfigur bürgerlicher Erziehung hochstilisiert wurde; und er würde damit für eine Erziehung stehen, die sich unverhohlen am Bestehenden orientiert.[3] Jedoch sei nirgends „auch nur der Schatten eines *Beweises* dafür erbracht, daß die Anwendung der Pestalozzischen Methode etwa zu der Vervollkommnung des Menschengeschlechts führen wird" (ebd., S. 232).[4]

Das sich andeutende Scheitern der anthropologischen Wesenszuschreibungen Pestalozzis lässt sich jedoch – wie oben bereits angedeutet – im Sinne negativer Anthropologie möglicherweise produktiv wenden, und zwar indem man sich dem Falschen dieser Zuschreibungen zuwendet. Dabei können die Dimensionen ‚Natur', ‚Gesellschaft' und ‚Selbstheit' weiterhin als grobe Orientierungen und „Problemexposition" (Schurr 1988) dienen; es wäre jedoch kritisch zu fragen und zu präzisieren, was damit aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive heute noch gemeint sein kann.

Insbesondere in Bezug auf Neues ergeben sich aus den jeweiligen Blickwinkeln je unterschiedliche Möglichkeiten, *woher* bzw. *wie* dieses in die Welt gelangt bzw. potenziell gelangen kann. Eine kritische Analyse der triadischen Struktur in Pestalozzis Denken legt nahe, die von ihm verwendeten Begrifflichkeiten durch die Chiffren ‚Vernunft', ‚Ideologiekritik' und ‚Zufall' zu erweitern.[5] Pestalozzi fängt in seiner Anthropologie bei der ‚Natur' an, beschreibt dann die ‚Gesellschaft' als weitere erschwerende Bedingung menschlicher Selbstbestimmung und

3 Dieser Vorwurf lässt sich insbesondere in den pädagogischen Historiographien des 19. Jahrhunderts nachvollziehen und bestätigen (vgl. Böhm 2016, S. 127).

4 Bernfeld führt dies auf die Unwissenschaftlichkeit bürgerlicher Pädagogik zurück, der es aufgrund ihrer konservativen Stoßrichtung notwendig verwehrt bleibe, *wissenschaftlich* zu werden (vgl. ebd.). Allerdings darf aus heutiger Sicht auch bezweifelt werden, inwieweit die von Bernfeld als Gegenentwurf vorgeschlagene, betont *wissenschaftliche* sozialistische Pädagogik sich in der Lage wähnen darf, Beweise für ihr Gelingen vorlegen zu können.

5 Diese werden hier nur kurz skizziert, für eine ausführlichere Herleitung siehe Steffel 2021.

führt abschließend die ‚Selbstheit' als möglichen *Topos* der Versöhnung aller Widersprüche an, woraus sich ein auf Fortschritt abzielender Entwicklungsprozess ableiten lässt (vgl. Schurr 1988, S. 135). Um diese Herangehensweise vom Kopf auf die Füße zu stellen, wird im Folgenden mit der ‚Selbstheit' begonnen und eine hierarchiefreie Interpretation favorisiert.

6.1 Der Mensch als ‚Werk seiner selbst' und die Grenzen der Vernunft

Die damit verbundene Subjektivität, in der naturhafte und gesellschaftliche Widersprüche sich nach Pestalozzis Vorstellung auflösen lassen, lässt sich als Wesen insbesondere nach den mitunter verstörenden Ereignissen des 20. Jahrhunderts kaum mehr widerspruchslos aufrechterhalten. Daraus sich konstituierende Moralvorstellungen – Pestalozzi selbst spricht von „sittliche[r] Veredlung" (1977, S. 277) – wurden im Nachgang des Zweiten Weltkriegs nicht nur von Adorno problematisiert (vgl. 1963/2015), die Bruchlinien des Menschen als souveränes moralisches Subjekt der Aufklärung wurden vielfach offengelegt und etwa von Michel Foucault machtanalytisch sichtbar gemacht (vgl. 1966/1974). Der damit oft proklamierte ‚Tod des Menschen' als autonomes Subjekt lässt sich – folgt man hier Judith Butler – als „notwendiger Schmerz" (2014, S. 90) begreifen.

Auch wenn sich die vermeintlichen Allmachtversprechen des autonomen Subjekts als „Illusionen" (Meyer-Drawe 2000) erwiesen haben, so lässt sich dennoch kaum von der Hand weisen, dass Neues zwar nicht nur, aber zumindest *auch* aus der menschlichen Fähigkeit zur Vernunft entstehen kann. Denn dem Umschlagen der Aufklärung in Unmenschlichkeit (vgl. Horkheimer/Adorno 1981) zum Trotz: Bei dem bspw. von Descartes rationalistisch begründeten ‚Neuanfang' in Philosophie und Wissenschaften handelte es sich seinerzeit zweifelsohne um etwas Neues. Fasst man derartige systematisierende Einschnitte in das Bestehende *geschichtlich*, lässt sich daraus im Anschluss an Bloch ein gesamtgesellschaftlicher Bildungsprozess als ‚Weltprozess' skizzieren, der auf einen offenen und „noch nicht ganz manifest gewordene[n], ein[en] aus der Zukunft erst heraufdämmernde[n]" utopischen Horizont verweist, der „mit nie Dagewesenem in Geburt" steht (1954/1990, S. 132).

6.2 Der Mensch als ‚Werk der Gesellschaft' und die Kritik des Gewordenen

Auf das Problem, dass das antizipierte Neue im Weltprozess immer auch gesellschaftlich vermittelt ist, wurde oben bereits bei den Ausführungen zu einer negativen Anthropologie hingewiesen. Aus dem Blickwinkel der Gesellschaft, stellt sich auch Pestalozzi die Frage, ob es möglich ist, im Spannungsfeld von ‚tierischer

Natur‘ und ‚sittlicher Veredlung‘, die Widersprüche in der bürgerlichen Gesellschaft aufzulösen (vgl. 1977, S. 277) – seine Hoffnung legt er jedoch in die oben beschriebene ‚Sittlichkeit‘ des Menschen ‚als Werk seiner selbst‘. Als Metapher für die Schicksalhaftigkeit gesellschaftlicher Verhärtungen führt er einen Tropfen an, „der von der Spitze der Alpen in einen Bach fällt“ (ebd., S. 235), sich von dort treiben lässt und schließlich „in den ewigen Meeren des Todes [s]eine Auflösung finde[t]“ (ebd., S. 236).

Der damit verbundene Schein der Ausweglosigkeit erinnert bemerkenswerterweise an die von Adorno problematisierte „Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt“ (2015, S. 90). Menschen als soziale Wesen sind zwar auf die kulturellen und gesellschaftlichen Vorgaben des Bestehenden verwiesen, sie drohen jedoch gerade in dieser klaustrophobischen Abhängigkeit real von diesen verschluckt zu werden (vgl. ebd., S. 90ff.). Sich deswegen zu einer „Naturalisierung des Sozialen“ (Menke 2018, S. 123) hinreißen zu lassen, wäre ebenso fatal wie ideologisch. Eine negative Anthropologie des Neuen vom Blickwinkel der Gesellschaft her, müsste stattdessen die jeweils so gewordenen kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse einer umfassenden Kritik unterziehen. Die Ursachen, die zu den „Verstümmelungen“ und „Entmenschlichungen“ (Adorno 1966/2018, S. 130) im jeweiligen Hier und Jetzt geführt haben, wären radikal und konsequent aufzuarbeiten. Neues ließe sich daran anschließend als dasjenige begreifen, was durch die bestimmte Negation des Bestehenden potenziell zum Vorschein kommen kann.

6.3 Der Mensch als ‚Werk der Natur‘ und der unverfügbare Zufall

Der dritte Blickwinkel wird hier nun bewusst zum Schluss angeführt, nicht zuletzt deswegen, weil die triadische Herleitung ansonsten den Anschein einer Fortschrittsgeschichte von der Natur über die Gesellschaft zur ‚Selbstheit‘ erwecken könnte (vgl. Schurr 1988, S. 135ff.). Diese lässt sich noch bei Pestalozzi so rekonstruieren, dass er den Menschen aus diesem Blickwinkel als „physische Kraft“, als „Tier“ und damit als triebbedürftiges Wesen als „Werk der Notwendigkeit“ (1977, S. 276) begreift, das durch die Gesellschaft erst noch „abgeschliffen[]“ (ebd., S. 277) werden müsse, um dann schließlich in einen ‚sittlichen‘ Zustand zu finden.

Hinsichtlich einer negativen Anthropologie des Neuen aus dem Blickwinkel der ‚Natur‘ kann sich Neues nicht allein in gelungener Triebsublimierung erschöpfen. Es rücken weitere Ursachen für Neues in den Fokus: darunter auch weniger Wünschenswertes, wie etwa das Überspringen des Corona-Virus auf den Menschen oder die mit der Erderwärmung einhergehende drohende Klimakatastrophe (vgl. Kruip 2020). Insbesondere dort, wo Neues aus Vernunft sowie aus Gesellschaftskritik nicht dazu hinreicht, menschenwürdige Verhältnisse her-

zustellen, da eröffnen sich Möglichkeiten von wünschenswertem Neuen aus einer unbeherrschten Natur. Im Wechsel von Generationenfolgen wäre hier mit Hannah Arendt etwa menschliche Natalität zu nennen, die „Tatsache der Geburt" (1967/2015, S. 217), die als „Wunder" in der Lage sei, „den Lauf der Welt und den Gang menschlicher Dinge" immer wieder zu unterbrechen und potenziell vor „dem Verderben" zu retten (ebd., S. 316). Neues kann dadurch in die Welt gelangen, dass „überhaupt Menschen geboren werden, und mit ihnen der Neuanfang, den sie handelnd verwirklichen können kraft ihres Geborenseins" (ebd., S. 317). Die Geburtlichkeit als *conditio humana* wird so zur potenziellen Quelle für Neues (vgl. Wulf/Hänsch/Brumlik 2008).

7 Neues im Spannungsfeld von Begeisterung und Ernüchterung

Mit der Triade von ‚Vernunft', ‚Ideologiekritik' und ‚Zufall' lassen sich die historisch-systematischen Möglichkeitsbedingungen von Neuem anthropologisch sichtbar machen. Das damit einhergehende Orientierungsangebot kann möglicherweise dabei helfen – auch im Hinblick auf konkrete pädagogische Praxis –, begründet zu beurteilen, für welches Neue es sich zu begeistern lohnen würde, und welchem Neuem mit ideologiekritischer Skepsis zu begegnen wäre. Im Sinne negativer Dialektik handelt es sich dabei freilich nicht um feste Kategorien, sondern allenfalls um negative Orientierungen im Sinne von historisch-systematischen Haltepunkten, die nach weiterer Ergänzung und Ausdifferenzierung verlangen, und sich dagegen verwehren, dem Menschen irgendein positiv bestimmbares Wesen zuzuschreiben. Wie lässt sich nun das Verhältnis beschreiben, in dem die drei hier skizzierten Dimensionen zueinanderstehen? Ergänzen sie sich bloß? Üben sie jeweils wechselseitige Kritik? Vermitteln sie sich gegenseitig?

Durch ihre Verwiesenheit kann der jeweilige Blickwinkel dazu beitragen, die blinden Flecken der jeweils anderen Dimensionen offenzulegen. Indem konkrete menschliche Wesenszüge sich allenfalls in den Relationen dialektischer Spannungen andeuten und sich dadurch positiven Bestimmungen entziehen, tritt eine negative Anthropologie hervor, die sich in einer Art „Zwischen" (Zirfas 2021, S. 178) situiert. Die Pointe des hier vorgelegten Einsatzes besteht gar darin, dass erst in der wechselseitigen Verwiesenheit ein kritisches Potenzial aufblitzt – insbesondere dann, wenn man die jeweiligen Blickwinkel in dialektische Spannung zu den jeweils anderen setzt. Was bedeutet das konkret?

7.1 Neues aus Zufall

Würde man die Entstehung von Neuem einseitig unter dem Blickwinkel des *Zufalls* (bei Pestalozzi: ‚Natur') denken, dann wäre eigentlich *alles*, was über das na-

türlich Bestehende hinausgeht und sich der Verfügbarkeit des Menschen entzieht, ein zufälliges Ereignis. Dies träfe auf die Geburt von Menschen ebenso zu wie auf das Entstehen neuer Virusvarianten während Pandemiezeiten.

Nicht alles, was als *zufälliges* Ereignis geschieht, ist notwendigerweise gut oder richtig – geschweige denn begeisterungswürdig. Hier ist man auf die Normativität einer (ihrerseits nicht über jeden Zweifel erhabenen) *Vernunft* (bei Pestalozzi: ‚Selbstheit') verwiesen, aus der heraus kritisch antizipiert werden kann, wie mit jeweilig Neuem möglichst menschenfreundlich umgegangen werden kann. Darüber hinaus lässt sich aus dem Blickwinkel der *Ideologiekritik* (bei Pestalozzi: ‚Gesellschaft') das Problem formulieren, wie Neues aus Zufall in die Frage gesamtgesellschaftlicher Utopie eingebunden werden kann. Aus den dialektisch sich *vermittelnden* Blickwinkeln wird deutlich, dass Neues aus der Natur und dem damit verbundenen Zufall nicht *per se* als menschenfreundlich angenommen werden kann.

7.2 Neues aus Vernunft

Würde man die Entstehung von Neuem ausschließlich der *Vernunft* (bei Pestalozzi: ‚Selbstheit') zubilligen, dann könnte aus dieser Perspektive nur dasjenige als *neu* gelten, was in die logischen Notwendigkeiten bestehender Rationalität passt und dazu beiträgt, die Welt als solche sukzessive vernünftiger werden zu lassen. Dies würde paradoxerweise für lebensverbessernde und -verlängernde Fortschritte in der Technik und Medizin ebenso gelten, wie für eine möglichst effiziente Ausbeutung von naturgegebenen Ressourcen. Verstörenderweise waren im Sinne eines instrumentellen Vernunftgebrauchs auch die menschenverachtenden Verbrechen des NS-Regimes ihrerzeit etwas Neues, für das sich fatalerweise Menschen begeistern konnten. Doch nicht alles, was sich als vermeintlich ‚vernünftig' ausgibt, ist auch menschenfreundlich und damit begeisterungswürdig – das hat die Geschichte mit allen ihren Schattenseiten immer wieder gezeigt.

Indem Vernunft in ihrer Selbstüberschätzung allzu leicht in Ideologie umschlägt, ist man hier auf *Ideologiekritik* (bei Pestalozzi: ‚Gesellschaft') verwiesen, auf eine kritische Aufarbeitung jener gesellschaftlich vermittelten und *ideologisch* eingefärbten Vernunft. Und dort, wo auch diese Aufarbeitung an ihre Grenzen stößt, bleibt man auf die Perspektive des *Zufalls* (bei Pestalozzi: ‚Natur') und damit verbundene *Unverfügbarkeiten* des Denkens verwiesen, aus denen heraus sich Neuanfänge immer auch potenziell ereignen können. Auch hier wird aus den sich dialektisch vermittelten Perspektiven deutlich, dass die antizipierte ‚Selbstheit' der *Vernunft* nicht einseitig und ohne Weiteres für begeisterungswürdiges Neues in Anschlag gebracht werden kann.

7.3 Neues aus Ideologiekritik

Und nicht zuletzt: Würde man Neues ausschließlich vom Blickwinkel der *Ideologiekritik* (bei Pestalozzi: ‚Gesellschaft') her erwarten, so wäre das Bestehende umfassend und bis auf die Grundfesten zu erschüttern und zu dekonstruieren. Die Kritik müsste dabei konsequent naturhafte und gesellschaftliche Zwangsmechanismen aufdecken, was sowohl menschenfreundliche als auch -feindliche Zwänge umfassen würde und auf sich selbst zurückgeworfen vermutlich auf einen Nihilismus hinausliefe. Denn nur weil man etwas vehement kritisiert und auseinandernimmt, entsteht daraus noch keine konkrete Alternative.

Hier ist man auf das Imaginäre performativer *Vernunft* (bei Pestalozzi: ‚Selbstheit') verwiesen, auf das menschliche Vermögen, sich die Welt als einen besseren und lebenswerteren Ort vorzustellen und diese utopischen Vorstellungen im Sinne bestimmter Negation auch begründen zu können. Zudem kann aus dem Blickwinkel des *Zufalls* (bei Pestalozzi: ‚Natur') immer auch etwas Unerwartetes und Unverfügbares in die Welt einbrechen, dessen Ursachen sich aus ideologiekritischer Perspektive im Hier und Jetzt nicht vollständig einholen lassen. Die jeweiligen dialektisch vermittelten Pole machen auch hier deutlich, dass eine einseitig praktizierte *Ideologiekritik* der ‚Gesellschaft' ins Leere läuft – nicht zuletzt, weil sie sich in letzter Konsequenz wohl auch gegen sich selbst zu richten hätte.

8 Resümee: Begeisterung für Kritik?

Aus diesen skizzenhaften Überlegungen wird ersichtlich, wie in einer negativ gewendeten triadischen Anthropologie die einzelnen Blickwinkel durch die jeweilig anderen vermittelt sind und gegenseitig je aufeinander verweisen.

Indem man – anders als Pestalozzi – die damit verbundenen Widersprüche als solche offenhält und *aushält*, deutet sich ein *U-topos* (Nicht-Ort) an, innerhalb dessen ein Bewusstsein entstehen kann (nicht muss), aus dem heraus möglicherweise angemessener zu beurteilen ist, für welches Neue es sich jeweils zu begeistern lohnt und welchem aus berechtigten Gründen mit Skepsis und Nüchternheit zu begegnen wäre. Eine rein affektive Begeisterung läuft immer Gefahr, in ideologisches Fahrwasser zu geraten.

Diese Überlegungen können freilich weder pädagogisch Handelnde noch anthropologisch Forschende davon befreien, immer wieder *aufs Neue* entscheiden zu müssen, wie sie zu einer gelingenden Vermittlung von Bestehendem und Neuem beitragen können – darin zeigt sich mitunter der grundproblematische Charakter jeglicher Begeisterung für etwas Neues. Die hier skizzierten negativ gewendeten Dimensionen können jedoch als mögliche Orientierung dienen, die eine differenziertere Reflexion anstoßen und bestenfalls zu einer *taktvolleren* pädagogischen Urteilsbildung beitragen kann.

Eine negativ gewendete triadische Anthropologie stellt selbstverständlich keine strenge Notwendigkeit dar, wohl aber wirft sie Licht auf ein Grundproblem, dem eine kaum von der Hand zu weisende Notwendigkeit zukommt: Welches Neue ist begeisterungswürdig?

Eine abschließende Antwort bleibt selbstverständlich auch aus dieser Perspektive ungeklärt und offen; allenfalls wird im Zuge der reflexiven Auseinandersetzungen das Wesen der falsch eingerichteten Möglichkeitsbedingungen menschlichen Lebens verständlicher, begreifbarer und dadurch vielleicht auch veränderbar. Hier bleibt man unweigerlich auf das *Performative* menschlichen Denkens und Handelns verwiesen (vgl. Wulf/Zirfas 2014b), welches durch den hier skizzierten Vorschlag dazu angehalten ist, sich mit den eigenen performativen Widersprüchen kritisch auseinanderzusetzen und sich diese permanent bewusst zu machen. Eine Pädagogische Anthropologie, die sich ihrem eigenen Selbstverständnis nach um Offenheit und Mehrdimensionalität bemüht, beschäftigt sich nicht nur mit den *performativ gelingenden* Momenten menschlichen Lebens (wenngleich diese für die Frage nach dem Menschen genauso zentral sind), sondern sie beschäftigt sich ebenso – will sie den Menschen als unbestimmtes und unbestimmbares Wesen nicht aus den Augen verlieren – mit den *performativen Widersprüchen*. Denn genuin Neues entsteht gerade nicht in der performativen Verlängerung des Bestehenden, sondern gerade an den Bruchstellen, an denen dieses überschritten wird.

Auch die damit verbundene Bildung eines kritischen Bewusstseins drängt permanent auf Erneuerung: Denn würde man sich mit dem jeweils bestehenden Bewusstsein ein für alle Mal zufriedengeben, dann würde man damit ja wiederum die Möglichkeit von *neuen* Bewusstwerdungsprozessen erschweren und womöglich die insgesamt falsch eingerichtete Welt in ihrem offenkundig falschen Zustand belassen oder sich gar – bewusst oder unbewusst – zum Komplizen dieses Falschen machen.

Auch kritisches Bewusstsein kann im Sinne negativer Anthropologie jeweils immer wieder *von Neuem* hervorgebracht und *aufs Neue* entzündet werden – sowohl auf wissenschaftlich-*theoretischer* als auch auf erziehungs- und bildungs*praktischer* Ebene. Möglicherweise lassen sich Menschen ja für eine *permanente Erneuerung kritischen Bewusstseins* irgendwie begeistern; aus der hier skizzierten, negativ gewendeten Anthropologie Pestalozzis als einer Dialektik von ‚Vernunft', ‚Ideologiekritik' und ‚Zufall' spräche zumindest nichts dagegen.

Literatur

Adamczak, Bini (2018): Epilog zur Konstruktion eines kommunistischen Begehrens 2004-2016. In: Dies.: Kommunismus. Kleine Geschichte, wie es endlich anders wird. 6. korrigierte Aufl. Münster: Unrast, S. 58-81.

Adamczak, Bini (2021): Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende. Berlin: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1953/1997): Individuum und Organisation. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 8. Soziologische Schriften I. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Darmstadt: WBG, S. 440-456.
Adorno, Theodor W. (1966/2015): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 88-104.
Adorno, Theodor W. (1963/2015): Probleme der Moralphilosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, Theodor W. (1966/2018): Negative Dialektik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Adorno, Theodor W. (1951/2019): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Arendt, Hannah (1967/2015): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
Benjamin, Walter (1942/1991): Über den Begriff der Geschichte. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band I.2. Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhauser. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 691-704.
Bergson, Henri (1939/1948): Das Mögliche und das Wirkliche. In: Ders.: Denken und schöpferisches Werden. Aufsätze und Vorträge. Übersetzt und hrsg. von Leonore Kottje. Meisenheim: Westkulturverlag, S. 111-125.
Bernfeld, Siegfried (1926/1974): Sozialistische Erziehungskritik. In: Ders.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Band 3. Hrsg. von Lutz von Werder und Reinhart Wolff. Frankfurt/M.: Ullstein, S. 230-233.
Bernfeld, Siegfried (1927/1974): Der Irrtum des Pestalozzi. In: Ders.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Band 2. Hrsg. von Lutz von Werder und Reinhart Wolff. Frankfurt/M.: Ullstein, S. 108-116.
Biesta, Gerd (2016): The Beautiful Risk of Education. London: Routledge.
Bilstein, Johannes (1997): Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits. In: Ders./Becker, Gerold/Liebau, Eckart (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 19-52.
Bloch, Ernst (1964/1980): Etwas fehlt – Glück und Utopie. Ein Gespräch mit Theodor W. Adorno, moderiert von Horst Krüger. In: Apel, Karl-Otto/Böhler, Dietrich/Berlich, Alfred/Plumpe, Gerhard (Hrsg.): Praktische Philosophie/Ethik 1. Frankfurt/M.: Fischer, S. 405-413.
Bloch, Ernst (1954/1990): Das Prinzip Hoffnung. Band 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bloch, Ernst (1965/2010): Grundfragen der Philosophie. In: Ders. Ausgewählte Schriften. Band 1. Hrsg. von Johann Kreuzer. Berlin: Suhrkamp.
Böhm, Winfried/Schriewer, Jürgen (Hrsg.) (1975): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett.
Böhm, Winfried (2016): Der pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit von Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: Zeitschrift für Pädagogik 38. Heft 4, S. 529-545.
Brumlik, Micha (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin Verlag.
Butler, Judith (2014): Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Freud, Sigmund (1930/2010): Das Unbehagen in der Kultur. In: Ders.: Das Unbehagen in der Kultur: Und andere kulturtheoretische Schriften. Frankfurt/M.: Fischer, S. 29-108.
Foucault, Michel (1966/1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Hegel, Georg W. F. (1807/2014): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.: Fischer.
Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94. Heft 1, S. 51-70.
Kruip, Gerhard (2020): Verantwortung im ‚Anthropozän'. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96. Heft 1, S. 25-40.
Marx, Karl (1844/1976): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Ders./Friedrich Engels: Werke. Band 1. Berlin: Dietz, S. 378-391.
Menke, Christoph (2018): Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
Pestalozzi, Johann Heinrich (1797/1977): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Ders.: Auswahl aus seinen Schriften 1. Bern: UTB Haupt, S. 113-280.
Plessner, Helmuth (1961/1983): Die Frage nach der Conditio Humana. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band VIII. Conditio Humana. Hrsg. von Günter Dux, Odo Marquard und Elisabeth Ströker. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 136-217.
Plessner, Helmuth (1969/1983): Homo absconditus. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band VIII. Conditio Humana. Hrsg. von Günter Dux, Odo Marquard und Elisabeth Ströker. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 353-366.
Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle/Meyer.
Schleiermacher, Friedrich (1826/1959): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh, S. 36-243.
Schrader, Wolfgang (2001): Enthusiasmus. In: Barck, Karl-Heinz/Fontius, Martin/Schlenstedt, Dieter/Steinwachs, Burkhart/Wolfzettel, Friedrich (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe. Band 2. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 223-240.
Schurr, Johannes (1988): Zur anthropologischen Problemexposition in Pestalozzis „Nachforschungen". In: Ders./Broecken, Karl Heinz/Broecken, Renate (Hrsg.): Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geburtstag. Hildesheim: Georg Olms Verlag, S. 119-144.
Seichter, Sabine (2022): Über die pädagogische Relevanz von Fiktionalität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98. Heft 2, S. 232-243.
Soëtard, Michel (1987): Johann Heinrich Pestalozzi. Sozialreformer – Erzieher – Schöpfer der modernen Volksschule. Eine Bildbiographie. Zürich: SV international.
Steffel, Matthias (2021): Utopie, Kritik und Zufall. Möglichkeiten ‚neuer Anfänge' als historisch-systematisches Grundproblem (in) der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97. Heft 3, S. 253-269.
Steffel, Matthias (2022): Pädagogik und Utopie. Historisch-systematische Rekonstruktionen zu einem denknotwendig ungeklärten Verhältnis. Paderborn: Brill Schöningh.
Weiß, Edgar (2001): Die Renaissance Pädagogischer Anthropologie. Neues Wissen über den Menschen? In: Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Hrsg.): Zukunft. Jahrbuch für Pädagogik 2001. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 233-250.
Winter, Kate/Bramberger, Andrea (Hrsg.) (2021): Re-Conceptualizing Safe Spaces – Supporting Inclusive Education. Bingley, UK: Emerald Publishing.
Wulf, Christoph (1994): Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim: Beltz, S. 7-21.
Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld: transcript.
Wulf, Christoph/Hänsch, Anja/Brumlik, Micha (Hrsg.) (2008): Das Imaginäre der Geburt. Praktiken, Narrationen und Bilder. München: Wilhelm Fink.
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014a): Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 9-26.
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014b): Performativität. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 515-524.
Zirfas, Jörg (2021): Pädagogische Anthropologie. Hrsg. von Sabine Seichter. Paderborn: Schöningh UTB.

Begeisterung durch und für Natur

Phänomenologisch-posthumanistische Analysen und Perspektiven im Kontext Kita

Ursula Stenger

Einleitung

Das Thema Begeisterung durch und für Natur habe ich gewählt, weil im Zeitalter des Anthropozän unser Verhältnis zur Erde, zu dem, was Natur genannt wird, eine fundamentale Bedeutung bekommt. Wir sind derzeit dabei, die Lebensgrundlage auf unserem Planeten zu zerstören. Mit Roger Willemsen zu sprechen: „Wir waren jene, die wussten, aber nicht verstanden; die begriffen, aber sich nicht vergegenwärtigen konnten; voller Information, aber ohne Erkenntnis; randvoll mit Wissen, aber mager an Erfahrung; so gingen wir, nicht aufgehalten von uns selbst“ (Willemsen 2016, S. 43). Phänomenologie macht Erfahrungen zum Thema – sucht zu vergegenwärtigen – in diesem Falle Erfahrungen von Natur-Begeisterung. Am Ende stellt sich dabei die Frage, wie davon ausgehend Kind-Mensch-Naturverbindungen und Bildung im Anthropozän gefasst werden können.

1 Historischer Einstieg

Blicken wir mit Gernot Böhme (1997) auf die Historie zum Thema Natur, dann wird mit Blick auf die verschiedenartigen Naturbegriffe im Laufe der Geschichte deutlich, dass es zumeist um die Selbstvergewisserung des Menschen über sein Verhältnis zur Natur, also um ein zutiefst humanistisches, menschenzentriertes Anliegen ging. Platon und Paracelsus fokussierten dabei die humane Entsprechung zur Natur bzw. zur kosmischen Ordnung (ebd., S. 96). Im jüdisch-christlichen Kontext kommt es zu Herrschaftsbeziehungen über Natur (ebd., S. 109), in der neuzeitlichen Wissenschaft zu Distanzierung und Objektivierung von Natur und in der Folge zur effizienten Nutzung durch Ökonomie und Technik. Als Gegenbewegungen fungierten die Naturbegeisterung der Romantik als subjektives Erlebnis und Enthusiasmus für „freies Naturleben“ und „Gemeinschaftserlebnisse“ in der Jugend- und Lebensreformbewegung der 1920er Jahre (vgl. Thiel 1996, S. 874) – schließlich vereinnahmt von rechten Kräften. Seither birgt alle Rede von Begeisterung für Natur einen möglichen Beiklang von Gefahr, so Adornos und Horkheimers *Dialektik der Aufklärung* (1988) – insofern die Be-

geisterung für Natur immer auch in Mythologie, Gewalt und Terror umschlagen kann (vgl. auch Arendt 2011).

Begeisterung, oder griechisch „Enthusiasmus" meinte ursprünglich „Gottesbegeisterung" (Kluges 1989, S. 180) – eine zentrale religiöse, spirituelle Erfahrung – eine Transzendenzerfahrung in allen Mystiken der Erde. Heute finden wir Transzendenzerfahrungen säkular u. a. im Sport, in Kunst und Kultur, Fest und Event als das Außerordentliche, leiblich-emotional Ergreifende, nicht vollständig Planbare, Ereignishafte. Begeisterung kann in allen Kontexten auftreten, ist wegen der Energie und Mobilisierungskraft, der vermeintlich intrinsischen Motivation leidenschaftlichen Tuns z. B. von Lehrer- und Schüler*innen erwünscht, wegen des möglichen Kontrollverlusts auch gefürchtet (vgl. Köpping 1997). Zudem bleibt offen: Wie kann man sich methodisch der Begeisterung nähern?

2 Begeisterung durch und für Natur in der Kita

Zunächst stellt sich die Frage: Was bedeutet Begeisterung durch und für Natur und wie entsteht sie konkret? Mein Beitrag sucht verschiedene Dimensionen freizulegen, die sich in einem Ereignis komprimieren. Dazu gehe ich in drei Schritten vor: Zunächst betrachte ich ein geeignetes Ereignis von Natur-Begeisterung, bevor ich die Frage stelle, wie dieses Ereignis konstituiert wird. Wie kann das hier beschriebene Ereignis im Kontext einer naturnahen Kita wirksam werden? Darauf betrachte ich Natur-Begeisterung in unterschiedlichen theoretischen Perspektiven, die nicht nur auf den Menschen zentriert sind.

2.1 Begeisterung als singuläres Ereignis: Erzählung eines „Erlebnisses" einer Forscherin

Ich wähle dazu ein Material, das selten in Forschungen zum Einsatz kommt. Ich nutze nicht das Video einer Situation zwischen Fachkraft und Kindern in einer Kita, sondern die mündliche Erzählung der Szene durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin (Antonina Poliakova) im BMBF Verbund-Projekt „RaumQualitäten" (mit Claus Stieve, TH Köln) aus einer aufgezeichneten Zoomsitzung.

> AP: Was ich heute noch erlebt habe, das habe ich auch aufgezeichnet mit dem Video, dass ein Mädchen in dem Garten (…) zwischen diesen ganz vielen prächtigen Pflanzen, (…) hat sie irgendwo da eine Schnecke gefunden und war total fasziniert und sagt „oh hier ist eine Schnecke". Und dann hat die Erzieherin das gesehen und meint „ja eine Schnecke" und dann (jetzt weiß ich nicht, ob sie allein diese Schnecke genommen hat oder die Erzieherin sie dazu ermuntert hat) war eigentlich alles okay. Sie war total neugierig, total irgendwie, ja – fasziniert. Bis die Schnecke --- hat sich bewegt! Und

> dieses Mädchen hatte diese Schnecke auf der Hand. Und dann hat sie sich mit diesen Fühlern bewegt und dann ist sie erschrocken! Dann hat sie fast angefangen zu weinen und die Erzieherin meinte „ja, bist du jetzt erschrocken, das ist ja kein Problem. Die bewegt sich. Guck mal, solche Fühler hat sie – guck ich nehme sie jetzt auf meine Hand. Dann kannst du mehr gucken." Dann nimmt sie die in die Hand und dann irgendwie hat sich das Mädchen beruhigt und sie guckt so, ja, – und dann lacht sie wieder (lacht)! Dann ist irgendwie ein bisschen dieser Schreck vorbei. Jetzt kann sie wieder fasziniert zugucken. Und dann sind sie irgendwie rübergegangen zu den Pflanzen, weil die Erzieherin meinte (…) „die Schnecke geht jetzt in den Schatten, in der Sonne ist es für die Schnecke ein bisschen zu heiß, sie würde dann irgendwie trocken" (Gesprächstranskript).

Auf das Thema Begeisterung bezogen fällt auf, dass die Forscherin beginnt, indem sie sagt: „was ich heute noch erlebt habe" – also nicht nur beobachtet, sondern selbst erlebt hat. Und am Klang ihrer Stimme wird deutlich, dass sie die Situation mit Leib und Seele empfunden hat. Dies sucht sie nun mit allen, auch den affektiven Aspekten, unserem Team zu berichten. Sie weist auf ein Video hin, das sie gleichzeitig aufgezeichnet hat, es werden auch Kontexte beschrieben – wo ist das Beet? – aber es wird keine Transkription des Videos vorgelegt, sondern zunächst das Erlebte erzählt. Was kann man aus dieser Erzählung gewinnen, das in einer exakten Transkription der Videoszene zwischen Pädagogin und Kindern vielleicht nicht enthalten wäre?

Phänomenologisch betrachtet geht es um die Art der Erfahrungen, die während Antoninas Erzählen von ihr performativ mit Körper und Stimme aufgerufen werden, indem sie mimetisch bezogen auf die Akteure – deren Begegnung und die Art der Bewegtheit dabei beschreibt: Ein 2-jähriges Mädchen Lisa, eine Fachkraft Sarah und eine winzige Nacktschnecke, kaum länger als ca. 2 cm lang, begegnen sich. Begeisterung, wie sie hier in der Sequenz spürbar ist, ist nicht laut, sondern leise. Sie entsteht in dem Moment, wo die Schnecke auf der Hand des Mädchens sitzt und die Forscherin haucht: „oh, hier ist eine Schnecke", um das Erstaunen zu fassen. Aber dann – und jetzt macht die Forscherin eine Pause, um das Ungeheuerliche vorzubereiten – „Bewegt sich die Schnecke!" Er-Schrecken, Weinen – die Erschütterung des Mädchens wird in der Erzählung spürbar, dass eine Schnecke, so klein sie auch ist, ein eigenes, nicht kontrollierbares Wesen ist, das das Kind auf der Haut berühren kann, indem sie sich plötzlich bewegt und dabei ihre Fühler ausstreckt. Die Forscherin zeigt auch diese Empfindung, bevor sie die Erschütterung mit erstaunt-besorgter Hand vor dem Mund nachempfindet, die durch die Berührung/Bewegung der Schnecke erzeugt wird. Dann tritt die Fachkraft Sarah in der Erzählung auf: Sie geht auf die Angst ein, beruhigt Lisa und nimmt die Schnecke auf ihre Hand. Und dann, so fährt die Forscherin fort: „dann lacht sie wieder", und die Forscherin lacht selbst bewegt, berührt von dieser Wendung. Das Lachen ist nicht einfach ein fröhliches Lachen, sondern es

schwingt Erleichterung, Erstaunen, Freude über den überwundenen Schreck mit. Und während die Fachkraft Sarah die Schnecke unter die Kräuter setzt, erfahren wir nun von der Forscherin, habe die Fachkraft erläutert, dass die Schnecke den Schatten braucht, weil ihre Haut sonst austrocknet. „Dann ist der Schreck vorbei und sie kann wieder fasziniert gucken".

Nimmt man das Video der Kita-Szene vergleichend zu der Erzählung hinzu, so erkennt man, wie das junge Kind sich am Ende noch einmal weit herunterbeugt, seinen ganzen Leib nah zur Schnecke ausrichtet, um sie noch einmal lange anzusehen und danach die Fachkraft anzulächeln.

Das erzählte „Erlebnis" der Forscherin vermag zu fokussieren, was bewegend, begeisternd gewesen ist – mit ihrem Leib, dem Klang ihrer Stimme, ihren Händen und ihrer Mimik macht sie das spürbar, lässt die Zuhörenden teilnehmen. Sie spricht wie in verteilten Rollen für das Mädchen, die Schnecke und die Pädagogin und bringt zur ‚Aufführung', was zwischen ihnen geschehen sein mag, in ihrer Wahrnehmung und Erinnerung einen Tag später. Gefühle der Protagonisten werden lebendig in dem Gesicht von Antonina Poliakova gespiegelt, in leuchtenden Augen, offenem Mund, die Hände hinzunehmend, Erstaunen und Erschrecken verkörpernd. Begeisterung als ergriffener und bewegter Körper vermag distanzierte Beobachtung und individuelle Perspektiven zu transzendieren. Die Geschichte der Forscherin kann Zuhörende involvieren und einen Zugang zu Erfahrungsdimensionen von Natur-Begeisterung öffnen.

Projektanalysen beziehen im Weiteren die Videosequenz der Szene zwischen Pädagogin und Kind mit ein. Auch transkribierte Gespräche mit der Fachkraft Sarah sind interessant, die zur Szene erläutert, dass es ein Erschrecken beim Kind gegeben habe, ein Gefühl von Unsicherheit – sie habe dann ein Lied (von der Schnecke) gesungen, das in der Erzählung der Forscherin nicht vorkommt: Sie habe „gezeigt, wie die Schnecke sich bewegt und plötzlich konnte man eben sehen, wie das Kind sich geöffnet hat, dem was sich ihm begegnet hat, was ihm erst ganz ganz furchtsam erschien oder erschreckt hat, das weiß man ja nicht ne?, es hat geweint und ist zurückgewichen – und es ließ sich dann darauf ein und das ist für mich ein Beziehung knüpfen zu Dingen, die die sich einem vielleicht nicht sofort spontan eröffnen" (Transkript eines Gesprächs mit Pädagogin Sarah). Damit kann man sehen, dass die Begeisterung des Mädchens aus einer Alteritätserfahrung entsteht – eine Schwelle (Schreck und Abwehr) wird durch beruhigendes Singen genommen (kulturelle-emotionale Ebene), sie geht trotz Unsicherheit nicht weg, sie bleibt und knüpft dann lachend im „Sich-Öffnen", wie die Pädagogin sagt, eine Beziehung, indem sie sich nähert und interessiert. Das Sich-Öffnen kann als begeisterte Bewegung, als Transzendieren gedeutet werden. Dann erst erzählt die Pädagogin, warum die Schnecke den Schatten braucht, dass sie gern Salat frisst usw. Im Ganzen betrachtet könnte man also glauben, es ginge um Bildung dieses Kindes, nur darum? Und: Wie steht das singuläre, unverfügbare Ereignis in seiner Intensität zu dem Kontext, in dem es statthat?

2.2 Begeisterung für Natur in der Kita entwickeln: Rolle der Pädagogin und des Kontexts

Jedes Ereignis hebt sich von einem Kontinuum ab, vom Fluss eines alltäglichen Geschehens. Dieses Geschehen ist mitkonstituiert durch Strukturen, Räume, Orientierungen, Praktiken und Erwartungen, die das Profil, seine Ausrichtung, wie auch die Potentiale und Grenzen, also auch die möglichen Prozesse der Einrichtung mitbestimmen.

In dieser Kita bietet ein großes ummauertes Hofgelände im Wald vielfältige Naturmaterialien und Freiräume zum Erkunden, Bauen und Werken. Vielfältige Praktiken des Spielens, der Kunst, des neugierigen Fragens und Begegnens werden erfunden und kultiviert. Aus dem Ungeordneten, so die Leitung in einem Gespräch, entstünden immer wieder Orte. Frühstücks- und Schlafplätze im Freien, Lehmöfen und provisorische Hütten: Sehnsuchtsorte, deren Entstehung begeistert von Kindern und Erwachsenen entdeckt, betrieben, berichtet und erinnert wird. Orte entstehen, mit denen man vertraut wird, die Abenteuer und Schönheit, Schutz und Freude spenden und die wieder vergehen und Platz für Neues lassen. Begeisterung für Natur manifestiert sich hier als Begeisterung für eine Sache, die Strukturen, Angebote und Praktiken erzeugt, die wiederum Anlässe für singuläre begeisternde Momente werden.

Nicht immer aber ist Natur *eo ipso* Anlass für Begeisterung. Es regnet, stürmt, ist kalt, rau – manchmal, wie bei der Schnecke, gibt es Schwellen. Wie dem begegnen? Als Voraussetzung benennt die Pädagogin Sarah das „Genießen-Können des Draußen-Seins" (Transkript eines Gesprächs mit Pädagogin Sarah). Sinnlich-lustvoll werden im Interview Worte bzw. sprachliche Bilder gesprochen wie „Campingcharakter, wie Urlaub", „Draußen-Mensch", „unter freiem Himmel" (ebd.). Fachkraft Sarah erzählt außerdem, wie sie selbst manchmal in den Zustand der Überraschung gerate, wie sie sich spontan über eine badende Amsel freuen und staunen kann und zu den Kindern sagt: „‚Guck mal die Amsel badet' und das kommt so ganz tief aus mir aus meinem Innersten, weil ich's einfach toll finde". Die eigene Begeisterung kann andere anstecken, sie einladen, an dieser Erfahrung teilzunehmen. Es geht dabei nicht nur um ein singuläres Ereignis, sondern um die Entwicklung von „Wachheit" (ebd.) für andere Lebewesen, neue Begegnungen: Geschichten werden erzählt, Lieder und Gedichte von den Mäusen und Rotkehlchen, den Bienen und Raben, die mit ihnen da wohnen. Zusammenhänge werden gespürt, verstanden. Die Fachkraft spricht davon, was sie weitergeben, vermitteln wolle, ein Verstehen der Lebensweise der anderen, auch der Blumen, Kräuter und Gemüsepflanzen in den Beeten, die eben Sonne oder Schatten, viel oder wenig Wasser brauchen zum Wachsen, Blühen und Reifen: so z. B. den Kreislauf erleben, zu ernten und das Gemüse mit den Kindern zu kochen. Die Sorge ums Lebendige, Praktiken der Freundschaft und der Fürsorge wären Stichworte dazu.

Aktuelles Beispiel: Ein Nistkasten für Schleiereulen wurde im offenen Backsteinbau angebracht, in dem auch Atelier und Frühstücksbereich der Kinder sind. Die Eulen haben dort gebrütet und aktuell leben vier Junge dort, die mit für uns stinkenden toten Mäusen von der Eulenmama versorgt werden und auf einem eigens dazu gebauten Kletterbereich fliegen üben können. Kinder und Eulen teilen den Raum, erleben das Miteinander täglich, sorgen sich um die Eulen und erleben begeistert mit, wie diese sich entwickeln. Achtsamkeit und Rücksichtnahme ist auch Teil der Sorgeerfahrung, die Grenzen der eigenen Ausbreitung wie Freude über die Verbundenheit erfahren lässt. Eine Webcam zeichnet nachts Flugversuche auf, sodass die Kinder dabei sein können. Das geht nur, wenn ein Team über längere Zeit Begeisterung für das Zusammen-Leben mit anderen Lebewesen entwickelt und teilt, immer wieder aushandelt, was gebraucht wird, Wissen erwirbt usw.

Begeisterung entsteht also einerseits spontan als nicht planbares singuläres Ereignis wie bei der Erzählung der Schneckenbegegnung, gründet aber hier in der Begeisterung für eine Sache (hier für Natur), die gepflegt und entwickelt wird in Strukturen, Räumen, alltäglichen Erfahrungen, Ritualen, Praktiken, die also materiell-physisch-ästhetisch-körperlich gelebt wird. Nistkästen werden aufgestellt, tote Tiere wie z. B. Vögel werden begraben. Geburt und Tod sind präsent in der Kita.

Damit entstehen folgende Fragen: Wie kann Begeisterung für Natur als Begeisterung durch Natur betrachtet werden? Welche Rolle also kommt der *Natur*, Schnecke, Wind und Regen bei der Naturbegeisterung zu?

3 Begeisterung durch und für Natur: Posthumanistische, phänomenologische, anthropologische Verortungen

Begeisterung für Natur in der Frühpädagogik kann auf differente Weise orientiert und gedeutet werden. Begeisterung wird einerseits als Mittel gesehen, um Kompetenzentwicklung mit positiver Motivation voranzubringen oder um Erfahrungen zu machen, über die man forschend, auch mit ästhetischen Mitteln nachdenken kann wie in der Natur-Werkstatt (Schäfer 2009). Die romantische Linie arbeitet etwa Affrica Taylor auf (2017), indem sie zeigt, dass von Rousseaus *Emile* (1998) bis zu Louvs *Das letzte Kind im Wald* (2011) die Annahme eines naturhaften Seins angenommen wird, das u. U. mit unmittelbarer Nähe von jungen Kindern zur Natur verbunden ist, welches dann durch Gesellschaft und Erziehung zum Nachteil der Kinder zerstört wird, unbenommen der Sehnsucht nach diesem Eins-Sein, das Menschen bewegt. Jedoch wird auch hier aus einer menschenzentrierten Perspektive die Trennung von Natur vollzogen, die auch für die Folgen im Anthropozän mitverantwortlich ist (vgl. Taylor 2017). Zielperspektive ist und bleibt die Bildung und Entwicklung des Kindes, des Menschen.

Begeisterung dient als Motor, Motivation dazu. Dann ist man im Anthropozän, wo alles von und für den Menschen orientiert ist. Will man Natur-Begeisterung nicht anthropozentrisch fassen, sondern betrachten, was zwischen Kindern/Menschen und Lebewesen/Natur geschieht, so bieten sich verschiedene theoretische Perspektiven an. Ich werde drei hier kurz skizzieren, die auf unterschiedliche Weise dieses *Zwischen*, das sich in der Begeisterung öffnet, betrachten und diese Perspektiven jeweils auf die Schneckenszene beziehen.

3.1 Posthumanistische Blicke mit Rosi Braidotti und Donna Haraway

Der Posthumanismus tritt als Kritik am Humanismus und Anthropozentrismus auf und der damit verbundene „material turn" wird als Dezentrierung des Menschen gelesen, der Blick auf Aktivitäten und Relationalitäten von Materialitäten und anderen Entitäten gerichtet (vgl. Moss 2019, S. 141-170). Begeisterung könnte man von hier aus als positive, affirmative, transformatorische Kraft ansehen, die die zerstörerische Zentrierung auf den Menschen betrauert und zu überwinden sucht, um neue Arten von Beziehungen zu anderen Lebewesen und zur Erde zu ermöglichen. Es ginge von da aus um Ko-Existenz, um neue Verbindungen, Beziehungen zu Schnecken, Eulen, Pfefferminze usw., nicht nur um die individuelle, kindzentrierte Entwicklung, sondern auch um körperlich-affektive Dimensionen aller betroffenen Lebewesen zu berücksichtigen. Diese möglichen Arten von Beziehungen geraten damit in die pädagogische Aufmerksamkeit (vgl. ebd.).

Unterschiedliche Arten von Beziehungen und Begegnungen geraten in den Blick: Braidotti (2018) sieht vitale, affirmative Verbindungen entstehen durch „Begegnungen und Kontakt mit anderen Körpern, Entitäten, Lebewesen und Kräften", die „voller Freude und Lust" erlebt werden können (ebd., S. 22). Diese Verbindungen bedürfen des Kultivierens von Freundschaften und Kollaborationen, um affirmative, produktive Kräfte zu entwickeln, getragen von dem Wunsch fortzudauern und „an zukünftige Generationen eine bewohnbare und lebenswerte Welt ‚weiterzugeben'" (ebd., S. 56). Mitten in der Situation, in die wir im Anthropozän nun einmal geraten sind, geht es darum, sich als Teil der Natur wahrnehmen und begreifen zu können und in diesem Verständnis, Gefühl und Bewusstsein der Verbundenheit bereit zu sein für „eine Öffnung hin zum Unerwarteten" (ebd., S. 61). Die damit verbundene Dezentrierung des Menschlichen ist getragen von einer „Ethik der öko-sophischen Empathie und Affektivität", die „ein sensorisches und spirituelles Ausdehnen unserer Grenzen" erfordert (ebd., S. 62). Dieses sensorische und spirituelle Ausdehnen von Grenzen kann man auch in der Szene wahrnehmen, indem die Schnecke als Lebewesen behandelt wird, das berührt und bewegt, das ein eigenes Leben hat mit eigenen Bestrebungen und Vorlieben und mit dem man sich dennoch verbunden fühlen und sich dementsprechend ethisch verhalten kann.

Mit Haraway (2018) konkretisieren sich diese angedachten Verbindungen dahingehend, „zu lernen, so zu leben: gemeinsam in intimen und weltlichen, sorgetragenden Symbiosen mit anderen Tieren; als Teil einer Praxis, um beschädigte Orte zu reparieren und das Gedeihen artenübergreifender Zukünfte zu unterstützen“ (ebd., S. 202); bzw. sich „für die Heilung dieser Orte einzusetzen“ (ebd., S. 190). Die Tiere, Schnecken und Eulen in der Kita sind damit nicht mehr nur Bildungsanlass, es ist notwendig, wahrzunehmen und immer wieder herauszufinden, was sie tatsächlich wollen und brauchen und nicht nur ko-konstruktivistisch in 100 Sprachen Fantasien über ihre vermeintlichen Perspektiven und Bedürfnisse zu entwickeln, wie z. B. in der Reggiopädagogik (vgl. Reggio children 2019). Es geht nicht mehr nur um uns.

Noch einmal Haraway (2018) mit Despret (2004) zum Vergleich: „Im Mitwerden befähigen PartnerInnen einander“ (Despret, zit. n. Haraway 2018, S. 23). Um mit Schnecken kommunizieren/Mitwerden zu können, ist es nötig, dass „das Gebiet der Daseinsweisen und Wissensformen sich weitet, ausdehnt, ontologische und epistemologische Möglichkeiten hinzugewinnt“ (Haraway 2018, S. 175). Begeisterung für Eulen und Mäuse ist nicht nur bildungsförderlich für die Kinder, sondern getragen von der Frage, was es braucht, damit ein gedeihliches Zusammenleben, eine förderliche Ko-Existenz für alle Beteiligten entsteht, ein Ort des Miteinander-Werdens: In der Kita frühstücken die Kinder sommers wie winters draußen, Mäuse erwarten die Brösel am Boden, vermehren sich, Schleiereulen lassen sich nieder, weil viele Mäuse da sind, Kinder müssen sich einschränken, damit Eulen Platz haben, um Fliegen zu lernen. Es ist ein Kreislauf. Genauso mit den Pflanzen. Fachkraft Sarah sagt im Interview: „Wenn sie (die Kinder) da nicht gut aufpassen, geht eben die Blume kaputt und die Blume hat auch ihr Leben. […] Man kann sich nicht überall ausbreiten oder man muss eben die Augen aufmachen, ob man irgendjemandem wehtut dabei“ (TK, Sarah). Grenzen werden hier erfahren, Beschränkungen, die notwendig sind, damit nicht nur die Kinder sich entwickeln und entfalten können. Die Begrenzung der Allmachtsphantasien von Menschen, die Begrenzung des egozentristischen Weltbildes (Kind im Mittelpunkt) kann als vitale Verbindung erlebt werden, als produktive Begegnung, die Antwortfähigkeit und Verantwortung mit Begeisterung entwickelt.

3.2 Phänomenologische Blicke mit Corine Pelluchon

Nun sollen weitere, konkret: phänomenologische Blicke auf Natur-Begeisterung entfaltet werden, ausgehend von der Frage, wie hier das Sein mit anderen, mit Natur gefasst wird. Begeisterung könnte man von hier aus auch als leiblichen Vorgang fassen. „Der Körper ist Ausgangspunkt unserer Erfahrung. Er verwirft die Anmaßung des Bewusstseins, am Ursprung allen Sinns zu stehen und impli-

ziert, dass wir die Materialität unserer Existenz in Rechnung stellen müssen" (Pelluchon 2020, S. 9). Die Materialität unserer Existenz ist nicht isoliert von anderen, von der Welt, von Natur – vielmehr leben wir von ihr. Dieses leben *von* charakterisiert zutiefst unser Verhältnis zur Welt und so nennt sie ihr Buch: „Wovon wir leben". Wir leben *von* und können unser Essen genießen „wie die Landschaft, deren Schönheit ich bewundere" (ebd., S. 18), wie das Wasser, das uns trägt, wenn wir schwimmen, wie die Gegenwart anderer Lebewesen, aber auch „die Kunst, die mich erhebt" (ebd.), den Ort, an dem wir leben usw. Wir leben mit und von anderen, mit denen wir durch den Genuss, den uns das Mit-ihnen-Sein bereitet, verbunden sind.

Pelluchon denkt damit Levinas Idee der Verwundbarkeit, Abhängigkeit und Verantwortung positiv (vgl. ebd., S. 28f.), als Genuss, als Gefühl der Verbundenheit, der Zusammengehörigkeit mit dem, was uns nährt, erfüllt, erhält, konstituiert. „Dinge von denen ich lebe, […] bezeichne ich […] als Nahrung" (ebd., S. 13). Auf diese Weise entgeht sie dem Dualismus von Natur und Kultur. Denn die Lebewesen der Welt sind mit den Elementen und Ökosystemen miteinander verwoben. Alle zusammen bewohnen die Erde und leben mit anderen zusammen (ebd. S. 14f.). Wir sind nicht getrennt von dem, was uns nährt, sondern auf existenzielle Weise verbunden, abhängig von dem, was uns erhält, nicht nur von der Luft, die wir atmen und dem Wasser, das wir trinken. Diese Verbindungen bieten für Pelluchon die Möglichkeit und Voraussetzung, Ökologie tiefer zu denken als die Frage nach „Existenzbedingungen des Lebendigen" (ebd., 13). Eine Ökologie, die sich, wie in der Vergangenheit, oft nur „an die Vernunft wendet" (ebd., S. 12), konnte zu wenig in die Verhaltensebene vordringen, da sie unser elementarstes Verhältnis zur Welt als Nahrung übersieht. Dabei geht es darum, „die grundlegenden Strukturen freizulegen, die unser In-der-Welt-Sein erhellen, das ein Mit-den-Dingen-Sein und ein Bewohnen der Erde ist" (ebd., S. 40).

Wie nun kommt in diesem Miteinandersein Begeisterung zum Tragen? „Das Glück selbst, auch wenn es nur eine Atempause ist, weil es an Nahrung mangeln kann, ist als solches eine an sich selbst erlebte Erfüllung, eine Begeisterung, die an die Fremd- und Andersartigkeit der Elemente gebunden ist, die meinem Geschmack entgegenkommen, meine Kräfte wiederherstellen und meine Vitalität stärken" (ebd.). In der Begeisterung für die Elemente, die uns berühren, erfüllen, beleben – in der Berührung spüren wir die Verbundenheit mit anderen, uns selbst und die anderen in unmittelbarem Kontakt mit den Dingen und den Lebewesen. So spürt Lisa die Bewegung der Schnecke auf ihrer Haut, sieht die Fühler, die sich ihr entgegenstrecken und erschaudert und erfreut sich an ihrer Gestalt. In der Sprache Pelluchons lebt sie von ihr, sie ernährt sich von ihr, indem sie intensive Gefühle durchlebt. Indem sie die Schnecke spürt, spürt sie sich selbst und ihr Mitsein mit der Schnecke. Die Schnecke kann nur spüren, wer selbst schneckenhaft, also langsam, vorsichtig, bedächtig wird. Einem brausenden Wind oder einem vorüberfahrenden Zug begegnet man anders als einer Schnecke.

3.3 Anthropologisch-ethnologische Blicke mit Nastassja Martin

Abschließend bringe ich eine dritte Perspektive hier ein. Kurz soll erläutert werden, wie es dazu kam. Eine Pädagogin der Kita hat mir aus ihrem Urlaub überraschenderweise das Buch *An das Wilde glauben* von Nastassja Martin (2021) via Messenger empfohlen, obwohl wir bis dahin kaum privaten Kontakt hatten. Sie schrieb, dass sie beim Lesen das Gefühl hatte, als würde ich mitlesen, dabei sein bei dem, was sie auch als unsere Anliegen Verbindendes wahrgenommen habe. Dieses suche sie vorsichtig tastend zu berühren (Nachricht Pädagogin Gerda). Das hat mich neugierig gemacht und tatsächlich habe auch ich das Buch mit Herzklopfen gelesen und als Spur empfunden, die hier nun als Sichtweise eingebracht werden soll, weil und obwohl sie schwer fassbare Gesichtspunkte verfolgt, die jedoch besonders wichtig erscheinen.

Die Autorin, Nastassja Martin, ist Anthropologin, Spezialistin für arktische Völker. Im Zuge längerer Feldaufenthalte bei den Ewenen in Kamtschatka begegnet sie einem Bären und wird von ihm ins Gesicht gebissen. Die Ankündigungen dieser Situation in Träumen und die Deutungen der Ewenen „Du bist jetzt miedka (die vom Bären gezeichnete), die zwischen den Welten lebt" (ebd., S. 29) verstören sie wie die chirurgischen Eingriffe (Platten und Schrauben), die in ihrem Körper Spuren hinterlassen (exogene Elemente): „Ich bin dabei zu etwas zu werden, das ich nicht kenne" (ebd., S. 35). Eine Therapeutin interpretiert ihr das „Ereignis ‚Bär'" (ebd., S. 74) als Ausdruck ihres Inneren. Doch dagegen verwehrt sie sich: „Wie ist es dazu gekommen, dass die anderen Wesen nur noch dazu da sind, unsere eigenen Gemütslagen widerzuspiegeln? Was ist dann mit ihren Leben, mit den Bahnen, die sie durch die Welt ziehen, mit ihren Entscheidungen?" (ebd., S. 75). Das, was ihr an Gewaltigem begegnet, das seine Spuren in ihrem Körper hinterlassen hat, kann auch uns in anderer Weise widerfahren, wenn wir wie Martin da draußen sind. Obwohl dieses Gewaltige, das Andere, Fremdartige, das „im Körper des anderen begründet liegt, […] immer unzugänglich bleiben wird", „darf man nicht den Anspruch aufgeben […], immer weiter zu verstehen" (ebd., S. 75).

Was Martin leibhaftig geschehen ist, lässt sie eine fundamentale Differenz möglicher Naturbeziehungen erleben: Animismus, also die Beseeltheit der Natur auf der einen Seite und anthropologische Forschung, Datenanalyse auf der anderen. Diese Differenz lässt sie ihre eigene Identität zur Frage werden. „Das Gefühl, die Welt hinter mir zu lassen; eine Version der Welt; meine Welt. In die ich nicht mehr hineinpasse, in der ich daran scheitere, mich selbst zu verstehen" (ebd., S. 92). In der wissenschaftlichen Welt mit ihren Methoden lässt sich nicht allein fassen, was ihr widerfuhr. Und so sucht sie noch einmal den Ort des Geschehens auf und kehrt zu den Ewenen zurück, den Sinn in der Schwebe haltend, will sie „im Niemandsland verweilen" (ebd., S. 100), um dazwischen „den Worten Einhalt zu gebieten" (ebd., S. 120). „Vielleicht gehört es in den Bereich des Unsag-

baren. Oder des Unübersetzbaren. Wie eine andere Sprache, verstehst du, etwas, das man erlebt, das sich aber jeder Erklärung entzieht. Etwas, das sich nicht fassen lässt, das über dich hinausgeht" (ebd., S. 122). Dieses Innehalten ist wichtig, keine reine Datenanalyse, kein vorschnelles Transformieren in ein neues Welt- und Selbstverhältnis ist möglich. Sie denkt an Mythen, an Schamanen, die die Anthropologen faszinieren. „Ich denke an all diese Menschen, die in die dunklen, unbekannten Zonen der Alterität vorgedrungen und von dort zurückgekehrt sind, verwandelt und nunmehr fähig, dem ‚was kommt' aus einer etwas verschobenen Perspektive zu begegnen – sie beziehen fortan mit ein, was ihnen im Meer, unter der Erde, im Himmel, im See, im Bauch, zwischen den Zähnen anvertraut worden ist" (ebd., S. 128).

Dieses Ihnen-Anvertraute, das jeder spürt, der sich aussetzt, der draußen Begegnungen erfährt, die inkommensurabel bleiben. Eulen und Mäuse, Leben und Tod ereignen sich, graben sich ein, führen zu Fragen und Bearbeitungsformen, die doch nicht im Ganzen fassen können, was begegnet, wenn man dem Tier gegenübersteht, wenn man mit Leben und Tod konfrontiert ist.

Was aber bleibt zu tun? Wie können Forschung und Wissenschaft möglich sein? Wie kann man Anthropologie betreiben, fragt Martin am Ende des Buches und deutet damit eine mögliche Herangehensweise an: „Ich weiß, wie ich es mache. […] Ich höre zu. Ich nähere mich, ich bin ergriffen, ich entferne mich oder laufe davon. Ich komme wieder, ich begreife, ich übersetze. Was von den anderen kommt, was durch meinen Körper hindurchgeht und verschwindet, ich weiß nicht wohin." Und nun folge ich noch einmal den Gedanken der Pädagogin zu dem Buch von Martin: Das Erkennen von Angesicht zu Angesicht sieht sie als eine starke Verbindung, die den/das Andere/n Wirklichkeit werden lässt, in uns. Dieses/n Andere/n als Anderes/en erkennen und anerkennen bedeutet, wie sie sagt, es/ihn „fremdeigen" zu spüren. „Es bildet mich" (Pädagogin Gerda). Das fremdeigene Spüren ist kein Vereinnahmen, auch kein Aneignen, kein Bearbeiten, Verarbeiten und kein Ko-Konstruieren oder Versehen. Es ist wie ein Stachel im Fleisch; es bildet die Möglichkeit zu denken, wie wir als Menschen mit anderen Wesen, die radikal andere Lebensweisen und Existenzformen haben, wie Eulen oder Schnecken, einen gemeinsamen Raum teilen können.

Schlussgedanke

Ich komme auf meine ursprüngliche Frage zurück: Im Ereignis der Natur-Begeisterung ist es möglich, ergriffen, berührt, bewegt zu werden von Schnecken, Eulen und anderen Lebewesen. Eine entsprechende Umgebung und eine Fachkraft, die ihr eigenes Bewegt-Sein zeigt, kann diese Öffnung begünstigen – andere, verstörende, begeisternde, sinnlich-affektiv ergreifende Erfahrungen im „Zwischen" von Kindern/Menschen und anderen Lebewesen zu machen. Von

diesen Erfahrungen leben wir, wir ernähren uns davon, wie Pelluchon sagt. In diesen Begegnungen im Zwischen können wir uns als Bewohner*innen der Erde erleben, spüren, begreifen und mit dem eigenen Sein am Sein der anderen teilnehmen. In allen theoretischen Lesarten, die hier angeboten wurden – d. h. von Braidotti, Pelluchon und Martin – werden Aspekte der (spirituellen) Erweiterung des individuellen Selbst zentral.

Wie schaffen wir es, über die primär individualisierende Subjektform hinauszugehen und Verbundenheit leibhaftig zu erfahren, die auch für die Bewältigung der ökologischen Krise zentral erscheint? Die Frage, wie wir den Herausforderungen des Anthropozän als Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen begegnen, ist radikal und geht uns alle an. Christoph Wulf betont, wie wichtig es sei „Menschen so zu bilden, dass sie stärker auf die destruktiven Auswirkungen ihres individuellen und kollektiven Handelns achten und versuchen, deren negative Auswirkungen zu reduzieren" (Wulf 2020, S. 202). Das bedeutet auch, dass wir heute Begriffe und Phänomene wie Bildung, Erziehung und Lernen neu denken müssen, Kind-Zentrierung und Partizipation reichen hier nicht aus. Sie suggerieren eine Welt, in der es nur um unsere Bedürfnisse geht. Wenn wir die destruktiven Auswirkungen unseres Denkens und Handelns mit Wulf stärker in den Blick nehmen, könnte das auch bedeuten, dabei eine Welt im Blick zu haben, in der das Miteinander-Leben, also auch die Bedürfnisse von anderen mit einbezogen werden.

Es geht dabei aber nicht nur um Verzicht und Begrenzung, denn das Abrücken vom egozentrischen Weltbild mildert auch dessen destruktive Auswirkungen auf uns – wie Separation, Isolierung, Konzentration aufs Materielle usw. – im UNESCO Papier des Common Worlds Research Collective: „learning to become with!" geht es um diese Fähigkeit, sich Alternativen vorstellen zu lernen, wie wir mit der Erde lernen können, so auch Verbundenheit und Zugehörigkeit als zentrale Dimension des Menschseins zu stärken.

Die frühe Kindheit könnte eine Zeit sein, in der leiblich-affektiv Verbundenheit mit Natur gespürt wird, in der man sich dessen gewahr wird, was zwischen Lebewesen geschieht, indem man lernt, dies wahrzunehmen und zu begreifen, dass wir ein Teil vom Ganzen sind. Dies impliziert auch, diesen Sachverhalt nachzuvollziehen und damit handeln zu lernen. Begeisternde Erlebnisse im Zwischen-Reich wären eine Basis, kritisches Befragen, praktisches Besorgen (Care) notwendig für das Entwickeln, Begreifen und Kultivieren möglicher Wege (vgl. Stenger 2021).

Literatur

Arendt, Hannah (2011): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München: Piper.

Böhme, Gernot (1997): Natur. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 92-116.

Braidotti, Rosi (2018): Politik der Affirmation. Berlin: Merve.

Common Worlds Research Collective (2020): Learning to become with the world: education for future survival. UNESCO Papier 2020. www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032 (Abfrage: 11.3.2022).

Despret, Vinciane (2004): The Body We Care For: Figures of Anthropo-zoo-genesis. In: Body and Society, 10. Nr. 2-3, S. 111-134.

Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.: Fischer.

Kluge, Friedrich (1989): Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Unter Mithilfe von Max Bürgisser u. Bernd Gregor völlig neu bearb. von Elmar Seebold. 22. Aufl. Berlin: De Gruyter.

Köpping, Klaus-Peter (1997): Ekstase. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 548-567.

Louv, Richard (2011): Das letzte Kind im Wald. Weinheim und Basel: Beltz.

Martin, Nastassja (2021): An das Wilde glauben. Berlin: Matthes & Seitz.

Moss, Peter (2019): Alternative Narratives in Early Childhood. Chapter 7: Posthumanism, the posthuman child and intra-active pedagogy. London und New York: Routledge, S. 141-170.

Pelluchon, Corine (2020): Wovon wir leben. Eine Philosophie der Ernährung und der Umwelt: Darmstadt: Wbg Academic.

Reggio children (2019): Bordercrossings. Encounters with living things. Digital landscapes. Reggio children: Reggio Emilia.

Roger, Willemsen (2016): Wer wir waren: Zukunftsrede. Frankfurt/M.: Fischer.

Rousseau, Jean-Jaques (1998): Emil oder Über die Erziehung. Stuttgart: UTB.

Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan et al. (2009): Natur als Werkstatt. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.

Stenger, Ursula (2021): Feeling as a Basal Dimension of the Experience of Reality-Constitution. Explorations using the Example of Nature Experience/Explorations in some russian and german kindergartens. In: Brinkmann, Malte et. al. (Eds.): Emotion – Feeling – Mood. Phenomenological and pedagogical perspectives. Wiesbaden: VS Verlag, S. 259-273.

Taylor, Affrica (2017): Romancing or Re-configuring Nature in the Anthropocene? Towards Common Worlding Pedagogies. In: Malone, Karen/Truong, Son et al. (Eds.): Reimagining Sustainability in Precarious Times. Singapore: Springer, S. 61-76.

Thiel, Felicitas (1999): „Neue" soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 45. Heft 6, S. 867-884.

Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kapitel II
Emotionale Wirkungen

Begeisterung als kollektive Effervescenz

Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Ritual mit Bezug auf Durkheim, Turner und Humboldt

Ruprecht Mattig

Rituale sind ein zentraler Gegenstand pädagogisch-anthropologischer Forschung (vgl. z. B. Audehm 2014). Dabei wird immer wieder die Bedeutung von Ritualen für die Erziehung und die Sozialisation herausgearbeitet. Allerdings ist es bis heute fraglich, in welchem Zusammenhang Ritual und *Bildung* gedacht werden könnten. Zwar gibt es Versuche, „Bildung im Ritual" (Wulf et al. 2004) zu untersuchen, doch diese sind meiner Auffassung nach theoretisch noch nicht befriedigend. Denn der normative Hintergrund des Bildungsbegriffes, der sich aus der liberalen Tradition von Aufklärung und (Neu-)Humanismus speist, ist bislang nicht ausreichend berücksichtigt worden (vgl. Mattig 2012, 2015; Mattig/Wegner 2021). Nur Lehmann geht in einer jüngeren erziehungswissenschaftlichen Ritualstudie auf die Normativität des Bildungsbegriffes ein und betont dabei den konstitutiven demokratischen Charakter von Bildung (Lehmann 2020, S. 62-65).

Der vorliegende Beitrag untersucht das Verhältnis der Begriffe Ritual und Bildung unter Einbezug des klassischen Bildungsdenkens Wilhelm von Humboldts. Hintergrund ist eine neue Interpretation des Humboldt'schen Werkes, die seine ethnographischen Studien in Frankreich, Spanien und dem Baskenland in den Blick nimmt und zeigt, dass Humboldt mit bildungstheoretischer Orientierung empirische Forschungen durchgeführt hat (vgl. Mattig 2019, 2020, 2021). Einerseits können Humboldts Gedanken so eng mit der Ritualforschung verknüpft werden, dass er als ein Ritualforscher *avant la lettre* erscheint. Andererseits kann Humboldts Ansatz der pädagogisch-anthropologischen Ritualforschung aber auch bildungstheoretische Impulse geben.

Ich werde Humboldts ‚Ritualforschung' mit den Ritualtheorien von Emile Durkheim und Victor Turner in Zusammenhang bringen. Als verbindendes Element dient dabei der Begriff der Begeisterung, der, mit Durkheims Terminus der *kollektiven Effervescenz* gefasst, bei allen drei Autoren eine zentrale Rolle spielt.

Ritual, Individuum und Gesellschaft nach Durkheim und Turner

Durkheims Werk *Die elementaren Formen des religiösen Lebens* von 1912 entwickelt eine sozialwissenschaftliche Theorie des Rituals, die erheblichen Einfluss

auf die Ritualforschung hatte. Viele Gedanken werden darin allerdings eher angedeutet als differenziert ausgeführt, so dass heute meistens spätere Studien, vor allem die Arbeiten Turners, als wichtigste Referenz der Ritualforschung angesehen werden. Es zeigen sich aber so viele Übereinstimmungen zwischen Durkheim und Turner, dass beide Ritual-Auffassungen gemeinsam dargestellt werden können (vgl. Olaveson 2001).

Durkheims Gegenstand ist die Religion, die er aus soziologischer Sicht in den Blick nimmt. Von früheren Ansätzen unterscheidet sich sein Ansatz insofern, als er religiöse Glaubensvorstellungen nicht *per se* als Illusion abtut, sondern eine realistische Grundlage für sie postuliert. Diese sieht er im Ritual. Demnach ist das Ritual nicht nur eine den religiösen Glauben ausschmückende Begleiterscheinung, sondern dessen eigentliche Basis. Durkheim bezieht sich auf ethnographisches Material aus Australien (ohne selbst Feldforschung betrieben zu haben). Auch Turner arbeitet ethnographisch und bezieht sich vielfach auf religiöse Riten, geht aber selbst ins Feld, zunächst in Afrika, später auch in Nord- und Südamerika (vgl. Bräunlein 2012).

Kollektive Efferveszenz

Ein zentraler Begriff in Durkheims Theorie des Rituals ist „kollektive Efferveszenz". „Efferveszenz" meint so viel wie „Schäumen" und „Überschäumen" oder auch „Sprudeln" und „Übersprudeln". In der deutschen Übersetzung seines Werkes werden Begriffe wie „Kollektiverregung" oder „Enthusiasmus" und teilweise auch „Begeisterung" verwendet (z. B. Durkheim 1994, S. 530f., 559). Unter kollektiver Efferveszenz lässt sich also eine besondere, und zwar rituelle Form der Begeisterung verstehen. Diese ist durch folgende Merkmale bestimmt:

Von Bedeutung ist *das Kollektive*: Efferveszenz kann entstehen, wenn mehrere Menschen zusammenkommen und interagieren. Es gibt spezifische *Interaktionsformen*, die besonders geeignet sind, um kollektive Efferveszenz hervorzurufen: vor allem Tanz, Gesang und dramatische Darstellungen, aber auch aufpeitschendes Reden einzelner Personen zur versammelten Gruppe. Damit kommt die *körperlich-emotionale Dimension* der Efferveszenz in den Blick: Im rituellen Handeln entsteht ein „Gärungszustand", „der die Bedingungen der physischen Tätigkeit verändert: die Vitalenergien sind überreizt, die Leidenschaften lebendiger, die Eindrücke stärker" (ebd., S. 565). Kollektive Efferveszenz bezeichnet somit eine enorme Steigerung der Emotionen, die durch das Interagieren der Beteiligten zustande kommt. Die Qualität der Emotionen ist dabei variabel: Inhalt können Freude, Trauer oder andere Gefühle sein. Kollektive Efferveszenz ist damit mit Interaktionsformen und Emotionen verbunden, die im nicht-rituellen Alltag normalerweise nicht zu beobachten, oft sogar sozial unerwünscht oder verboten sind. Insofern wird kollektive Efferveszenz als etwas Besonderes erfah-

ren, als herausgehobene Momente, die vom nüchternen Alltag qualitativ unterschieden sind: „Der Mensch erkennt sich nicht wieder; er glaubt, verwandelt zu sein“ (ebd.). Kollektive Efferveszenz ist auch mit einem besonders intensiven *Gemeinschaftsgefühl* unter den Beteiligten verbunden. Turner hat in diesem Zusammenhang den Begriff der *communitas* geprägt, der eine Form der Vergemeinschaftung bezeichnet, die qualitativ vom nicht-rituellen Alltag unterschieden ist. Während der Alltag von Hierarchien, Rollen und Statusunterschieden geprägt ist, lösen sich diese Unterschiede in der *communitas* tendenziell auf. Intensive Gefühle der Zusammengehörigkeit können entstehen. Da das Ritual eine vom durch soziale Strukturen geprägten Alltag so deutlich unterschiedene Qualität hat, spricht Turner auch von „Anti-Struktur“ (Turner 1989a). Kollektive Efferveszenz ist auch mit *Kontrollverlust* verbunden. Oft sind psychoaktive Substanzen im Spiel, die Emotionen können mitunter auch in Gewalt und Verletzungen kulminieren. Schließlich ist kollektive Efferveszenz *ein temporäres Phänomen*, sie tritt im rituellen Handeln auf und verliert sich nach Beendigung des Rituals wieder. Erst bei der nächsten Feier oder Zeremonie kann die nächste kollektive Efferveszenz entstehen.

Kollektive Efferveszenz ist eine reale Erfahrung. Durkheim sieht sie als eine soziale Tatsache an, die für ihn die Basis der Religion darstellt. Denn auch wenn die Erfahrung flüchtig ist, hinterlässt sie doch einen bleibenden Eindruck, der auch den nicht-rituellen Alltag prägt: „Wer eine Religion wirklich praktiziert hat, weiß genau, daß es der Kult ist, der die Freude, die innere Ruhe, den Frieden, die Begeisterung erregt, die für den Gläubigen der Erfahrungsbeweis für seinen Glauben ist“ (Durkheim 1994, S. 559).

Als Grundlage der Religion erscheint hier nicht ein illusionärer Glaube an empirisch nicht einholbare Zusammenhänge, sondern die konkrete Erfahrung des Kultes. Der Glaube ist ‚nur‘ die Interpretation dieser Erfahrung: Weil die rituelle Begeisterung die Menschen über sich selbst hinaushebt, meinen sie, im Ritual müsse eine Kraft wirksam sein, die sie nur in Begriffen des Heiligen fassen können.

Sowohl Durkheim als auch Turner weisen aber darauf hin, dass ihre Überlegungen zum Ritual nicht allein für die Religion und für Stammesgesellschaften gelten, sondern auch auf die zunehmend säkularisierten und immer komplexer werdenden Gesellschaften der Moderne angewendet werden können. Auch Veranstaltungen wie Fußballspiele oder Rockkonzerte können kollektive Efferveszenz hervorrufen (vgl. z. B. Gebauer 2016; Mattig 2009). Und es ist bemerkenswert, dass auch in solchen Fällen oftmals das ‚Heilige‘ bemüht wird, beispielsweise, wenn von „Fußballgöttern“ die Rede ist.

Symbol und Moral

Sowohl Durkheim als auch Turner entwickeln differenzierte Überlegungen zur Bedeutung von Symbolen in Ritualen, die davon ausgehen, dass die in rituellen Handlungen verwendeten Gegenstände, Bilder, Gesten etc. mit den Emotionen der kollektiven Efferveszenz gleichsam ‚aufgeladen' werden, so dass diese Symbole selbst dann, wenn das Ritual beendet ist, die Emotionen wachhalten. In die Gegenstände, Bilder, Gesten werden teilweise sehr elaborierte Bedeutungen hineingelesen, so dass ein ganzer Kosmos an Legenden, Mythen und Ausdeutungen entstehen kann. Symbole verbinden damit das Körperlich-Sinnliche, Emotionale und Kognitive und transportieren soziale Werte und Normen. Der moralische Charakter der Symbole besteht einerseits darin, dass bestimmte Verhaltensweisen vorgeschrieben und andere tabuisiert werden, andererseits darin, dass die Vorschriften aber nicht so sehr als Zwang, sondern als etwas Erstrebenswertes erscheinen. Die Gläubigen erhalten durch die Rituale und die Symbole moralische Kraft. Durch die soziale Verbindlichkeit der Symbole entsteht wiederum ein Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den Gläubigen (vgl. z. B. Olaveson 2001, S. 97ff.).

Gesellschaft als dialektischer Prozess

Die meisten Gesellschaftstheorien verstehen Gesellschaft im Sinne einer stabil strukturierten sozialen Ordnung, in der jedem Individuum aufgrund von Differenzkategorien wie Status, Besitz, Geschlecht oder Generation eine bestimmte Position zukommt. Auch wenn Durkheim im Grunde ebenfalls fragte, wie soziale Ordnung entsteht, war er doch der erste, der diese Sichtweise auch infrage stellte, indem er betonte, dass Gesellschaft *zwei* Seiten hat: sie erscheint zum einen als soziale Struktur, zum anderen als Ritual bzw. kollektive Efferveszenz. Turner (1989a) formulierte diesen Gedanken dann mit den Gegensatzbegriffen „Struktur" und „Anti-Struktur". Gesellschaft wird als ein Prozess verstanden, bei dem sich beide Seiten abwechseln: „Es gibt keine Gesellschaft, die nicht das Bedürfnis fühlte, die Kollektivgefühle und die Kollektivideen in regelmäßigen Abständen zum Leben zu erwecken und zu festigen. Diese moralische Wiederbelebung kann nur mit Hilfe von Vereinigungen, Versammlungen und Kongregationen erreicht werden, in denen die Individuen, die einander stark angenähert sind, gemeinsam ihre gemeinsamen Gefühle verstärken" (Durkheim 1994, S. 571).

Die im Ritual hervorgerufenen Emotionen werden zwar mittels der Symbole auch über die konkreten rituellen Handlungen hinaus erhalten, doch mit der Zeit verblassen sie im Alltag. Um sie wieder zu stärken bedarf es wiederum des Rituals.

Schon Durkheim thematisiert zwei verschiedene Formen der kollektiven Efferveszenz, die *reproduktive* und die *kreative* (vgl. Olaveson 2001, S. 101ff.).[1] Die reproduktive Efferveszenz hat die Funktion, den gesellschaftlichen Status Quo zu erhalten. Kreative Efferveszenz verweist dagegen darauf, dass in den emotional aufgeladenen Interaktionen des Rituals auch *neue* Ideen, Bedeutungen und Werte entstehen können, die dann wiederum auch den nicht-rituellen Alltag verändern können. Diese Form der kollektiven Efferveszenz assoziiert Durkheim mit Zeiten der Revolution oder der Innovation.

Turner entwickelt diesen Gedanken weiter, indem er Gesellschaft als einen dialektischen Prozess begreift. Die rituelle Anti-Struktur ist seiner Auffassung nach insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass neue kulturelle und soziale Vorstellungen entstehen können. Dabei unterscheidet er zwischen traditionellen und modernen Gesellschaften. Während das rituelle Leben in traditionellen Gesellschaften vor allem einen reproduktiven Charakter hat, tendieren viele Rituale in modernen Gesellschaften dazu, mit dem Alten zu brechen und Neues hervorzubringen. So hat das Ritual die Kraft, neue Symbole und Erzählungen, utopische Gesellschaftsvorstellungen und damit letztlich auch alternative Welt- und Selbstverhältnisse der Menschen hervorzubringen. Kreative Efferveszenz kann damit Auswirkungen auf Denken und Handeln ganzer Gesellschaften haben. Insofern schreibt Turner der rituellen Anti-Struktur ein emanzipatives Potenzial zu (vgl. Turner 1989b). Allerdings können derartige soziale Bewegungen auch gewalttätig sein oder reaktionäre Ideologien entwickeln. Letztlich sind kollektive Efferveszenz und Anti-Struktur also ambivalent.

Gesellschaft und Individuum

Durkheim und Turner reflektieren auch über das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum. Auch hier ist die Unterscheidung zwischen Struktur und Anti-Struktur von Bedeutung: Jedes Individuum hat in der sozialen Struktur einen spezifischen Platz, was einerseits Halt gibt, andererseits aber auf Dauer problematisch wird. Denn Struktur führt längerfristig zu Erfahrungen der Entfremdung bei Individuen und zu Spannungen und Konflikten zwischen Individuen (vgl. Olaveson 2001, S. 104). In der Anti-Struktur bzw. kollektiven Efferveszenz dagegen kann das Individuum seine Rollen hinter sich lassen und anderen Individuen auf egalitäre, direkte, intensiv-emotionale und nicht-rationale Weise begegnen. Turner beschreibt *communitas* als Erfahrung von Mensch zu Mensch

1 Im Englischen wird von *re-creative effervescence* gesprochen. Meines Erachtens lässt sich dieser Ausdruck am besten mit „reproduktiver Efferveszenz" übersetzen.

(1989a, S. 130-136). Deshalb wird kollektive Efferveszenz als Befreiungserfahrung beschrieben.

Gesellschaft kann nur funktionieren, wenn sowohl Struktur als auch Anti-Struktur ihren Raum erhalten. Struktur ist nach Turner notwendig, um vor allem die ökonomischen Bedürfnisse der Gesellschaft und der Individuen zu befriedigen. Aber die Struktur vermag nur *einige* Bedürfnisse der Individuen zu befriedigen, andere bleiben unerfüllt und müssen durch Anti-Struktur befriedigt werden.

Turner entwickelt seine Ritualtheorie im Anschluss an das von van Gennep (2005) vorgelegte Modell der Übergangsriten. Dieses Modell lenkt den Blick auf die Prozesshaftigkeit von Lebensläufen: Übergangsriten werden in kritischen Momenten wie Geburt, Initiation, Hochzeit oder Tod begangen. Das Individuum geht dabei über eine „Schwelle", die rituell ausgestaltet wird. Turner entwickelt in diesem Zusammenhang den Begriff der Liminalität, der einen „Zwischenzustand" bezeichnet, in dem das Individuum den alten Zustand bereits hinter sich gelassen, den neuen aber noch nicht erreicht hat. Liminalität steht im engen Zusammenhang mit Anti-Struktur, *communitas* und kollektiver Efferveszenz und verweist auf außergewöhnliche, oft als Befreiung erlebte Erfahrungen des Individuums.

Es ergibt sich somit insgesamt das Bild, dass nicht nur das gesellschaftliche, sondern auch das individuelle Leben als dialektischer Prozess angesehen wird: „Aus all dem schließe ich, daß für Individuen wie für Gruppen das Leben eine Art dialektischer Prozeß ist, der die sukzessive Erfahrung von Oben und Unten, Communitas und Struktur, Homogenität und Differenzierung, Gleichheit und Ungleichheit beinhaltet. […] In einem solchen Prozeß konstituieren gewissermaßen die Gegensätze einander und sind für einander unerläßlich" (Turner 1989a, S. 97).

Zum einen kann das Ritual dazu führen, dass das Individuum neue moralische Kraft in sich spürt, um die entfremdenden Umstände der Struktur zu ertragen und sie zu akzeptieren. Zum anderen kann das Individuum durch die Erfahrung von Anti-Struktur aber auch zu neuen, unter Umständen auch subversiven Gedanken angeregt werden, die dazu führen, dass es in sich die Kraft fühlt, sein Leben zu ändern. Es kann neue Ideale, ein anderes Bild von der Gesellschaft und von sich selbst entwickeln.

Durkheims und Turners Ritualtheorien aus bildungstheoretischer Sicht

Die Ritualtheorien Durkheims und Turners sind aus bildungstheoretischer Sicht einerseits attraktiv, da sie auf Möglichkeiten der individuellen Befreiung aus sozialen Zwängen und auf Momente der gesellschaftlichen und kulturellen Dynamik hinweisen. Mit ihrer Betonung von Freiheit, Kreativität, individueller wie

gesellschaftlicher Entwicklung, ja sogar sozialer und subversiver Kritik ist die Ritualtheorie Durkheim'scher und Turner'scher Prägung gut an bildungstheoretische Ansätze anschlussfähig. Dabei liegt der Fokus auf der *kreativen* Kollektivefferveszenz. Die *reproduktive* hingegen, die der Aufrechterhaltung des Status Quo dient, erscheint aus bildungstheoretischer Sicht zunächst weniger interessant. Es bleiben aber Fragen offen, von denen hier drei aufgeworfen werden:

Erstens: Wenn in einer demokratischen Gesellschaft rechtspopulistische Fackelzüge durchgeführt werden, sind diese zwar ‚kreativ', insofern sie den Status Quo infrage stellen. Sind sie aus bildungstheoretischer Sicht aber wünschenswert?

Zweitens: Im rituellen Handeln werden die Beteiligten oft so verzaubert, dass die Emotionen gleichsam den Verstand ausschalten und eine kritisch-reflexive Distanzierung kaum mehr möglich ist. Wellendorf hat das auf den bekannten Satz gebracht, dass Rituale ihre sozialisatorischen Funktionen „über die Köpfe der Individuen hinweg" (Wellendorf 1974, S. 70) erfüllen. Muss dies aus bildungstheoretischer Sicht, die gerade die kritische Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse für so wichtig hält, nicht als problematisch angesehen werden?

Drittens: Durkheim und Turner haben Stämme untersucht, die dem individuellen Lebensstil kaum Raum gaben. Rituale erzeugen nicht nur kollektive Gefühle, sondern auch einen Zwang zum Kollektiv. Turner betont zwar, dass Communitas durch die spontane Begegnung von Individuen geprägt ist, doch sein Begriff des Individuums bleibt unterbestimmt. Kollektive Efferveszenz scheint nicht viel Platz für Individualität zu lassen. Muss eine bildungstheoretische Perspektive nicht die Frage nach der selbstbestimmten Entfaltung der Individuen stärker betonen?

Rituelle Begeisterung und Bildung bei Wilhelm von Humboldt

Durkheim und Turner haben ihre Forschungen in der ethnologischen Tradition mit Blick auf außereuropäische, vormoderne Stammesgesellschaften durchgeführt: Beobachtet wurden Völker, die gerade nicht mit der ‚modernen Bildung' in Kontakt gekommen waren. Beide hatten keine genuin bildungstheoretische Perspektive. Die hier zitierten Studien lassen sich wohl am besten als sozialanthropologische Arbeiten lesen, da es Durkheim und Turner um Gesellschaft und soziale Dynamik geht. Beide interessieren sich kaum für die spezifischen Kulturen der untersuchten Gesellschaften. Auch politische Strukturen kommen kaum in den Blick. Anders ist das bei Humboldt: Seine ethnographischen Studien sind bildungstheoretisch orientiert; außerdem ist sein anthropologisches Interesse so breit, dass seine Ethnographien aus heutiger Sicht sowohl als Sozial- als auch als

Kultur- und politische Anthropologie gelesen werden können. Humboldt kannte noch nicht den Begriff der Efferveszenz, auch verwendet er nicht den Ritualbegriff. Aber in mancher Hinsicht sind seine Überlegungen an die Studien Durkheims und Turners anschlussfähig.

Bildung und Begeisterung

Unter Bildung versteht Humboldt die reflexive, um Balance bemühte Entfaltung und Verfeinerung der menschlichen Fähigkeiten in ihrer Vielfalt (vgl. Mattig 2019, S. 92-101). Der Mensch trägt demnach intellektuelle, moralische, ästhetische und körperlich-sinnliche „Kräfte" in sich, die allerdings erst zur Entfaltung gebracht werden müssen. Ein grundlegendes bildungstheoretisches Problem ist für ihn, dass die meisten Menschen ihre Fähigkeiten zu einseitig oder überhaupt zu gering entfalten.

Humboldt versteht den Kraftbegriff im Sinne menschlicher Aktivität. Das Wort „Begeisterung" verwendet er immer dann, wenn die Kräfte wirksam werden. Das Gegenteil ist „Trägheit" und „Schlaffheit". Begeisterung tritt vor allem dann ein, wenn die verschiedenen Kräfte auf *einen* Gegenstand gerichtet sind und *gemeinsam* wirken. Sie kann ansteckend sein. Das lässt sich gut an folgendem Zitat über das künstlerische Genie zeigen: „Denn jedes Werk des Genies ist wiederum begeisternd für das Genie, und pflanzt so sein eignes Geschlecht fort. Durch Begeisterung gewirkt, ist dem Genie seine eigene Wirksamkeit unbegreiflich. […] [E]s ist ihm kein andrer Einfluss auf das Erzeugte, in dem Augenblicke der Zeugung, erlaubt, als durch die allgemeine Stimmung seiner selbst, als des Erzeugenden. Da alle seine Kräfte in diesem Momente vereinigt sind, bleibt keine zu müssigem Zuschauen, oder kalter Leitung übrig" (I, S. 317).[2]

Dies gilt aber nicht nur für Genies der Ästhetik. Humboldt meint, dass *jedes* Individuum Momente kenne, in denen alle seine Kräfte zusammenwirken. Die Kräfte erscheinen in diesen besonderen Momenten als gesammelt, der „Charakter" des Individuums bildet eine Einheit, er wird „ganz". Wenn der Charakter „in seiner besten und verhältnissmässigsten Stimmung" sei, lasse sich „eine gewisse höhere Begeisterung" feststellen, die „das Ganze beseelt" (II, S. 99).

Allerdings seien solche Momente der Begeisterung allzu selten: zu oft fühlen wir einen lähmenden Widerstreit der Kräfte in uns. Der Charakter erscheint dann „bloss zerstückt", also in die verschiedenen Aspekte des Körperlichen, Emotionalen, Geistigen und Moralischen zerteilt. Das Individuum fühlt Strebun-

2 Wenn nicht anders vermerkt, wird Humboldt mit Band- und Seitenangaben nach den von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften herausgegebenen Gesammelten Schriften zitiert.

gen in unterschiedliche Richtungen in sich und vermag somit nicht die „volle Energie“ seines inneren Wesens zum Ausdruck zu bringen. Humboldts Bildungstheorie läuft aus dieser Sicht auf die Frage hinaus, wie die „Schlaffheit“ überwunden und wie begeisterte Selbsttätigkeit hervorgebracht werden kann.

Individuum und Gesellschaft

Die Entfaltung der menschlichen Kräfte wird nach Humboldt vor allem durch gesellschaftliche Umstände behindert. Er zielt deshalb darauf ab, Umstände zu schaffen, die die Bildung der Individuen nicht hemmen, sondern fördern.

Humboldts Bildungstheorie folgend kann das Individuum sich nicht allein für sich, sondern nur in sozialen „Wechselwirkungen“ entfalten, so dass „einer den Reichthum des anderen sich eigen machen“ (I, S. 107) kann. Das heißt aber auch, dass das Individuum sich an „eine Masse anschliessen“ (XIII, S. 12) muss, was wiederum eine Beschränkung der individuellen Entfaltung impliziert.

Wie ist dieses Dilemma zu lösen? Humboldt findet zwei Ansatzpunkte: Eine Gesellschaft muss erstens liberal und zweitens individuell sein. In heutigen Begriffen könnte man sagen, dass Humboldt Politik und Kultur in den Blick nimmt. Der damals gängige Begriff in diesem Zusammenhang ist „Nationalcharakter“ (vgl. Mattig 2019, S. 52ff.).

Zum einen fordert Humboldt *freiheitliche politische Verfassungen*. Das Vorbild sieht er in den demokratischen Verfassungen der griechischen Antike. Die feudalen, absolutistischen Verfassungen seiner Zeit lehnt er ab. Die politischen Verhältnisse müssen also so gestaltet sein, dass möglichst wenige Vorschriften bestehen und begeisterte Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Volk entstehen können. Es bedürfe einer politischen Verfassung, „[…], welche so wenig, als möglich, einen positiven speciellen Einfluss auf den Charakter der Bürger hätte, und nichts anders, als die höchste Achtung des fremden Rechts, verbunden mit der enthusiastischsten Liebe der eignen Freiheit, in ihnen hervorbrächte“ (I, S. 234).

Zum anderen werden Individuum und Gesellschaft durch eine *charakteristische Kultur*, wie sie in der Eigentümlichkeit von Sprache, Gebräuchen und Sitten zum Ausdruck kommt, vermittelt. Auch hier sieht er die alten Griechen als Vorbild an (vgl. Mattig 2019, S. 133ff.). Kultur sollte vielfältig, aber auch bestimmt sein, um dem Individuum Freiheit und gleichzeitig Identifikation zu ermöglichen.

Humboldts Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass alle Individuen sich für die Gesellschaft begeistern, wenn diese eine freie Verfassung und eine individuelle kulturelle Eigentümlichkeit hat. Diese Begeisterung wiederum hat zur Folge, dass die Individuen gerne zusammenkommen und in eine gegenseitig bereichernde Wechselwirkung treten.

Was auf der Ebene des Individuums als Problem herausgestellt wurde – dass die verschiedenen Kräfte oft nicht zusammenwirken – ist auch auf der sozialen Ebene ein Problem: Die Individuen einer Gesellschaft können auch bestrebt sein, sich voneinander abzusondern oder sogar prinzipiell gegeneinander zu wirken. In diesem Fall kann die gegenseitige Bereicherung nicht stattfinden. Bildung ist nicht möglich (vgl. Mattig 2019, S. 123ff.).

Ritual und Begeisterung

Vor diesem Hintergrund kann nun Humboldts ‚Ritualforschung' betrachtet werden. Das, was wir heute „Ritual" nennen, bezeichnet Humboldt als „Cärimonien", „Sitten" oder „Gebräuche". In seinen ethnographischen Forschungen thematisiert er rituelle Handlungen sowohl in kultureller als auch in politischer Hinsicht. Ich zitiere im Folgenden aus Humboldts Aufzeichnungen über seine Baskenreise. Aus bildungstheoretischer Sicht bewundert er die Basken für ihre Freiheit, charakteristische Eigentümlichkeit und Selbsttätigkeit (vgl. Mattig 2019, S. 207ff.).

In der Nähe von Bilbao wird Humboldt teilnehmend-beobachtender Zeuge eines Dorffestes. Die Beschreibung dieses Festes und des dabei aufgeführten Tanzes, die er seiner Frau in einem Brief gibt, hätte auch Durkheim für seine Theorie der kollektiven Effervescenz gereichen können:

> „Der Tanz ist der natürlichste Ausbruch der Lustigkeit, den ich je gesehen habe, er hat nur im Anfang hierin etwas Feierliches. Eine Reihe von Tänzern gehen nach dem Takt angefaßt im Kreise herum, und nur der Vortänzer macht eine Art mit vielen Kapriolen untermischte Pas. Darauf holt er mit gleicher Langsamkeit und Feierlichkeit zwei Mädchen, eine für den ersten, die andre für den letzten Tänzer. Dann geht jeder und holt sich sein Mädchen nach Gefallen (denn nur jene beiden sind Ehrenplätze) und läuft damit in ausgelassener Lustigkeit zur Reihe zurück. Nun geht es geschwinder, die ganze Reihe zerrt und reißt sich herum, und jeder Tänzer und jede Tänzerin geben sich von Zeit zu Zeit Stöße mit dem Hintern. Diese sind so gewaltsam, daß die Tänzerinnen von ihren beiden Nachbarn manchmal so gestoßen werden, daß sie einen Schritt weit aus der Reihe herausfliegen. Darauf löst sich auf einmal die Reihe, und jeder Tänzer tanzt mit seiner Tänzerin gegeneinander, aber mit allen Possen vermischt, die nur die wildeste Lustigkeit eingeben kann. Die Hauptsache aber sind immer beim ganzen Tanz die Culadas, die Stöße mit dem Hintern. Wenn die Lustigkeit lebhafter wird, so verbreitet sich dieser Geschmack auch unter die Zuschauer, und niemand ist mehr dieser Partie seines Leibes sicher. Mich haben ganz unbekannte Damen im Vorbeigehn mit solchen Stößen beehrt, und es ist eine Art allgemeine Begeisterung, und noch den Abend in der Tertulia, wo ich war, machten die ausgeteilten Culadas einen Teil des Gesprächs aus. Zu zweifeln, daß alle, Tänzer und Zuschauer,

> Vornehme und Geringe, zwischen denen so hier, zumal bei Tanz und Ballspiel, aller Unterschied wegfällt, von Herzen lustig sind und sich aus Grund der Seele amüsieren, ist unmöglich. Denn wo ich nur hinsehen mochte, unter das Gedränge oder auf den großen mit Bäumen bepflanzten Platz herum, sah ich überall tanzen, springen, lachen, schreien, und vor allen Dingen Culadas austeilen" (Sydow 1907, S. 102f.).

Mit Bezug auf die oben ausgeführten bildungstheoretischen Überlegungen ist Folgendes festzuhalten: Erstens zeigt sich für Humboldt in derartigen Ritualen die besondere Kultur und mithin die kulturelle Individualität des baskischen Volkes. Zweitens nehmen alle Individuen begeistert Anteil an dem rituellen Geschehen. Soziale Differenzen fallen im Tanz weg. Die Gefahr der Absonderung einzelner Individuen oder einzelner Gruppen ist gebannt. Mit Turner ließen sich hier die Begriffe Anti-Struktur und Communitas anwenden. Drittens können im Ritual alle Beteiligten ihre sinnlichen und ästhetischen „Kräfte" entfalten. Viertens ist das Ritual ein begeisternder Moment, in dem alle Kräfte der Feiernden auf einen Gegenstand gerichtet sind. Fünftens schließlich – und das geht nun über das Ritual hinaus – beobachtet Humboldt, dass auch im nicht-rituellen Leben eine große Nähe zwischen „Volk" und „Gebildeten" besteht, was wiederum eine hohe „Volksaufklärung" im baskischen Volk nach sich zieht (vgl. Mattig 2019, S. 263ff.). Ohne dies so explizit auszuführen, bemerkt Humboldt also, wie das im Ritual gestärkte Gemeinschaftsgefühl sich auch positiv auf das nicht-rituelle Leben auswirkt.

So bemerkenswert diese Überlegungen auch sind, sie bleiben noch gefährlich nah an den problematischen Seiten der kollektiven Effervescenz. Gerade der rituell-begeisterte Bezug auf kulturell-nationale Besonderheiten kann verheerende Konsequenzen haben. Deshalb müssen auch Humboldts Beobachtungen zur Politik betrachtet werden.

Humboldt geht ausführlich auf die Verfassungen der verschiedenen baskischen Provinzen ein und lobt dabei die verfassungsmäßig verbürgte Gleichheit und Freiheit in den höchsten Tönen (vgl. Mattig 2019, S. 226ff.). Viele seiner Ausführungen haben aber einen eher technischen Charakter, z. B. wenn er unterschiedliche Prinzipien der Stimmengewichtung behandelt.

Eine politische Verfassung steht aber nicht nur auf dem Papier, sondern wird auch in Ritualen gelebt, auf die Humboldt an verschiedenen Stellen eingeht. Bei diesen „Versammlungen" gilt die verfassungsmäßige Gleichheit: „Jeder Vizcayer ist durch seine Geburt adlich, und muss auch in andern Provinzen des Königreichs dafür erkannt werden. […] Reichthum und Armuth, ja selbst die Lebensart und Handthierung machen hierin keinen Unterschied. […] Auf den Volksversammlungen in Vizcaya gilt kein andrer als dieser Adel" (XIII, S. 84).

Humboldt staunt außerdem über die Meinungsfreiheit in den Versammlungen: „In den Generalversammlungen selbst herrscht […] eine fast unbeschränkte Freiheit, und ein wahrer Geist der Unabhängigkeit" (ebd., S. 166f.). Zudem stellt

er eine bunte Vielfalt fest: „Die Deputirten haben kein besondres Costüm und man sieht die alte ländliche Nationaltracht mit unsrer gewöhnlichen städtischen in buntem Gemisch neben einander“ (ebd., S. 160f.). Und auch hier beobachtet er kollektive Efferveszenz: „Die Berathschlagung über alle diese Gegenstände ist durchaus frei. Nur hat sie die Unbequemlichkeit, dass, da jeder, ohne nur erst das Wort zu fodern, von seinem Sitze herab spricht, oft mehr Lärm und Verwirrung, als ruhige Discussion statt findet“ (ebd., S. 164).

Gernika, die Provinzhauptstadt Viscayas, hat nach Humboldt nicht nur für Viscaya eine besondere Bedeutung, sondern auch für das Baskenland insgesamt: Hier steht der Baum von Gernika, eine Eiche mit symbolischer Bedeutung. Alle öffentlichen Verhandlungen beginnen immer mit den rituellen Worten „*so el arbol de Guernica*, unter dem Baum von Guernica“ (ebd., S. 159). So stelle der Baum „gleichsam den bildlichen Repräsentanten der ganzen Verfassung“ (ebd., S. 161) dar. Humboldt nimmt Durkheim vorweg, aber aus einer dezidiert säkularen und liberalen Perspektive: Der Baum von Gernika als ‚sakrales‘ Symbol der „demokratischen“ (ebd., S. 48) Verfassung, welche mit rituellen Praktiken verbunden ist, die kollektive Efferveszenz hervorbringen.

Humboldts Bemerkungen, dass in den „Versammlungen“ auch die baskische Kultur eine wichtige Rolle spiele, verweisen übrigens auf den engen Zusammenhang von Kultur und Politik in seinem Denken. Besonders deutlich wird der Zusammenhang von Begeisterung, Kultur und Politik schließlich in diesem Zitat über die Basken: „Sie haben eine freie Verfassung, öffentliche Berathschlagungen grossentheils in ihrer Landessprache, also ein gemeinschaftliches Interesse, das jeden angeht und für das jeder thätig seyn kann. Von einem, manchem Fremden vielleicht wunderbar scheinenden Enthusiasmus für ihr Land und ihre Nation beseelt, bleiben auch die Begüterten, auch die, welche Ehrentitel in Castilien empfangen, oder angesehene Aemter bekleidet haben, gern ihrer Heimath getreu und in dieser leben sie nothwendig in einer sogar sehr grossen Gemeinschaft mit der Masse des Volks, da sie sich ebensowenig von den Sitten als der Sprache desselben ausschliessen können“ (ebd., S. 12f.).

Zusammenschau

Abschließend werden Humboldts ethnographische Studien vor dem Hintergrund der drei oben aufgeworfenen Fragen betrachtet.

Erstens: Humboldt hat *reproduktive* Efferveszenz untersucht. Für ihn liegt die Kraft der Rituale gerade darin, dass sie die demokratische Verfassung der Basken stützen. Diese Einsicht lässt sich insofern verallgemeinern, als reproduktive Efferveszenz jedenfalls immer dann zu begrüßen ist, wenn der Status Quo, den sie stützt, demokratisch verfasst ist; kreative Efferveszenz hingegen ist nicht per se

wünschenswert, sondern nur dann, wenn sie innerhalb eines demokratischen Rahmens zu *mehr* Freiheit führt. Aus Humboldts Perspektive ist Lehmann (2020) also zuzustimmen, dass eine bildungstheoretische Ritualforschung immer auch einen Blick auf gesellschaftlich-politische Verhältnisse und Möglichkeiten der demokratischen Selbstbestimmung werfen muss.

Zweitens lenkt der bildungstheoretische Blick die Aufmerksamkeit auf *alle* Kräfte des Menschen. Aus der hier dargestellten Sicht hat das Ritual vor allem das Potenzial, die körperlich-emotionale Seite anzusprechen. Es bedarf nach Humboldt aber auch der Entfaltung der anderen Kräfte. Gerade die intellektuellen Kräfte können kaum in der Efferveszenz entwickelt werden. Auch wenn Turner wiederholt darauf verweist, dass im Ritual auch neue Ideen hervorkommen können, so bedürfen diese Ideen, um gesichert zu werden, doch anderer Interaktionsformen als der kollektiven Efferveszenz. Einer bildungstheoretischen Forschungsperspektive kann also die alleinige Betrachtung von Ritualen letztlich nicht ausreichen, es muss auch die nicht-rituelle Zeit in den Blick genommen werden, um, wie Humboldt es anstrebte, „das Ganze" zu untersuchen.

Drittens schließlich legt Humboldt einen Individualitätsbegriff zugrunde, der sich nicht nur auf den Einzelmenschen bezieht, sondern auch auf die sozialen Bezüge, in denen der Einzelmensch sich befindet. Je vielseitiger diese Bezüge sind, desto individueller kann sich auch der Einzelmensch entfalten. Ein bildungstheoretisch informierter Blick wird damit auf verschiedene Ebenen von Individualität gelenkt und, im Fall der Ritualforschung, auf die Verzahnung ritueller Handlungen unterschiedlicher sozialer und räumlicher Reichweite. Humboldt hatte im Baskenland beobachtet, dass die verschiedenen Orte sich einerseits in Sprache und Sitten teilweise unterscheiden, dass aber doch auch gemeinsame Veranstaltungen gefeiert werden (vgl. Mattig 2019, S. 248f.). Insofern ist aus bildungstheoretischer Sicht darauf zu achten, dass kulturelle Eigentümlichkeiten sich nicht in Nationalismus abkapseln, sondern immer auch Offenheit und Durchlässigkeit für fremde kulturelle Einflüsse bewahren.

Literatur

Audehm, Kathrin (2014): Rituale. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-266.

Bräunlein, Peter (2012): Zur Aktualität von Victor W. Turner: Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: VS Verlag.

Durkheim, Emile (1994): Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gebauer, Gunter (2016): Das Leben in 90 Minuten. Eine Philosophie des Fußballs. München: Pantheon.

Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1903–1936): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. 17 Bände. Berlin: B. Behr's Verlag.

Lehmann, Teresa (2020): Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen. Die Vollversammlung im Spannungsfeld von demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS.

Mattig, Ruprecht (2009): Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Mediengesellschaft. Bielefeld: transcript.

Mattig, Ruprecht (2012): Bildung aus kulturanthropologischer Perspektive. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 77-91.

Mattig, Ruprecht (2015): Die Sehnsucht nach ritueller Erfahrung. Der Popkult als ungebundene Form des Religiösen in modernen Gesellschaften. In: Kropac, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hrsg.): Zwischen Religion und Religiosität: Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis. Würzburg: Echter, S. 141-157.

Mattig, Ruprecht (2019) Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mattig, Ruprecht (2020): Ethnography and liberty: a new look at the anthropological work of Wilhelm von Humboldt. In: History and Anthropology 31:4, S. 491-509, DOI: 10.1080/02757206.2020.1799789.

Mattig, Ruprecht (2021): Reisen für die Bildung der Menschheit. Zur ethnographischen Methode Wilhelm von Humboldts. In: Bildungsforschung 2021. Heft 2, S. 1-14.

Mattig, Ruprecht/Wegner, Axel (2021): Ethnografie und Bildung: Eine historisch-systematische Darstellung. In: Heidkamp-Kergel, Birte/Kergel, David (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 201-218.

Olaveson, Tim (2001): Collective Effervescence and Communitas: Processual Models of Ritual and Society in Emile Durkheim and Victor Turner. In: Dialectical Anthropology 26, S. 89-124.

Sydow, Anna von (1907): Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Zweiter Band: Von der Vermählung bis zu Humboldts Scheiden aus Rom 1791-1808. Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn.

Turner, Victor (1989a): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Turner, Victor (1989b): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Wellendorf, Franz (1974): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

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. Opladen: VS Verlag.

Begeistert-Sein und Begeistern

Eine diachron-vergleichende Fallstudie zu Bildern der „guten“ Lehrperson

Sebastian Engelmann

Die Frage danach, was Lehrer*innen können, wissen und tun sollen, wie sie sich als „gute“ Lehrer*innen[1] verhalten sollen, ist von bleibender Aktualität. Sie beschäftigt nicht nur eine große Menge an wissenschaftlicher Literatur, sondern auch Studierende, die sich auf den Weg machen, Lehrer*innen zu werden. Dabei haben sich die Fragen durch die Geschichte hinweg nicht großartig verändert. Fragen nach einer professionellen Haltung (vgl. Fieger/Solzbacher 2014) oder dem Ethos der Lehrer*innen werden auch heute noch gestellt (vgl. Cramer/Oser 2019) – es scheint beinahe so, als ob sie sich nicht abschließend beantworten lassen würden. Dennoch wird im Rahmen der Diskussion um die gute Lehrer*innenpersönlichkeit und der damit einhergehenden Qualität des Unterrichtshandelns wieder vermehrt danach gefragt, was denn nun unumgänglich zu den charakteristischen Merkmalen guter Lehrer*innen gehört.

Wo all diese Fragen vor über 200 Jahren in der sich zunehmend institutionalisierenden Ausbildung von Lehrkräften noch durch eine explizite Kosmologie mit normativen Annahmen über die „Natur“ der guten Lehrkraft beantwortet werden konnten, ist die Situation heute eine andere. In der Mitte des 20. Jahrhunderts dominierten gestaltpsychologisch inspirierte Überlegungen zu den Wesensformen des Lehrers (vgl. Caselmann 1949) oder auch die genaue Analyse inspirierender Erziehergestalten (vgl. Nohl 1960). Diese Entwürfe boten eine Antwort auf die Frage an, was gute Lehrer*innen bzw. Erzieher*innen auszeichnet. Diese Antworten sind heute aus der akademischen Diskussion größtenteils ausgeschlossen – sie wurden durch psychometrische Analysen und daraus abgeleitete Empfehlungen ersetzt, was wiederum zu einer nüchternen Betrachtung des Lehrer*innenberufs führt, die keinen Platz mehr für die Begeisterung lässt.

1 Die Apostrophierung von „gut“ zur Markierung der räumlichen und zeitlichen Varianz dieser Vorstellung wird im weiteren Verlauf des Textes nicht wiederholt. „Gut“ ist – wie gezeigt wird – allerdings kein überzeitlich und allgemein auszuweisendes Kriterium.

Um diese These zu plausibilisieren, werde ich in einem ersten Schritt anhand der Überlegungen des Lehrers, Schul- und Lehrplantheoretikers Friedrich W. Dörpfeld ein spezifisches Lehrerideal[2] anhand von ausgewählten Texten rekonstruieren. Die hier exemplarisch dargestellten Überlegungen Dörpfelds zeichnen sich dadurch aus, dass Dörpfelds gute Lehrkräfte *Lehrgabe*, *Erziehertakt* und *Seeligkeit* als „Kardinaltugenden" aufweisen müssen. Die guten Lehrer sind bei Dörpfeld gläubige Christen, die begeistert sind und selbst begeistern können. In einem zweiten Schritt werde ich die Überlegungen Dörpfelds mit einem verpflichtenden Selbsteinschätzungstest für Lehramtsanwärter*innen kontrastieren, den diese vor Beginn des Lehramtsstudiums in Baden-Württemberg zu absolvieren und ihrer Bewerbung beizulegen haben. Deutlich wird hierbei, dass im Selbsteinschätzungstest Aktualisierungen der bereits von Dörpfeld umrissenen „Kardinaltugenden" aufscheinen, die dann konsequent in klar abgrenzbare und damit wenig offene Kompetenzen überführt wurden. Am Ende steht hier weniger ein Bild von einer begeisternden Lehrperson, sondern die nüchterne Betrachtung eines Testergebnisses. In einem dritten Schritt werde ich die Überlegungen aus den ersten beiden Teilen zusammenführen und vergleichend diskutieren. Deutlich wird hierbei werden, dass, obwohl Dörpfelds normative Vorstellungen einer guten Lehrkraft heute definitiv keinen expliziten Einfluss auf die Ausgestaltung von Hinweisen zum Lehrer*innenberuf haben, die im 19. Jahrhundert gestellten Fragen und skizzierten Antwortversuche auch heute noch sichtbar sind. Zudem wird angedeutet, dass aktuelle Überlegungen die Frage nach der Begeisterung nicht mehr explizit stellen *können*; die guten und auf sehr spezifische Art begeisterten Lehrer*innen gibt es in der rationalisierten und psychometrisch vermessenen Schule nicht mehr – stattdessen finden sich in Kompetenz und Motivation variierende ausdifferenzierte Individuen; diese sind auch ganz ohne Begeisterung handlungsfähig. Das wiederum führt immer wieder dazu, dass gerade Studierende die Frage danach stellen, was denn nun eine gute Lehrerpersönlichkeit auszeichnet, wie es sich mit dem Humor verhält und ob es nicht doch eine grundlegende Voraussetzung für den Lehrer*innenberuf sein sollte, begeistert zu sein von der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und dem Fach. Das, was in die aktuelle Vorstellung guter Lehrer*innen nicht integriert werden kann, lässt sich doch nicht verdrängen.

2 Dörpfeld schreibt in seiner Zeit ausschließlich über männliche Lehrer, die an Volksschulen unterrichten. Dem Zusammenhang entsprechend wird in der Auseinandersetzung mit den Quellen davon abgesehen, geschlechtergerechte Sprache zu verwenden.

1 Die Tugenden eines guten Lehrers: F.W. Dörpfeld über begeisterte und begeisternde Schulmänner

Bevor ich die Kennzeichen eines guten Lehrers im Anschluss an Friedrich Wilhelm Dörpfeld erarbeite, müssen zunächst einige Hinweise dazu gegeben werden, wieso eine Auseinandersetzung mit solchen historischen Entwürfen aus der langen Tradition pädagogischen Denkens und Handelns heute noch sinnvoll ist. Mit Blick auf aktuelle Studien wie die weithin bekannte Metastudie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie lässt sich ohne weiteres festhalten, dass Lehrer*innen für das Gelingen von Unterricht von großer Relevanz sind. Spätestens mit dieser Studie hat aber auch die Diskussion erneut angesetzt, was eine gute Lehrperson denn nun auszeichnet. Ich gehe davon aus, dass sich Gedanken zur idealen Lehrerpersönlichkeit auch schon in vorherigen Ausführungen finden (vgl. Engelmann 2021a). Aus Perspektive einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die sowohl historisch als auch systematisch vorgeht, bietet es sich an, ebendiese immer wieder neu aufkommenden Klärungsversuche wiederkehrender Fragen und Probleme in historisch-systematischer Perspektive erneut anzugehen, um so den Hinweis darauf zu geben, dass ein Großteil der in der Erziehungswissenschaft verhandelten Fragen mit praktischer pädagogischer Relevanz eben nicht abschließend beantwortet werden kann. Stattdessen werden die Fragen zeit- und kulturspezifisch unterschiedlich prozessiert; Antworten sind dementsprechend immer nur Antworten unter Vorbehalt, die unweigerlich mit Konzepten des guten Lebens, des richtigen Handelns und Vorstellungen vom Menschen zusammenhängen.

Gerade bei der Frage nach den Merkmalen guter Lehrer*innen erscheint es verfehlt, auf eine allgemeingültige und abschließende Antwort zu hoffen, denn die jeweilige Antwort ist immer in einen räumlich und zeitlich spezifischen Zusammenhang und eine Vorstellung von Normalität eingebunden (vgl. Zirfas 2021, S. 59ff.). Stattdessen finden sich im Bestand des disziplinären Archivs unterschiedliche Versuche, Charakteristika und auch Handlungsweisen guter Lehrer*innen klar zu bestimmen. Einen dieser Versuche legte Friedrich W. Dörpfeld einerseits in einem Aufsatz, in dem er explizit der Frage nachgeht, was einen guten Lehrer ausmacht und andererseits in indirekter Form in mehreren Nekrologen auf außergewöhnliche Lehrer seiner Zeit vor. Dörpfeld war – wie Heinz-Elmar Tenorth festhält – einer der einflussreichsten Schulmänner des 19. Jahrhunderts (vgl. Tenorth 2003). Der evangelische Pädagoge aus Sellscheid legte nicht nur Schriften zur Schulverfassung, zur Lehrplantheorie und zum Religionsunterricht vor, sondern skizzierte als einer der ersten eine Gesellschaftskunde, die heute als Vorläufer der staatsbürgerlichen Erziehung und damit des Politikunterrichts gehandelt wird (Sander 2014, S. 49). Zudem wirkte er als Netzwerker für die Lehrerschaft und gründete mit dem Evangelischen Schulblatt eine einflussreiche Diskussionsplattform für unterrichtspraktische, aber auch lehrplan-

theoretische und politische Fragen (vgl. Engelmann 2021a, S. 12-14). Gerade seine Überlegungen zur Schulverfassung erscheinen erstaunlich aktuell und werden auch heute wieder berücksichtigt (vgl. Löffelmann 2021). Dennoch ist sein umfangreiches Werk noch längst nicht vollständig erschlossen – Dörpfeld war vielseitig und an der Verbesserung der konkreten pädagogischen Praxis interessiert. Kein Wunder also, dass er sich auch die Frage stellte, wie gute Lehrer zu denken, zu handeln und Unterricht zu gestalten hätten.

Konkrete Ausführungen zum idealen Lehrer finden sich bei Dörpfeld einerseits in der zuerst im Evangelischen Schulblatt veröffentlichten Schrift „Welches sind die Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers?“ (Dörpfeld 1860/2021). Dörpfeld war vom „Vorstand einer Schule, für welche ein neuer Lehrer berufen werden mußte“ angefragt worden „ihm brieflich in der Kürze das zu bezeichnen, worauf ein Wahlkollegium bei der Beurteilung eines Lehrers besonders zu achten habe“ (ebd., S. 71). Kurz: „Welches sind die Kennzeichen eines guten Lehrers resp. einer guten Schule?“ (ebd., S. 71).

Was macht nun aber gute Lehrer im Sinne Dörpfelds aus? Und welche Rolle spielt die Begeisterung hierbei? Laut Dörpfeld haben Lehrer genau drei Hauptaufgaben, die wiederum aufgrund von potenziell vorhandenen Charaktereigenschaften gut oder weniger gut erfüllt werden können. Die erste Aufgabe sei, „daß die Schüler etwas Gründliches und Sicheres lernen“ (ebd., S. 72); diese Aufgabe korrespondiert bei Dörpfeld mit der Eigenschaft der „Lehrgabe“ (ebd.). Dabei erschöpft sich die Lehrgabe gerade nicht in einer „äußere[n] Gewandtheit in der Behandlung der Unterrichtsgegenstände und im Umgange mit den Kindern“ (ebd.). Die angewandten Methoden und „Handgriffe“ (ebd., S. 73) sind bei Dörpfeld lediglich nachgeordnet. Die Lehrgabe zeigt sich nicht in besonders innovativer Methodik, sondern darin, dass der gesamte Unterricht auf die „Vollkommenheit“ (ebd.) ausgerichtet ist, die sich als gründliche und sichere Vermittlung mit System beschreiben lässt. Unterricht zu gestalten ist die erste Aufgabe der Lehrer – diese Aufgabe erfüllen sie dann gut, wenn es ihnen die Lehrgabe ermöglicht, diesen systematisch an der Sache orientiert durchzuführen.

Die zweite Aufgabe ist die Vermittlung von sogenannten „gemeinschaftlichen Tugenden“ (ebd.). Dörpfeld nennt hier die Tugenden „Arbeitsamkeit, Pünktlichkeit, Ordnung“ (ebd.), die insbesondere dann im Sinne des guten Lehrers vermittelt werden können, wenn die „Erziehungsgabe, der Erziehertakt“ (ebd.) zur Lehrgabe hinzutritt. Deutlich tritt hier die von Herbart kommende Vorstellung des erziehenden Unterrichts hervor (Coriand/Koerrenz 2018), wenn Dörpfeld festhält, dass die Vermittlung von Werten nicht an der Schwelle des Klassenzimmers aufhört: „Das ganze Schulleben soll so eingerichtet und geleitet sein, daß es erzieht“ (Dörpfeld 1860/2021, S. 73). Dörpfeld – der auch für seine sozialpädagogischen Überlegungen rezipiert wurde (Beeck 1975) – macht hier klar, dass der gute Lehrer im gesamten Schulleben wirken soll. Die Aufgabe des Lehrers ist für ihn nicht ausschließlich das Unterrichten, sondern gleichermaßen auch die Erziehung.

Eine dritte Aufgabe und damit auch Eigenschaft wird von Dörpfeld als vereinigendes Element, als „Drittes in der Begabung eines guten Lehrers, das den andern Gaben erst die rechte Weihe und die Bürgschaft des Segens gibt" (Dörpfeld 1860/2021, S. 75), hinzugefügt. Es ist die christliche Gesinnung der Lehrer, die den gesamten Lehralltag mitbestimmt. In der Differenz von einem bloßen Lehrer des Christentums zu einem „wirklich christlichen Lehrer" (ebd.) sieht Dörpfeld eine Unterscheidung, die durchaus auch mit dem Wort der *Begeisterung* – verstanden als leidenschaftlicher Eifer aus tiefster Überzeugung – in Verbindung steht. Der gute Typ von Lehrer ist „ein lebendiger Reisegefährte […], der den zu Unterweisenden freundlich an die Hand nimmt und geleitet, so weit es gehen mag" (ebd., S. 76). Dieser Lehrer überzeugt insbesondere durch seine Begeisterung; sie durchzieht seinen Lehrvortrag und reißt die Zuhörenden mit. Selbst begeistert zu sein und dieser Begeisterung dann auch praktisch Ausdruck zu verleihen ist für Dörpfeld ein markantes Kennzeichen des guten Lehrers.

Die von Dörpfeld ausgemachten Tugenden des guten Lehrers finden sich auch in den bereits erwähnten Nekrologen. In seiner Erinnerung an den Lehrer Karl Hindrichs greift Dörpfeld die erst zwei Jahre später ausformulierten und oben erläuterten Tugenden erneut auf. Er macht zudem darauf aufmerksam, dass es gerade diese Tugenden sind, die auch über mögliche Defizite hinwegtragen können. Denn beispielsweise mit Blick auf sein Erscheinungsbild „hatte Hindrichs auf den ersten Blick wenig Imponierendes, zur Beachtung Aufforderndes: er war schüchtern, für die konventionellen Umgangsformen ungelenkig" (Dörpfeld 1858/2021, S. 79). Hindrichs wird als schwach und kränklich beschrieben und doch zeichnet er sich in der Rückschau durch einen „Eifer" aus, „mit welchem er dem Ziel der Meisterschaft in jedem Stücke der Praxis nachjagte. […] Schon vor dem Seminar [gemeint ist die Ausbildung am Lehrerseminar, S.E.] hatte er unter Anleitung […] die dritte Klasse bedient und so eine gute Vorschule durchgemacht" (ebd., S. 86f.). Dörpfeld spricht Hindrichs in seinem Nekrolog auch im hohen Alter noch eine „alte, ungerostete Liebe zur Schulbraut, die aus dem Herzen des Herzens noch einmal in fast jugendlichem Feuer hervorbrach" (ebd., S. 90) zu, die ihn wohl sein Leben lang begleitet hatte.

In beiden hier betrachteten Texten schreibt Dörpfeld von ‚Gaben', welche die guten Lehrer mitbringen würden. Sie seien begabt in der Lehre, der Erziehung und letztlich seien sie insbesondere geerdet im Glauben an den christlichen Gott. Dieser Glaube ist für den evangelischen Schulmann das einende Element – die Begeisterung für den Lehrerberuf beziehen die guten Lehrer aus ihrem Glauben. Die Begeisterung ist zugleich Eifer für die religiöse Verkündigung, die wiederum die Schüler begeistern soll. Die Quintessenz der Überlegungen Dörpfelds zum guten Lehrer ist die, dass mehrere Gaben vorhanden sein müssen, die wiederum dann dazu führen, dass guter Unterricht, gute Erziehung und die Tradierung des Glaubens gesichert sind. Man *ist* in diesem Verständnis ein guter Lehrer – oder man ist es eben nicht. Gerade deshalb sind es auch die Lehrerpersönlichkeiten,

die Dörpfeld so interessieren. An ihnen können diejenigen, die eben nicht alle Voraussetzungen erfüllen, sich ein Beispiel nehmen. Ob sie nun doch die Chance haben, ohne Begabungen gute Lehrer im Sinne Dörpfelds zu werden, bleibt allerdings in den Überlegungen aus dem 19. Jahrhundert offen.

2. Was brauchen Lehrer*innen heute: Empfehlungen und Voraussetzungen im Studienentscheidungstest

Ein Sprung aus dem 19. Jahrhundert befördert uns direkt in das digitale 21. Jahrhundert. Auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe kommen verschiedene Studierende des Lehramts zu Wort. Sie geben an, wieso sie Lehramt studieren. So schreibt Lauren Süßenbach, sie studiere Grundschullehramt, weil sie Kindern etwas mitgeben möchte, was sie ihr ganzes Leben lang behalten. Niklas Westmeier berichtet, dass er Grundschullehrer werden möchte, weil es ihm Freude bereite mit Kindern zu arbeiten, sie zu fordern und zu fördern. Er möchte, dass Kinder Spaß am Lernen haben. Naomi Reinhardt hält schließlich fest, dass es ihr ein großes Anliegen sei, Wissen und Werte an junge Menschen weiterzugeben, sie in ihrer Entwicklung zu begleiten und zum selbständigen Denken und Handeln anzuregen (vgl. PH Karlsruhe 2022). Hervorgegangen sind diese Statements auch aus einer in Baden-Württemberg initiierten Kampagne, in der unter dem Hashtag #lieberlehramt auf Instagram angehende Lehrer*innen ihre Motivation für ihr Studium teilen sollten. Die individuellen Motivationslagen der Studierenden sind dabei verschieden – sie wollen Wissen und Werte weitergeben, sie wollen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen und letztlich den Spaß am Lernen vermitteln. Diese individuellen Motivationslagen klingen wie aus dem pädagogischen Poesiealbum – die ebenfalls benannte Motivation des sicheren Jobs wird auf der Homepage nicht abgebildet.

Bevor die Studierenden in Baden-Württemberg allerdings in ein Lehramtsstudium starten können, müssen sie online einen Orientierungstest für Studieninteressierte absolvieren, der vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg bereitgestellt wird.[3] Obgleich dieser Test keine expliziten Aussagen dazu ausformuliert, was gute Lehrer*innen ausmacht, beinhaltet er doch eine implizite Typologie guten Lehrer*innenhandelns und transportiert eine Vorstellung von guten Lehrer*innen. Diese trivial erscheinende Aussage wird spätestens dann relevant, wenn durch nicht explizierte, aber dennoch wirk-

3 Der Test ist unter https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/lehrerorientierungstest-fuer-studieninteressierte/ für alle Interessierten verfügbar. Er ist nicht etwa nur eine Orientierung für Studieninteressierte, sondern nach dem baden-württembergischen Landeshochschulgesetz (§ 60 Abs. 2 Nr. 6 LHG) für die Immatrikulation in einen Lehramtsstudiengang verpflichtend.

mächtige Vorstellungen einzelnen, potenziell sehr interessierten Personen aufgrund der durch den Test diagnostizierten fehlenden Passung mit einer impliziten Vorstellung von guten Lehrer*innen vom Studium abgeraten wird.

Das Career Counselling for Teachers, das hier nun im Mittelpunkt steht, bietet eine Tour an, in der Schüler*innen und andere Studieninteressierte sich darüber informieren können, ob mit Blick auf ihre eigenen Ressourcen eine Passung zum Lehramtsstudium gegeben ist. Dazu werden in der Tour fünf Etappen absolviert. Auf der ersten Etappe erhalten die Interessierten Informationen über das Tätigkeitsfeld von Lehrer*innen. Auf einer zweiten Etappe klären sie für sich selbst, ob diese Tätigkeiten für sie überhaupt attraktiv sind. Auf der dritten Etappe prüfen sie, ob günstige persönliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf mitgebracht werden und auf der vierten Etappe setzen sie sich schließlich mit ihren bisherigen Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen auseinander. Die Tour schließt mit einem Fazit, wobei nach jedem einzelnen Schritt bereits eine Einschätzung zur Passung gegeben wird. In Abhängigkeit von den Ergebnissen werden individualisierte Tipps für weitere Aktivitäten und Reflexionsangebote bereitgestellt.

Der erste Teil der Tour zeigt den Studieninteressierten auf, welche Arbeitsaufgaben auf sie als Lehrer*innen zukommen. Dabei sind die einzelnen Aufgaben des Lehrer*innenberufs nicht etwa pädagogisch begründet, sondern „aus psychologischen Analysen der Lehrerarbeit entstanden" (CCT 2022, o.S.). Die Grundlage für die empirisch gewonnene Aufgabenbeschreibung bildet eine Befragung von Lehrkräften, die angeben sollten, mit welchen Aufgaben sie in ihrem Arbeitsalltag beschäftigt sind. Die identifizierten Arbeitsaufgaben weisen eine große Ähnlichkeit zu den von der Bildungspolitik ausgewiesenen Handlungsfeldern des Lehrer*innenberufs auf, die auch zur Strukturierung von einführender Literatur in das Themenfeld genutzt werden (Berkemeyer/Mende 2018). Unterricht gestalten, soziale Beziehungen fördern, auf spezifische Bedürfnisse eingehen – hier werden insbesondere Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen genannt –, Kontrolle und Beurteilung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, die Kommunikation mit Eltern und Kolleg*innen und auch die Fortbildung werden als Aufgaben des Lehrer*innenberufs genannt. Sie würden je nach Schulstufe variieren, seien aber alle immer präsent. Im an diese Vorstellung anschließenden Schritt werden die Teilnehmer*innen der Tour befragt, welche der konkreten Tätigkeiten des Lehrer*innenberufs ihnen potenziell Freude bereiten bzw. welche Tätigkeiten sie gern oder weniger gern ausführen würden. Vom Erklären von Sachverhalten und der Schlichtung von Konflikten bis hin zur Korrektur von Klassenarbeiten, der Organisation der Schüler*innenmitbestimmung und der Förderung von begabten Schüler*innen sowie der Gestaltung von abwechslungsreichen Unterrichtsstunden werden insgesamt 33 Items angeboten – Schüler*innen für ein Thema zu begeistern taucht nicht auf.

Die Auswertung der Ergebnisse liefert Hinweise darauf, wie geeignet die Interessierten für den Beruf erscheinen. Insbesondere geringe Freude am Aufgabenfeld der Unterrichtsgestaltung führt im Ergebnis dazu, dass der Lehrberuf vom digitalen Tourguide nicht als attraktive Option benannt wird.

Gerade diese Aufgabe des Lehrer*innenberufs muss genauer in den Blick genommen werden – denn sie ist laut Ministerium der Kern der Tätigkeit. Die Gestaltung des Unterrichts erfolgt wissensbasiert: „Auf der Basis des eigenen Fachwissens und unter Beachtung des Lehrplans wählen Lehrer/innen jene Inhalte aus, die ihnen für die Schüler/innen der jeweiligen Klasse sinnvoll erscheinen" (CCT 2022, o.S.). Das Fachwissen muss dann so aufbereitet werden, dass es für die Schüler*innen verständlich ist und sie aktiv am Unterricht teilnehmen können. „Wissen, Arbeitseinsatz, Kreativität und nicht zuletzt praktisches Geschick" (ebd., o.S.) seien notwendig, um Unterricht erfolgreich zu gestalten. Auch die Qualität der Beziehungsgestaltung in der Schule wird über den Lernerfolg der Schüler*innen definiert. Ein „gutes soziales Klima" ermöglicht den Schüler*innen ertragreiches Lernen – umgekehrt ist das Klima höchstwahrscheinlich dann gut, wenn die Schüler*innen erfolgreich sind. Die Lehrer*innen werden als Teil des Klassengefüges verstanden und prägen die „Atmosphäre in einer Klasse" maßgeblich mit. Lehrer*innen sollen darauf nicht nur im Unterrichtshandeln, sondern auch im Verhalten im weiteren Kontext der Schule Einfluss nehmen, wenn sie aktiv auf Schüler*innen zugehen, Exkursionen durchführen oder Konflikte effektiv lösen.

Diese Konflikte stellt die Auswertung des Tests in den Mittelpunkt, wenn ein defizitäres Schüler*innenbild postuliert wird. Es wird festgehalten, dass Schüler*innen aufgrund „veränderter Lebensumstände […] weniger soziale Kompetenzen mit[bringen, S.E.] als dies noch vor einigen Jahren der Fall war: Sie stellen oft eigene spontane Interessen in den Vordergrund, sie zeigen wenig Bereitschaft einander zuzuhören oder sie versuchen Interessengegensätze gewaltsam auszutragen" (ebd., o.S.). Lehrer*innen werden hier also insbesondere für die Aufgabe der sozialen Kontrolle sensibilisiert, die beinahe schon sozialkompensatorisch aufgefasst wird.

Aber auch die in diesem Text eingangs als höchst aktuell markierte und immer wieder verhandelte Frage nach der guten Lehrer*innenpersönlichkeit wird in der Tour explizit gestellt. Dies geschieht in der Dramaturgie des Tests allerdings nur, um dann auf die rhetorische Frage danach, ob es sie denn überhaupt geben würde, mit einem klaren Nein zu antworten. Dennoch habe die „Forschung herausgefunden, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale eine solide Basis für den Studien- und den Berufserfolg bei Lehrkräften bilden" (ebd., o.S.). Die hierfür genutzte Skala fordert dazu auf, sich zwischen verschiedenen Charaktermerkmalen zu positionieren. Ruhig oder angespannt, kühl oder warmherzig, psychisch widerstandsfähig oder psychisch labil – die Selbsteinschätzung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale schafft dann wiederum die Möglichkeit, eine Bewertung der persönlichen Eignung zu geben. Selbstkontrolle, Kontaktfreudig-

keit und psychische Stabilität zeichnen dabei Persönlichkeiten aus, die sich im Lehrberuf laut Studienergebnissen zurechtfinden werden. Sachbezogenheit sei weniger für die Grundschule, möglicherweise aber für die weiterführende Schule von Interesse. Begeisterung spielt auch hier keine Rolle.

Der für den Beginn eines Lehramtsstudiums in Baden-Württemberg verpflichtende Test transportiert ein Bild von Lehrer*innen, das sich klar über die zu erfüllenden Aufgaben definiert. Lehrer*innen sind Personen, die Unterricht auf Grundlage von Fachwissen gestalten. Nachgeordnet sind sie selbstverständlich auch dafür zuständig, dass das soziale Klima in der Schule eine lernförderliche Form annimmt – hier wirken sie aber weniger als begeisternde oder gar charismatische Motivator*innen, sondern als Kontrolleur*innen der als defizitär ausgewiesenen Kinder und Jugendlichen. Die Fokussierung auf die Unterrichtsgestaltung und die in der soziologisch inspirierten Schultheorie erschlossenen Funktionen von Schule überraschen nicht wirklich – letztlich ist Schule im Sinne des Tests keine pädagogische Institution, denn ihr fehlt eine pädagogische Theorie der Schule (vgl. Reichenbach/Bühler 2017) oder ein ordnendes Prinzip. Gute – bzw. viel eher passende – Lehrer*innen werden diejenigen werden, die ein hohes Maß an Vermittlungskompetenz entwickeln, Unterricht methodisch anschaulich gestalten können und Wissen vermitteln. Andere Faktoren spielen in diesem Test nur eine untergeordnete Rolle.

3 Was tun ideale Lehrer*innen und wo bleibt die Begeisterung? Ein Fazit

Begeistert-Sein und Begeistern – das sind Voraussetzung für und Konsequenz der Tätigkeit der guten Lehrer im Sinne Friedrich W. Dörpfelds. Dörpfeld charakterisiert gute Lehrer als sowohl mit Lehrgabe als auch Erziehertakt ausgestattete sittliche Charaktere, die aufgrund ihrer Begeisterung für die Vermittlung *und* die Erziehung ihre Zöglinge beinahe automatisch mitreißen. Dörpfeld liefert Kriterien, anhand derer eine Auswahlentscheidung getroffen und zwischen guten und weniger guten Lehrern unterschieden werden kann. Seine Kriterien sind gegründet in evangelischer Religiosität und der Vorstellung eines auf die Charakterbildung abzielenden erziehenden Unterrichts. Der Lehrer ist bei Dörpfeld in einem hohen Maß auch Erzieher – beide Aufgaben werden gleichmäßig gewichtet und lassen sich nicht voneinander trennen. Diese Vorstellung von guten Lehrern hat sich heute gewandelt und weist doch gleichbleibende Merkmale auf, wie der Blick auf das Aufgabenfeld aufzeigt. Lehrer*innen müssen – damals wie heute – Unterricht gestalten und durchführen können. Der Selbsteinschätzungstest zeigt aber, dass es eine Engführung auf die Ausgestaltung von Unterricht gibt. Die Kernaufgabe ist das Unterrichten, das wissensbasiert und methodisch kreativ zu erfolgen hat. Die guten Lehrer*innen sind in dieser Vorstellung dieje-

nigen, die diesen Unterricht anschlussfähig für die Schüler*innen ausbringen und dabei ein gemäßigtes Persönlichkeitsprofil aufweisen.

In Dörpfelds Überlegungen ist die Begeisterung auf zwei Arten präsent und zeichnet den guten Lehrer maßgeblich aus. Zum einen ist der gute Lehrer *begeistert* und ergriffen vom Glauben an Gott. Zum anderen folgt aus dieser Be-Geisterung die Begeisterung der Kinder und Jugendlichen im Unterricht, wenn sie mit einem „wirklich christlichen Lehrer" (Dörpfeld 1860/2021, 75) in Berührung kommen. Übersetzt in die heutige Zeit würde wahrscheinlich davon gesprochen werden, dass die Schüler*innen mitgerissen werden, weil die Lehrer*innen für ihre Sache und für das Unterrichten „brennen".

Der Selbsteinschätzungstest hingegen lässt keinen Raum für die Begeisterung. Die Begeisterung für die Sache, die durchaus auch Schüler*innen im gemeinsamen Bezug auf den Gegenstand begeistern könnte und sicherlich auch angehende Lehrer*innen motiviert, wird zwar erwähnt, dann aber in die höheren Schulstufen verschoben. Die These, dass die Begeisterung in der Unterstützung bei der Entscheidungsfindung keine Rolle spielt, konnte mit Blick auf den Test plausibilisiert werden. Im impliziten Bild der guten Lehrperson des Selbsteinschätzungstests gibt es keinen Platz für den unkontrollierbaren Aspekt der Begeisterung. Stattdessen regiert eine nüchterne Betrachtung der eigenen Fähigkeiten und ein Abgleich mit der Normvorstellung einer im Arbeitsfeld Schule agierenden Person.

Dass die Selbsteinschätzungstests allerdings nicht das Ende der Diskussion sind, belegt die tägliche Praxis der Hochschullehre. Auch hier gibt es immer wieder Momente des Begeisterns und der Begeisterung, die dann auch wieder Fragen danach provoziert, ob es nicht doch einen Unterschied gibt zwischen einem wissensbasierten und anschlussfähigen Unterricht und einem Unterricht, der begeistert. Offen bleibt zudem die Frage danach, welche Vorstellungen von guten Lehrer*innen an Hochschulen – gerade im Nexus von politischer Steuerung der Lehrer*innenbildung, der Umstrukturierung der Hochschullandschaft und der wissenschaftlichen Reflexion – tradiert werden. Werden angehende Lehrer*innen als Verwalter*innen und Übermittler*innen des Wissens angesprochen, die mit einem möglichst raffinierten Vermittlungsinstrumentarium ausgestattet werden sollen oder werden sie als Personen verstanden, die Kinder und Jugendliche in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen und für Bildung begeistern sollen? Diese Fragen werden sich nur im diachronen und synchronen Vergleich beantworten lassen, um schließlich eine Geschichte der Vorstellung der „guten Lehrperson" schreiben zu können.

Literatur

Beeck, Karl-Heinz (1975): Friedrich Wilhelm Dörpfeld – Anpassung im Zwiespalt. Arbeitsmittel für Studium und Unterricht. Neuwied: Luchterhand.

Berkemeyer, Nils/Mende, Lisa (2018): Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrerberufs. Eine Einführung. Münster/New York: Waxmann.

Caselmann, Christian (1946): Wesensformen des Lehrers. Stuttgart: Klett.

CCT (2002): Selbsttest Studieninteressierte, Abrufbar unter: https://studieninteressierte.cct-germany.de/gefuhrte-touren (Abfrage: 13.1.2022).

Cramer, Colin/Oser, Fritz (Hrsg.) (2019): Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In Memoriam Martin Drahmann. Münster und New York: Waxmann.

Dörpfeld, Friedrich W. (1858/2021): Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande. In: Engelmann, Sebastian (Hrsg.): Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Lehrerideale im 19. Jahrhundert. Paderborn: Brill/Schöningh, S. 78-92.

Dörpfeld, Friedrich W. (1860/2021). „Welches sind die Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers?" In: Engelmann, Sebastian (Hrsg.): Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Lehrerideale im 19. Jahrhundert. Paderborn: Brill/Schöningh, S. 71-77.

Engelmann, Sebastian (2019): Die Stellung des Menschen im Gesamtsein – Überlegungen zur Lehrplantheorie Friedrich W. Dörpfelds. In: Flitschen, Klaus/Schröter, Marianne/Spehr, Christoph/Waschke, Ernst-Joachim (Hrsg.): Kulturelle Wirkungen der Reformation. Leucorea-Studien zur Geschichte der Reformation und der Lutherischen Orthodoxie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 133-141.

Engelmann, Sebastian (2021a): Lehrerideale bei Friedrich W. Dörpfeld. Einführende Orientierungen. In: Ders. (Hrsg.): Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Lehrerideale im 19. Jahrhundert. Paderborn: Brill/Schöningh, S. 1-7.

Engelmann, Sebastian (2021b): Friedrich W. Dörpfeld, Lehrerideale und Orientierungsmuster. In: Ders. (Hrsg.): Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Lehrerideale im 19. Jahrhundert. Paderborn: Brill/Schöningh, S. 8-26.

Fiegert, Monika/Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters…" Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-46.

KMK (Kultusministerkonferenz, Hrsg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html (Abfrage 21.2.2022).

Löffelmann, Daniel (2021): Schulverfassungslehre und Lehrplantheorie. Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Dörpfelds in ihrer Aktualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Nohl, Herman (1960): Erziehergestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

PH Karlsruhe (2022): Startseite der Hochschulhomepage. Abrufbar unter: https://www.ph-karlsruhe.de (Abfrage: 26.2.2022.

Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (2017): Fragmente einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Sander, Wolfgang (2013): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg: Schüren.

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Schulmänner, Volkslehrer, Unterrichtsbeamte. Friedrich Adolph Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: Ders. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 1. München: Beck, S. 224-245.

Zirfas, Jörg (2021): Pädagogische Anthropologie. Paderborn: UTB.

Massenreste und Ich-Analyse

Zur Kritischen Theorie eines Affekts

Daniel Burghardt

Synonyme für Begeisterung wie Enthusiasmus, Leidenschaft und Schwärmerei drücken Affekte aus, denen auch in der Pädagogik eine bedeutsame und gemeinhin positive Rolle zugeschrieben wird. Begeisterung gehört zu Erziehungs- Bildungs- und Sozialisationsprozessen dazu, geht diese den Pädagog*innen ab, fehlt, so der Tenor, ein wesentliches Moment in der pädagogischen Beziehung. An diese pädagogische Grundannahme knüpfen sich eine Reihe offener Fragen: Anthropologisch ließe sich danach fragen, ob wir eine abstrakte Begeisterungsfähigkeit bei allen Menschen gleichermaßen unterstellen oder sich diese erst aktual ausbildet. Wenn es um das Potential der Ansteckung von Begeisterung geht, ließe sich auf die Diskussion um sog. „stellvertretende Gefühle" eingehen (vgl. Demmerling/Landweer 2007, S. 188ff.). Ethisch wäre zu diskutieren, ob es überhaupt geboten scheint das eigene Gefühl der Begeisterung bei anderen vorauszusetzen. Zudem ist die Begeisterung nicht allein für Zwischenmenschliches reserviert, sondern scheint sich vielmehr auf Objekte und Tätigkeiten, auf Spiele und Hobbys – und unter Vorzeichen der Selbstoptimierung – insbesondere auf die Lohnarbeit zu übertragen. Neben diesen gemeinhin positiven Bestimmungen erweist sich die Begeisterung in einem erweiterten Verständnis als wesentlich diffuser und voraussetzungsreicher. So entpuppt sich die Begeisterung oftmals als eine Form des „schnellen Denkens" (vgl. Kahnemann 2012), welches emotional, impulsiv, gefühlsbetont, unbewusst, stereotyp, wenig logisch, kaum abstrakt und unanalytisch arbeitet.

Der vorliegende Beitrag möchte diese Perspektive auf das Gefühl der (kollektiven) Begeisterung gesellschaftstheoretisch vertiefen; er ist also im Sinne einer Kritischen Theorie der dialektischen Rückseite des Gefühls gewidmet. Dabei soll in drei Schritten der These nachgegangen werden, dass es sich bei dem Phänomen der Begeisterung um eine Grenzbestimmung handelt, die, ähnlich der Paranoia bei Freud (1), der Meinung und dem Fun bei Adorno (2) und dem Wahnsinn bei Foucault (3) die Pathologie der Gesundheit, die Ideologie der Gesellschaft und die Norm der Normalität offenlegt.

1 Masse, Wahn und Wahrheit

Aus einer psychoanalytischen Perspektive rückt die Begeisterung in die Nähe des Wahns. Gleichwohl hält bereits Freud für die psychoanalytische Behandlung axiomatisch fest, dass in „jedem Wahn […] auch ein Körnchen Wahrheit [steckt], es ist etwas an ihm, was wirklich den Glauben verdient, und dieses ist die Quelle der all so weit berechtigten Überzeugung des Kranken" (Freud 1907a, S. 108). Pazzini, Schuller und Wimmer (2005) sprechen daher auch von Grenzdiffusionen, die sich aus den problematischen Verhältnisbestimmungen zwischen Wissen und Wahn ergeben (ebd., S. 13ff.; zum Verhältnis von Psychoanalyse und Wahn vgl. Pazzini 2005, 2007).

In seiner Analyse der Schreberschen Paranoia gelangt Freud zumindest behandlungstheoretisch zu dem Schluss, dass Schrebers Krankheitserscheinungen in Wirklichkeit einen Heilungsversuch darstellen. Die Ursache des Wahns liegt stumm im Verborgenen bzw. Unbewussten; „was sich lärmend bemerkbar macht" so Freud, „das ist der Heilungsvorgang" (Freud 1911, S. 308). Der Wahn wäre damit ein entstellter Wunsch, der als probater Heilungsversuch Geltung beansprucht (vgl. Widmer 2005).

Bekanntlich weitete Freud seinen Untersuchungsgegenstand auch auf kulturelle Phänomene aus: „Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass […] Kranke in asozialer Weise doch dieselben Versuche zur Lösung ihrer Konflikte und Beschwichtigung ihrer drängenden Bedürfnisse unternehmen, die Dichtung, Religion und Philosophie heißen, wenn sie in einer für eine Mehrzahl verbindlichen Weise ausgeführt werde" (Freud 1912, S. 327).

Insbesondere die Praxis der Religionsausübung offenbart sich dabei als verbindliche Form der „wahnhaften Umbildung der Wirklichkeit" (Freud 1930, S. 440), die der individuellen Zwangshandlung, die Freud auch „Privatreligion" (Freud 1907b, S. 132) nennt, gleicht. Die Leistung der Religion, nämlich Schrecken zu bannen, durch Gebote und Verbote Sinn zu stiften und zu trösten, kostet den Preis einer Illusion, die mit dem Wahn „die Ableitung aus menschlichen Wünschen" (Freud 1927, S. 353) und den Widerspruch zur Wirklichkeit teilt, wie Freud lapidar veranschaulicht: „Ein Bürgermädchen kann sich z. B. die Illusion machen, daß ein Prinz kommen wird, um sie heimzuholen. Es ist möglich, einige Fälle dieser Art haben sich ereignet. Daß der Messias kommen und ein goldenes Zeitalter begründen wird, ist weit weniger wahrscheinlich; je nach der persönlichen Einstellung des Urteilenden wird er diesen Glauben als Illusion oder als Analogie einer Wahnidee klassifizieren" (ebd., S. 353). Nach Freud muss daher der Glaube an diese Wiederkehr eines Messias, würde er nicht kollektiv geteilt, ohne weiteres als wahnhafte Paranoia gelten. Inwiefern besteht aber ein Zusammenhang zwischen Wahn, Begeisterung und Wahrheit?

Etymologisch eröffnen sich mit Blick auf den Enthusiasmus, den der Duden synonym mit Begeisterung verwendet, Anschlüsse zur aufgemachten Perspektive

der Religion. Danach ist der oder die Enthusiast*in eine von Gott erfüllte bzw. besessene Person. Der den Enthusiast*innen eigentümliche religiöse Eifer ist psychoanalytisch wohl nicht akzidentell, sondern bildet die notwendige Übersteigerung, um die Illusion der Wiederkehr eines Messias aufrecht zu erhalten. An anderer Stelle wendet Freud eine ähnliche Denkfigur auf das Unbehagen in einer auf Triebverzicht begründeten Kultur an – danach überhöhen die Menschen jeweils den Zustand, der für sie ursprünglich einmal Zwang bedeutete. Wie aber verhält es sich mit den Einzelnen im Zustand der enthusiastischen Begeisterung?

In seiner Schrift zur *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (1921) geht Freud davon aus, dass die moderne Masse ein „Wiederaufleben der Urhorde" sei, die Individualpsychologie schälte sich erst sukzessive und unter sträflicher „Vernachlässigung aller Massenreste" (Freud 1921, S. 137) heraus. Dementsprechend könnte angenommen werden, dass anfangs der kollektive Wahn wirkte und sich die Begeisterung erst historisch ausdifferenzierte. Mit seiner, den vorliegenden Beitrag betitelnden, Randbemerkung zu den „Massenresten" macht Freud indes auch darauf aufmerksam, dass *im* Einzelnen Elemente einer Masse unbewusst fortwirken und dass *in* der aktualen Masse die Einzelnen einen Entdifferenzierungsvorgang vollziehen, der als „Regression" beschrieben werden kann (vgl. Burghardt 2020). Als grundlegende Bestimmungsmerkmale unterliegt jede Masse der Vorherrschaft des Unbewussten; die Masse spielt auf dem Terrain Triebe und in ihr gerät das Individuum zu nicht vielmehr als einem „willenlosen Automaten" (Freud 1921, S. 81) – so die These, die sich Freud beim „Erfinder" der Massenpsychologie Gustav Le Bon borgt. Charakteristisch für die Einzelnen in der Masse ist also, dass sie einer Affektsteigerung bei gleichzeitiger Denkhemmung unterliegen (ebd., S. 95). Eben dieser triebhafte und unbewusste Affektzustand führt, ähnlich wie der Konsum von Alkohol oder anderer bewusstseinserweiternder Substanzen, zu Gefühlsregungen, die auch bei Begeisterten unterstellt werden können. Die Massenreste wirken also fort und werden insbesondere unter kollektiven Bedingungen reaktiviert.

Gleichwohl muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Massenbegriff bei Freud recht unbestimmt bleibt; er reicht von „stabilen Massen" (ebd., S. 90) die wir heute Institutionen nennen, bis zu Massen von Einzelnen, etwa im Zustand der Verliebtheit oder der Hypnose.[1] Begeisterung hat also weniger die aktuale Masse, als vielmehr die unbewussten Massenreste zur Voraussetzung. Ohne die Analyse dieser Massenreste kann somit weder über die Masse selbst, noch über die Einzelnen in ihr spekuliert werden. Zugespitzt lassen sich die Begeisterten sowohl durch unbewusste Triebe und Wünsche als auch durch kollektive Bewegungen anstecken.

1 „Die Hypnose hat ein gutes Anrecht auf die Bezeichnung: eine Masse zu zweit" (Freud 1921, S. 142).

Damit ist zwar einiges über den Zustand kollektiver und individueller Begeisterung gesagt, aber noch wenig darüber, wie die ansteckende Wirkung der Begeisterung respektive seiner wahnhaften Übersteigerung zustande kommt. Entgegen der von Le Bon unterstellten Ursprungslogik der Masse erkennt Freud in der Kohäsion der Menschen vornehmlich nicht das Wirken einer ontologischen Massenpsyche; vielmehr bilden gemeinsame Objekte bzw. Ideale den Fluchtpunkt, als dessen Bindemittel die Libido mitsamt ihren Gefühlsambivalenzen fungiert. Vereinfacht ausgedrückt gleicht der Zustand der Masse somit dem der Verliebtheit, nur dass man sich mit demselben Objekt oder auch mit derselben Idee[2] identifiziert, dieses oder diese also anstelle des Ich-Ideals gesetzt wird. Die Rückseite der Identifikation ist wiederum die Abspaltung bzw. die Projektion eigener und meist archaischer Wünsche, Bedürfnisse und Ideale auf eine Person, eine Gruppe oder eine Idee, für die man sich dementsprechend begeistert oder aber gerade nicht begeistert.

So harmlos, frisch und fröhlich – und deshalb profitlogisch dermaßen verwertbar – heute professionalisierte Begeisterungsprojekte als Massenevents oder popkulturell-politische Identifikationsfiguren daherkommen, so ernst zu nehmen wäre psychoanalytisch deren Kehrseite, die aus verfemten oder nicht eingestandenen Abspaltungen der Massensubjekte besteht. Der in der Masse transportierte archaische Wunsch nach Allmacht enthält auch die lustvolle (begeisterte) Aufkündigung zivilisatorischer Errungenschaften: Darüber ist sich Freud durchaus im Klaren, wenn er 1921 fast schon prophetisch schreibt: „Der Führer oder die führende Idee könnten auch sozusagen negativ werden, der Haß gegen eine bestimmte Person oder Institution könnte ebenso einigend wirken und ähnliche Gefühlsbindungen hervorrufen wie die positive Anhänglichkeit“ (ebd., S. 110).

Ob wir tatsächlich im Zustand der Begeisterung zur Urhorde regredieren, wie Freud noch nahelegt, sei einmal dahingestellt. Aber das negative Potential zur Volksgemeinschaft ist allemal vorhanden. In seiner Analyse der freudschen Schrift zur Massenpsychologie hält Adorno jedenfalls fest, dass Freud in der Offenlegung der reziproken Begeisterung vieler für einzelne (Führer) und einzelner für viele (Volk) die psychischen Grundmechanismen der NS-Herrschaft vorwegnahm (vgl. Adorno 1951).

2 Freud spricht in seinem Text davon, dass das Identifikationsobjekt auch eine abstrakte Idee sein kann, die „wiederum mehr oder weniger vollkommen in der Person eines gleichsam sekundären Führers verkörpert“ (Freud 1921, S. 110) werden kann.

2 Meinung, Fun und Ideologie

Wie bereits angedeutet, war es die Kritische Theorie, die Freuds Analysen auf die gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse übertrug. Die von Freud antizipierte Wahrheit, die in der Krankheit liegt, entpuppt sich hierbei als Unwahrheit, die in der Gesellschaft und ihren falschen Versprechungen steckt; auch das Potential der vernunftgeleiteten Aufklärung, die Freud vorschwebte, enthält selbst mehr Illusionen und Mythen als der Begründer der Psychoanalyse ahnte. Beide Ansätze indes enthalten ein geteiltes Misstrauen gegenüber der Masse, insofern jeweils von konkreten und divergierenden inhaltlichen Bestimmungsmerkmalen zugunsten sozialpsychologischer Strukturelemente Abstand genommen wird. Bei Freud bildeten Kirche und Herr idealtypisch zwei künstliche Massen, denen strukturell gemein ist, dass ein Oberhaupt (Vaterersatz), welches einmal tatsächlich existiert (Feldherr) und einmal imaginiert wird (Christus), die Masse durch die Illusion trägt, alle gleich zu lieben. Für Adorno, der Freuds Massenpsychologie zur Voraussetzung nimmt, wäre darüber hinaus von inhaltlichen Differenzbestimmungen hinsichtlich kollektiver Begeisterungsformen aus ökonomischen Gründen abzusehen. Denn das kapitalistische Motiv des Profits, so die These, überträgt sich auch auf die Sphäre Freizeit und Kultur, in denen jeweils Potentiale für massenhafte Begeisterung enthalten sind. Objekte der Kunst treten nun als kulturindustrielle Massengüter zutage und wirken dadurch als „Massenbetrug" – so auch der Titel des betreffenden Kapitels in der *Dialektik der Aufklärung* (1981). Unter dem Terminus der Kulturindustrie sieht Adorno nicht allein einen engen ästhetischen Bereich betroffen, vielmehr fließen „Kunst und Kommerz, Argument und Show, Politik und Werbung, Erkenntnis und Unterhaltung, Natur und Technik" in einer „Reklame für das Bestehende" ineinander (Keppler 2011, S. 256).

Die antagonistische Gesellschaft wird demnach gerade durch die kulturindustriell erzeugte Begeisterung zusammengehalten. Die Verkehrung, dass dies nicht trotz, sondern durch den Antagonismus selbst geschieht, wird durch eine Kultur, die „alles mit Ähnlichkeit schlägt" erst kompensiert. Die Folgen des arbeitsteiligen „Amüsierbetriebs" sind Konformismus und Entmündigung. „Amüsement ist die Verlängerung der Arbeit unterm Spätkapitalismus" (Horkheimer/Adorno 1981, S. 158) – so das berühmte Diktum über die Kulturindustrie. Adorno nennt bereits vor 75 Jahren Beispiele, die auch heute noch, freilich nochmals übersteigert und digitalisiert, wirken: Von Beethovensonaten im Kaufhaus über Quizshows bis hin zu Comics mit Donald Duck. Aber auch die Hitlerjugend und Riefenstahl-Filme bilden in dieser Logik einen ideologischen Zusammenhang. Für Adorno bedeutet Begeisterung, zumal die massenhafte, Einverständnis mit dem Bestehenden.[3] Jeder

3 Gegen diesen pessimistischen Ansatz der Kritischen Theorie ist etwa von Elias Canetti eingewandt worden, dass massenhafte Begeisterung auch eine befreiende Wirkung zeitigen

Marvel Superheld verweist bloß auf die Liquidation des Individuums. Begeisterung bedeutet also Zerstreuung und Agonie. Je konkreter die Emotion erscheint, desto vermittelter ist sie. Noch die privatesten Regungen werden in den Dienst einer Gesellschaft genommen, in der es eigentlich wenig Grund zur Begeisterung gibt. „Lachen in ihr wird zum Instrument des Betrugs am Glück" (ebd., S. 162). „Fun ist ein Stahlbad" (ebd., S. 162). – Diese Bonmots drücken präzise aus, was politisch-ökonomisch, psychoanalytisch, ästhetisch und pädagogisch im Einzelnen zur Begeisterung auszuführen wäre (vgl. Burghardt 2021).

Doch nicht allein in der Begeisterung auch in der Vernunft steckt nun eine instrumentelle Indienstnahme, wie sich an Adornos Ausführungen zu „Meinung, Wahn, Gesellschaft" (1961) zeigen lässt. Ähnlich dem verordneten Fun nimmt Adorno hier an, dass auch der persönlichen Meinung gesellschaftliche Ideologie innewohnt. Gewissermaßen analog zur freudschen Paranoia steckt demnach auch in der Meinung etwas Wahnhaftes. Dabei besteht der Wahn der Meinung darin, dass sie ihre eigene Genealogie verleugnet und zum Narzissmus tendiert. So gelten Menschen mit einer „starken Meinung" ebenso wie begeisterungsfähige Menschen nicht selten als Vorbilder. Ein Umstand, der für Adorno eher dem kollektiven Narzissmus das Wort spricht als der Suche nach Wahrheit. Denn Meinung wäre „zunächst Bewusstsein, das seinen Gegenstand noch nicht hat" (ebd., S. 154). Erkenntnistheoretisch schiebt sich die Meinung in die Lücke zwischen Subjekt und Objekt, welche bei Hegel dialektisch durch das begriffliche Werden, bei Adorno durch die Erfahrung aufgehoben werden kann: „An was aber Erkenntnis nicht heranreicht, dessen bemächtigt sich die Meinung als deren Ersatz. Trügend räumt sie die Fremdheit zwischen dem erkennenden Subjekt und der ihm entgleitenden Realität weg" (ebd., S. 154). Die Meinenden sind also Wahrheitssuchende, die ihren Gegenstand und die daraus resultierende Einsicht noch nicht haben. Die Meinung, wie auch die juristische Meinungsfreiheit, verbürgen das Potential zur Erfahrung, Einsicht und schließlich zur Wahrheit. Allerdings enthält jede Meinung das Potential ins Wahnhafte umzuschlagen: „Überhaupt eine Meinung haben, urteilen, dichtet sich schon in gewissem Maß gegen die Erfahrung ab und tendiert zum Wahn, während andererseits doch nur der zum Urteil Fähige Vernunft hat: das ist vielleicht der tiefste und untilgbare Widerspruch im Meinen" (ebd., S. 151).

Adorno geht davon aus, dass auch in Gesellschaftsformationen mit verbürgter Meinungsfreiheit und zugleich permanent erhobenen Meinungsumfragen die Meinung dazu tendiert, sich bloß nach gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen, statistischen Durchschnittswerten und konjunkturellen Schwankungen zu richten. Sie kippt damit schnell in kollektiven Wahn, wie Adorno mit Blick auf die

---

kann. Canetti spricht in seinem Hauptwerk *Masse und Macht* davon, dass die Masse die Einzelnen von ihrer „Berührungsfurcht" befreit (vgl. Canetti 1960, S. 13f.). Auch im Hinblick auf emanzipatorische Revolutionen kann dieses Argument durchaus für das Kollektiv geltend gemacht werden.

Volksgemeinschaft im Nationalsozialismus bemerkt: „Das Selbstvertrauen der unentwegt Meinenden fühlt sich gefeit gegen jedes abweichende konträre Urteil" (ebd., S. 155). Adorno rekurriert hierbei auf die Differenz zwischen einer „pathischen" und „normalen" Meinung, wobei er mit Blick auf den in den 1960er Jahren weit verbreiteten Glauben an „Astrologie" oder „Rassentheorien" bemerkt, dass Letztere sich von Ersteren nicht einmal durch einfache Mehrheitsverhältnisse unterscheidet (vgl. ebd., S. 163f.).

Damit wird ein ideologischer Kern freigelegt, der auch heute noch virulent ist, wie die populären Verlautbarungen von sogenannten „Impfgegner*innen" und „Verschwörungsideologien" während der Corona-Pandemie deutlich machen (vgl. dazu Kleffner/Meisner 2021). Hier schließt sich der Kreis zur freudschen Masse, in der insbesondere der Narzissmus, zu den Wissenden und Machtvollen zu gehören, wirkt. In diesem Kontext sind auch der von Adorno so genannte „Rassenwahn"[4] und der Nationalismus zu verorten, welche jeweils ein „massenpsychologisches Bedürfnis" befriedigen, einer naturwüchsigen Majorität anzugehören (vgl. Adorno 1961, S. 155f.). „Gesundes Nationalgefühl vom pathischen Nationalismus zu scheiden, ist ideologisch" (ebd., S. 167). Und in diesen Zusammenhang gehört auch Sartres (1994) viel zitierte Feststellung, dass der Antisemitismus „zugleich eine Leidenschaft und eine Weltanschauung" sei (ebd., S. 14).[5]

Das bedeutet freilich nicht, dass jede Begeisterung antisemitisch ist, wohl aber, dass wahnhafte Ungleichheitsideologien wie der Antisemitismus von einer verkleideten Leidenschaft getragen sind, die deren Korrektur durch rationale Argumente tendenziell verunmöglicht.

3 Diskurs, Schwärmerei und Normalität

Während für Adorno Meinung und Fun auf einen ideologischen Gehalt verweisen, könnte als ein letzter Zugang mit Foucault eine genealogische Perspektive auf Begeisterung anvisiert werden. Ähnlich der Kritischen Theorie richtet sich auch Foucault gegen den Standpunkt positiver Wissenschaft, die davon ausgeht, unter Absehung struktureller Zusammenhänge, die Gegenstände isoliert betrachten zu können. Gegenüber diesem Wahn des gesicherten Wissens wäre Be-

4 Adornos Betonung des narzisstischen Wahns im Rassismus rückt diese tendenziell in die Nähe zum Antisemitismus. Ein wesentlicher Unterschied liegt indes darin, dass der Antisemitismus ein ideologisches Weltbild darstellt, welches abstrakte Herrschaftsverhältnisse personifiziert und Rassismus ein soziales Herrschaftsverhältnis ist, welches die Ungleichverteilung von Lebenschancen legitimiert.

5 Im Gegensatz zu Vertreter*innen der Kritischen Theorie deutet Sartre den Antisemitismus nicht unbewusst und ideologisch, sondern existentialistisch als selbstgewählte Haltung bzw. aktive Wahl, die durch eine grundlegende „Angst vor der Freiheit" charakterisiert ist (vgl. Winter 2013).

geisterung strukturanalog der Sexualität, dem Verbrechen und dem Wahnsinn ein Grenzbegriff, der die Ordnung dessen, was sichtbar und sagbar ist, offenlegt. Begeisterung existiert danach nicht *an sich*, sie hat keinen Kern, sondern umkreist diskursiv hergestellte Referenzpunkte. Bekanntlich untersuchte Foucault die Genese des Wahnsinns als Krankheit durch die historische Scheidung von der Vernunft. In seiner Dissertation über *Wahnsinn und Gesellschaft* (1969) begab er sich auf die Suche nach dem Ursprung dieser Trennung. Wie so oft wird Foucault in der von ihm so bezeichneten Klassik fündig, in der das Andere der Vernunft in Form des Wahnsinns der leidenschaftslosen Ratio entgegengestellt wird. Foucault beschreibt, wie der Wahnsinn von einem integralen Bestandteil der gesellschaftlichen Ordnung zu einer Geisteskrankheit geriet, die durch Einschluss ausgeschlossen und dadurch erst bestimmbar gemacht wurde.

Diesem Unternehmen entsprechend, wäre diskursiv nachzuvollziehen, was die Herstellungsbedingungen der Begeisterung sind: Im Einzelnen müsste danach gefragt werden, welche Formen und welche Rituale der Begeisterung in bestimmten Zeiten wie sanktioniert wurden? Welche Begeisterung galt und gilt vor wem als legitim? Welchen Begeisterungspraxen wird wie Sinn unterstellt? Welche Stimulanzen, um sich zu begeistern, sind erlaubt und welche nicht? Kurz: Welche Strukturen und Muster erzeugen die ‚Wahrheit' der Begeisterung. Es besteht durchaus Anlass zur Vermutung, dass die Analysekategorien, die nach Foucault den Diskurs ordnen, auch die Begeisterung entlang von Ausschließungssystemen wie Verbote, Ausgrenzungen und einen Willen zur Wahrheit sowie entlang interner Verknappungssysteme wie Disziplinen, Kommentare, Rituale, Doktrinen oder Autoren formieren (vgl. Foucault 1974).

Ein instruktives Beispiel der foucaultschen Methode wäre die Betrachtung des Diskurses zur „Schwärmerei", wie er Ende des 18. Jahrhunderts stattfand: So untersucht Jann Schlimme (2005) exemplarisch den psychiatrischen Blick auf die sogenannten „Nachtseiten" der Aufklärung und zeigt anhand des von Karl Philipp Moritz gegründeten *Magazin für Erfahrungsseelenkunde* wie diese Seiten der Menschen auf einem regelrechten Tableau geordnet wurden (ebd., S. 267ff.). Die der Begeisterung wohl verwandteste Kuriosität bildete die darin viel diskutierte „Schwärmerei", die als Auslöser für Formen des Wahns, der Melancholie, des Selbstmordes oder Mordes ausgemacht wurde. Tragischerweise galten hier insbesondere Gebildete als besonders anfällig. Ganz im Sinne der Aufklärers Moritz sollte diese „Überhitzung der Einbildungskraft" (Kaufmann 1995, S. 77) pädagogisch gebannt werden, ist die Schwärmerei doch eine untere, tierische Seelenkraft. So wurden Schwärmerei und Geisteszerrüttung in die Nähe der Tiere gerückt, die wiederum den Kindern ähnlich sind. Beide Formen verhindern, dass der Geist ein synthetisches Bewusstsein entwickelt. Der Geisteszerrüttete ist schließlich in heillose Verwirrungen verstrickt und muss, wie das Kind, zum Verstandesgebrauch gezwungen werden.

Überdies könnte mit Foucault die Frage nach dem Anderen der Begeisterung

gestellt werden. Hier eröffnen sich abermals Nähen zu den bereits betrachteten Tag- und Nachtseiten von Wahrheit und Wahn in der Psychoanalyse. Fassen wir Begeisterung dagegen psychodynamisch als Gefühl, wären als Antagonisten Trauer, Melancholie oder auch Angst zu nennen. Und schließlich bildet ein Anderes der Begeisterung nicht allein die Ideologie von Meinung und Fun, sondern wohl auch das Gefühl der Resignation, welches die letzten Aufsätze Adornos bestimmte.

Zu guter Letzt könnte aus kulturtheoretischer Perspektive die Begeisterung über verschiedene Rituale und Bräuche rekonstruiert werden. Folgen wir Michael Bachtins Ausführungen zur Gegenkultur, etablierten Festlichkeiten im Altertum erste Vorläufer eines anti-hierarchischen Gleichheitsprinzips, wenn etwa in deren Rahmen die Sklaven den Herren für einen Tag gleichgestellt wurden. Lachkultur, Narrenwahrheit, Satire, Parodie, Burleske oder Komödie – die Kulturgeschichte der ritualisierten Enthierarchisierung qua Begeisterung müsste erst noch geschrieben werden. Gleichwohl entpuppt sich, anders als bei Foucault, die von Bachtin so bezeichnete Karnevalisierung der Gesellschaft als das *Eigene* der herrschenden Ordnung. So stellt nämlich der ritualisierte Tabubruch im Ritual die Normalität diskursiv und performativ erst her. Der vom Stalinistischen Terror betroffene Bachtin hatte hier wohl nicht zuletzt die von der Parteiführung massenhaft initiierten Begeisterungsrituale vor Augen, die ihre Helden der Arbeit ehrten und darüber die Apathie des Müßiggangs verurteilten (vgl. Löser 1997). Die bereits von Marx im Hinblick auf die bürgerlichen Revolutionen polemisch kommentierte berufsrevolutionäre „Totenerweckung" diente dabei der „Verherrlichung" (Marx 1972, S. 116) des Status quo und nicht der Umwälzung der Verhältnisse – das kann über den Stalinismus hinaus wohl auch für heutige Begeisterungspolitiken festgehalten werden.

Literatur

Adorno, Theodor, W. (1951): Die Freudsche Theorie und die Struktur der faschistischen Propaganda. In: Dahmer, Helmut (1980): Analytische Sozialpsychologie. 2. Bd. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 318-341.

Adorno, Theodor, W. (1961): Meinung, Wahn, Gesellschaft. In. Ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 147-172.

Adorno, Theodor, W. (2003): Negative Dialektik [1966]. Gesammelte Schriften, Bd. 6. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bachtin, Michail (1987): Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur [1965]. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Burghardt, Daniel (2019): Das Unglück in der Kultur. Sigmund Freuds anthropologisches Modell der Kränkung und des Leidens. In: Ders./Dederich, Markus/Lohwasser, Diana u.a. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 15-36.

Burghardt, Daniel (2020): Rückschritt. Eine sozialpsychologische Erinnerung an die Gegenwart. In: Noack Napoles, Juliane/Krebs, Moritz (Hrsg.): Bewegungen denken – Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Weinheim: Belz Juventa, S. 170-178.

Burghardt, Daniel (2021): Ästhetik nach Auschwitz. Theodor W. Adornos negative Konstellation der

Ästhetischen Bildung. In: Zirfas, Jörg et al: Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 4: Moderne. Paderborn: Schöningh, S. 201-218.
Canetti, Elias (1960): Masse und Macht. Hamburg: Claassen-Verlag.
Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart: Metzler.
Freud, Sigmund (1907a): Der Wahn und die Träume in W. Jensens „Gradiva" In: Gesammelte Werke Bd. VII. Frankfurt/M.: Fischer, S. 29-125.
Freud, Sigmund (1907b). Zwangshandlungen und Religionsausübungen. Gesammelte Werke Bd. VII. Frankfurt/M.: Fischer, S. 127-139.
Freud, Sigmund (1911): Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia (Dementia paranoides). In: Gesammelte Werke Bd. VIII. Frankfurt/M.: Fischer, S. 239-320.
Freud, Sigmund (1912): Vorrede zu „Probleme der Religionspsychologie" von Dr. Theodor Reik. In: Gesammelte Werke, Bd. XII. Frankfurt/M.: Fischer, S. 325-329.
Freud, Sigmund (1921). Massenpsychologie und Ich-Analyse. Gesammelte Werke Bd. XIII. Frankfurt/M.: Fischer, S. 71-161.
Freud, Sigmund (1927). Die Zukunft einer Illusion. Gesammelte Werke Bd. XIV. Frankfurt/M.: Fischer, S. 323-380.
Freud, Sigmund (1930): Das Unbehagen in der Kultur. Gesammelte Werke Bd. XIV. Frankfurt/M.: Fischer, S. 419-506.
Foucault, Michel (1969): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses. München: Hanser.
Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: Gesammelte Schriften Bd. 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Kahneman, Daniel (2012): Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler.
Kaufmann, Doris (1995): Aufklärung, bürgerliche Selbsterfahrung und die „Erfindung" der Psychiatrie in Deutschland, 1770-1850. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Keppler, Angela (2011): Ambivalenzen der Kulturindustrie. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno Handbuch. Stuttgart, S. 253-262.
Kleffner, Heike/Meisner, Matthias (Hrsg.) (2021): Fehlender Mindestabstand. Die Coronakrise und die Netzwerke der Demokratiefeinde. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
Löser, Christian (1997): Enthusiasmus. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Band 3, Ebene bis Extremismus. Hamburg: Argument, Sp. 480-484.
Marx, Karl (1972): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte [1851/52]. In: MEW, Band 8. Berlin: Dietz Verlag.
Pazzini, Karl-Josef (2005): Zur Konstellation von Wahn, Wissen und Institution im psychoanalytischen Setting. In: Ders./Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. transcript, Bielefeld, S. 293-331.
Pazzini, Karl-Josef (2007): Wahnhafte Momente im psychoanalytischen Setting. In: Ders./Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution II. Zum Problem einer Grenzziehung. Bielefeld: transcript, S. 123-164.
Sartre, Jean-Paul (1994): Überlegungen zur Judenfrage [1945/46]. In: Ders.: Überlegungen zur Judenfrage. Hamburg: Rowohlt, S. 9-91.
Schlimme, Jann (2005) „Wahnsinnig psychiatrisch". Reflexionen über Wahn und Wirklichkeit im „psychiatrischen Blick". In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld: transcript, S. 259-291.
Widmer, Peter (2005): Über die Schnittstelle des Wahns in Philosophie, Psychiatrie und Psychoanalyse. Eine Skizze. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld: transcript, S. 13-25.
Winter, Sebastian (2013): Denkweise und Leidenschaft. Diskursanalyse, Ideologiekritik und psychoanalytische Sozialpsychologie in der Antisemitismusforschung. Unter: http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2018/04/Sebastian-Winter_Denkweise-und-Leidenschaft.pdf (Abfrage: 5.11.2021).

Learning to be affected

Perspektiven des New Materialism und der Affekttheorie auf Bildung

Birgit Althans

Warum Affekte? Was soll man damit? Warum muss man sie lernen? Sollte man nicht eher lernen, sie zu unterdrücken? Was haben sie mit Bildungsprozessen zu tun? Sollte man in ihnen nicht lernen, sie möglichst zu sublimieren? Sind Affekte nicht spontan, überwältigend und die Vernunft ausschaltend – wie nicht nur Immanuel Kant, sondern auch das Strafgesetzbuch dokumentiert, das für Taten im Affekt Strafmilderung vorsieht (§ 21 StGB) oder, bei Nachweis einer tiefgreifenden Bewusstseinsstörung Schuldunfähigkeit (§ 20 StGB) anerkennt? Worum geht es also beim ‚learning to be affected'. Der Beitrag führt zunächst in den Begriff des ‚learning to be affected' und die Bezüge, die er u. a. zu einer Care-Ethik und zur Kunst im Anthropozän herstellt, ein (1), unter Verweis auf die engen affekttheoretischen Bezüge zum Körper, die auch die aktuelle Affekttheorie Brian Massumis von der praktischen Philosophie Baruch de Spinozas (in der Lesart von Gilles Deleuze) herleitet (2) und veranschaulicht das Affiziert-Werden an unterschiedlichen künstlerischen Genres und damit verbundenen ästhetischen Erfahrungen (3). Das Fazit überlegt, wie sich dieses Affiziert-Werden bildungstheoretisch-technisch ‚instrumentalisieren' lassen könnte.

1 Learning to be affected – kognitive Dissonanzen und Paradoxien im Umgang mit den Folgen Tschernobyls und dem aktuellen Krieg um fossile Brennstoffe

Mit dem Begriff ‚learning to be affected' wurde ich zum ersten Mal in dem Text „Abyssal intimacies and temporalities of Care" (2015) der an der Universität Exeter Soziologie, Philosophie und Anthropologie lehrenden Astrid Schrader konfrontiert. Schrader, die dort Human-Animal Studies und Feministische und Poststrukturalistische Theorie lehrt, formuliert mit dem Begriff eine zunächst hochschuldidaktisch gerahmte Frage. Sie beginnt ihre Ausführungen mit der Beschreibung der heftigen Auseinandersetzungen, in einem 2012 für Studienanfänger konzipierten Seminar, in dem es um Natur- und andere Katastrophen und deren Rezeption durch die Wissenschaft und deren Einfluss auf Umweltpolitik ging. In einer Sitzung, die die Katastrophe von Tschernobyl thematisierte, lasen ihre Stu-

dierenden zwei Texte, Adriana Petryna's „Biological citizenship: The science and politics of Chernobyl-exposed populations" (2004) und Hugh Raffles' Einleitung in *Insectopedia* (2010). Beide Autor*innen sind Anthropolog*innen; Petrynas interpretierte Statistiken des technologischen Managements der von der Katastrophe Betroffenen, insbesondere die gesundheitlichen Auswirkungen der Strahlungen auf diejenigen, die in der Sperrzone um das ehemalige Atomkraftwerk arbeiten mussten; Raffles Text stellt eine dichte ethnographische Beobachtung des intensiven Recherche- und Untersuchungsprozesses von durch atomare Verstrahlung deformierten Insekten aus der Umgebung eines Schweizer Atomkraftwerks dar.

Für Schrader waren dies lediglich zwei Perspektiven, die sich mit unterschiedlichem Material und Methoden mit den Folgen der Tschernobyl-Katastrophe auseinandersetzen, was jedoch heftige Reaktionen bei ihren Studierenden hervorrief. Sie zeigt sich überrascht, dass ihre Studierenden sich weit eher von den Statistiken Petrynas affizieren ließen als von Raffles affizierter Beschreibung der Zeichnungen Hesse-Honeggers:

> "My plan to discuss different roles of science in anti-nuclear politics, different notions of expertise, different ways of rendering invisible radiation visible, and modes of activism was rendered almost completely impossible after a few of the students expressed bafflement and even indignation with Raffles' piece. Who cares about bugs? Especially in the face of the human tragedy unfolding in the aftermath of the Chernobyl disaster and the horrific health effects (e.g. thyroid cancer) that long-term radiation exposure has on humans? Emotions ran high and arguments were fierce. One of my most outspoken and self-assured students set the tone and topic for the discussion. She affirmed that she cares about humans, and perhaps biodiversity, but not particularly about bugs. How could anybody care about deformed bugs first, while barely mentioning the human suffering and the health effects that long-term low-dose radiation exposure may have on humans? […] While I was trying to draw their attention to the role of care in knowledge politics, the student wanted to talk about ethics, that is, who deserves our care and protection?" (Schrader 2015, S. 2f.).

Diese Vermischung ethischer und moralischer Fragen im Umgang mit Umweltproblemen oder Mensch-Tier-Beziehungen ist nicht neu und erzeugt immer wieder Unmut bzw. Unlust. Seit Jean-Jacques Rousseaus *Emile oder über die Erziehung* ist die Erzeugung von Mitleid – und zwar nicht nur mit Menschen – nicht nur eine pädagogische Frage, sondern eine Frage der ‚humanen Gefühle':

> „Die Zuckungen eines sterbenden Tiers versetzen ihn in unbestimmte Angst, ehe er noch weiß, woher diese neuen Regungen kommen. Wäre er stumpf und roh geblieben, empfände er sie gar nicht. Wäre er gebildeter, wüsste er die Quelle. […] So entsteht das Mitleid, das erste Mitgefühl, das nach der Ordnung der Natur das Herz bewegt. Um mitfühlend und mitleidig zu werden, braucht ein Kind nur zu wissen, daß

es andere Menschen gibt, die leiden, was es gelitten hat, die Schmerzen fühlen, die es gefühlt hat, und andere Schmerzen, von denen es sich vorstellen kann, dass sie daran leiden. Wie sollen wir vom Mitleid bewegt werden, wenn wir uns nicht selbst vergessen und mit dem leidenden Tier identifizieren, indem wir sozusagen unser Ich verlassen und seines annehmen? Wir leiden nicht nur so viel, als es nach unserer Meinung leidet. Wir leiden nicht in uns, wir leiden in ihm. Man wird nur dann empfindsam, wenn sich die Phantasie regt und beginnt, uns aus uns selbst heraustreten zu lassen" (Rousseau 1971, S. 223f.).

Bei Kant wird die moralische Erziehung, in der der Mensch lernt, sich selbst Maximen zu setzen, um pflichtgemäß – gut – zu handeln, zum Kern der Pädagogik erhoben, zu der er mittels der Vernunft zu erziehen sei. „Ob aber der Mensch von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur aus gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt" (Kant 2000, S. 753). Dieses Pflichtgefühl soll sich auch auf das – Kant offenbar befremdende – Verhältnis von Kindern zu Tieren auswirken: „Durch eine vereinigte Deutlichmachung des Begriffs von Gott und der Pflicht lernt das Kind um so besser die göttliche Vorsorge für die Geschöpfe zu respektieren, und wird dadurch vor dem Hange zur Zerstörung und Grausamkeit bewahrt, der sich so vielfach in der Marter kleiner Tiere äußert. Zugleich sollte man die Jugend auch anweisen, das Gute in dem Bösen zu entdecken, z.E. Raubtiere, Insekten sind Muster der Reinlichkeit und des Fleißes" (ebd., S. 757).

Schraders Studierenden fragen hier somit ganz folgerichtig, ob von ihnen pflichtgemäß erwartet wird, sich mit dem Leiden von Insekten – kleiner Tiere – zu identifizieren:

„One student wrote, ‚it was difficult for me, to see the suffering of the leaf bugs and the suffering of human victims on an *equal* plane'. Another student went further, writing that ‚after reading Petryna, it was difficult for me – even though I would have liked to – to contemplate the idea of giving equal consideration to Hesse-Honegger's leaf bugs and the human victims of radiation exposure who suffered from thyroid cancer' (student comment, modified for readability). Their comments seem to be deeply informed by a liberal tradition that grants formal equality to all human beings based on a ‚social contract' that presupposes autonomy and the possibility of reciprocity (see Adam and Groves, 2011); clearly leaf bugs could not become citizens in such a society. Adams (2010) refers to a ‚conservative economy of compassion' (p. 5) in this context, as if there could not possibly be enough compassion ‚to go around'. Why should compassion or our capacity to care be limited?" (Schrader 2015, S. 6).

Die ihnen in ihren Augen zugemutete Option, die Auswirkungen der Verstrahlungen auf Menschen und Insekten als gleich wichtig zu betrachten, empörte sie

als ‚Menschen mit Gesellschaftsvertrag', affizierte sie – der didaktisch intendierte komplexe Vergleich der methodischen Zugänge zur Bewertung der gleichen Ausgangssituation erreichte sie zunächst nicht. Schrader lotet diese Abwehrhaltung gegenüber einer Gleichsetzung von menschlichem und tierischem Leid in ihrem Text unter dem Begriff der „abyssal intimacy"[1] aus, als andere, ‚bodenlose' Erfahrung des Mitleidens, als Erfahrung gemeinsamer fundamentaler Verletzlich- und Sterblichkeit mit anderen (Spezies) und als Erfahrung „radikaler Passivität" (Derrida 2010) des gemeinsamen Erleidens. Ihr geht es in ihrem Artikel letztlich darum, das ‚learning to be affected' mit Fragen des Caring, des ‚to care about' und ‚to care for´ zu verbinden:

> „I tried to explain that Raffles does not necessarily tell the reader *what to care about* (although he does that too), but rather explores *how to care, and how care*, as a mode of engagement, might be practiced in the production of evidence for low-dose radiation risks. While I was trying to draw their attention to the role of care in knowledge politics, the students wanted to talk about ethics, that is, who deserves our care and protection? […] My reading of Raffles' chapter relates the entanglement of ethics, politics, and knowledge practices to the ethical and pedagogical problem of how to begin to care. This effort encounters a significant challenge: how do we begin to care about others of whose existence we might not even have been previously aware, let alone teach others to care?" (ebd., S. 3).

Schrader möchte über den Umweg des ‚learning to care' eine Möglichkeit des ‚learning to be affected' finden, um die „more relevant ethico-political and pedagogical questions" stellen zu können: „How do we become affected? How do we begin to care about animals? What is the relationship between knowledge and affect? How do we figure the temporality of care?" (ebd., S. 7). Soweit Schraders Position. Ich möchte jedoch unter der Frage des ‚learning to be affected' zunächst die Frage nach der Wahrnehmung einer menschlichen Suprematie in Umweltbelangen als anthropologische Frage im Anthropozän weiterverfolgen.

Menschen – so beobachtet es auch Donna Haraway in ihrer vernetzenden Sammlung verschiedener Positionierungen zum Anthropozän, in *Unruhig bleiben* (Haraway 2018) – mögen im Kontext der Thematisierung von Wissen zu menschengemachten Umweltproblemen in der Regel kein Übermaß an Dystopie-Erzählungen. Sie stellt zwei häufige Reaktionen auf die ‚Schrecken des Anthropozäns' fest: Entweder einen technophil-anthromorphen, geradezu ‚lächerli-

1 „I offer abyssal intimacy as an alternative to versions of embodied knowledges that presuppose the body as an assemblage of forces that can be activated. Abyssal intimacy rethinks somatic sensibility (Greenhough and Roe, 2011) as the possibility of sharing a fundamental vulnerability, and as radical passivity across infinite discontinuous differences" (Schrader 2015, S. 5).

chen Glauben‘ an technische Lösungen, ob nun säkularer oder religiöser Art: „Eine Technik wird auftauchen, um ihre schlimmen, aber sehr schlauen Kinder zu retten; oder was auf dasselbe hinausläuft: Gott wird kommen, um seine ungehorsamen aber hoffnungsvollen Kinder zu retten“ (ebd., S. 12). Die andere von ihr genannte Reaktion erscheint weniger naiv, aber destruktiver – die *Game-over*-Haltung, die aus zu viel Wissen resultiert. „Manchmal wissen WissenschaftlerInnen und andere, die denken, lesen, studieren, agitieren und sich sorgen, zu viel, und das wird ihnen dann zu schwer. Oder wir denken, wir wissen genug, um zu dem Schluss zu kommen, dass das Leben auf der Erde, das Menschen auf irgendeine erträgliche Art und Weise miteinschließt, wirklich vorbei ist, dass die Apokalypse wirklich naht“ (ebd., S. 12).

Nicht das fehlende Wissen der Menschen über die Folgen nuklearer Katastrophen, „gefräßiger Kriege“ (ebd.), Überbevölkerung und Klimakrise sei das Problem, so sagt auch Johan Rockström, der Chef des Potsdam-Instituts für Klimafolgenforschung: „Studien zeigen, dass die Menschen auf negative Information keineswegs mit Ignoranz oder Depressionen reagieren, das wird nur immer behauptet. Tatsächlich engagieren sie sich bei Fridays for Future or Scientists for Future or Parents for Future” (Rockström, zit. n. Cwiertnia/Heuser 2022, S. 29). Dennoch mache stets die Umsetzung der Erkenntnisse in konkretes, global-politisches Handeln Probleme. Haraway prophezeite schon 2018 im Verbund mit anderen Wissenschaftler*innen in Reaktion auf die Anthropozän-Debatte:

> „Betrachten wir nur die rasche Entwicklung von Technologien für erneuerbare Energien sowie die politischen und technischen Maßnahmen, die angesichts fühlbarer und kostspieliger Zusammenbrüche von Ökosystemen und sich ausbreitender politischer Unruhen ergriffen werden, um die Kohlenstoffemissionen zu verringern. Gern würden wir sagen, dass mit den neuen Technologien und Maßnahmen die Belastungen durch erderwärmenden Kohlendioxidüberschuss im Zuge der Verbrennung von immer noch mehr fossilen Brennstoffen gedämpft oder sogar eliminiert werden. Oder vielleicht würden auch die finanziellen Schwierigkeiten der Kohle- und Ölindustrie im Jahr 2015 den Wahnsinn stoppen. Keineswegs. Schon eine gelegentliche Nachrichtenlektüre zerstört diese Hoffnungen“ (Haraway 2018, S. 68).

Die pessimistischen Prophezeiungen Haraways und ihrer Kolleg*innen scheinen sich 2022 zu bewahrheiten. Nicht nur schreitet die Erderwärmung inzwischen weit schneller voran als berechnet, was nicht nur das Eis an den Polen und Gletschern schmelzen und den Meereswasserspiegel der (mit Plastikmüll gefüllten) Ozeane steigen lässt; auch in Europa häufen sich Extremwetterereignisse wie Hitze und Starkregen, gefolgt von Dürre; dem Sterben der Wälder durch Brände und Trockenheit, sinkendem Grundwasserspiegel sowie steigenden Flutschäden. Dies alles betrifft die Menschen unmittelbar, ebenso nicht-humane Akteure wie Tiere, Pflanzen, Landschaften. Trotzdem erscheint die Klimakrise weiterhin abs-

trakt und die globalen ökonomischen Player zeigen sich – wenn dem nicht durch massive und global wirksame, restriktive politische Entscheidungen entgegengewirkt werden sollte – entschlossen, trotz der Endlichkeit der Ressourcen und der Profite und Machvorteile, die sich mit dem neuen Sektor der erneuerbaren Energien verdienen lassen, „alle vorstellbaren – und viele unvorstellbaren – technischen und strategischen Maßnahmen" zu ergreifen, „um auch noch die letzte Kalorie fossilen Kohlenstoffs zu extrahieren, ganz egal in welcher Tiefe oder in welcher Form von Sand, Schlamm oder Stein sie sich befindet und egal, welchen Horror ihre Reise in den Vertrieb und zu ihrem schlussendlichen Einsatzort verursacht; Hauptsache, die Kalorie wird verbrannt, bevor jemand anderer an sie herankommt und sie verbrennt" (ebd., S. 69).

So agiert auch die EU, die sich nach dem letzten Bericht des Klimarates gerade einem ‚Green Deal' zur Einhaltung der Klimaziele von Paris und der Artenvielfalt verschrieben hatte. Seit Beginn des Jahres 2022 sieht sich die EU jedoch in einen Krieg mit Putins Russland verwickelt, in dem letztendlich die ökonomische Abhängigkeit der europäischen Wirtschaft von fossilen Brennstoffen massiv wirkt und zur politischen Waffe Putins wird. Dies führt zwar einerseits zum beschleunigten Ausbau erneuerbarer Energien, was aber nicht mehr der Erhaltung der Artenvielfalt und der damit verbundenen Ökosysteme, sondern nunmehr dem Erhalt der nationalstaatlichen Ökonomien und den dadurch garantierten Konsum der Menschen in den Wohlfahrtsstaaten geschuldet ist. Der Journalist Bernd Ulrich kommentiert das aktuelle Geschehen pointiert, u.a. aus Perspektive des Artensterbens sowie der darin inhärenten Mensch-Tier-Ethik:

> „An dieser Stelle hat der Krieg eine erste fundamentale Verschiebung zugunsten der Windräder gebracht. Einfach weil die Energiewende nun nicht mehr dem Klima dient, sondern auch gegen die russische Aggression wirkt. Der dies bezüglich sehr zögerliche Markus Söder, aber auch der auf Geräusche und Vibrationen empfindlich reagierende Schweinswal müssen seitdem achtgeben, nicht als fünfte Kolonne Moskaus zu gelten. […] Eines noch zum Schweinswal. Der wird künftig auch den Krach ertragen müssen, der von den schwimmenden LNG-Terminals ausgeht, als Opfer Wladimir Putins gewissermaßen, das Artensterben lässt grüßen" (Ulrich 2022, S. 3).

Ähnlich wie Haraway bereits 2018, beobachtet er 2022 in Deutschland neben dem massiven Ausbau erneuerbarer Energien einen gleichzeitig forcierten neuen fossilen Boom:

> „Neue fossile Infrastruktur wird gebaut, in Deutschland etwa die schon erwähnten LNG-Terminals; die derzeitigen krisenbedingten Gewinne der Öl-Industrie werden in Bohrungen investiert. […] Expertinnen und Experten streiten sich bereits, ob diese neue Infrastruktur die fossile Phase am Ende verlängert – oder ob sie zum *stranded asset* wird, zu verlorenem Kapital, das in wenigen Jahren als Denkmal einer unterge-

gangenen Epoche friedlich vor sich hin rosten wird. Eines muss man aber auch sehen: Die deutschen LNG-Terminals sind nicht nur Teil einer fossilen Infrastruktur, als Instrument eines ökonomisch geführten Krieges gegen Russland, diese schwimmenden Terminals sind faktisch auch zu viele Kriegsschiffe" (ebd.).

Die rational motivierten, anthropomorph ausgerichteten Strategien im Umgang mit Klima- und Energiekrise erscheinen somit einigermaßen paradox. Darauf weisen Autor*innen wie Bruno Latour (2017, 2020), die, wie auch die feministischen Wissenschaftskritikerinnen Donna Haraway (2016, 2018) oder Maria Puig de la Bellacasa (2019), seit längerem zu politisch-künstlerischen Strategien im Umgang mit den Anthropozän arbeiten. Sie machen in ihren Arbeiten deutlich, dass die Transformation zu neuen Klimaregimen, die der Zustand des Planeten im Klimawandel erfordert, nicht ohne ein grundlegendes kollektives Verständnis der Abhängigkeiten von den Verschränkungen und Verwicklungen der Menschheit, nicht nur mit anderen Spezies wie Tieren oder Pflanzen, sondern mit noch viel kleineren Lebewesen wie Bakterien, Mikroben, Mineralien möglich ist. Diese garantieren in ihrem Zusammenwirken – eigentlich nicht unähnlich dem nächtlichen Wirken der ‚Heinzelmännchen zu Köln' – die Aufrechterhaltung des Lebens auf dem Planeten, indem sie dessen Sauerstoffverhältnisse und Gase immer wieder ausbalancieren; und dabei die Luft, die wir atmen und den Boden, auf dem wir stehen, permanent neu produzieren. Für eine anthropologische oder pädagogische Perspektive scheint dabei wichtig, zu realisieren, dass die rein auf den Menschen bezogene Perspektive, die Schrader so radikal in ihrem Seminar erlebte, obsolet geworden ist: Der Mensch ist schon lange nicht mehr „Herr im eigenen Haus" (Freud); im 21. Jahrhundert muss er realisieren, dass er das von ihm Geschaffene nicht mehr beherrschen kann, dass er nicht mehr über die Verhältnisse herrscht, sondern von immer stärker aus der Balance geratenen NaturKultur-Verhältnissen – den neuen Klimaregimen – beherrscht und in der eigenen Existenz bedroht wird. Gelernt und dabei vermittelt werden sollte, wahrzunehmen, dass wir alle – vielmehr unsere Körper – von den NaturKulturen, in denen wir leben, durchgängig affiziert werden und andere affizieren.

Auch Latour beschäftigte sich mit einem ‚learning to be affected´, das er in „How to Talk About the Body. The Normative Dimension of Science Studies" (2004), am Beispiel des ‚Geruchstrainings' junger Trainees in der Parfumindustrie veranschaulicht hat. Latour bezieht sich bei seiner Definition des Konzepts des ‚learning to be affected' u.a. auf William James' Theorie der Emotion: „to have a body is to learn to be affected, meaning ‚effectuated', moved, put into motion by other entities, humans or non-humans. If you are not engaged in this learning you become insensitive, dumb, you drop dead" (ebd., S. 1). Latour fasst dabei den Körper als „*an interface that becomes more and more describable as it learns to be affected by more and more elements*. The body is thus not a provisional residence of something superior – an immortal soul, the universal or

thought – but what leaves a dynamic trajectory by which we learn to register and become sensitive to what the world is made of. Such is the great virtue of this definition: there is no sense in defining the body directly, but only in rendering the body sensitive to what these other elements are" (ebd., S. 2).

Diese Perspektive auf die Affizierung als Sichtbarwerden im/am Körper, auf die sich viele aktuelle Affekttheorie-Ansätze wie etwa von Brian Massumi und Erin Manning (Massumi/Manning 2014) beziehen – worauf auch Schrader hinweist, die sich davon jedoch distanziert (Schrader 2015, S. 10) – geht auf Baruch Spinozas Theoretisierung des Körpers und seiner Affizierungen in seiner praktischen Philosophie (Deleuze 1988) zurück. Diese soll im Folgenden kurz anhand Gilles Deleuzes Lesart skizziert werden.

2 Spinozas Begriff des Körpers und des Affiziert-Werden – Voraussetzungen des Tätigwerdens bzw. Handelns

Spinoza, der als exkommuniziertes Mitglied der Jüdischen Gemeinde Amsterdams seinen Lebensunterhalt zeitweise auch als Optiker verdiente und so zum „Handwerker-Philosophen" (Deleuze 1988, S. 14) wurde, begriff die Aufgabe der Philosophie seiner Zeit als „radikales Entmystifizierungsunternehmen" oder als „Wissenschaft der ‚Wirkungen'" (ebd., S. 19): „Wirkung also nicht nur im kausalen Sinn, sondern in einem optischen Sinn, eine Wirkung, deren Produktionsprozeß man suchen muss, indem man sie wieder an ihre notwendigen rationalen Ursachen anknüpft, so wie sie sich den Menschen darstellen, die sie nicht verstehen (wie z. B. die Naturgesetze von denjenigen, die eine starke Einbildungskraft und einen schwachen Verstand haben, als ‚Zeichen' aufgefasst werden)" (ebd., S. 19).

Deleuze zufolge bot Spinoza dabei den Philosophen seiner Zeit den Körper, anders als Descartes, nicht als Teil eines dualistischen Systems, sondern als Modell an. „‚Man weiß nicht, was der Körper alles vermag.' […]. Diese Unwissenheitserklärung ist eine Provokation, wir sprechen vom Bewußtsein und seinen Beschlüssen, vom Willen und seinen Wirkungen, von tausend Mitteln, den Körper zu bewegen, den Körper und die Leidenschaften zu beherrschen – aber *wir wissen nicht einmal, was der Körper alles vermag*" (Spinoza, zit. n. ebd., S. 27). Spinoza betonte dabei in seinem Leitsatz des ‚Parallelismus', dass jede Kausalitätsbeziehung zwischen Geist und Körper zu verneinen sei, und „untersagt jeglichen Vorrang des einen über den anderen" (Spinoza, zit. n. ebd., S. 28). Deleuze, der sich in seiner Darstellung von Spinozas Denkgebäude darum bemüht, die gedankliche Bewegung, in der es entstand, nachzuvollziehen, sich gewissermaßen in dieses Denken hineinzubegeben und seine Leser*innen dabei einzuladen, ihm bei diesem Nachvollzug zu folgen (Macherey 1996, S. 56), fragt:

„Was will Spinoza damit sagen, wenn er uns einlädt, den Körper zum Modell zu nehmen? Es handelt sich darum nachzuweisen, daß der Körper die Erkenntnis übersteigt, die man von ihm hat, und *daß ebenso das Denken das Bewußtsein übersteigt, daß man von ihm hat.* Es gibt ebensoviele Dinge im Geist, die über unser Bewußtsein hinausgehen, wie Dinge im Körper, die über unsere Erkenntnis hinausgehen. […] Das Bewußtsein ist natürlicherweise der Ort einer Illusion. Seine Natur ist so beschaffen, dass es Wirkungen empfängt, aber es ignoriert die Ursachen. Die Ordnung der Ursachen wird folgendermaßen definiert: jeder Körper in der Ausdehnung, jede Idee oder jeder Geist im Denken, werden konstituiert von den charakteristischen Verhältnissen, die die Teile dieses Körpers, dieser Idee, subsumieren. Wenn ein Körper einem anderen Körper, einer Idee, einer anderen Idee ‚begegnet' kommt es mal vor, daß sich diese zwei Verhältnisse zusammensetzen, um ein vermögendes Ganzes zu bilden, mal, daß das eine das andere zersetzt und den Zusammenhalt seiner Teile zerstört. Das Außerordentliche des Körpers wie des Geistes sind diese Ganzheiten lebender Teile, die sich komplexen Gesetzen folgend zusammensetzen und zersetzen. Die Ordnung der Ursachen ist also eine Ordnung der Zusammensetzung und Zersetzung von Verhältnissen, die die gesamte Natur bis ins Unendliche affiziert" (Deleuze 1988, S. 28f.).

Insbesondere in seiner *Ethik* definiert Spinoza den Körper einerseits als kinetisch, als Zusammensetzung unendlich vieler Teilchen und von Bewegungszuständen, die seine Individualität definieren, andererseits als andere Körper affizierend oder von anderen Körpern affiziert werdend. Affekte und Affizierungen werden ‚als Modi, Modifikationen der Wirkungen anderer Modi auf ihn aufgefasst, als ‚Zustände', die gleichzeitig Übergänge darstellen, von einem Zustand, einer Idee, einer Vorstellung zum/zur anderen. Diese Modi/Wirkungen sind zentral, sie bestimmen die Individualität. Wichtig ist dabei, dass diese Modi körperlich wahrgenommen werden, körperlich wahrnehmbar sind. Spinoza definiert: „Unter Affekt verstehe ich die Affektionen des Körpers, wodurch das Tätigkeitsvermögen des Körpers vermehrt oder verhindert, erhöht oder beschränkt wird" (Spinoza, zit. n. ebd., S. 65). Und Deleuze bemüht sich noch einmal zu verdeutlichen:

„Ihr werdet einen Körper (oder eine Seele) nicht durch seine Form, noch durch seine Organe oder Funktionen definieren, und ihr werdet ihn noch weniger als Substanz oder ein Subjekt definieren: Jeder Leser Spinozas weiß, daß die Körper und Seelen für Spinoza keine Substanzen, noch Subjekte, sondern Modi sind. Gleichwohl genügt es nicht, sie theoretisch zu denken. Denn konkret ist ein Modus im Körper wie im Denken ein komplexes Schnelligkeits- oder Langsamkeitsverhältnis und eine Macht des Körpers oder des Denkens, zu affizieren oder affiziert zu werden. Konkret: es ändern sich viele Dinge, wenn ihr die Körper oder das Denken als Mächte bezeichnet, zu affizieren oder affiziert zu werden. Ihr werdet ein Tier oder einen Menschen nicht durch seine Form, seine Organe oder seine Funktionen, auch nicht als Subjekt definieren:

> Ihr werdet sie durch die Affekte, deren sie fähig sind, definieren. […] Nehmt irgendein Tier und erstellt eine Affektliste in irgendeiner Ordnung. Die Kinder können das: der kleine Hans macht, nach der Schilderung Freuds, eine Affektliste eines Zugpferdes, das einen Wagen durch die Stadt zieht (tüchtig sein, Scheuklappen tragen, schnell laufen, eine schwere Last ziehen, zusammenbrechen, gepeitscht werden, mit den Beinen Krawall machen etc.). Zum Beispiel: es gibt zwischen einem Arbeits- oder einem Zugpferd und einem Rennpferd größere Unterschiede als zwischen einem Ochsen und einem Arbeitspferd, weil das Renn- und das Arbeitspferd nicht die gleichen Affekte, noch die gleiche Macht haben, affiziert zu werden. Das Arbeitspferd hat viel mehr Affekte mit dem Ochsen gemeinsam" (ebd., S. 160f.).

Deleuze sieht solche Beschreibungen von Tieren – Klassifikationen qua Affekt-Modi, der Fähigkeit zu affizieren und affiziert zu werden – sogar in der Biologie, bei Jakob von Uexküll am Beispiel seiner Beschreibung einer Zecke mit drei unterschiedlichen Affektzuständen: „Derartige Studien, die die Körper, Tiere oder Menschen durch die Affekte, deren sie fähig sind, definieren, haben das begründet, was man heute *Ethologie* nennt. Dies gilt für uns, für die Menschen, genauso wie für die Tiere, weil niemand im Voraus die Affekte kennt, deren er fähig ist. […] Spinozas Ethik hat nichts zu tun mit einer Moral, er begreift sie als Ethologie, d. h. als eine Zusammenstellung von Schnelligkeiten und Langsamkeiten, Vermögen zu affizieren und affiziert zu werden" (ebd., S. 162).

Überträgt man diese Perspektive Spinozas auf die universellen Beziehungen des Affiziert-Werden und Affizierens im bzw. mittels des/r Körper/s auf Schraders und Latours Formel des ‚learning to be affected', dann scheint es zunächst zentral, zu lernen, diese Modi des Affizierens überhaupt wahrzunehmen: „Demnach ist kein Tier, kein Ding jemals zu trennen von seinen Beziehungen zur Welt: das Innere ist nur ein selektiertes Äußeres, das Äußere ein projiziertes Inneres; Schnelligkeit oder Langsamkeit der Metabolismen, Wahrnehmungen, Aktionen und Reaktionen verketten sich, um solch ein Individuum in der Welt zu konstituieren" (ebd., S. 162). Diese Beschreibung scheint den Konzepten der Feministischen Wissenschaftstheorie wie dem „Situierten Wissen" (Haraway 1996) und den „Verschränkungen" (Barad 2015) bzw. der „Intra-Aktion" (Barad 2012) sehr nah. Aber immer noch die Frage: Wie das Affiziert-Werden/Affiziert-Sein wahrnehmen?[2] Manchmal hilft hier die Verbindung des eigenen Affiziert-Seins mit einem Gegenstand und dessen (performativer) Materialität (Barad 2012). Diese kann nicht nur das eigene Affiziert-Sein ausdrücken, sondern wiederum andere affizieren. Dazu einige Beispiele.

2 Ein körperlicher Zustand des Affiziert-Werdens, des Überwältigt-Werdens durch den Affekt, den man als Jugendliche/r gut kennt, ist das Erröten (Althans 2015).

3 Affizieren und Affiziert-Werden – Beispiele des individuellen Ergriffenseins und des kollektiven Begeistert-Werdens

Ein Beispiel für das Affiziert-Sein und damit verbundene Affizieren anderer lässt sich in Methode und Werk eines Künstlers finden, der dies in ein Konzept romantischer Landschaftserfahrung überführte und nachhaltig prägte: Caspar David Friedrich. Friedrich selbst beschrieb seine Landschaftserfahrung – sein ‚Ergriffen-' oder Affiziert-Sein durch Landschaft – als eine das Selbst aufgebende ‚Hingabe' und gleichzeitig damit verbundene Subjekt-Artikulation: „Ich muss mich dem hingeben, was mich umgibt, mich vereinigen mit meinen Wolken und Felsen, um das zu sein, was ich bin" (Friedrich zit .n. Busch 2003, S. 160).

Er fasste dies selbst als religiöses (protestantisch-pietistisch gerahmtes) Gefühl auf, als Unter- bzw. Geworfensein in die Natur als göttlich gegebener Anordnung. Seine romantischen Landschafts-Bilder, deren Bildaufbau im Vordergrund oft Menschen in Rückenansicht auf eine Landschaft blickend zeigt, sie in ihrem Affiziert-Sein durch die Stimmung einer Landschaft abbilden, haben als Bilder wiederum unzählige Menschen affiziert. Um sein eigenes Ergriffen- bzw. Affziert-Sein durch das, was er sah, die Landschaften in seinem Kopf als Vorstellungen – auch das in Spinozas Terminologie: ein Affekt – auszudrücken, gebrauchte er diverse Materialien: Farbe, Zeichengeräte, Leinwände, optische Instrumente, künstlerische und technische Errungenschaften seiner Zeit. So benutzte Friedrich für die Darstellung von Personen, mit deren Zeichnung er technische Schwierigkeiten hatte, vorgefertigte Schablonen; für die Umrisszeichnungen von Panoramen griff er auf die technische Unterstützung durch Fernrohre zurück, wobei Details der Fernrohrperspektiven in seiner Anwendung der sogenannten Militärperspektive in bildparallelen Streifen aneinander gestaffelt werden; er nutzte optische Glasplatten von bekannten Ansichten, und ihm war die in England zu dieser Zeit schon entwickelte *Camera Clara* bekannt. Seine Landschaften, deren besondere Stimmungen er in seinen Bildern so meisterlich einfangen konnte, ‚zerstückelte' er somit zunächst in Einzelteile, um sie dann als Panorama der Natur auf seinen Bildern wieder erstehen zu lassen. Dieses Zusammenspiel von Natur-(Ansicht) und technisch-künstlerischen Mitteln in ihrer Darstellung findet sich auch schon bei Spinoza, dem ‚Optiker-Philosophen': „Man sieht wohl, dass der Immanenzplan, der Plan der Natur, der die Affekte zuteilt, Dinge, die natürlich genannt werden, überhaupt nicht trennt von Dingen, die künstlich genannt werden. Das Künstliche ist ganz und gar Teil der Natur, da sich nach dem eminenten Plan der Natur alles definiert durch die Anordnungen oder Bewegungen oder Affekte, die sie eingeht, ob diese nun künstlich oder natürlich seien" (Deleuze 1988, S. 161f.).[3]

3 Ebenso argumentiert auch die Biologin und Wissenschaftstheoretikerin Haraway, wenn sie

Der Kunsthistoriker Werner Busch ‚liest' Friedrichs spezifische Ästhetik, die in seinen Werken sichtbar werdende starke eigene Affizierung durch die Anschauung der Natur, in Kombination mit geometrischen Zeichentechniken und der optischen Technologie seiner Zeit, mit Bezug auf dessen Zeitgenossen Friedrich Schleiermacher als ‚religiöse Erfahrung' (Schleiermacher 1799). Dieser Bezug ist nicht uninteressant, da Schleiermacher Busch zufolge stark unter dem Einfluss der Philosophie Baruch Spinozas stand (Busch 2003, S. 163).

Religiöses resultiert für Schleiermacher aus Anschauung und Gefühl, wobei Menschen durch die Dinge ergriffen werden: „Alles Handeln geht aus von dem Einfluss des Angeschauten auf den Anschauenden […] und alles, was ihr also anschaut und wahrnehmt, ist nicht die Natur der Dinge, sondern ihr Handeln auf euch" (Schleiermacher, zit. n. ebd., S. 162). Gerade Friedrichs künstlerische Technik, sein Bildaufbau, der so oft die Rückenansicht eines auf die sich vor ihm ausbreitende Landschaftsansicht Schauenden präsentiert, betont dadurch die Individualität des Blicks und der Anschauung als individuelle Perspektivnahme, die Schleiermacher generell als ‚Standpunkt-Einnahme' thematisierte: „Könnt Ihr sagen, man muss dies so sehen, weil man jenes so sehen mußte? Dicht hinter Euch, dicht neben Euch mag einer stehen, und alles kann ihm anders erscheinen. […] von einem entgegengesetzten Punkte aus würdet Ihr nicht nur in neuen Gegenden neue Anschauungen erhalten, auch im alten, wohlbekannten Raume würden sich die ersten Elemente in andere Gestalten vereinigen, und alles würde anders sein" (Schleiermacher, zit. n. ebd., S. 163).

Tatsächlich könnte man behaupten, dass Friedrich es den Betrachter*innen seiner Bilder durch den Bildaufbau ‚erlaubt' – bzw. dass er sie dazu provoziert – sich quasi hinter den Rücken des/der auf dem Bild abgebildeten Landschafts-Betrachtenden zu stellen und nachzusehen, was diese Person sich eigentlich anschaut; oder dass er die Bildbetrachter*innen dazu einlud, aufzubrechen, um selbst die Natur, diese besondere Landschaft aufzusuchen und ihre besondere Stimmung zu ergründen. Und noch einmal Schleiermacher – und hier hört man tatsächlich Spinoza stark durchtönen:

> „Weil nämlich jede Anschauung des Unendlichen völlig für sich besteht, von keiner anderen abhängig ist […] weil ihrer unendlich viele sind und in ihnen selbst gar kein Grund liegt, warum sie so und nicht anders eine auf die andere bezogen werden sollten und dennoch jede ganz anders erscheint, wenn sie von einem anderen Punkt aus gesehen oder auf eine andere bezogen wird, so kann die ganze Religion unmöglich anders existieren, als wenn alle diese verschiedne Ansichten jeder Anschauung, die auf

---

die Cyborgs, mit denen sie die zunehmende körperliche Verschränkung von Menschen mit Maschinen im mobilen Alltag oder in der Medizin beschreibt, im „Manifest der Gefährten" als „jüngere Geschwister in der viel größeren, queeren Familie der Gefährt*innenspezies" (Haraway 2016, S. 17) integriert.

solche Art entstehen können, wirklich gegeben werden; und dies ist nicht anders möglich als in einer unendlichen Menge verschiedner Formen […] das heißt, welche sämtlich wahre Individuen sind" (Schleiermacher, zit. n. ebd.).

Kunst ist für Schleiermacher ein Mittler des religiösen Gefühls. „Religion haben heißt, das Universum anschauen" (Schleiermacher, zit. n. ebd., S. 164). Religion und Kunst beruhen auf dem Gefühl: „Die Werke haben ihr Objekt im Endlichen, der Wirklichkeit, und bedürfen der Einbindung in eine höhere, aber abstrakte Ordnung, die der Mittler auf der Basis seines religiösen Affiziert-Seins vorschlägt. Das Affiziert-Sein gibt ihm eine Ahnung des Unendlichen" (Mädler 1997 über Schleiermachers Menschen- und Künstlerbild, zit. n. ebd., S. 166). Schleiermacher beschreibt so die Dynamik des Affiziert-Seins und Affizierens des/r Künstler*in in einer Weise, die Spinozas Auffassung des Affiziert-Seins nah bleibt:

„daß die geometrische Form nicht als ein fixes Bild, als eine statische Figur zu begreifen ist, in dem die Naturversatzstücke ihren definitiven Ort finden, sondern vielmehr als ein dynamisches Gebilde, in dem die Dinge ihren vorläufigen Platz einnehmen. Er ist subjektiv vom Künstler verfügt, markiert ein momentanes Verhältnis von Ding und Ordnung, das in einem anderen Erfahrungsmoment anders ausfällt. Das jeweilige Bild bestimmt dieses Verhältnis neu, ist also immer nur ein Entwurf, von der Hoffnung getragen, einem definitiven Verhältnis von Ding und Ordnung, von Natur und Gott schrittweise näherzukommen, und zwar durchaus in dem Bewusstsein, daß dieses Ziel nie erreicht wird. […] Da der Mittler, der religiös Affizierte, das Werden seines (religiösen) Bewußtseins verspürt […] drängt es ihn, es in seinem jeweiligen Stande zu entäußern; dazu bedarf er der Gegenstände der Wirklichkeit. Aber die Versenkung ins einzelne Wirkliche ermöglicht die Vorstellung des Ganzen, das allein im mathematischen Bild adäquat zu fassen ist" (ebd., S. 166f.).

Affekte, so auch die aktuelle Affekttheorie Brian Massumis können im Gegensatz zu Gefühlen, die beherrschbar sind[4], – körperlich überwältigen. Affekte können

4 „An emotion is a subjective content, the sociolinguistic fixing of the quality of an experience which is from that point onward defined as personal. Emotion is qualified intensity, the conventional, consensual point of insertion of intesity into semantically and semiotically formed progressions, into narrativizable action-reaction circuits, into function and meaning. It is intensity owned and recognized." (Massumi 1995, S. 88). Affekte, so Massumi, können nicht besessen und kontrolliert werden, sie besetzen vielmehr die Körper, machen ihn besessen; der Körper ist dabei nicht-identifizierbar, fundamental, nicht „zu eigen" zu machen; er „gehört" mir nicht, er entgeht mir immer, er kann nie gänzlich erfasst und eingefangen werden. Affekte sind, anders als Emotionen, nicht intentional, nicht-gerichtet, haben keine Ziele oder Zwecke, sondern bringen vielmehr selbst einen Möglichkeitsraum hervor. Affekte sind nicht-bewusste, unpersönliche, nicht-intentionale Intensi-

ohne Beteiligung des Zentralnervensystems im Wesentlichen in den Hirnarealen des limbischen Systems ablaufen, eine Beteiligung höherer kognitiver Funktionen ist für ihre Auslösung nicht notwendig. Affekte beruhen auf Wahrnehmungen, die durch Ereignisse in der Außenwelt ausgelöst werden. Durch die zunehmende Einbettung der Menschen in elektronische Netzwerke aus Handys, Kameras, Bildschirmen und Sensoren unterschiedlichster Art in Wohnungen, Arbeitsstätten, Verkehrsmitteln und öffentlichen Räumen, können Affekte wie Wut, Angst, Trauer oder Freude immer leichter erzeugt und zur Steuerung menschlichen Verhaltens benutzt werden. Ein langbewährtes musikalisches Instrument, menschliche Affekte kollektiv zu evozieren und zu kontrollieren, sind Hymnen – etwa die Fußballhymne „You´ll never walk alone" des FC Liverpool. Diese erlebt der Edel-Fan des FC Liverpool, Campino, Frontman der deutschen Kultband *Die Toten Hosen*, 2014 im Stadion in Liverpool.

> „Ich schaute runter auf meine Arme. Ich hatte Gänsehaut. Gleichzeitig kämpfte ich mit den Tränen. Es war ein sonniger Tag, und ich stand zwischen 20 000 Menschen, denen es genauso ging. Ich war nach Liverpool gereist, denn es war der 15. April 2014, der 25. Jahrestag der Hillsborough-Katastrophe. Ich wollte den Memorial-Service besuchen. Die Veranstaltung näherte sich dem Ende, das Publikum hatte sich erhoben und applaudierte der letzten Rednerin, Margaret Aspinall, der Vorsitzenden der Hillsborough Support Group, als sie sich noch einmal an die Menschenmenge wendete: ‚May I ask you to remain standing please and join Mr. Gerry Marsden singing You never walk alone.' Der Song fängt an, und die schlichte Melodie mit dem recht einfachen Text bekommt eine quasi religiöse Bedeutung. Er hat in solchen Momenten gar nichts mehr mit der gewohnten Art und Weise zu tun, wie die Fans ihn vor und nach dem Spiel singen. Es geht um mehr, es geht um etwas Tieferes" (Campino 2020, S. 306).

Auch der Theaterkritiker Peter Kümmel, der auch fulminante Rezensionen von großen Fußball-Ereignissen schreiben kann, berichtet ähnliches von seinen Erfahrungen des Affiziert-Seins beim Fangesang im Liverpooler Stadion:

> „Der Liverpooler Stadionchor ist der berühmteste Chor der Welt – noch vor den Wiener Sängerknaben, den Donkosaken und den Regensburger Domspatzen. Er trifft sich bei jedem Heimspiel der Reds. Gesungen wird das Lied *You´ll never walk alone*. Tausende Menschen geloben, aufeinander aufzupassen. Wer dabei ist, dem kriechen

täten als nicht-bedeutende Ereignisse, die sich jeder Linearisierung und soziolinguistischen Fixierung entziehen. Der Affekt ist im Gegensatz zur Emotion weder besitzbar noch wiedererkennbar: „it is not ownable or recognizable and is thus resistant to critique" (ebd.). Affekte erzeugen für Massumi einen virtuellen Möglichkeitsraum von noch-nicht-aktualisierten Gefühlen/Verkörperungen/Ereignissen. Affekt ist Potentialität.

> Schauer über den Rücken; man schämt sich seiner Tränen nicht. Zu hören ist der Klang kollektiver Fürsorge – über den Tod hinaus. […] In Liverpool singen sie dieses Lied seit Jahrzehnten, sie hängen sich schaudernd in die Melodie hinein wie in eine abwärtskurvende Achterbahnlore. Das Lied beschwört Zusammenhalt übers eigene Leben hinaus: Es verbindet Zuversicht und Totengedenken" (Kümmel 2019, S. 16).

Campino zitiert zu Beginn seiner Ausführungen über die Liverpooler Hymne den Ausspruch des Managers des FC Liverpool, Bill Shankly, der die Verbindung zwischen dem Verein und dem Song knapp und pointiert zusammenfasst: „Ich habe euch ein Fußballteam und ihr uns dieses Lied gegeben" (Bill Shankly zu Gerry Marsden, zit. n. Campino 2020, S. 305). Der Song war ursprünglich für ein Broadway-Musical in den 1940er Jahren geschrieben, das verfilmt wurde; der Film wurde wiederum von Gerry Marsden Anfang der Sechziger Jahre im Kino gesehen. Die Band von Marsden, die *Pacemakers*, spielten 1963 eine Coverversion ein, die sofort zum Nummer-Eins-Hit avancierte und von den Fans des FC Liverpool begeistert aufgenommen wurde, die immer wieder forderten, den Song im Stadion zu spielen, auch als er schon aus den Charts gefallen war: „und so nahmen Mannschaft und Publikum YNWA (You never walk alone, B.A.) innerhalb weniger Wochen für sich in Beschlag, als ihr Lied, als ihre Hymne. Das war der historische Moment, in dem Fußball und Popmusik zusammenfanden", so Campino (ebd., S. 307).

Das Lied ist für den FC Liverpool jedoch seit 1989 auch mit einem kollektiven Trauma verbunden, als bei einem Spiel im Hillsborough-Stadion in Sheffield das FA-Cup-Halbfinalspiel zwischen Liverpool und Nottingham Forrest stattfinden sollte und es durch einen verspäteten Einlass der Fußballfans und schlechtes Stadionmanagement der Fluchtwege zu einer Massenpanik kam, bei der 96 Menschen, erdrückt zwischen den Eisenzäunen im Stadion, die die Fanblöcke voneinander absperrten, ihr Leben verloren und 700 weitere schwere Verletzungen davontrugen. Für den FC Liverpool verlängerte sich das Trauma, weil seine Fans von der englischen Boulevardpresse und der (Thatcher-)Politik für das Geschehen verantwortlich gemacht wurden, was erst drei Monate nach dem Unglück durch einen Untersuchungsausschuss widerlegt wurde. Die Medien-Hetze gegen Liverpool, insbesondere durch Rupert Murdochs *The Sun*, ging jedoch unvermindert weiter: „Erst 23 Jahre später entschuldigte sich Premierminister David Cameron bei den Familien der 96 Todesopfer. Im Jahr 2016 haben weitere Untersuchungen gezeigt, dass die Opfer nicht durch einen Unfall, sondern ‚rechtswidrig getötet wurden' und die Hauptschuld bei der Polizei gelegen habe" (ebd., S. 318). Seit 1989 wird die Hymne von den Fans des FC Liverpools auch für die 96 Toten gesungen: „Etwas abseits, in der Nähe vom Haupteingang des Stadions, führt ein Weg zu einer einfachen Gedenkstätte. Auf einem schlichten Stein steht: ‚In Memory of the 96 – You'll never walk alone'" (ebd., S. 318). Campino, der mit den *Toten Hosen* auch große Stadien füllen kann, und das Affizieren und Affi-

ziert-Werden durch die Begeisterungswellen der Fans zelebriert, kennt auch die negativen Folgen, das Unkontrollierbare, wenn es zu Gedränge vor den Bühnen kommt und die Menschen übereinander fallen und Gefahr laufen können, sich gegenseitig zu erdrücken. Auch in solchen Situationen scheint die Hymne zu helfen, diesmal beruhigend: „‚At the end of a storm there's a golden sky' […] YNWA ist das ultimative Lied, um in der dunkelsten Stunde wieder Hoffnung zu finden und den Menschen die Kraft zu geben, sich wieder aufzurichten. Das geht weit über den Fußball hinaus. Deshalb ist es auch in den unterschiedlichsten Stadien die Hymne, auf die sich alle einigen können: ob in der Corona-Krise, als 180 europäische Radiosender das Lied als Zeichen der Solidarität gleichzeitig gespielt haben, ob als Benefiz-Song wie bei der Brandkatastrophe im Stadion von Bradford 1985 oder als Mutmacher im täglichen Leben" (ebd., S. 312).

Ein anderes kollektives Medium des Affizierens und Affiziert-Werdens, das nach wie vor viele Menschen affiziert, ist überraschenderweise nach wie vor das in Zeiten des Internet und Social Media oft schon für tot erklärte Fernsehen, das, so der Publizist und Social Media-Experte Sascha Lobo, nach wie vor das Medium der kollektiven Gemeinschaftsstiftung ist:

> „Das Netz ist in erster Linie ein Archiv, das beste der Welt. Das Live-Fernsehen ist das Gegenteil des Archivs, das beste Gegenteil der Welt: Es steht für das andauernde, fortlaufende Jetzt, die vollkommene Verjetzung. Plattformen wie Twitch oder YouNow bieten zwar insbesondere Live-Inhalte an, und Instagram, TikTok, Twitter, Facebook und YouTube versuchen, ihren Makel zu korrigieren, in dem sie entsprechende Live-Funktionen hinzufügen, etwa Insta Live, wo mehrere Accounts gemeinsam eine Art öffentliches Videotelefonat führen können. Aber die wahre Kraft des Live geht nach wie vor vom Fernsehen aus. Wer fernsieht, weiß, dass genau jetzt sehr, sehr viele Menschen das Gleiche schauen: Sportereignisse, spektakuläre Live-Sendungen und eben auch Katastrophen aller Art. Das soziale Gefühl der Gleichzeitigkeit ist im Fernsehen ab Werk eingebaut" (Lobo 2022, S. 62).

Auch die Medienwissenschaftlerin Jule Korte schlägt mit Bezugnahme auf die Isabelle Stengers „Ökologie der Praktiken" und Gilles Deleuzes und Felix Guattaris „Rhizom" (1997) vor, das Fernsehen

> „nicht als einen der/dem Zuschauer_in gegenübergestelltes Medium oder als Apparat zu verstehen, deren verschränkte Beziehung im Hinblick auf bestimmte, vorab definierte Dimensionen ausgewertet werden soll. Vielmehr geht es darum – und darin liegt gewissermaßen eine ethische Dimension – zum einen *durch* diese Beziehung, und gleichermaßen durch *diese* Beziehung zu denken: *durch* die Relation aus Fernsehen/Alltag/Zuschauer_in jeweils *in* einer bestimmten Situation durch das jeweilig situierte Gefüge als solches zu denken, anstatt die Situation einer universalen Methode zu unterwerfen, die sich dadurch stets selbst stabilisierte. Wie es Deleuze/Guattari für

das *Buch* formulierten, soll das *Fernsehen* hier analog nicht als ‚Wurzelmedium' verstanden werden, es liefert insofern auch ‚kein Bild von der Welt', sondern ‚es bildet mit der Welt ein Rhizom'" (Deleuze/Guattari, zit. n. Korte 2020, S. 41).

Ein letztes Phänomen der Massenaffizierung, des individuellen wie kollektiven Affizierens sei hier noch kurz erwähnt: das Erscheinen von Joanne C. Rowlings siebenteiliger Buchreihe Harry Potter, die weltweit eine ganze Generation prägte, die mittlerweile auch als ‚Harry-Potter-Generation' bezeichnet wird. Harry Potter wurde in 80 Sprachen übersetzt, die Bücher wurden mehr als 500 Millionen Mal verkauft. Verfilmungen, Theaterstücke und Freizeitparks folgten. Der Zeit-Autor Marvin Ku beschreibt sein Aufwachsen mit Harry Potter einerseits als intensives Affiziert-Sein mit einem letztlich nur fiktiven Helden und seinen fiktiven Freunden in einer erfundenen magischen Welt: „Trotzdem habe ich mich selten so verstanden gefühlt. […] Die Bücher weckten meine Liebe zur Sprache, zum guten Erzählen, und ich denke, dass ich ohne *Harry Potter* heute kein Journalist wäre" (Ku 2022, S. 19). Andererseits war es eine globale kollektive Erfahrung, 2003 mit Umhang, Spitzhut und Zauberstab auf die Auslieferung der *Kammer des Schreckens* um Mitternacht vor der örtlichen Buchhandlung zu warten. „Ich glaube, es ging vielen ganz ähnlich wie mir, nur aus anderen Gründen. Wahrscheinlich hat fast jedes Kind auf der Welt, wenn es größer wird, irgendwann dieses schmerzende Gefühl, allein zu sein, fremd zu sein, nicht verstanden zu werden. Wer *Harry Potter* las, war nicht mehr allein. Jeder Fan konnte aus der Geschichte das ziehen, was er gerade brauchte. Harry Potter ist ein Sammelsurium aus sonderbaren Figuren mit bekannten Gefühlen, die jeder nachempfinden kann" (ebd., S. 20).

Auch in diesem Kontext wird die individuelle Begeisterung, die affektive Beziehung – hier: zum Text – mit einer religiösen Erfahrung verglichen. Der Harry Potter-Darsteller Daniel Radcliffe formulierte es so: „Wenn Dich diese Geschichten berührt oder Dir an irgendeinem Punkt im Leben weitergeholfen haben – dann ist etwas zwischen Dir und dem Buch, es ist heilig" (Radcliffe, zit. n. ebd., S. 21). Aber auch *Harry Potter* affiziert seine Leserschaft nicht nur individuell durch das sprachliche Können und die Vorstellungskraft seiner Autorin in Kombination mit der eigenen. Auch hier kommt es zu einer Verbindung von Affizierung und Technik. Die um *Harry Potter* herum entstandenen Lese-Fangemeinden konnten zur Verbreitung und Aufrechterhaltung der globalen Begeisterungswelle einen medialen Apparat von ungeheurem Ausmaß nutzen. „Nie zuvor hat es Bücher gegeben, die eine derart große weltweite Begeisterung ausgelöst haben wie *Harry Potter*. Was auch daran liegt, dass die Fans erstmals die technischen Möglichkeiten hatten, sich miteinander zu verbinden. Egal, auf welchem Kontinent sie wohnten, sie trafen sich im Internet. Es entstanden unzählige Leserforen, Wiki-Seiten, Video-Kanäle, News-Einträge, Blogs. Einige, die bereits die englischen Bücher gelesen hatten, stellten für die anderen die deutschen

Übersetzungen ins Netz. Aus einzelnen Fans entstand so der größte Fandom der Welt“ (ebd., S. 20).

4 Fazit

Nach dieser Reise durch Beispiele intensiver individueller Affizierungen und Begeisterungswellen also zurück zur anfangs gestellten Frage: Wie ist ein ‚learning to be affected‘ zu bewerkstelligen? Astrid Schrader beantwortet diese Frage mit ihrem Angebot einer ‚abyssal care´. „‚Abyssal intimacy' is my proposal for how to hold together impossible (aporetic) experiences. It points toward a politics of care that risks imagining alternative relations between humans and nonhuman animals, allowing for indefinite differences and situational intimacies in careful knowledge practices” (Schrader 2015, S. 20). Allein durch die Irritation und die Debatte hätten die Studierenden ungeheuer viel gelernt, unter anderem, genauer hinzuhören und ihren Unmut, ihr Unbehagen präziser zu formulieren:

> „At the end of the class, which engendered one of the liveliest and most engaged discussions of the semester, it became clear that the statement, ‚I don't care about bugs‘, meant 'I don't know how to care about bugs without sacrificing my sympathies for the human victims'. One possible response could have been ‚but you do already care, since care issues from a practice of engagement'" (ebd.). Der (pädagogische) Weg führt also über die Reflexion der individuellen bzw. kollektiven Erfahrung des Affiziert- bzw. Begeistertseins und des Affizierens anderer. Dazu raten auch weitere Autor*innen, die sich mit aktuellen Affekttheorien und Situationen des Affiziert-Werdens auseinandersetzen.

Diese formulieren jetzt vermehrt auch, wie Affekte zu untersuchen wären: „Das heißt, der Affekt findet sich in jenen Intensitäten, die von Körper zu Körper (menschlich, nicht-menschlich, teil-körperlich und anders) übergehen, in jenen Resonanzen, die um und zwischen Körpern und Welten zirkulieren, und manchmal an ihnen haften bleiben, *und* in den Passagen oder Variationen zwischen diesen Intensitäten und Resonanzen selbst" (Gregg/Seigworth 2010, S. 1). Affekte müssen nunmehr als ‚Affektzusammenhänge‘ bzw. in ihren Relationen in ‚Affektgefügen‘ insbesondere in und zwischen Körpern untersucht werden:

> „Ganz grundsätzlich müsste man also sagen, dass es zur Hervorrufung eines Affekts *der Synchronisierung von affizierendem und affiziertem Körper* bedarf. Die entscheidende Frage innerhalb eines Affektzusammenhangs besteht nicht darin, ob der Affekt einem Körper als Trieb angehört oder eine strukturelle Atmosphäre bildet, sondern vielmehr *welche spezifische Affektfrequenz bzw. affektive Beziehung vorliegt*, d. h., auf welche Art die verschiedenen Anwesenden miteinander in Verbindung stehen. Dabei

geht es um die Erfassung eines breiten Spektrums an Beziehungsfrequenzen, z. B. haptische, olfaktorische, elektrische etc." (Seyfert 2011, S. 122).

Die Begrifflichkeit der affektiven Beziehung eröffnet dann auch wieder Bezüge zur Bildungstheorie: „Die grundlegende Denkfigur besteht im vorliegenden Fall also darin, Affekte, Gefühle und Emotionen konsequent relational, d. h. differenztheoretisch als emergente Beziehungen zu beschreiben – als Phänomene also, die aus der Begegnung von Körpern aller Art hervorgehen. Kontext und Milieu, die die Gesamtheit aller beteiligten Körper bilden und aus denen ein Affekt hervorgeht, bilden das Affektif" (ebd., S. 129).

Ganz konkret im Kontext der Fragen um das Handeln im Anthropozän: Die Vermittlung des notwendigen Wissens über die notwendigen Transformationen der neuen Klimaregime müsste also die affizierten und affizierenden Körper in ihren Affektgefügen und affektiven Beziehungen angehen, ansprechen, aufrütteln, um den Menschen nicht zuletzt ihre Verwicklungen und Abhängigkeiten von und mit der nicht-Humanen Spezies in Erinnerung zu rufen.

Literatur

Adam, Barbara/Groves, Chris (2011): Futures tended: Care and future-oriented responsibility. Bulletin of Science, Technology and Society 31. Heft 1, S. 17-27.

Adams Carol J. (2010): The war on compassion. In: Antennae: The Journal of Nature in Visual Culture 14, S. 5-11.

Althans, Birgit (2015): Vom Erröten: Über die Markierung und Inszenierung von Unsicherheit in der Literatur. In Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 24: Unsicherheit. Heft 1, S. 167-179.

Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Berlin: Suhrkamp.

Barad, Karen (2015): Verschränkungen. Berlin: Merve.

Busch, Werner (2003): Caspar David Friedrich. Ästhetik und Religion. München: C.H. Beck.

Campino (2020): Hope Street. Wie ich einmal englischer Meister wurde. München: Piper.

Cwiertnia, Laura/Heuser, Uwe Jean (2022). Warum nicht jetzt, Herr Rockström. In: Die Zeit, 32, 4. August, S. 29.

Deleuze, Gilles (1988): Spinoza. Praktische Philosophie. Berlin: Merve.

Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1997): Rhizom. Berlin: Merve.

Greenhough Beth/Roe, Emma (2011): Ethics, space, and somatic sensibilities: Comparing relationships between scientific researchers and their human and animal experimental subjects. In: Environment and Planning D: Society and Space, 29. Heft 1, S. 47-66.

Gregg, Melissa/Seigworth, Gregory J. (Hrsg.) (2010): The Affect Theory Reader. Durham: Duke University Press.

Haraway, Donna (1996): Situiertes Wissen. Die Wissensfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Scheich, Elvira (Hrsg.): Vermittelte Weiblichkeit. Wissens- und Gesellschaftstheorie. Hamburg: HIS.

Haraway, Donna (2016): Das Manifest für Gefährten. Berlin: Merve.

Haraway, Donna (2018). Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chtuluzän. Frankfurt/M./New York: Campus.

Kant, Immanuel (2000): Über Pädagogik. In: Ders. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, 2. Werkausgabe Bd. XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 692-761.

Korte, Jule (2020): Zwischen Script und Reality. Erfahrungsökologien des Fernsehens. Bielefeld: transcript.
Ku, Marvin (2022): Expecto Patronus. In: Die Zeit, 26, 23. Juni, S. 19-21.
Kümmel, Peter (2019): You'll never walk alone. In: Die Zeit, 11, 7. März, S. 16.
Latour, Bruno (2004): How to talk about the body? The normative dimension of science studies. In: Body & Society 10. Heft 2-3, S. 205-229.
Latour, Bruno (2017): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin: Suhrkamp.
Latour, Bruno/Weibel, Peter (Hrsg.) (2020): Critical Zones. The Sciences and Politics of Landing on Earth. Cambridge: MIT Press.
Lobo, Sascha (2022): Kann der weg? In: Die Zeit, 27, 30. Juni, S. 62.
Macherey, Pierre (1996): In Spinoza denken. In: Balke, Friedrich/Vogl, Joseph (Hrsg.): Gilles Deleuze – Fluchtlinien der Philosophie. München: Wilhelm Fink, S. 55-60.
Mädler, Inken (1997): Kirche und bildende Kunst der Moderne. Tübingen: Mohr Siebeck.
Massumi, Brian (1995): "The Autonomy of Affect". In: Cultural Critique 31, S. 83-109.
Massumi, Brian/Manning, Erin (2014): Thought in the Act. Passages in the Ecology of Experience. Minnesota: University of Minnesota Press.
Petryna, Adriana (2004): Biological citizenship: The science and politics of Chernobyl-exposed populations. In: Osiris 19, S. 250-265.
Raffles, Hugh (2010): Insectopedia. New York: New York Vintage.
Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp.
Rousseau, Jean-Jacques (1971): Emile oder über die Erziehung. München: Schöningh.
Schleiermacher, Friedrich (1993): Über die Religion. Rede an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Stuttgart: Reclam.
Schrader, Astrid (2015): Abyssal Intimacies and temporalities of care. How (not) to care about deformed leaf bugs in the aftermath of Chernobyl. In: Social Studies of Science, S. 1-26.
Seyfert, Robert (2011): Das Leben der Institutionen. Zu einer Allgemeinen Theorie der Institutionalisierung. Weilerswist: Velbrück.
Spinoza, Benedictus (Baruch) de (2010): Die Ethik. Schriften. Briefe. Übers. von Carl Vogl. Stuttgart: Kröner.
Stengers, Isabelle (2005): Introductory Notes on an Ecology of Practices. In: Proceedings of the Media Ecology Association, 3, S. 1-7.
Ulrich, Bernd (2022): Sag mir, wo noch Blumen sind. In: Die Zeit, 20, 12. Mai, S. 3.
Von Brackel, Benjamin (2022): Wie wahrscheinlich ist der Kollaps? In: Süddeutsche Zeitung, 177, 3. August, S. 14.

Wie Leidenschaften entstehen

Zur Wandlungskraft starker Impulse im Making-Of[1]

Helga Peskoller

„Jeder ist sich selbst der Fernste,
– für uns sind wir keine Erkennenden…“
Friedrich Nietzsche

Der Beitrag besteht aus fünf Teilen und geht der Vermutung nach, dass aus Begeisterung Leidenschaften entstehen, allerdings weder zwangsläufig noch unvermittelt, sondern durch Zufälle und Umwege. Daher spielen die Kräfte des Wandels eine Rolle, die der Begeisterung innewohnen. Ziel ist, diese Wandlungskräfte aufzuspüren und herauszufinden, wie sie beschaffen sind, was sie in Gang setzt, in Bewegung hält und überdauern lässt. Der Weg, der dafür beschritten wird, trägt experimentelle Züge, indem Blicke hinter die Kulisse der eigenen Forschung gewagt werden. Dieser autoethnographische Zugang ist nicht unumstritten und führt über ungesichertes Terrain.

Im Schreiben klettern

Das Material ist überbordend, die Auswahl schwierig, anfangen könnte man fast überall, am besten bei einem Bild: links eine Felswand, rechts ein Schreibtisch, dazwischen eine Frau, halb verdeckt durch einen durchsichtigen Vorhang aus Plastik, eine Installation mit Projektionen; zu hören ist das unregelmäßige Tippen auf einer Schreibmaschine, dazwischen Atmen und alles im Rahmen einer Gastvorlesung von Dietmar Kamper an der Universität Innsbruck 1988/89. Zurück lag ein intensiver Klettersommer in den Dolomiten nach Abschluss der Dis-

1 Dieser Ausdruck, auf Deutsch „die Herstellung von“, bedeutet einen Blick hinter die Kulissen (behind the scenes) und geht auf die Gründer der Fotoagentur MAGNUM im Jahr 1947 wie Robert Capa, David Seymour, George Rodger, Maria Eisner, William und Rita Vandivert und Henri Cartier-Bresson zurück, der von einem Fotografen verlangte, immer mit größter Achtung vor seinen Objekten zu arbeiten und dabei nie seinen eigenen Standpunkt aus den Augen zu verlieren (Stichworte „Human Interest“ und „entscheidender Augenblick“).

sertation.[2] In dieser Arbeit wurde nach dem Warum des Extrembergsteigens gefragt, rasch stellte sich jedoch heraus, dass darauf keine ernsthafte Antwort zu geben ist, ohne gleichzeitig die Frage nach dem Denken und Schreiben zu stellen. Im Nachgang betrachtet, ging es auch um einen mimetischen Prozess, der es erlaubt, dem Gegenstand so nahe wie möglich zu kommen. Klettern und Schreiben sollten sich angleichen, was aufgrund des formalen Korsetts wissenschaftlichen Schreibens und des Legitimationsdrucks bei abseits liegender Themenwahl ein verwegenes Vorhaben zu sein schien. Was folgte, war eine doppelte Zerreißprobe: Epistemologische ziehen mitunter soziale Brüche nach sich, das Unverständnis im Kollegium war beachtlich, woran der Umstand, dass Innsbruck im Herzen der Alpen liegt, nichts geändert hat. Das Projekt war wohl zu naheliegend. Dazu kam, dass eine Forschung über Berge für die Disziplin der Erziehungswissenschaft nicht gerade auf der Hand lag, Anschlusstheorien in den 1980er Jahren auf sich warten ließen, empirische Forschung anders verfasst und es daher ein Ding der Unmöglichkeit war, sich als angehende Wissenschaftlerin innerhalb der Scientific Community ausreichend verständlich mitzuteilen. Vielmehr war von Beginn an die Erfahrung zu machen, dass Wissenschaft ein ziemlich riskantes und einsames Geschäft ist.

Was mich nicht aufgeben ließ, war die Faszination, die von den Praktiken selbst ausging. Das betraf das Klettern genauso wie das Denken, Sprechen und Schreiben. Wobei, und das ist auch nachträglich betrachtet so, dem Klettern als *die* Praktik übern Grund der Vorzug eingeräumt wird. Das hat mit der Dimension der Wände und Berge zu tun und zur Folge, mit etwas konfrontiert zu sein, was die menschliche Wahrnehmung übersteigt. Die Natur versetzt mit einer einfachen Methode in Erstaunen, sie arbeitet im Großformat und davon geht eine geradezu magische Wirkung aus. Das betrifft Meere ebenso wie Wüsten oder Gebirge und findet seinen Niederschlag in Erzählungen und Religionen. Somit war die damalige Wahl des Gegenstandes nahe an dem, was als Ursprung der Begeisterung vermutet wird – Magie, Religion – und somit stark genug, um unbeirrt dranzubleiben.

Sehen und Tasten sind jedoch nicht das Gleiche. Ob Berge aus einem sicheren Abstand bestaunt werden oder man sich mit Leib und Seele an ihnen zu schaffen macht, ist ein Unterschied und der gilt auch, wenn die Berührung keine bildliche, sondern eine existentielle Bedeutung hat, wie es beim Klettern der Fall ist, wo Schwerkraft gegen Einbildungskraft, Materialität gegen Vorstellung und Illusion steht. Die Frage wem welche Praktik wie zugehört und infolgedessen zu verfahren sei, blieb virulent und war keiner eindeutigen Lösung zuzuführen, während

2 „Vom Klettern zum Schreiben – ein Versuch, sich zur Gänze zu verwenden. Monographie einer Dissertationsgeschichte als erzählte Wissenschaft“ lautet der Titel, die Arbeit besteht aus 3 Bänden und wurde von Ilsedore Wieser angenommen, die als Professorin das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck langjährig geleitet hat.

eines unbestritten schien: Wenn die Schwerkraft beim Klettern Oberhand gewinnt, hat das eine andere Wirkung als am Schreibtisch; zwar zieht sie beide Male nach unten, aber die Fallhöhen sind nicht vergleichbar.

Was zusammengebracht werden wollte, fiel aus gutem Grund immer wieder auseinander und das führte zu einer Spannung, die nicht mehr loszuwerden war. Ich suchte Zuflucht in Lektüren mit Hang zum Anarchischen, präferierte Autor*innen, die unter Verdacht standen, mehr Kunst als Wissenschaft zu treiben und rezipierte Studien, deren transdisziplinärer Ansatz den Blick auf das Fach kaum halten ließ. Kurzum, die Unruhe blieb, Ausweg gab es keinen, aber Umwege, die Schreibhemmungen überwinden und mich trotz großer Unsicherheiten an das Vorhaben glauben ließen. Dazu gehörten u.a. Lyotards *Intensitäten*, Duerrs *Traumzeit,* Feyerabends *Wider den Methodenzwang*, *Das wilde Denken* von Lévi-Strauss oder auch die *Écriture féminine* als verkörperte Wissenspraxis von Hélène Cixous.[3]

Während in den 1980er Jahren das Körperthema von Erziehungswissenschaftlern bereits diskutiert wurde (vgl. Kamper/Rittner 1975; Kamper/Wulf 1984; Kamper 1986), lag die Neubegründung der Historischen Anthropologie (durch Gebauer, Kamper, Lenzen, Mattenklott, Wulf und Wünsche, 1989), Wulfs Mimesis-Theorie,[4] Bilsteins Metaphern-Forschung (2004, 2008) oder Fischer-Lichtes Performativitätskonzept[5] noch nicht vor, hätte aber Begründungslast von den Schultern genommen. Stattdessen machte ich mich endgültig ins Offene auf, was eine Zeit, in der die Metaerzählung von Sprachspielen abgelöst wurde, einigermaßen zuließ und womit auch eine Sensibilität für Unterschiede, Heterogenität und Pluralität einherging, inklusive die Fähigkeit, Unvereinbarkeiten halbwegs zu ertragen. Parallel dazu wurde die Grenze zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, Kunst und Wissenschaft durchlässiger, was einer Atmosphäre des Experimentierens zugutekam und im ersten Kapitel der Dissertation seinen Niederschlag fand. Es handelt von einer Performance, die

3 Sie setzt auf die transformative Kraft des Schreibens mit dem Körper auf performative Weise, daher gehen z. B. Schreie verschiedenster Art dem Schreiben nicht nur voraus, sondern durchziehen und bewegen ihre Texte, die somit beides sind: Körpertext und Textkörper zugleich (vgl. Cixous 1980 und Haas 2018).

4 Vgl. Gebauer/Wulf 1992; mit Blick auf die Geschichte des Begriffs Mimesis konnte seiner Verengung auf Angleichung und Nachahmung ein reicheres Spektrum gegenübergestellt werden, das Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Gefühle und Reflexion wieder zusammenschließt und auf Personen bezieht, während mit der Durchsetzung des rationalen Denkens einzelne, isolierte Objekte im Zentrum der Erkenntnis stehen.

5 Vgl. Fischer-Lichte 2004; dabei rücken Ereignisse statt Werke in den Vordergrund, mithin die Handlung, Performance, das Happening, das zu einer Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern führt, inkl. Rollenwechsel und durch Berührung Gemeinschaften erzeugt, Materialität hervorbringt, Atmosphären, Rhythmen schafft, Beweglichkeiten und Gegensätze zum Einsturz bringt – ästhetische Erfahrungen, die Wandlungen hervorrufen und u.a. zu einer Wiederverzauberung der Welt beitragen.

konzipiert, vollzogen, reflektiert und als sozialwissenschaftliche Methode begründet wurde.[6]

Fast zur gleichen Zeit kam der Südtiroler Extrembergsteiger Reinhold Messner lebend und ohne Hirnschaden vom letzten der 14 Achttausender zurück, die er als erster ohne Zuhilfenahme von künstlichem Sauerstoff bestiegen hat; und nun wurde er in den Medien herumgereicht. In einer der Fernsehdiskussionen[7] musste er für sein Tun geradestehen.[8] Die selbstgerechte Vehemenz allerdings, mit der Messners Rechtfertigung eingefordert wurde, erregte meinen Widerstand und war Anlass für Studie 1 der Habilitationsschrift, dazu später.

Vorerst ging es um anderes: Nach der Promotion hatte ich vom Schreiben genug, genauer von einer Sprache, die ins Leere ging. Formale Form, reine Abstraktion, die auf Kriegsfuß mit dem Konkreten zu stehen, es zu negieren und reale Unterschiede zu ignorieren schien. Das Gegenteil also dessen, was ich von Anfang an wollte: Dinglich-Existentes zu achten und zu rehabilitieren mit Hilfe eines anschauenden Denkens, welches nicht getrennt von allen anderen menschlichen Vermögen wie Wahrnehmen, Fühlen, Erinnern oder Sich-Bewegen ist, keinen Anspruch auf Kontrolle und Herrschaft über die Natur oder über andere Menschen hat und sie nicht zum Objekt macht.[9]

---

6 Das war zehn Jahre nachdem die serbische Performance-Künstlerin Marina Abramovics *Lips of Thomas* aufgeführt hat (24. Oktober 1975, Galerie Krinzinger/Innsbruck), der ich damals ebenso beiwohnen durfte, wie dem letzten Konzert des US-amerikanischen Komponisten und Künstlers John Cage (Galerie St. Barbara/Hall in Tirol), beides starke Erlebnisse, i. S. von Schwellenerfahrungen (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 9f.).

7 Sie wurde am 20. Mai 1986 in ORF 2 zum Thema „Helden und Selbstdarsteller" ausgestrahlt, vom Theologen und Religionssoziogen Adolf Holl moderiert und die eingeladenen Gäste waren der ehemalige KZ-Häftling Karl Röder, Popstar Wilfrid, Yogalehrerin Wilhelmine Kayserling, Fotografin Herlinde Koelbl, Alleingänger Thomas Bubendorfer und Extrembergsteiger Reinhold Messner (vgl. Peskoller 1997, S. 42f).

8 Der genaue Wortlaut der Frage an Messner war, ich zitiere: „Aber warum begeben Sie sich eigentlich immer freiwillig in Situationen, wo sie ganz bewusst den Tod in Kauf nehmen?" Sie wurde von Koelbl gestellt, die gerade aus München angereist kam, wo eine ihrer Ausstellungen eröffnet wurde, diesmal von Männergesichtern beim Orgasmus, was zeigen sollte, wie sehr Schmerz und Lust in eins fällt und das Gleiche war für sie auch beim Extrembergsteigen nach großer Anstrengung der Fall (vgl. ebd., S. 25).

9 Dieser Anspruch schließt an Goethes Leitgedanken im Rahmen seiner naturwissenschaftlichen Studien an, wo es darum geht, „sich für ein lebendiges Anschauen der Natur beweglich und bildsam wie sie zu verhalten" und eine „zarte Empirie" zu entfalten, die sich „mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird" (Goethe 1952, S. 639). Dabei verbinden sich Anschauen, Beobachten, Fühlen, Denken, Fragen usw. auf vorsichtige Weise miteinander, ohne die Mannigfaltigkeit der Welt, das feine Zusammenwirken der Sinne einem Sehen zu opfern, das dem Zwang der Zweckrationalität folgt, kalt, auf Distanz und Eindeutigkeit gerichtet ist (vgl. Wulf 1984, S. 27f.).

Ich fing mit dem Filmen an, die Bilder schienen näher am Stofflichen, mithin am Körper zu bleiben als die Sprache es tat.[10] Währenddessen wurde mir klar: Wissenschaft treiben hieß ein Leben aus „zweiter Hand" zu führen und später hörte ich Dietmar Kamper sagen, dass die Theorie eine Notwehr gegen das Leben sei. Aber wie kann man mit dieser Einsicht an der Universität bleiben?

Im Schreiben klettern war Ziel und Trugbild in einem. Sich nüchtern zuzugestehen, trotz allem an diesem Ort bleiben zu wollen, war ein Kraftakt und tat auch weh, intellektuell, psychisch und physisch. Dies umso mehr, je öfter man erlebt hat, wie sich hunderte Meter Luft unter den Füßen anfühlen oder ein plötzliches Gewitter im Quergang der Westlichen-Zinne-Nordwand, ein anhaltender Schneesturm, der einen vom Grat zu wehen droht oder diese merkwürdige Unruhe im Zelt kurz vor Aufbruch in der Nacht auf einem hohen Berg. Das sollte, aber konnte wissenschaftliches Schreiben nicht wiedergeben, geschweige ersetzen. Damit konnte und durfte ich mich nicht abfinden, es musste Möglichkeiten geben, diese lebendigen, hellwachen Momente am Berg ins Schreiben zu transferieren, Empfindungen und Gefühlszustände als erste Informationsquelle zu nutzen, der sich die Sprache anzuverwandeln hat. Das braucht Zeit, wegen der Wahrnehmung und Erinnerung, die nur über den Körper geht und gegen die Gewohnheit, die darüber hinwegsieht. Einen Versuch war es wert und er hatte seinen Preis: Das Schreiben war überhitzt, je weniger Zeit zum Klettern blieb, weil es ein kurzwelliges Überprüfen dessen, was ausgesagt wurde, über immer längere Zeiträume hinweg nicht mehr gab. Das Klettern war aber ähnlich überhitzt, weil zwei Leben in das eine geschachtelt werden wollten, wenn endlich die Zeit dafür war, nur das ist am Berg gefährlicher als am Schreibtisch. Eine heillose Passion mit unüberwindbaren Differenzen und Zerrissenheit als Dauerzustand, weil diese Tätigkeiten alle danach verlangen, ganz bei der Sache zu sein.

Übern Grund

Im September 1992 ereignete sich ein Kletterunfall, bei dem ich Zeugin war. Der Aufprall eines 40-Meter-Sturzes im freien Fall wurde *überlebt* (vgl. Peskoller

10 Titel dieser Videos und Filme sind z. B. „Unverdaulich, ein kleiner Lehrfilm"; „Nichts zu lachen. Die Universität als Ort für eine fröhliche Wissenschaft?"; „Warten – und dann?"; „Vita Beata", „Stay hungry", wo es z. B. um den permanenten Zwang nichts zu essen und alles zu leisten geht und den einer der interviewten Kletterer auf die Formel „100% Kraft, null Körpergewicht" brachte. Diese Low-Budget-Produktionen waren meist Teil von Lehrveranstaltungen, die an unterschiedlichen Orten stattfanden und mitunter bis 3 Uhr morgens dauerten, wenn man nach dem Schnitt, vom rasend schnellen Vor- und Zurückspulen der Mutterbänder erschöpft sich auf leisen Sohlen aus dem Videostudio der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck schlich.

2016, 2020). Dies hautnah miterlebt zu haben, drängte erneut zur Frage nach dem Warum, jedoch anders, nicht mehr experimentell, sondern vorsichtiger und besser geschützt. Konkret hieß das, in Archive abzutauchen mit dem Ziel, Bedingungen, unter denen Aussagen und Wissen entstehen, besser zu verstehen. Neu war das nicht, der Anfang wurde bereits bei der Dissertation gemacht: Im August 1986 fand das erste weltweite Bergsteigerinnentreffen in Chamonix statt und nach den Klettertouren im Mont-Blanc Massiv führte ich 32 narrative Interviews[11] sowie Recherchen in einer der besten Alpinbibliotheken durch.[12] Rasch war klar, genauer hinzuschauen lohnt sich, Unterschiede zwischen einzelnen Dokumenten und der offiziellen Geschichtsschreibung waren offenkundig, die – heute würde man sagen – anthropozentrisch, eurozentrisch, klassistisch bzw. hegemonial verfasst zu sein schienen. Das traf nicht auf jedes gesichtete Datum,

11 U. a. mit der Tibetanerin Phantong (1939-2014), die am 27. Mai 1975 als zweite Frau, elf Tage nach Junko Tabei aus Japan, den Gipfel des Mount Everest (8848 m) erreichte. 1978 gelang dies der polnischen Bergsteigerin Wanda Rutkiewicz (1943-1992) als dritte Frau. Sie ist seit dem 12. Juli 1992 auf ihrem 9. Achttausender, dem Kangchendzönga (8586 m), verschollen und die Gespräche, die ich mit ihr führte, hatten mich berührt; ähnlich mit der schottischen Extrembergsteigerin Alison Jane Hargreaves (1962-1995), die den Mount Everest ohne Flaschensauerstoff erreichte, zudem spektakuläre Solo-Klettereien durchgeführt hatte und beim Versuch, die drei höchsten Berge der Welt innerhalb einer Saison zu besteigen, im Abstieg vom K2, dem zweithöchsten (8611 m) und schwierigsten Achttausender, ums Leben kam; vorher hatte sie mittels Satellitentelefon mit ihrer Familie zu Hause in England noch Kontakt aufgenommen und gesagt, wie sehr sie sich freue, auf dem Gipfel angekommen zu sein; Hargreaves war allein unterwegs, hinterließ einen Ehemann und zwei Kinder. Das Interview mit ihr wurde, wie mit den anderen Bergsteigerinnen auch, 1986 in Chamonix geführt und trotz der Transkription von insgesamt 696 Seiten bis heute nicht ausgewertet. Der Grund war Susan Sontag, die mich in einem ihrer Essays davon überzeugen konnte, dass Interpretationen immer auch Akte der Bemächtigung sind. Das wollte ich unter keinen Umständen, aber wusste zugleich nicht, wie ich es anders machen sollte, daher ließ ich es bleiben, verstaute alle Tonbandkassetten samt den Transkriptionen, damals noch mit der Schreibmaschine getippt, in einer Schachtel auf dem Dachboden, wo sie immer noch lagern. Ob ich das in jedem Fall so gehandhabt hätte, weiß ich nicht, hier aber konnte ich nichts anderes verantworten. Untertags gemeinsam in den Wänden unterwegs, Seilpartnerinnen also, und abends die Gespräche: Was hätte ich besser wissen sollen als sie? Wie und wozu ihre Erzählungen deuten? Sie waren bereits klar, weil selbst erlebt und nicht erfunden, verständlich und reflektiert, daher geradezu dokumentarisch genau mit Selbstironie, Lebensfreude und unbändigem Elan vorgebracht. Das steckt an und ich bin für diese Begegnungen, gemeinsamen Erlebnisse und intensiven Gespräche mit Menschen bis heute dankbar, die es gewohnt sind, Körper, Seele und Geist gleichermaßen zu fordern.

12 Sie ist Teil der ENSA (École Nationale de Ski et d'Alpinisme), die 1946 mit dem Ziel in Chamonix gegründet wurde, Expert*innen am Berg auszubilden und auch selbst Forschung zu betreiben; diese „Schule" verfügt über ein großes Dokumentationszentrum (56.000 Referenzen), eine medizinische Abteilung für die Nachsorge, ein Labor zum Testen von Berggeräten sowie über internationale Kooperationen mit 15 Ländern und 3200 Praktikant*innen pro Jahr; Website Nationale Schule für Skifahren und Bergsteigen (sports.gouv.fr) (Abfrage: 11.4.2022).

inkl. Bild zu, ließ aber eine Tendenz erkennen. Was folgte, waren Re- und Dekonstruktionen auf Basis von Quellenkritik in Zurückhaltung vorschneller Erklärungen, um möglichst viele Fehlschreibungen ausfindig machen und anhand ausgewählter Beispiele berichtigen zu können.

Vorher waren Altlasten abzutragen: Messners Rechtfertigung stand immer noch im Raum und erhielt durch den miterlebten Absturz an Brisanz. Daher richtete sich das Interesse zunächst auf Bergunfälle, die Ende des 19. Jahrhunderts rapide zugenommen hatten, was auch für die Berichterstattung galt. Modellfall war das Matterhorn-Unglück von 1865: Damals sind vier der sechs Erstbesteiger trotz Sorgfalt beim Abstieg durch einen Seilriss über 1000 Meter abgestürzt, was im ersten Gerichtsprozess der Alpingeschichte trotz der dürftigen Beweislage in einer Verurteilung der heimischen Bergführer geendet hat. Wenig später führten die neu gegründeten alpinen Fachzeitschriften die Rubrik „Bergunfälle" ein. Fortan hat man Unglücke akribisch analysiert, diskutiert und konträr bewertet wie z. B. den „Fall Brock": Ein Berliner Bankier bestieg 1892 mit zwei Bergführern die Grivola, ein markanter Berg im Gran Paradiso-Gebiet südlich des Mont Blanc, hinterlegte am Gipfel seine Gebietskarte und beim Abstieg kamen alle drei vermutlich durch eine Steinlawine ums Leben. Die Hinterbliebenen brachten eine Klage am Berliner Civilgericht ein, weil die Versicherungssumme von 30.000 Mark nicht ausbezahlt wurde. Dabei stolperte die ‚Versicherungsgesellschaft Victoria' zum einen über ihre eigene Satzung, denn diese schloss Gletschertouren aus, während sich der Unfall in einem Felscouloir ereignete; zum anderen wurde auf eine naturwissenschaftliche Beweisführung gesetzt, indem Physik und Mechanik glaubhaft machen sollten, dass die Natur beherrschbar sei. Recht bekamen die Hinterbliebenen, weil sie sich auf das beriefen, was als normal galt, dass nämlich kein Mensch sein Leben unnötig in Gefahr bringt; die Mitnahme der „geprüften Alpenführer" zählte zudem als Beweis, den Vorwurf der „muthwilligen Handlung" und „groben Fahrlässigkeit" zu entkräften.

Hundert Jahre später: Im Unterschied zu Brock hatte Messner überlebt und sah sich gezwungen zu gestehen, am Berg nicht sterben zu wollen und attestierte darüber hinaus den meisten Alpinisten, mehr oder gleichviel am Leben zu hängen, wie andere Leute auch. Was bedeutet das? Ging in hundert Jahren die Selbstverständlichkeit verloren, Menschen unterstellen zu dürfen, dass sie ihr Leben nicht unnötig gefährden? Lag es daran, dass der Fall Brock vor Gericht und der Fall Messner in den Medien verhandelt wurde? Spielte hier auch noch der Tod seines Bruders am Nanga Parbat von 1970 eine Rolle? Oder musste einfach nur der Blick gewechselt und darauf gerichtet werden, worin diese Verpflichtung zur Rechtfertigung ihrerseits begründet liegt? Was, wenn die Antwort ‚Normalität' heißt, weil bereits vorbegründet und legitimiert, wer sie einhält? Hätte dann jemand, der tut, was ihr zumindest halbseitig widerspricht, überhaupt eine Chance, richtig gehört und allgemein verstanden zu werden? Von welchem Verstehen und Wissen-Wollen ist hier eigentlich die Rede?

Solche und ähnliche Fragen drängten sich auf und wirkten wie ein Transformator, der die Spannung aufrechterhielt und die Frage nach dem Grund weitertrieb. Denn eines war auffällig: Weder vor Gericht, noch in den Medien tauchte jemals die Frage auf, warum man tut, was man *liebt* und worin diese Liebe genauer besteht.

„Sich zur Gänze zu verwenden" hieß es in der Dissertation, womit beides gemeint war: produktive Disziplinierung (vgl. Foucault 1977, S. 173ff.) und ästhetische Schwellenerfahrung. Die Studie 1 der Habilitation ging „Übern Grund" und zeigte, wie Wahrheitsfindung funktioniert und von Strategien der Rechtfertigung abhängt, die sich ausnahmslos auf Normalität berufen und – wie im konkreten Fall – auf den letzten Stand der Technik setzen, der aus den Naturwissenschaften bekannt ist. Das war interessant, berührte aber nur die äußere Schicht des „Warum" und nicht das Phänomen, um das es ging. Dazu war eine andere Denkweise festzulegen, welche an der Frage nach dem Grund aus historischer Perspektive festhielt, aber nicht, um sich ins Recht zu setzen, sondern ein Stockwerk tiefer auf die Suche nach Motiven und deren Veränderung ging.

Zeit(W)orte

Die Frage, welche Quellen für die Motivsuche heranzuziehen sind, war nicht einfach zu entscheiden, wobei kein Mangel an Daten herrschte, deren Beschaffenheit war das Problem. Alpine Geschichtsschreibung wird von *Ereignissen* dominiert und strukturiert, vermischt mit Erlebnisberichten und bildlichen Darstellungen unterschiedlicher Qualität und Provenienz. Mir schwebte eine *nouvelle histoire* in dem Sinne vor, dass durch ein problemorientiertes, analytisches Vorgehen hinter die Ereignisse zu blicken und ansatzweise zu einer Geschichte des (un)menschlichen Handelns zu gelangen war, was ein Überschreiten der Fachgrenze verlangte und für eine Habilitationsschrift ziemlich riskant war. Nichtsdestotrotz stürzte ich mich Hals über Kopf in einen Reichtum von Material, mit dem so nicht gerechnet werden konnte. Daher waren Sortieren, Ordnen, Formentscheidungen zu treffen und sich darüber permanent Rechenschaft abzulegen ein Muss, nicht wissend, dass all das bereits Teil von Theoriebildung ist, sonst wären diese Arbeitsschritte von Beginn an noch genauer dokumentiert worden. Verfehlt wurde zudem das Ansinnen, Beweggründe wie Bergunfälle zu behandeln und auf einem Seziertisch detailliert freizulegen, dafür waren 750 Jahre ein viel zu langer Zeitraum, der nur grob erfassbar war und dennoch einen interessanten Hinweis lieferte: Die Motive, in die Höhe zu steigen, ändern sich in Schüben von rund 120 Jahren. Das wäre im bloßen Vertrauen auf die konventionelle Geschichtsschreibung kaum erkennbar gewesen, denn sie setzt die „Geburtsstunde des Alpinismus" mehrheitlich mit der Erstbesteigung des Mont Blanc im Jahr 1786 fest, ungeachtet der Ungereimtheiten, die damit verbunden

sind (vgl. Peskoller 1997, S. 92ff.). Allerdings ist das weniger eine Ausnahme als vielmehr die Regel, wie sich zunehmend herausstellte.

Kurz dazu: Am Vorabend der Französischen Revolution wagte man sich an die höchsten, naturgemäß vergletscherten Erhebungen der Alpen, so dass es in den 1770er Jahren bereits in Mode gekommen war, die Savoyer Eisberge zu bereisen, man denke an Goethes zweite Alpenreise. Damit war es jedoch nicht getan, erste Begehungsversuche folgten, was Wissen über die Höhe sammeln, aber noch keinen gangbaren Weg zum Gipfel finden ließ. Wie selektiv die Berichterstattung auch war (vgl. ebd., insbes. S. 93ff., 154), um den Bauern und Kristallsucher Jacques Balmat kam sie letztlich nicht herum. Er entdeckte im Alleingang erstmals eine Aufstiegsroute, geriet dabei in die Nacht und musste auf 4000 Meter Höhe neben einer Gletscherspalte biwakieren. Das überstand er trotz Einsamkeit, Kälte, Furcht und Atemnot ohne größere Schäden, was nach seiner Rückkehr geradezu einen Wettlauf auf den Mont Blanc auslöste. Das Glück verließ ihn aber auch diesmal nicht und am 8. August 1786 um 18.23 Uhr betrat er mit Michel-Gabriel Paccard den Gipfel, was vom Tal durch ein Fernglas beobachtet wurde. Nachdem Paccard, Notarsohn und Arzt von Chamonix, die mitgeführten Instrumente abgelesen hatte (Temperatur, Luftdruck usw., vgl. ebd., S. 100), machten sie sich bei Vollmond an den Abstieg.[13] Ein Jahr später ließ Paccard im *Journal de Lausanne* ein Zeugnis von Balmat abdrucken (vgl. ebd., S. 103), welches ein für alle Mal klarstellen sollte, wer damals Herr und Führer und wer nur Diener und Träger war.[14] Ähnlich liest sich die Geschichte über eine junge Magd aus dem gleichen Ort namens Marie Paradies, die selbst nicht zu Wort kam, 1808 als erste Frau den Gipfel erreichte und hinterher mit übler Nachrede bedacht wurde; laut Bericht soll sie eine „jämmerliche Figur" abgegeben haben, der Expedition nicht gewachsen gewesen, gepackt, gestoßen und hinaufgezogen worden sein.[15] Anders die Beschreibung samt Zeichnung aus dem Jahr 1838, als die französische Baronesse Henriette d'Angeville ohne alpinistische Vorbildung und bestens ausgerüstet mit einer 16-köpfigen Mannschaft am Gipfel ankam, auf den Schultern der Führer über den höchsten Punkt hinausgehoben als „Braut des Mont Blanc" gefeiert wurde und die Formel „Wollen ist Können" in den Gipfelschnee geritzt haben soll (vgl. ebd., S. 156f.).

Vierhundert Jahre vorher ist folgendes überliefert: Begleitet von Bruder Gherardo und zwei Dienern, die behandelt wurden als gäbe es sie nicht, erreichte der italienische Dichter und Geschichtsschreiber Francesco Petrarca am 26. April

13 Dabei soll Balmat die Hand von Paccard geführt haben, weil dieser durch die starke Sonneneinstrahlung beinahe erblindet war (vgl. Peskoller 1997, S. 100f.).

14 Balmats Name blieb zudem im Erstbericht, den Paccard in einem Subskriptionsprospekt ankündigt hatte, unerwähnt (vgl. Peskoller 1997 S. 100).

15 Vgl. Peskoller 1997, S. 156; Paradies und Balmat hat man Geldgier als Motiv unterstellt.

1336[16] den Gipfel des Mont Ventoux (1912 m) in der französischen Provence. Oben angekommen wurde er ob der grandiosen Aussicht durch die Bekenntnisse des Augustinus vor dem visuellen Ertrinken gerettet, trat schweigend den Abstieg an und verfasste in Klausur den ersten Bergbericht. Ob Realität oder Fiktion bleibt ungeklärt und keine Seltenheit, sondern ist typisch für das Genre „Bergbericht", weil Zeugnisse und Belege fehlen, erfunden oder erzwungen und durchwegs widersprüchlich sind. Gesichert ist nur, dass es vor Petrarca bereits Bergberichte gab (vgl. ebd., S. 129ff.), die aber weniger genau, ausführlich und strukturiert waren, weshalb 1336 ein wichtiges Datum der Motivsuche ist.

Früher führten Kult, Handel, Flucht, Kriege, Kaiserkrönung und Gottsuche in die Berge, jetzt war es die Neugier an der Höhe, die Petrarca aufbrechen und die Mühen des Aufstiegs in Kauf nehmen ließ. Es dauerte jedoch nicht lang bis die Anstrengung und Schwierigkeiten gesteigert wurden, zwei Beispiele: 1492 kletterte der französische Baumeister Antoine de Ville samt Gefährten mit Seil auf Eisenleitern, die vorher von einem Steinmetz angebracht werden mussten, auf den Mont Aiguilles (2087 m) südlich von Grenoble. Wenig später unternahm man den Versuch, am Popocatepetl (5440 m) und Ätna (3323 m) das Geheimnis des Rauchs zu lüften. 1574 wurde das erste alpine Lehrbuch von Josias Simler verfasst, einem reformierten Theologen und Historiker, der die Stadt Zürich nie verließ, und ein Jahr später tauchte in einer Reisebeschreibung über den Apennin des Hofpredigers Jakob Rebus zum ersten Mal der Begriff „Bürgsteigen" auf, während topographische Karten schon länger angefertigt wurden. Ärzte priesen die gesundheitsfördernde Wirkung für Körper, Seele und Geist, Theologen taten das auch und Botaniker sammelten eifrig Pflanzen, zeichneten und bestimmten sie, während Landschaften des Hochgebirges in Monografien bereits beschrieben wurden und seit der Erfindung physikalischer Instrumente im 17. Jahrhundert das Beobachten, Zählen und Messen kein Ende mehr nahm. Bei alledem ist die Kunst nicht zu vergessen: Giotto, Dürer, Kölderer, Altdorfer, da Vinci, Bourrits 360-Grad-Gipfelpanorama oder die Lehrgedichte[17] und Romane.[18] Das Spektrum ist breit, die Datenlage uferlos und zeigt, wie sich diese Neugier an der Höhe seit dem 14. Jahrhundert mit ästhetischen, kartografischen, naturkundlichen, medizinischen und theologischen Motiven verbunden hat.

Das änderte sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts, zwar fanden sich Naturforscher, Künstler und allerlei Gelehrte weiterhin in den Bergen, aber die treibende Kraft waren nunmehr die Bergsteiger*innen selbst. Die Erklärung dafür ist einfach: Viele Alpengipfel waren bereits bestiegen, weshalb man sich ihren steilen Wänden, ausgesetzten Graten sowie den fernen Gebirgsregionen zu-

16 Die Angaben schwanken, 13. oder 26. April (vgl. Woziniakowski 1987, S. 76; Peskoller 1997, S. 59ff.).

17 Vgl. *Die Alpen* von Albrecht von Haller 1732.

18 Vgl. *Julie oder die neue Heloise* von Jean-Jacques Rousseau 1761.

wandte. Damit stieg das Risiko, weshalb mehr Können, Mittel und Logistik vonnöten waren. Das rief zuallererst betuchte Engländer auf den Plan, die den Industriestädten entflohen und den „Spielplatz Alpen" ab 1888 auf den Himalaya ausdehnten.[19] Ob Alpen, Anden oder Himalaya, auf die Tatkraft der Einheimischen war man überall angewiesen, sie kannten die Zustiege, wussten das Wetter einzuschätzen, waren akklimatisiert und mit Bergverstand, nicht nur mit Geld und sportlichem Ehrgeiz ausgestattet. Auch das im Kontext der Motivsuche mit herauszuarbeiten und als ein Freilegen von Kulturschichten fremder Höhe zu begreifen, war Kern der Habilitationsschrift von 1996.

Nachschreibung: Natur, Körper und Erfahrung

Was nachher kam, halte ich kurz, nur so viel: Treu blieb ich dem Bergsteigen und Klettern als Beispiel, hinzu kamen das B.A.S.E.-Jumping, Segeln und der Vergleich. Geändert hat sich die Perspektive, statt nach dem Warum wurde nach dem *Wie* und *Was* gefragt. Um noch tiefer zu gehen und erfassen zu können, was Menschen in die Höhe, aber auch in die Weite treibt, musste verstanden werden, *wie* sie machen, was sie tun und derart lieben. Die Frage so zu wenden war produktiv und kam der Sache sehr viel näher. Das war aber erst möglich, nachdem die Frage nach dem Warum gestellt, Schichten davon abgetragen und die Sicht auf das freier wurde, was geschieht, wenn etwas gern, ohne Wenn und Aber getan und vollzogen wird. Dass im Zuge dessen die Aufmerksamkeit sich auf Körper und Räume richtet, liegt ebenso auf der Hand wie die Frage nach der Zeit, die in Abläufen und Prozessen steckt und Bewegungen erst zu solchen macht. Die Frage, wie Bewegungen gedacht werden können, ist zuvorderst ein methodisches Problem und zum Projekt nach der Habilitation geworden.

Der Zeitpunkt dafür schien günstig, Ende der 1990er Jahre wurde es möglich, Analoges digital zu bearbeiten und davon machte ich Gebrauch, indem einzelne Video- und Filmsequenzen bis zu 75% der Echtzeit verlangsamt, der Ton wegge-

19 Zu nennen ist hier Frederik Mummery (*1856 Dover +24.8.1895 Nanga Parbat/Pakistan), dem es nach Erstbegehungen in den Alpen gelang, mit seinem einzigen Begleiter Heinrich Zurfluh aus Meiringen 1888 als erste auf dem Dychtau (5204 m) im Kaukasus zu stehen, worüber Mummery das Buch *My climbs in the Alps and Caucasus* bei Publisher T.F. Unwin: London 1895 herausgab; im Juni 1895 brach er dann mit Geoffrey Hastings und Norman Collie sogar in Richtung Nanga Parbat (8125 m) über das Rupaltal zur Südflanke auf, aber die drei Bergsteiger erkannten, dass eine Begehung dieser Wand nicht möglich war. Daraufhin überschritten sie den Mazeno Ridge, um vom Diamirtal einen Weg zu finden; am 24. August 1895 versuchte Mummery mit den beiden Gurkhas Ragobir und Goman Singh über einen hoch gelegenen Übergang zum Rakhiotgletscher und in Folge zum Nanga Parbat zu gelangen; alle Beteiligten wurden danach aber nicht mehr gesichtet und gelten als die ersten Opfer dieses Berges (vgl. Unsworth o.J.).

lassen und aus Farbe Schwarz-Weiß wurde in der Annahme, dass so die Aufmerksamkeit ungeteilt auf das zu richten war, was sich tatsächlich gezeigt hatte, nämlich anstelle eines „semiotischen Körpers" der „phänomenale Leib" mit dem Effekt, dass Energien zwischen den „kriechenden Bildern" und den Zuschauer*innen zirkulierten. Damit war eine Bedingung für die Rezeption geschaffen, die auch für das Klettern charakteristisch ist: starke Präsenz. Sie konnte nunmehr im Zuschauen, ohne selbst klettern zu müssen, annähernd erfahren und miteinander geteilt werden. Das erleichterte die Vermittlung, weil es kein Sprechen über die Sache (Diskurs), sondern aus ihr heraus (Praktik) geworden war. Basis und Bezugshorizont bleiben die Bilder, genauer, Bildserien im Schneckentempo. Sie hatten nichts mehr Grelles, Lautes und Spektakuläres an sich, sondern konnten ihre Wirkung in Ruhe, leise und diskret entfalten. Dieses simple Verfahren ermöglichte also ein Sehen im Modus des Tastens und ein Ankommen im Innersten der Empfindungen.

Das war auch der Ausgangspunkt am Schreibtisch: Leib sein und sich in Situationen und Ereignisse einzufühlen, die über die Stimmung als Bild verwahrt Kraft entfalten, nach oben steigen und dabei Worte „mitnehmen", die präzise auffassen, was sie bewegt. Dieser Vorgang ist weniger aktiv als passiv, weil diese Worte nicht fabriziert, sondern entgegengenommen werden. Sich dafür offen zu halten, bedarf des Rückzugs, der Stille und Geduld, vorzugreifen und Sprache zu erzwingen geht nicht. Übt man Zurückhaltung im Warten auf Worte, die stimmen, stellt sich ein Zustand radikaler Präsenz ein, der es erlaubt, *embodied mind* zu sein (vgl. Fischer-Lichte 2006, S. 179ff.). Glücksmomente auf einem hohen energetischen Niveau wegen der Kräfte, die zirkulieren, weil Trennungen (Subjekt-Objekt; Körper-Geist; Bild-Sprache) kollabieren. In solchen Augenblicken wird berührt, was Zeichen und Bild, Chiffre und Sprache unterströmt, in der materialen Struktur des Körpers gründet und zur Grundlage für eine Erkenntnis wird, welche vom Leiblichen ausgeht und darauf zurückkommt. Die Rede ist von der menschlichen Einbildungskraft, in der die Fähigkeit zur Vorstellung und Abstraktion der Schwere, Verletzlichkeit und Vergänglichkeit des Körpers begegnet. Ein „Ort", an dem Kultur auf Natur trifft und den ersten Knoten bildet. Sich ihm anzunähern ist ähnlich wie einem Berg näherzukommen und erwirkt eine Erfahrung, die „gemacht" ist, wenn eine Reihe von Passagen durchlaufen wird, die im Handeln und Erzählen enden (vgl. Peskoller 2013, S. 60-68, Experiment und Erfahrungsmodell, visualisiert).

Dahinter steht ein Modell von Erfahrung, das sich der *Nachschreibung* verdankt. Das ist die Bezeichnung einer Methode, welche in den letzten zwanzig Jahren von mir entwickelt wurde und konsequent am Beispiel arbeitet, Möglichkeiten des Digitalen sowie den Körper als Erkenntnisquelle nutzt, seinen Bewegungen aus- und inwendig folgt, dabei eine Art von plastischem Denken und Schreiben ausbildet, das in Erfahrung gründet und daran auch scheitert, nicht umgekehrt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Denken und Schreiben

menschlichen Erfahrungen nachhinken, was letztere aufwertet und den Ersteren die Aufgabe zuweist, sich als Zweite bescheiden im Nachgang zu beweisen. Das ist nicht einfach und rasch zu erledigen, auch nicht, wenn es um „Grenzerfahrungen" in Naturräumen geht, wovon die Beispiele handeln. Daher ist an der Haltung und der Methode zu arbeiten, um möglichst nahe an das heranzukommen, was im Detail geschieht, wenn Handeln gegen null und Überleben nur noch über den Körper, sein Wissen und Können geht.

Schluss

Eine wissenschaftliche Selbsterzählung zu wagen (vgl. Nassehi/Saake 2002; Därmann 2007; Winter/Niederer 2008; Ploder/Stadlbauer 2013), war ein Versuch, der unter Kritik steht, man denke an Pierre Bourdieu,[20] der Reflexivität als Selbstzweck ablehnt, aber gutheißt, wenn sie der Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel dient. Auch wenn das intendiert war, kam die Diskussion methodologischer Probleme zugunsten der Anfänge und inhaltlicher Fragen zu kurz, was kein Zufall war. Je mehr die Rekonstruktion fortschritt, desto offenkundiger wurde, wie sehr der Anfang den Fortgang bestimmt. Dies traf auf die Themenwahl ebenso zu wie auf die Konstruktion des Gegenstandes, den Zugang zu Theorien oder die Priorisierung von Verfahren und Methoden. In die Entwicklung gangbarer Wege wurde investiert und damit experimentiert. Das fing bei Performances und Installationen an, setzte sich in qualitativen Verfahren wie Interview, Gruppendiskussion, Quellenkritik oder Diskursanalyse fort und mündete schließlich in eine Methode, die als „Nachschreibung" bezeichnet wurde. Sie beschreitet einen Weg, der über die Bilder führt, im Modus des Tastens arbeitet, körperliche Bewegung als „Anti-Archiv" begreift, das Erfahrungen statt abzulegen wach und lebendig hält, ein Modell davon bildet, auf vorschnelles Erklären verzichtet und Brücken zu anderem/n (Natur, Dinge, Menschen, Medien usw.) schlägt, was wiederum Zustände von Präsenz hervorruft, weil Energien zirkulieren und auch die Forscher*innen inkludieren. Infolgedessen sich als *embodied mind* zu erleben, ist nicht das Ende, sondern der archimedische Punkt einer Vorgehensweise, die noch in Arbeit ist, mit dem Körper denkt, auf ihn setzt, digitale Möglichkeiten nutzt und nach ästhetischen Ausdrucks- und Erkenntnismitteln sucht.

Begonnen hat alles mit der Frage nach dem Warum des Extrembergsteigens, das ist vierzig Jahre her, wirkte wie ein Schwungrad und verlangte nach einer

20 Vgl. Bourdieu 1993, 1990 sowie Delamont 2007, deren Kritik sich auf die Einschränkung der Forschung auf ein spezifisches Milieu bezieht, aber das Erleben von Akademiker*innen als grundsätzlich zu wenig interessant beurteilt, um Aufmerksamkeit im Raum der wissenschaftlichen Publikationen zu verdienen (vgl. auch Geertz 1988).

offenen Haltung, die mit Legitimationszwängen kollidierte.[21] Sturheit war angesagt, um an Suchbewegungen in alle Richtungen festzuhalten und im Bemühen um Orientierung wie bei einer *experientia vaga* streckenweise im Dunkeln zu tappen, im Zuge dessen zwangsweise Bekanntschaft mit der Imagination zu machen, die wider aufklärerischer Überlieferung nicht nur weiter weg, sondern auch näher an das Reale heranführen kann. Das zu erkennen war aufregend und befreiend zugleich, die Sache vereinfacht hat es nicht, denn die Wege, die nun einzuschlagen waren, hatten viele Abzweigungen, führten über ziemlich abschüssiges Gelände, was Aufmerksamkeit, Vorsicht und vor allem Zeit erforderte, die zwar in den 1980er Jahren mehr als heute zur Verfügung stand, weil nicht laufend Projekte zu beantragen und Drittmittel einzuwerben waren; für die Existenzsicherung förderlich war es trotzdem nicht.

Entscheidend war etwas anderes: Der Sozialisierung als Wissenschaftlerin war eine Habitualisierung als Bergsteigerin und Kletterin vorausgegangen, was u. a. bedeutet, Risiken nicht zu scheuen, Schwierigkeiten aktiv zu suchen, Anstrengung zu mögen, Leiden durchstehen zu können, Ausdauer für selbstverständlich zu halten und weniger das Glück als das Abenteuer zu suchen (vgl. Peskoller 2021). Damit war die Konfrontation mit der eigenen Begrenztheit und eine realistische Selbsteinschätzung verbunden, die angesichts einer Natur, die im Großformat arbeitet, Maß zu finden hilft. Parallelen zur Wissenschaft liegen nahe. Bourdieu las ich erst später, sonst wäre mir aufgefallen, dass meine Art zu forschen, inkl. das Verhalten im universitären Kontext dem ähnlich war, wie ich Probleme auf den Bergen anzugehen und zu lösen gelernt hatte. Das half, sich in einem fremden Feld zurechtzufinden, auch wenn es nicht immer von Erfolg gekrönt, mitunter irritierend und schmerzhaft, ausgrenzend war. Die Vorteile in diesem „modus operandi" als Produkt meiner Geschichte als Individuum weiterzumachen, überwogen, weil er weniger anfällig ist, sich dem Mainstream anzupassen, Methodenzwänge zu akzeptieren oder auf Theoriemoden aufzuspringen. Die Aufenthalte im Tal zugunsten der Zeit am Berg zu verringern, gelang hingegen nicht. Die Schreibtischphasen wurden immer länger, was jedoch weder dem Kontrast die Schärfe nahm, noch die alte Sehnsucht nach einem Leben „erster Ordnung" stillen half. Das Gegenteil war der Fall und ein Beweis dafür, dass der Habitus beides ist: flexibel, hoch anpassungsfähig und zugleich träge, die

21 Das geht auf den Positivismusstreit zurück, der auch in Innsbruck lange Schatten auf die Institution, das Fach und deren Vertreter*innen warf, egal welcher Statusgruppe sie angehörten. Im Ergebnis setzte sich eine sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft durch, ohne die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und die Empirische Erziehungswissenschaft ganz zu verdrängen. Das Ringen um die Anerkennung der unterschiedlichen Richtungen hatte allerdings über die 1980er und 1990er Jahre hinaus seinen Preis. Dies zu erwähnen, hat mit der Nachwuchsförderung zu tun, um angehende Wissenschaftler*innen nicht in Grabenkämpfe und Lagerbildung zu verstricken.

Identität des Subjekts bewahrend, auch weil der Körper als Speicher sozialer Erfahrungen wesentlicher Teil davon ist (vgl. Krais/Gebauer 2002, insbes. S. 31ff.).

Wie sich dieser Speicher bei Grenzerfahrungen verhält, ist damit nicht beantwortet. Aus meinen Studien ist allerdings zu schließen, dass im Umgang mit Extremlagen geübte Körper auch mit Daten anders umgehen, diese schlagartig abrufen oder umarbeiten können, wenn es die Situation erfordert, um nicht aus der Kontrolle zu geraten. Wie sicher und fehlerfrei dies jeweils vonstattengeht, hängt von mehreren Faktoren ab, eines lässt sich jedoch sagen: Die sozialen Erfahrungen werden durch Erlebnisse in einer Natur bedrängt, die wir weder selbst sind noch selbst hergestellt haben. Diese Andersheit ungeschützt zu erfahren, bedrängt das Denken und macht Angst. Sie ist aber kein End- sondern erst der Anfangspunkt einer Reflexivität, die den Bezugshorizont weit nach außen, über die Kultur und Zivilisation hinausschiebt und zugleich versucht, die Spannung zum Körper als Speicher, Wissensträger und Medium zu halten (vgl. Hirschauer 2016).

Der eingangs geäußerten Vermutung, dass aus Begeisterung nicht zwangsläufig, sondern über Um- und Irrwege Leidenschaften entstehen, ist nach dem, was vorzubringen war, rechtzugeben und hinzuzufügen, dass es vorrangig die Widerstände und Schwierigkeiten waren, die das Wandlungspotential aktivierten, förderten und forcierten. Dem nachzugehen, war das erklärte Ziel. Unterm Strich ist zudem herausgekommen, wonach weder gefragt noch gesucht wurde, nämlich Zeit. Es braucht Zeit, damit aus einer anfänglichen Euphorie Leidenschaft wird, die anhält und trägt. Wann das eine aufhört und das andere beginnt, wurde nicht geklärt. Der Fokus richtete sich darauf, *wie* Leidenschaften entstehen in der Annahme, dass dies exemplarisch gezeigt werden könne. Das Auswahlkriterium für die Beispiele war die Prägnanz, mit der sie sich ins Gedächtnis eingraviert hatten, infolgedessen als starke Impulse gewertet wurden, die Transformationsprozesse anzustoßen und am Laufen zu halten in der Lage waren, Fehlgänge inklusive. Dass aus der ersten eine zweite Passion hervorging, hätte auch anders kommen können, nicht jeder, der klettert, geht in die Wissenschaft, schreibt darüber und umgekehrt. Für mich gab es keine Alternative. Das hängt mit der Herkunft, dem Weltbild und den Leitmetaphern sowie mit den konkreten Lebensumständen zusammen. Es hat aber auch mit den Möglichkeitsräumen zu tun, in welchen Neues und damit Erkenntnis geschieht. Diese ereignet sich nicht im luftleeren Raum, sondern in Wechselwirkung zum Feld der sozialen und kommunikativen Regeln der Scientific Communities, Konkurrenzen, wirtschaftliche Unterstützung und gesellschaftliche Anerkennung miteingeschlossen. Einiges davon wurde ausgeführt, anderes angedeutet oder bewusst ausgespart, weil es den Rahmen zu sprengen drohte.

Ein Aspekt, den diese Aufzählung nicht enthielt, schien maßgebender als alles andere zu sein: Erfahrungen. Sie bilden die Grundlage, auf die der Rest zu beziehen, aufzubauen und zu entfalten war. Keinesfalls unabhängig von individueller

Herkunft bis gesellschaftlicher Anerkennung und jedenfalls abhängig von etwas, das ohne all das auch existiert: Natur. Der Kontakt und Umgang mit ihr war von klein auf bestimmend (vgl. Peskoller 2001, S. 25-31), was sich bis heute nicht geändert und durch die Arbeit am Naturbegriff noch vertieft hat.

Als ich mit neunzehn zu studieren begann, hatte der Körper schon viele Kletterkilometer hinter und in sich und wusste mehr als explizit zu sagen war. Dazu Erlebnisse, die z.T. schwer zu verkraften waren und ethische Fragen aufwarfen, auf die die Naturwissenschaft keine Antwort gab und die die Hinwendung zu den Geisteswissenschaften nahelegten.[22] Den Spagat zwischen beiden zu halten war nicht einfach, aber ernüchternd, weil klar wurde, wie sehr Weltbilder Wissenschaften formieren, Denkstile und Theorie-Typen ausbilden und bestimmen, welche Fragestellungen zum Zug kommen und was überhaupt als wissenschaftliche Tatsache gelten kann (vgl. Böhme 2006, S. 88).

Eine Konsequenz, die ich daraus gezogen hatte, war u. a. zu experimentieren und – analog zur Kunst – nach der genauen Form zu suchen, in der Dinge, Phänomene und Menschen eine erkenntnisproduzierende Versammlung bilden. Komplexe Kompositionen von heterogenen Elementen sollten für sich sprechen können, ohne groß interpretiert zu werden. Folglich war viel Aufmerksamkeit den formalen Entscheidungen zu schenken, Standards, Muster und gängige Verfahren halfen wenig. Ein langer Atem war gefordert. Zeit als Bedingung und das Movens schlechthin, wenn es um Wandlung geht. Das wird jetzt, im Nachhinein, überdeutlich, weil dieser Rekonstruktionsversuch aufs Ganze gesehen überwiegend aus der Darstellung von Abläufen, Verläufen und Prozeduren besteht. Das war so nicht geplant. Kann es erklären, warum man zwei Leben in das eine schachteln will? Dass ein Wissenschaftler*innen-Leben zu kurz erscheint, um viele verschiedene Themen zu bearbeiten? Woher das Begehren rührt, möglichst schwierige Wege zu nehmen, ähnlich den Wanddurchsteigungen auf hohen Bergen? Oder weshalb im Ernstfall aus Raum Zeit wird? (vgl. Peskoller 2019). Mit der Zeit, die man von der Uhr abliest, ist sie nicht zu erklären, aber sie legt eine Spur, die weiterführt.

Es geht um das *Zeitempfinden*, eine durch und durch relationale Größe, weshalb das Eingangsversprechen, sagen zu können, wie Leidenschaften entstehen, ohne Bezugnahme auf die eigenen kaum einlösbar erschien. Ein allerletzter Versuch über das Bild: Wenn sich Begeisterung in Leidenschaft wandelt, ändert sich auch der diesen Vorgang begleitende Grundton und wird ruhiger, tiefer, schwerer. Das Bild, das dazu erscheint, zeigt jemanden von weit oben nach unten durch ein enges Zeit- und Raumgitter der Disziplinen und Routinen sinken, langsam wie in Zeitlupe, und wie befreit davon wird ein anderer ‚Vertrag' mit sich und

22 Das war auch der Grund für mein Studium: Geographie und Philosophie, Psychologie, Pädagogik; abgeschlossen 1981 in Innsbruck.

der Welt möglich.[23] Dieser Vertrag enthält Ausschlüsse, damit Weniges ganz getan werden kann und Einlässe, damit, was getan wird, mit Phantasie geschieht. Diese umkehrbare Mischung aus Fülle und Mangel, Hingabe und Desinteresse, Engagement und Lustlosigkeit wirkt sich auch auf der Ebene des Erlebens von Zeit aus. Sie wird als beschleunigt und verzögert, gedehnt und gerafft, eingespart und verschwendet, geschenkt und gestohlen, verloren und gewonnen wahrgenommen, was zu einer Frage führt, die möglicherweise diesen Beitrag von Anfang an motiviert hat und lautet: Wie kann das Maß geachtet und das Gleichgewicht erhalten bleiben? Diese Frage ist nicht nur für das Denken, Sprechen und Schreiben, sondern auch für das Bergsteigen und Klettern relevant und sogar das Zünglein an der Waage, wenn Entscheidungen zu treffen sind. Das ist umso wichtiger, aber auch schwieriger, je extremer die Situation wird und Anforderungen stellt, die jegliches Maß überschreiten.[24] Weiter möchte ich nicht gehen. Es ist die Nüchternheit, die das Risiko zu steigern erlaubt, mehr als jeder Rausch (vgl. Peskoller 2004, S. 79).

Literatur

Bilstein, Johannes (2003): Gesprochene Bilder. Über Metaphern in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.

Bilstein, Johannes (2008): Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik. In: Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 35–56.

Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hrsg.) (2013): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.

Böhme, Gernot (1997): Natur. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 92-116.

Böhme, Hartmut (2006): Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 2, S. 75-81.

23 Dieser Vorstellung entsprechen Werke der portugiesisch-französischen Malerin Maria Helena Vieira d'Silva (1908-1992), insbesondere das Bild „Le Couloir" von 1948.

24 Daraus besteht der Großteil des Materials, das meiner Forschung zugrunde liegt, um Berührungs- und Einbruchszonen zu suchen, die das Subjekt mit der Angst, dem Effektiven, Ultimativen, Zweck- und Nutzlosen unterhält, um von den Wirkungen auf mögliche Ursachen zurückzukommen, das Entscheidungsvermögen zu ergründen, Dinge wie Berge und Meere zu denken und dabei der Sprache die Kraft und Bildhaftigkeit nicht zu nehmen usw. Heute sehe ich mich an der Schwelle zu einem „zweiten Leben" stehen, wie es Francois Jullien bezeichnet und dabei gemeint hat, dass der Lauf des Lebens von einer ersten in eine zweite Form der Erfahrung hineinführt, wodurch auch klar wird, wo diese Möglichkeit eines zweiten Lebens ihren Anfang nimmt. Diesen Anfang begreift er als eine „Wiederaufnahme", die sich „diese *zweite*, umfassende und kumulative Erfahrung zur Grundlage nimmt, allerdings um es *von neuem zu versuchen*" (vgl. Jullien 2020, S. 65f.).

Bourdieu, Piere (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 365-374.
Cixous, Hélène (1980): Weiblichkeit in der Schrift. Berlin: Merve.
Därmann, Iris (2007): Statt einer Einleitung: Plädoyer für eine Ethnologisierung der Kulturwissenschaft(en). In: Dies./Jamme, Christoph (Hrsg.): Kulturwissenschaften: Konzepte, Theorien, Autoren. Paderborn: Fink, S. 7-33.
Delamont, Sara (2007): Arguments against auto-ethnography. In: Qualitative Researcher 4, S. 2-4.
Devereux, George (1984): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Fischer-Lichte, Erika (2006): Verklärung und/oder Präsenz. In: Suthor, Nicola/Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.): Verklärte Körper. Ästhetiken der Transfiguration. München: Fink, S. 163-182.
Fischer-Lichte, Erika (2008): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Gebauer, Gunter/Kamper, Dietmar/Lenzen, Dieter/Mattenklott, Gert/Wulf, Christoph/Wünsche, Konrad (1989): Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1993): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
Geertz, Clifford (1988): Works and lives. The anthrogologist as author. Cambridge: CUP.
Goethe, Johann Wolfgang von (1952): Sprüche in Prosa: Betrachtungen im Sinne der Wanderer. Nr. 126. In: Goethes Werk in sechs Bänden, Bd. 6, 3. Aufl.
Haas, Anika (2018): „Ihre erste unterbrochene durchgängige Linie. Helene Cixous' Ameisentheorie". In: Haas, Anika/Hock, Jonas/Leyrer, Anna/Ungelenk, Johannes (Hrsg.): Widerständige Theorie. Kritisches Lesen und Schreiben. Berlin: Neofelis, S. 235-243.
„Helden und Selbstdarsteller", Club 2/ORF 2 vom 20. Mai 1986, Moderator Adolf Holl.
Hirschauer, Stefan (2016): Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie: Körperwissen: Transfer und Innovation. Band 25. Heft 1, S. 23-32.Jullien, Francois (2017): Ein zweites Leben. Wien: Passagen.
Jullien, François (2020): Ein zweites Leben. Wien: Passagen.
Kamper, Dietmar (1986): Zur Soziologie der Imagination. München: Hanser.
Kamper, Dietmar/Rittner, Volker (Hrsg.) (1975): Zur Geschichte des Körpers. München und Wien: Hanser.
Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg) (1984): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Krais, Beate/Gebauer, Gunther (2002): Habitus. Bielefeld: transcript.
Lévi-Strauss, Claude (1973): Das wilde Denken. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Liebau, Eckart/Peskoller, Helga/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2003): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz.
Lyotard, Jean-Francois (1978): Intensitäten. Berlin: Merve.
Mummery, Albert Frederik (1895): My climbs in the Alps and Caucasus. London: Publisher T.F. Unwin.
Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 31, Heft 1, S. 66-86.
Peskoller, Helga (1988): Vom Klettern zum Schreiben – ein Versuch, sich zur Gänze zu verwenden. Monographie einer Dissertationsgeschichte als erzählte Wissenschaft. Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaft/Innsbruck in 3 Bänden.
Peskoller, Helga (1997): BergDenken. Eine Kulturgeschichte der Höhe. Wien: Eichbauer.
Peskoller, Helga (2001): extrem. Wien: Böhlau.
Peskoller, Helga (2004): Anatomie der Nüchternheit. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie: Rausch Sucht Ekstase. Band 13. Heft 2, S. 70-80.

Peskoller, Helga (2013): Erfahrung/en. In: Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hrsg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-78.
Peskoller, Helga (2015): Berge, Menschen, Meere. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie: Unsicherheit. Band 24. Heft 1, S. 39-50.
Peskoller, Helga (2016): Übermut. In: bergundsteigen#96, S. 90-93.
Peskoller, Helga (2018): Natur, Körper, Wissen. In: Engel, Birgit/Peskoller, Helga/Westphal, Kristin et al. (Hrsg.): *räumen* – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 18-37.
Peskoller, Helga (2020): Stürzen. Horizontumkehr, Grenzziehung, ästhetische Bildung. In: Krebs, Moritz/Noack Napoles, Juliane (Hrsg.): Bewegungen denken – Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93-108.
Peskoller, Helga (2021): Sind Bergsteiger glücklichere Menschen? In: Burghardt, Daniel/Krebs, Moritz/Noack Napoles, Juliane (Hrsg.): Weiterdenken – Perspektiven pädagogischer Anthropologie. Festschrift für Jörg Zirfas. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56-69.
Ploder, Andrea/Stadlbauer, Johanna (2013): Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählung für die volkskundlich-kulturanthropologische Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde, 116. Heft 3-4, S. 373-404 (open access).
Sontag, Susan (1980): Über Fotografie. Essays. Frankfurt/M.: Fischer.
Unsworth, Walter (o. J.): Tiger in the snow – The man who loved Nanga Parbat: Albert F. Mummery.
Winter, Rainer/Niederer, Elisabeth (Hrsg.) (2008): Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader. Bielefeld: transcript.
Woziniakowski, Jacek (1987): Die Wildnis. Zur Deutungsgeschichte der Berges in der europäischen Neuzeit. Wissenschaftliche Sonderausgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Wulf, Christoph (1984): Das gefährdete Auge. Ein Kaleidoskop der Geschichte des Sehens. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kapitel III
Kunst und Kultur

Enthusiasmus

Mit Sokrates im Dialog über Dichtung, Freien Tanz und Bewegungsimprovisation

Hanne Seitz

Affekte

> „Die menschliche Natur ist des Enthusiasmus nicht nur fähig und bedürftig, sondern auch nach Zeit und Ort und Sache gewärtig. […]
> Es ist ein Zunder in uns, der Funken will, eine Idee und Taten gebärende Kraft, die, wenn sie nicht recht befruchtet wird, Ungeheuer gebiert […].“
> *Johann Gottfried Herder*

Der Enthusiasmus ist eine Gemütsbewegung, die mit einer Steigerung der körperlichen, seelischen, auch geistigen Kräfte einhergeht und sich durch lebhaftes Interesse, überschwängliche Freude und begeistertes Engagement gegenüber einer Sache bekundet. Im Unterschied zur Emotion, die eine eher sinnkonstruierende Ausdrucksform darstellt, gehört der Enthusiasmus – ähnlich wie Wut, Lust, Begierde oder Furcht – in die Reihe der Affekte, die sich in einem meist außengeleiteten Wirkungsgeschehen zwischen Körpern und ihrer Umgebung zum Ausdruck bringen. Affekte widerfahren einem, man ist ihnen ausgesetzt, erleidet sie, was mit Blick auf den Enthusiasmus besonders in dem Wort Leidenschaft zum Ausdruck kommt. Der enthusiasmierte Mensch ist von einer Idee, zuweilen auch von einer Person auf eine Weise fasziniert und begeistert, die von pathischer Ergriffenheit zeugt und vollkommene Hingabe verlangt – eine Leidenschaft, die auch andere anzustecken vermag. Im Extremfall führt die Heftigkeit des Aufruhrs zu Fanatismus, zu mitreißendem Tatendrang, die Hartnäckigkeit des Affekts mitunter sogar zu Raserei, in deren Verlauf die Verstandeskräfte dann vollkommen außer Kraft gesetzt werden.

Aus diesem Grunde wird schon seit der Antike der *enthūsiasmós* von dem durchaus aus gleicher Quelle stammenden Fanatismus entschieden abgegrenzt. Man hat angenommen, dass Götter die Menschen für gute oder eben auch verwerfliche Zwecke heimsuchen und als Medium für ihre ‚Botschaften‘ gebrauchen. Mit der Verweltlichung des Phänomens seit der Aufklärung wird häufig auch der semantisch verwandte Begriff der Begeisterung synonym gebraucht – nicht zuletzt wegen der darin explizierten Geisteskraft: „Enthusiasmus, Begeisterung, Zustand des Menschen, wobei die ganze Thätigkeit des Geistes, alles Den-

ken u. Wollen ungewöhnlich gehoben ist und zwar für eine Idee auf religiösem und sittlichem Gebiete; der ächte E. ist deßwegen mit dem klarsten Bewußtsein der angestrebten Idee gepaart, erkennt und wählt die Mittel zur Ausführung mit scharfem Blicke u. gibt Gedanken u. Willen außergewöhnliche Energie" (Herders Conversations-Lexikon 1854, S. 569).

Mit Blick auf die stets drohende Eigendynamik ist kaum überraschend, dass der Zivilisationsprozess Affekte wie den Enthusiasmus in ‚rechte' Bahnen zu lenken sucht. Einerseits werden von alters her Räume geboten, in denen er ausgelebt werden kann – von der Alltagsordnung ausgenommene Heterotopien, die in der Folge nicht zuletzt das Sozial- und Ordnungsgefüge wieder stabilisieren können. Man denke an die Riten traditioneller Völker, olympische Spiele und antikes Theater, römische Gladiatorenkämpfe, mittelalterliche Veitstänze, christliche Fastnachtsbräuche oder heutzutage an Fußballturniere.

Andererseits wird schon seit der Antike nach Wegen gesucht, die Empfänglichkeit für den Enthusiasmus für ethische Ansinnen und für Bildungsanliegen zu gebrauchen und seine Dynamik in den Dienst der Vernunft zu stellen. Herder, einer der einflussreichsten Denker der Aufklärung, geht davon aus, dass der Mensch zwar anfangs „noch kein Geschöpf von Besinnung, aber schon von Besonnenheit" ist und daher auch in Besinnung aufgeklärt werden kann (Herder 1772/1978, o.S.). Und weil dieses „besonnene Geschöpf" begeisterungsfähig und -empfänglich sei, heißt es in seinen Schulreden, müsse man Funken werfen und so jenen Zunder entfachen, der „späterhin in die edelsten Flammen" ausschlägt (Herder 1810, S. 167). Im Unterschied dazu richtet Schiller sein Bildungsideal weniger auf zündendes Lehrpersonal als auf den Funken der Kunst. Im zweiundzwanzigsten Brief zur ästhetischen Erziehung erläutert er, wie der Stofftrieb durch Spiel in eine „mittlere Stimmung" versetzt, das Gemüt mit seinen Affekten, Sinnes- und Gefühlslagen in den Modus bewusster Empfindung überführt, zuletzt zur Vernunft gebracht werden kann. Kunst mache erfahrbar, wie Form den Stoff vertilgt, wobei Schiller den Effekt des Schönen darin sieht, dass es gerade von Leidenschaften befreien kann. Der Funke muss zwar „mächtig fassen", aber zugleich von „ruhiger Klarheit umgeben" sein, das Gemüt „frei und unverletzt" bleiben. So mag nicht erstaunen, dass er den „Künsten des Affekts", zu denen er die Tragödie zählt, skeptisch gegenübersteht (Schiller 1795/1965, S. 90ff.).

In den modernen, auf Beherrschung der inneren und äußeren Natur ausgerichteten westlichen Leistungsgesellschaften sind solche Debatten weitgehend verstummt. Den Individuen ist aus eigener Kraft auferlegt, ihre Affekte im Zaum zu halten und Selbstdisziplin zu üben. Die Logik der Beherrschung und Kontrolle scheint mittlerweile an einer Grenze angelangt – auch mit Blick auf globale Ereignisse wie die Klimakrise, massenhafte Fluchtbewegungen oder jüngst die Corona-Pandemie, deren Folgen die Gesellschaft entzweien, den Affekthaushalt in Aufruhr und das sprichwörtliche Fass gar zum Überlaufen bringen.

Wortprägungen wie *politics of feeling, affective dispositive, acceleration*

society, public emotions oder *affective computing* deuten den affektiven Schub an, der sich in den politischen, ökonomischen, ökologischen, kulturellen und sozialen Agenden inzwischen niedergeschlagen hat. In den Geistes- und Sozialwissenschaften dreht sich der *performative turn* – als kritische Antwort auf den *linguistic turn* gedacht – längst um den *affective turn* (Clough/Halley 2007) weiter, der die Aufmerksamkeit auf Taktilität und Bewegung, das Sinnesempfinden und die Materialität des Körpers, das Ineinander von Tun und Erleiden und damit auch auf die Sinnlichkeit des Sozialen lenkt. Es mag überraschen, dass der Enthusiasmus – etwa in dem seit 2015 laufenden Sonderforschungsbereich *affective societies* – dabei keine Rolle zu spielen scheint. Selbst in den Kunst- und Theaterwissenschaften kommt der Begriff nicht vor – beispielsweise zur Analyse zeitgenössischer Phänomene wie digital hergestellter virtueller Realitäten oder immersiver Verfahren im Theater, die in mitunter affektive Situationen und Szenen versetzen und auf enthusiastische Involvierung zielen (Schütz 2020, 2021a, 2021b). Zwar sucht der erziehungswissenschaftliche Diskurs seit einiger Zeit die Begeisterung als Lernantrieb zu nutzen, doch der Enthusiasmus wird nur im Rahmen musikalischer Bildung thematisiert (Wömmel 2015; Barandun 2018).

Wo die Debatte um den Enthusiasmus in der europäischen Geschichte immer wieder aufgeflammt ist und in den Agenden der Religion, Politik, Bildung, Philosophie und Ästhetik eine je nachdem rühmliche oder auch unrühmliche Rolle eingenommen hat, scheint der Topos als analytische Kategorie nicht tauglich – selbst zur Untersuchung massenpsychologischer Phänomene wie Fußball offenbar nicht (Wetzels 2022). Während der Enthusiasmus in der Französischen Revolution eine kontroverse und heftig diskutierte Rolle spielt (Schramke 1995/2018), wird er im 20. Jahrhundert nur noch negativ konnotiert, als ein Zustand angesehen, dem das ‚rechte' Maß vollends verloren gegangen ist. Man denke an den mit glühendem Eifer begrüßten Ersten Weltkrieg oder an den Fanatismus der Nationalsozialisten im Dritten Reich, der dem ‚gemeinen' Volk buchstäblich Begeisterungsstürme entlockt hat. Wie kaum zuvor hat die nationalsozialistische Ideologie die Empfänglichkeit für den Enthusiasmus auf das Ungeheuerlichste missbraucht und das soziale Miteinander durch hitzige Propaganda auf brutalste Weise beschädigt.

Jürgen Schramke sieht im Enthusiasmus schlussendlich „nichts weiter als eine disponible seelische Energie […], die zur gleichbleibenden anthropologischen Grundausstattung gehört; sie ist an keinen bestimmten Gegenstandsbereich gebunden, hat sehr verschiedene Ausdrucksformen und kann daher für ganz unterschiedliche Zwecke gebraucht oder mißbraucht werden" (ebd., S. 24). Nur wenige – etwa Lambert Soltauer (1989) aus tiefenpsychologischer, Bernd Bösel (2008) aus philosophischer Sicht – suchen den Enthusiasmus neu zu verorten, ihn nicht gleichzusetzen mit seinen fanatischen und pathologischen Ausuferungen, sondern darin eine „zutiefst menschliche Erfahrung, mit all ihren positiven, ambivalenten und negativen Ausprägungen" zu sehen (Bösel 2010, S. 33).

Der Enthusiasmus soll weder dem politischen Extremismus noch dem Massenkulturbetrieb überlassen bleiben, sondern einem Denken dienen, das sich auf kritische Weise „dem Blitzhaften, dem Augenblicklichen öffnet, ohne sich dem Verbindlichen zu verschließen" (ebd. S. 40).

Hegels Gedanke, dass nichts Großes jemals ohne Leidenschaft vollbracht worden ist (Hegel 1817/1979, S. 474), wird im Folgenden auf kleinere Gefilde herunterzubrechen sein. Enthusiasmus als Denk- und Praxismodell für eine kulturell-ästhetische Bildungsarbeit zu verstehen, wirft die Frage auf, wie es gelingen kann, sich dem Leidenschaftsstrom – ohne den Tanz- und Bewegungsimprovisation nicht auskommen – auf besonnene Weise hinzugeben und dem Raum zu geben, was Bernhard Waldenfels *Denken des Leibes* nennt. Einmal mehr ist der Dualismus zwischen Körper und Geist zu überwinden. Schon Spinoza hat in seiner Affektenlehre die Trennung zwischen der auf Einzelnes gerichteten Sinnlichkeit und dem auf Allgemeines zielenden Geist aufgehoben – eine Denktradition, die in einer vorerst wohl letzten Wende, dem *vital turn* (Fischer 2018), unter Bezugnahme auf Helmuth Plessner und Georg Simmel erneut diskutiert wird. Physiologisch betrachtet sieht Simmel das Leben als nach „Mehr-Leben" drängendes, fortwährendes Erzeugen, wohingegen der Geist nach „Mehr-als-Leben" strebt (Simmel 1916, o.S.). Die sinnliche Natur des Menschen sei keine untergeordnete Kraft, sondern eine sinnhafte, vitale Potenz, die ihren Platz in der Sphäre des Intelligiblen habe. Anstelle der Vernunft wird der Lebensbegriff eingeführt. Der Mensch „erlebt das unmittelbare Anheben seiner Aktionen, die Impulsivität seiner Regungen und Bewegungen, […] das Stehen zwischen Aktion und Aktion, die Wahl ebenso wie die Hingerissenheit in Affekt und Trieb. Er weiß sich frei und trotz dieser Freiheit in eine Existenz gebannt" (Plessner 1928/1975, S. 291). Exzentrisch positioniert lebt der Mensch und muss sein Leben zugleich vollziehen, muss es in „vermittelter Unmittelbarkeit" zum Ausdruck bringen (ebd., S. 310/324). Auch Karl Jaspers steht in der Tradition der Lebensphilosophie und widmet dem Enthusiasmus sogar ein eigenes Kapitel. „In der enthusiastischen Einstellung fühlt der Mensch sich selbst in seiner innersten Substanz, in seiner Wesenheit berührt oder – was dasselbe ist – fühlt sich ergriffen von der Totalität, dem Substanziellen, der Wesenheit der Welt" (Jaspers 1919, S. 102). Er differenziert zwischen der Ekstase oder dem Rausch, die hemmungslos Grenzen überschreiten, und dem „disziplinierten Enthusiasmus", der Maß und Besonnenheit entwickelt, und nur möglich ist im durchdringenden „Erfassen und Erleben der Realitäten" (ebd., S. 107).

Vor diesem Hintergrund ist kaum nachvollziehbar, dass Eugen Fink in seinem Vortrag *Vom Wesen des Enthusiasmus* im Februar 1940, also kurz nach Einmarsch der Wehrmacht in Polen, dem Phänomen jeglichen Realitätsbezug abspricht. Die von Gott empfangene „enthusiastische Begeisterung" reiße die Ergriffenen aus ihrer Zeit, löse die Seele aus allen Banden der Herkunft und künde vom Heiligen, Schönen und Wahren (Fink 1947, S. 17/31). Die im Rausch

oder Pathos der Befreiung vorherrschende „humane Begeisterung“ sei hingegen nazistischen Ursprungs – jener ‚inhumane‘ Missbrauch des Humanen wird nicht einmal erwähnt – und versperre den Weg in die mythische Offenbarung. Die „enthusiastische Existenzweise“ könne nur Menschen widerfahren, „die beten, Kunst machen oder denken“ (ebd., S. 18) – Platon zufolge, auf den sich Fink bezieht, sogar nur den Philosophen.

Enthusiasmus

> „… die Philosophen [würden am allermeisten] verlieren, wenn es gar keine Enthusiasten und Schwärmer mehr gäbe. Nicht bloß, weil sodann auch der Enthusiasmus der Darstellung, der für sie eine so lebendige Quelle von Vergnügungen und Beobachtungen ist, verloren wäre, sondern weil auch der Enthusiasmus der Spekulation für sie eine reiche Fundgrube neuer Ideen, eine so lustige Spitze für weitere Aussichten ist.“
> *Gotthold Ephraim Lessing*

Seit der Antike ist der Begriff Enthusiasmus mit der Frage verbunden, ob Begeisterung Wissen und Erkenntnis befördert oder geradezu im Gegenteil das Reflexionsvermögen trübt, gar ausschaltet. Der Begriff ἐνθουσιασμός (enthūsiasmós) taucht in den Platonischen Dialogen in Verbindung mit der dichterischen Produktion und Rezeption zum ersten Mal auf – also in der den Versen und der Musik gewidmeten Kunst. Der Dichter sei ein „geflügeltes und heiliges Wesen“, so Sokrates zu dem Rhapsoden Ion, „nicht eher vermögend zu dichten, bis er begeistert worden ist und bewusstlos und die Vernunft nicht mehr in ihm wohnt“ (Ion, 534b).[1] Dem Dichter gelänge das Dichten nicht aufgrund von Können, Wissen oder einer von ihm ausgehenden Aktivität, sondern weil die Musen in ihn fahren. Derart besessen sei er ἔνθεος (éntheos), also gotterfüllt, und daher könne selbst der schlechteste Dichter schönreden. Gleich einer Kette von Magneten steckt die Muse zuerst den Dichter an, der dann den Interpreten begeistert, welcher zuletzt das Publikum mit seiner Leidenschaft affiziert. Das Können, das Homer zugeschrieben wird und der Rhapsode auch für sich in Anspruch nimmt, erscheint Sokrates zweifelhaft. Ion könne weder etwas Allgemeines über die Dichtung sagen noch habe er Fachwissen. Dank eingeübter Fertigkeiten könne er zwar Ereignisse herausragend schildern, sie auf eine Weise vortragen, dass der Eindruck entsteht, er sei dabei gewesen und verstehe von einer Sache wie der Heeresführung etwas, doch kein Mensch käme auf die Idee, ihm ein Heer zu

1 Die Verweise beziehen sich auf den Abschnitt *Dialoge und Briefe* auf der Online-Plattform Opera Platonis.

überantworten. Wie immer in Platons Dialogen werden die Meinungen am Ende abgewogen und in Wissen überführt; der Rhapsode zeigt sich einsichtig und will dann doch lieber „ein Gottbegeisterter, nicht aber ein kunstverständiger Lobredner des Homer" sein (ebd., 542e).

Obwohl er ihn auf das Schärfste kritisiert, begründet Platon eine Theorie des dichterischen Enthusiasmus: „Größe und Grenzen des Enthusiasmus erfahren hier, erstmals in den platonischen Dialogen, eine eingehende Behandlung. Das Gespräch wird zu einem Grundlagentext für ästhetische Erfahrung: Platon diskutiert die von der Dichtung ausgehende Begeisterungsübertragung und verortet sie in dem spezifischen Kontext der griechischen Kultur. Die altehrwürdige Einheit von Wissen und Begeisterung tritt infolge seiner Kritik auseinander. Die Kunsterfahrung selbst kommt in den Blick. Sie erscheint religiös fundiert, doch erweist sich das von ihr vermittelte Wissen als zweifelhaft" (Vöhler 2004, S. 198). Der Enthusiasmus stehe gar im Verdacht, Täuschung und Unwahrheit zu sein, beruhe auf der Überredungskunst eines rhetorisch geschickten Mimen, der das Publikum in seinen Bann zu ziehen weiß. Sokrates, der seine Rede durchaus mit poetischer Verve, bildlicher Anschauung und begeisterter Überredungskraft vorträgt, begegnet den Dichtkünstlern mit Skepsis, denn sie dichten „nicht bei vernünftigem Bewusstsein diese schönen Lieder, sondern, wenn sie von der Harmonie und vom Rhythmus erfüllt sind" (Ion 534a).

Im später entstandenen *Phaidros* unterscheidet Sokrates die eingepflanzte Begierde nach Vergnügungen und die erworbene, auf das Gute gerichtete Denkweise – beide seien in uns, mal einträchtig, mal zwiespältig; wenn nun aber „die Denkweise durch Vernunft zu dem Guten leitet und überwiegt, so hat diese überwiegende Kraft den Namen *Besonnenheit*" (Phaidros, 237d). Nur Philosophen könnten jene, keiner Anschauung zugänglichen Urbilder empfangen und die Fülle enthusiastischer Eingebung besonnen entgegennehmen. In der Rangfolge stehen sie an oberster Stelle, die Dichter hingegen landen auf Platz sechs von insgesamt neun (248e). Neben dem krankhaften Wahnsinn unterscheidet Sokrates vier Formen der Mania (θεία μανία), in der verschiedene Götter wirksam sind: Apoll in der Wahrsagung, Dionysos im Ritual, die Musen in der Dichtung und Eros in der Philosophie (ebd., 265a). Von Eros begeistert und auf besonnene Weise enthusiasmiert, betet Sokrates am Ende zu Pan: „Verleiht mir, schön zu werden im Innern, was ich aber von Außen her habe, daß es dem Innern befreundet sei!" Nur so könne er sich als „Verständiger" aufmachen und des „Goldes Fülle" aus dem Hain hinaus in die Welt tragen (ebd., 279b/c).

Die vom korybantischen Taumel befallenen, orgiastisch Tanzenden werden im *Nomoi* endgültig verteufelt und Dionysos des fehlenden Verstandes bezichtigt. In Platons Idealstaat sind nur noch Gymnastik zur körperlichen und eine wohltemperierte musische Erziehung zur seelischen Ertüchtigung erlaubt; zur Affektkontrolle werden Chorreigen eingeübt, deren Rhythmus und Harmonie den schönen, tugendhaften und besonnenen Charakter bilden sollen (Nomoi

655a). Homer und seinesgleichen würden die Wahrheit nicht schauen, die Götter zudem grausam und listig darstellen, zur Nachahmung aufrufen und im Publikum weibische Regungen wecken. Dafür ist kein Platz in Platons Staat. Angesichts der Verehrung für die Dichtkunst und der Vorurteile, die die Polis gegenüber den zum Handeln untauglichen Philosophen hegt, ist nicht verwunderlich, dass Platons Idee, die Künstler zu zensieren und den Philosophen die politische Herrschaft zu übereignen, Utopie bleibt.

Im Unterschied zu Platon spricht Aristoteles in seiner *Poetik* (1921) der Dichtkunst Wahrheit zu. Allerdings handle sie nicht von dem, was geschehen sei, sondern von dem, was geschehen könne – spreche also vom Möglichen (ebd., 1451). Für ihn haben die nachahmenden Künste allesamt ‚Bildungspotential', denn sie erschaffen die Welt: in den bildenden Künsten mittels Farbe und Form, im Tanz mittels Rhythmus, in der Musik mittels Rhythmus und Melodie. Doch nur die Tragödie könne mittels Rhythmus, Melodie und Sprache von Gemütsbewegungen wie Furcht oder Mitleid befreien und die gewünschte Katharsis herbeiführen (ebd., 1449). Zwar könnten auch Tanzkünstler mit Hilfe rhythmischer Körperbewegungen Charaktereigenschaften, Gemütsstimmungen und Handlungen mimetisch nachahmen, allerdings fehle ihnen Sprache und Melodie (ebd., 1447). Übertriebenes Gebärdenspiel und „Tänzerei" lehnt er ab. Maßvoll und tugendhaft soll die Affektübertragung sein, eher „Sache eines Hochbegabten als eines Besessenen, denn jene sind reichlich bildsam, diese aber außer Rand und Band" (ebd., 1445). Aristoteles baut auf Könnerschaft und gutes Handwerk. Er geht zwar davon aus, dass die Dichtkunst in ihren Anfängen durch Stehgreifversuche ins Leben gerufen worden ist (ebd., 1148), meint sogar, dass Kunst den Zufall wie auch der Zufall die Kunst liebt (ebd., 1140), verlangt aber, dass das zufallende Material sich der geschlossenen, keine Abweichung duldenden dramatischen Form fügt.

Aristoteles sieht im handelnden Menschen das Maß aller Dinge, Platons Ideenwelt wird in die Wirklichkeit und der Enthusiasmus in den Körper verlegt. Mit der Hippokratischen Vier-Säfte-Lehre wird er physiologisch begründet und mit seinem Gegenpol, der Melancholie, in Verbindung gebracht. Ein zu heißer Gallensaft führe Menschen in die Ekstase, ein zu kalter in die Depression. Mäßig erhitzt sei man zwar noch Melancholiker, aber nicht so abnorm und anderen durch Bildung, politische Wirksamkeit und künstlerische Könnerschaft überlegen.[2]

Mit Platon und Aristoteles beginnt ein Widerstreit um die Affekte, der bis heute anhält. Von der Antike über das römische Reich bis ins Mittelalter, von den Stoikern über die Aufklärung bis zur Romantik – epochen- und kulturüber-

2 Die Aristoteles zugeschriebene Abhandlung zur Melancholie stammt allerdings, wie vermutet wird, von seinem Schüler Theophrast (Horstmann 2012, S. 9f.).

greifend ist nachzulesen, wie heftig der Kampf ausgetragen wird: „So sehr die Befürworter der Affektüberwindung die Nüchternheit gegen den Enthusiasmus ins Spiel brachten, so leidenschaftlich nahm sich ihr Kampf aus: eine Paradoxie, die zu denken gibt" (Bösel 2008, S. 21). Ein Kampf, der hier nur als Streifzug beleuchtet werden kann: Im Christentum kündet der Enthusiasmus dann von monotheistischer Eingebung; die Reformation verteufelt Enthusiasten als zungenredendes Medium göttlicher Heimsuchung, weswegen Luther nicht nur gegen die „Papisten" kämpft, sondern auch gegen die „Schwarmgeister", wie er die religiösen Fanatiker nennt (Schramke 2018, S. 13). Dank einiger Humanisten, die Platon wiederentdecken, erfährt der dichterische Enthusiasmus in der Poetik-Debatte des 16. Jahrhunderts – etwa bei Ficino – eine Renaissance. Zu Beginn der Aufklärung wird er in der Schrift *A Letter Concerning Enthusiasm* des schottischen Earl of Shaftesbury einer grundlegenden Revision unterzogen (Schramke 2018, S. 46ff.). Der nun säkularisierte, buchstäblich aufgeklärte Enthusiasmus wird nicht mehr als passiv empfangene Gottesgabe verstanden, sondern kann durch Fleiß, Disziplin und Übung geweckt werden. Er nährt nicht nur die Dichtkunst, sondern wird als Quelle jeglicher Inspiration angesehen. Für Kant ist der Enthusiasmus schließlich „die Idee des Guten mit Affekt", dessen heftige Gemütsbewegung und zügellose Einbildungskraft den gesunden Menschenverstand allerdings trüben, gar in den Wahnsinn treiben kann. Daher verdiene er nicht das „Wohlgefallen der Vernunft", ist nicht ethisch, dafür aber ästhetisch erhaben, „weil er eine Anspannung der Kräfte durch Ideen ist, welche dem Gemüte einen Schwung geben, der weit mächtiger und dauerhafter wirkt, als der Antrieb durch Sinnenvorstellungen" (Kant, zit. n. ebd. S. 131).

Wenn gegenwärtig auch der Geniekult der Romantik, die im Enthusiasmus eine natürliche Veranlagung sieht, obsolet ist, woher kommt er dann? „Von den Prozessen des Zur-Welt-Bringens, des Schaffens, Hervorbringens, Begleitens und Bezeugens, des Teilhabens an jenem Generischen, das zweifellos an manchen Orten, zu manchen Zeiten, in manchen Personen verdichtet zutage tritt" (Bösel 2020, S. 7). Erhellend ist in diesem Zusammenhang das Gespräch zwischen Sokrates und Diotima – einer Seherin und offenkundig im Tanz, Gesang und in der Liebeskunst kundigen Hetäre. Es ginge nicht, belehrt sie Sokrates, um das Schöne, sondern um die „Erzeugung und Geburt *im* Schönen". Der Name ποίησις (poíēsis*)* sei auf alles anzuwenden „was die Ursache dafür ist, dass irgendetwas aus dem Nichtsein in das Sein übergeht"; doch anders als in der Liebe zwischen Mann und Frau, ginge es bei den Kunstschaffenden um etwas noch Zeugungskräftigeres als der Körper, nämlich die seelische Kraft der Weisheit und Tugend (Platon, Symposion, 206c f.).

Freier Tanz

„Dass die Körper sprechen, auch das wissen wir seit langem."
Gilles Deleuze

Zweitausendfünfhundert Jahre später sitzt Sokrates mit Phaidros und dem Arzt Eryximachos, beide auch bei jenem denkwürdigen Gastmahl zugegen, erneut zusammen – vermutlich in einem Pariser Varieté bei einem Glas Champagner –, um sich eine furiose Tanzperformance anzusehen. Paul Valéry ist dieses Kunststück in seinem Essay „Die Seele und der Tanz" gelungen. Es steht zu vermuten, dass er dabei Loïe Fuller vor Augen hatte, die 1892 im Folies Bergère den sogenannten *Freien Tanz* ins Leben gerufen hat. Wo Eryximachos beim Gastmahl zu Beginn seiner Lobrede auf Eros sogar die Flötenspielerin hinausschickt, setzen sich die drei nun einem „geflügelten Chor" berühmter Tänzerinnen aus und ergründen die Darbietung ganz nach Art des Sokratischen Dialogs. Der Arzt meint, die Chorführerin Athikte lehre, „was unsere Körper dumpf ausführen. […] Unsere Schritte sind uns so leicht und vertraut, dass sie es niemals zu Ehren bringen, für sich selbst betrachtet zu werden als eigentümliche Handlungen" (Valéry 1923/2017, S. 16). Die Tänzerin hat es Sokrates angetan, sie sei allein mit ihrer Seele und fühle in sich, wie sie zum Ereignis wird. Phaidros meint, dass der Tanz gerade nicht in sich selbst, sondern als Vorstellung in uns ruhe, Eryximachos hingegen, dass der Tanz auffordere zu sehen, was ist. All die Gedanken machen Sokrates trübsinnig. Er hofft, dass die Beweglichkeit und Klarheit der Tänzerin auch ihm zu Eigen werden. Der Arzt rät, dem Entstehen der Idee nachzugehen – der Freund wisse doch auch sonst aus jedem Zufall die wunderbarsten Dinge zu sagen. Die Idee mische nämlich in jenen „erbärmlichen Teig der Welt die Hefe dessen, was nicht ist, und lasse die Nichtigkeit dessen, was ist, erträglich werden" (ebd., S. 29). Doch es will Sokrates nicht gelingen. Der Heilkundler diagnostiziert einen verzweifelten Fall von Hellsichtigkeit und Überdruss, wogegen nur der Rausch helfe – nicht der melancholische, sondern die „Trunkenheit des Handelns". Sokrates möge sich von der Tänzerin anstecken lassen; denn derart affiziert würde die Seele von jedem Wunsch nach betrügerischer Hinzufügung gereinigt. Phaidros – vom Bühnengeschehen sichtlich abgelenkt – mischt sich wieder in das Gespräch ein: Man müsse die Freiheit des Urteils mit der Freiheit der Bewegung vertauschen (ebd., S. 30).

Sokrates treibt den Gedanken weiter: Es gehe ohne Zweifel um die Befreiung des Körpers, aber darin kämpfe er mit dem Geist und wetteifere mit der Seele; der Körper, der einfach nur ist, was er ist, wolle es der Seele gleichtun, sehne sich nach dem, was nicht ist und gerate darum außer sich. Wie die Flamme zeige dieses Mädchen das „Tolle, das Ausgelassene, das Furchtbare, das der Augenblick enthält" (ebd., S. 32), mache sichtbar, was nie wieder geschehen wird und gebäre daraus Form. Lichter zucken, Zimbeln erklingen, Felle werden geschlagen, Saiten

gezupft, Gesänge angestimmt – ein wohlgeordneter Wahnsinn und mittendrin Athikte. In ihrem Drehwirbel falle alles Sichtbare von ihrer Seele, so Sokrates; durch Handlung könne der Körper das Wesen der Dinge verändern, was weder dem Geist mit seinen Untersuchungen noch den kühnsten Träumen gelänge. Auf dem Höhepunkt ihrer Ekstase fällt die Tänzerin todgleich zu Boden. Der Arzt eilt schon zu Hilfe, doch Athikte rührt sich. Sokrates wähnt sie „ziemlich glücklich" und fragt, woher sie komme. „Ich war in dir, o Bewegung, draußen, außerhalb aller Dinge" (ebd., S. 38).

Im Diskurs der Männer hat eine Tänzerin das letzte Wort. Es ist zudem ihr einziges. Die Träne quillt, würde Goethe sagen, aber die Erde hat sie wieder. Aus dem Bewusstsein der Differenz findet Athikte zur Sprache: Sie erwacht „aus dem Zustand ihrer Trance in der Erfahrung der Widersprüchlichkeit" im Nebeneinander von Glücksgefühl und wissender Trauer über das Exzentrische dieses Ekstase-Moments" (Brandstetter 1995, S. 286). Valérys Essay spreche vom Neid der Wortkünstler auf die lebendige, vergängliche Körperkunst, von der schriftstellerischen Sehnsucht nach dem „sprechenden Augenblick der Auslöschung aller Zeichen" (ebd., S. 287). Es ist Terpsichore, jene tanzfreudige Tochter des Zeus und der Mnemosyne, die Valéry zum Modell der *poésie pure* kürt. Auch die Dichtung soll einen Zustand des Außer-sich-Seins herbeiführen, wo „das Unbeständige uns beisteht, während das Ständige darin nur zufälligerweise eine Rolle spielt. […]. Ich denke an das, was man gemeinhin – ‚Inspiration' nennt" (Valéry, zit. n. ebd. S. 303). Man könnte es auch Enthusiasmus nennen.

Was Descartes auf radikale Weise vom Denken abspaltet, wird hier gefeiert: der Leib als pures In-der-Welt-Sein, als durchgeistigte Materie. Mit Worten tanzen, ganz so wie es die Füße tun, das ist Nietzsches Vision, sein tanzender Zarathustra, ein Philosoph der anderen Art: „Leib bin ich ganz und gar […]. ‚Ich' sagst du und bist stolz auf diess Wort. Aber das Grössere ist, woran du nicht glauben willst, – dein Leib und seine grosse Vernunft: die sagt nicht Ich, aber thut Ich" (Nietzsche 1883, S. 42). Es geht zuletzt um jenes pulsierende Schöpfungsprinzip, das Henri Bergson *élan vital* nennt. Valérys Tänzerin gibt sich ganz diesem sprachlos beredten, lebensbejahenden Schwung hin: Der Körper sucht der Schwerkraft zu entkommen und reizt die ihm gegebenen Möglichkeiten in größtmöglicher Verschwendung aus. Gleich einer „Ausdehnung der Seele" schwingt sich der Körper aus seiner gewohnten Form, während der Geist konzentriert ist „auf nichts anderes als das sprühende Begehren, aus sich herauszugehen […], die Seele antwortet darauf, indem sie sich formt: nach Außen gekehrter Körper, der das Begehren exponiert" (Nancy 2017, S. 61). Im Körperwerden befremdet sich der Geist – eine Fremdheit, die aus der Tiefe seines Abgrunds zu ihm kommt –, nimmt Gestalt an und beseelt ihn (ebd., S. 66).

Natürlich hatte ein solches ‚Aufbegehren des Seins' auch ein Ziel. Loïe Fuller hat auf diese Weise die Grenzen des Ästhetischen sprengen und mit einer neuen Formensprache dem klassischen, narrativen Ballett den Garaus machen wollen.

Barfuß, gehüllt in meterlange Seidenschleier, das neue Medium der Elektrizität in Form von Licht- und Farbblitzen einsetzend, folgt der Flux der kreisenden, spiraligen Bewegung des Körpers allein dem Bewegungspuls. Zur Darstellung kommt kein natürlicher Körper, inmitten aller Drehwirbel, Stoffwogen und Lichtblitzen verschwindet er sogar, wird „Medium der Metamorphose" (Brandstetter 1995, S. 302).

In seiner ästhetischen Theorie hat Adorno Musik, Kunstwerke überhaupt, mit der zündenden Kraft des Feuerwerks verglichen und darauf aufmerksam gemacht, dass einzig Valéry diesen Gedanken theoretisch verfolgt habe: „Himmelszeichen und hergestellt in eins, Menetekel, aufblitzende und vergehende Schrift, die noch nicht ihrer Bedeutung nach sich lesen läßt. […] Nicht durch höhere Vollkommenheit scheiden sich die Kunstwerke, sondern gleich dem Feuerwerk dadurch, daß sie aufstrahlend zur ausdrücklichen Erscheinung sich aktualisieren. Sie sind nicht allein das Andere der Empirie: alles in ihnen wird ein anderes" (Adorno 1970/1995, S. 125f.).

Es steht zu vermuten, dass die ersten Tänze kosmische Bewegungen nachahmen und das erste Lesen am Himmel stattgefunden hat (Seitz 1996/2000, S. 151ff/S. 299, Anm. 15). Im *Kratylos* mutmaßt Sokrates, dass in den alten Zeiten die Himmelskörper wegen ihrer Eigenschaft des „Umlaufens" Götter genannt wurden (Kratylos, 397d). So bezieht sich das Wort θεος (theos) seinem Ursprung nach möglicherweise auf wiederkehrende Bewegungen am Himmel. Das verwandte Wort θετης (thetes) bezeichnet demgegenüber jemanden, der etwas platziert, θεαμα (théama) wiederum eine Erscheinung, eine spektakuläre Darbietung (Hellas Alive, o.J.). Diese Bedeutungshorizonte zum Ausgang nehmend entsteht Enthusiasmus aus meiner Sicht durch Hingabe an eine unendliche Bewegung, deren Strom durch Setzungen unterbrochen wird und dabei etwas zur Erscheinung bringt.

Improvisation

> „Das Wissen, wo es als höchstes Prinzip auftritt,
> tötet notwendig den Enthusiasmus, den Geist und jenen
> aus irrationalen Quellen fließenden menschlichen Instinkt,
> der für die Konflikte die einfachste Lösung findet."
> *Hugo Ball*

„Versunken, nahezu wie in Trance und gleichzeitig in einem klaren Bewusstsein über mein Tun, liege ich auf dem Boden und bewege mich wie ein Schneeengel. Ich bin allein auf dem Tableau, alle anderen schauen mir zu. Ich spüre ihre Aufmerksamkeit, spüre ihre Augen auf mir ruhen, spüre sie als Teil von allem, was hier gerade geschieht. Der Raum ist ausgefüllt, angefüllt mit einer Stille, die auch

durch Worte nicht zerstört werden kann. Ich liege auf dem Boden und mache Schneeengel. Ich weiß nicht, warum ich das tue, weiß nicht, was das zu bedeuten hat. Doch fühlt es sich so richtig an, so sinnvoll, so vollkommen eins mit der unausgesprochenen, undefinierbaren Idee unserer gemeinsamen Gestaltung" (Laura H. 2020). Was die Performerin in ihr Sudelbuch geschrieben und mir zur Verfügung gestellt hat, sucht ein Ausdrucksgeschehen zu übersetzen, welches sich im Rahmen einer Tanz- und Bewegungsimprovisation ereignet hat – ein plötzlicher Impuls, mit dem sie nach furioser Verausgabung momentan in stilles Eingedenken versinkt und ihren Zustand mit der Metapher Schneeengel zu fassen sucht.

Stühle markieren die vier Seiten eines Quadrats, in dessen Leere Setzungen und Standpunkte eingebracht werden, die je eigene Position improvisatorisch verhandelt und zu einer öffentlichen Angelegenheit wird. Die Performerinnen und Performer können jederzeit aus der Improvisation aussteigen, auf den Stühlen Platz nehmen, an dem Geschehen passiv teilnehmen, um sich, wann auch immer, erneut auf das Tableau zu begeben. Das Material wird im Prozessverlauf aus dem Stegreif entwickelt und in einer Art Fundus gesichert, aus dem die weitere Improvisation dann schöpfen kann. Das Geschehen wird durch Musik begleitet – im besten Fall von einer Liveimprovisation auf dem Cello in der Art von Morton Feldman: minimale Impulse, stehende Töne, Klänge um Nichts. Die Performerinnen und Performer agieren mit doppelter Aufmerksamkeit, sie erleben die Improvisation und vollziehen sie zugleich, schauen sich im Tun quasi selbst zu, sodass Rezeption und Produktion in eins fallen. Solcherart Improvisation[3] erfordert keine Probe, alles ist immer schon Aufführung und braucht am Ende auch kein Publikum. Falls ein solches doch einmal zugegen sein sollte, spielt dies eine eher beiläufige Rolle.

Angeregt durch das Tanztheater der Choreografin Pina Bausch mache ich, oder auch die Gruppe, im Prozessverlauf Vorschläge, stelle Fragen, die sich mitunter auch auf ein gegebenes Thema beziehen – etwas leidenschaftlich tun, eine Geste auf vielfältige Weise in den Raum tragen, ein Lied singen, etwas riskieren, eine traurige Geschichte erzählen, etwas Ungehöriges tun, ein Gedichtfragment erinnern, einander spiegeln, ein Zitat wiedergeben, jemandem auf den Fersen bleiben, etwas versuchen, was man nicht kann – mitunter Handlungsanweisun-

3 Es geht einerseits um eine zukunftsoffene, situative Praxis, andererseits um eine Praxis, die regelbasiert gegebene Strukturen aktiviert und verändert. „Vom Wort her ist das ‚Improvisierte' das ‚Nicht-Vorhergesehene', das ‚Unvorhergesehene'. Gleichzeitig aber bezeichnet ‚Improvisation' das Verfahren, wie mit dem Unvorhergesehenen produktiv umgegangen werden kann" (Zanetti 2014, o.S.). Ohne Improvisation, ohne Umgang mit Unvorhersehbarkeit ist menschliche Praxis nicht möglich (Bertinetto/Bertram 2020). Sie spielt nicht nur in der Analyse sozialer Systeme und Organisationsentwicklung eine Rolle (Dell 2017), sondern wird mittlerweile auch in lebenspraktischen Ratgebern propagiert (Polzin 2020).

gen, die unmöglich zu realisieren sind. „Unsichtbar werden" hatte jenen Schneeengel hervorgebracht, der nach begeistertem Laufen im Kreis plötzlich in einem neuen Kontext wieder auftaucht.

Das allein, zu zweit oder in der Gruppe entwickelte, bisweilen auch als freies Solo dargebotene oder unisono als kleine Abfolge festgelegte Material wird aus Alltagspraktiken, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Traditionen, Erlebnissen, Befürchtungen, Wünschen, Träumen etc. gewonnen. Es sind Momente, erinnerte oder erfundene Begebenheiten, die als Miniaturen gestaltet und dem Fundus übergeben werden – im übertragenen Sinne also Bausteine, die auf dem Tableau wiederverwendet, auch verändert und in der Art der Bastelei neu zusammengefügt werden können. Es handelt sich um einen Ordnungsrahmen, *Matrix*[4] genannt, der ein Mindestmaß an Orientierung und Sicherheit bietet. Die Improvisation entsteht nicht aus dem Nichts. Was dem Fundus übergeben wird, ist schon da gewesen, kann jederzeit wiederholt und neu kontextualisiert werden. Auf diese Weise treffen unterschiedliche Miniaturen aufeinander, mitunter wird das eine oder andere auch uno actu kreiert: Jemand macht plötzlich einen stillen Abzählreim mit sich selbst oder hält eine kurze flammende Rede über Basisdemokratie. Es geht zuletzt um einen geschickten Gebrauch der Zeit, darum den sprichwörtlichen Ball im richtigen Moment auszuspielen, was wie beim Brettspiel Gegenzüge herausfordert, bisweilen auch momentan zum Patt führt – in jedem Fall aber die Situation verändert. Selbst Impulse, die sich nicht stimmig anfühlen, möglicherweise danebengehen, zur scheinbar falschen Zeit platziert werden, sind immer richtig – dann, wenn damit umgegangen, der ‚faux pas' produktiv ins Spiel integriert wird.

Regel und Variation, Fixierung und Flow, Aktion und Reaktion, Handlung und Widerfahrnis greifen permanent ineinander und eröffnen *Räume im Dazwischen* (Seitz 1996/2000). Wie in einer Musikimprovisation, die auf dem Geben und Nehmen klanglicher Impulse und somit auf Resonanz beruht, entstehen Ereignisse, die Korrespondenz, Synchronizität, Spiegelung zeitigen, aber auch Dissonanz, Dislokation, Fragmentierung. Die sich verändernden Raumbezüge und Zeitverläufe erzeugen eine Dynamik, die durch Enthusiasmus wie auch durch Innehalten bestimmt ist. Für Christopher Dell hat Improvisation mit Spiel, vor allem auch mit Soziabilität zu tun. Mithilfe der entwickelten Werkzeuge – ich bevorzuge das Wort Verfahren – ist „den sich intersubjektiv verortenden Subjekten gestattet, alte Konventionen zu brechen und in einer performativen Dimension neue Bindungen einzugehen und sich so den öffentlich politischen Raum wieder anzueignen" (Dell 2002, S. 100).

4 Die Matrix habe ich vor über 30 Jahren entwickelt, in Hochschulkontexten und in der künstlerischen Praxis erprobt, unter verschiedenen Aspekten theoretisch behandelt und die Ergebnisse publiziert (Seitz 1996/2000, S. 292ff., 2006, 2013).

Begegnung

„Es […] müssen der Pulsschlag und das Atmen der ‚Seele'
zum Ganzen des Seins gehören oder zurückkehren."
Emmanuel Lévinas

Nachdem Sokrates in Paris dem Freien Tanz doch einiges hat abgewinnen können, möchte ich ihn zur Teilnahme an unserem nächsten Projekt einladen. Als alter weißer Mann hätte er es wahrlich nicht leicht, aber was die Frauenfeindlichkeit betrifft, hat Platon – jener weltflüchtige Möchtegern-Staatslenker, bei dem Huren für die Körperpflege, Hetären für den Genuss und Ehefrauen für den Nachwuchs zuständig sind – seinem mutmaßlichen Lehrer vielleicht doch einiges in den Mund gelegt. Bei aller Leidenschaft, die Sokrates gegenüber Jünglingen hegt, ist er zweifellos von der Klugheit mancher Frauen angetan – man denke nur an seine Achtung vor Diotima. Womit er im Projekt punkten könnte, ist sein Improvisationstalent, weiß er doch auf jede Antwort eine neue Frage zu stellen und so Position zu beziehen. Das Gespräch über das, was Reden betrifft, nennt er gar ein Spiel, das im Hin und Her der Argumente irgendwann zu einem guten Ende führen müsse (Phaidros, 278b). Eine Rede sei bevorzugt aus dem Stegreif zu entwickeln, sodass auch früher Überlegtes und Liegengelassenes einfließen können. Der leidenschaftlichen Bitte des jungen Menexenos, er möge sein Vortragsgeschick spontan unter Beweis stellen und die Leichenrede der Aspasia zum Besten geben, entgegnet Sokrates: „[…] es fehlt wenig, wenn du haben wolltest ich sollte mich entkleiden und tanzen, dass ich es täte" (Menexenos, 236b f.).

Okay, Sokrates, ich pack die Gelegenheit beim Schopf: Lass uns tanzen, lass uns spielen und improvisieren. Es geht auf dem Tableau mit ernsten, durchaus rechten Dingen zu. Du legst doch Wert auf den Unterschied zwischen *poiein*, dem Machen und Herstellen, und *prattein,* dem Tun und Verrichten, das in den Dienst des Schönen und Guten treten möge (Charmides, 163a f.). Nun, darum geht es auch dem Improvisationstableau. Die Verrichtungen mögen flüchtig und auch vom Zufall bestimmt sein, sich dem Tugendhaften nicht immer beugen und sind doch von schönem und gutem Ansinnen, getragen von einer Gemeinschaft und von dem, was Du nicht müde geworden bist, zu lehren – von einem besonnenen Enthusiasmus. Doch anders als Du es wünschst, ist er nicht allein der Ratio zugetan, sondern baut vor allem auf Resonanz. Das Ganze könnte Dich ins Staunen versetzen, zumal *phronesis*, die Klugheit, im Spiel ist, auch der Scharfsinn der *metis* und *kairós,* der Gott des rechten Augenblicks. Allerdings müsstest Du Dein Improvisationsgeschick nicht allein der Verstandeskraft überlassen, sondern Deine Sinneskräfte schärfen. Alles geschieht dann wie von selbst, entsteht aus Impulsen, die das Geschehen unterbrechen oder das einmal Aufscheinende bis zur Erschöpfung am Leben erhalten. Trotz aller Flüchtigkeit wird dem Ereignis Dauer abgerungen. Wo Deine Dialoge ergebnisorientiert sind, ist hier

immer noch eine Antwort mehr zu geben. Es geht immer so weiter, eine Stunde, vielleicht auch zwei oder vier, bis Müdigkeit, Hunger oder Durst die Improvisation sukzessive ausklingen lassen oder aber – in besonders gelungenen Fällen – das Geschehen plötzlich in die Schwebe kommt, „Nichttun" (Seitz 2019) den Vorrang bekommt und im stehenden Bild nur noch der Atem zu Gehör kommt – vorerst, bis zum nächsten Mal. Anstelle Deiner strategischen Vorgehensweise, die am Ende doch belehren und überzeugen will, sind hier eher taktische Züge im Spiel, die sich in einem geschickten Gebrauch der Zeit äußern. Die Taktik, anders als die Strategie, rechnet erst gar nicht mit Eigenem, sondern handelt gleich am Ort des Anderen (Seitz 2005). Das Kalkül solcher Versuchsanordnungen reicht nur so weit das Auge reicht.

Du möchtest wissen, was das Thema ist? Nun, ein solches mag durchaus gestellt werden, ist für die Art und Weise der Bezugnahme aber nicht nötig. Es geht nicht um intellektuellen Austausch. Wenn schon Erkenntnis, dann das Wissen um unser leibliches Bezogensein. Emmanuel Lévinas ist dem Sachverhalt auf den Grund gegangen und bezieht sich dabei sogar auf Dich: Wie das Rot in der Malerei „rotet", der Klang in der Musik „erklingt", so „sokratet" Sokrates, wenn er philosophiert (Lévinas 1974/2011, S. 97/102f.). Er meint die Weise, in der Du nicht hinter dem zurücktreten kannst, was Du als Sokrates längst evoziert hast. Die Seinsweise der Menschen, auch der Dinge hätten Aufforderungscharakter, bevor sie als *etwas* zum Ausdruck kommen – als Nomen Bedeutung haben. Anders gesagt: Was zur Sprache kommt, schöpft das Sagen nicht aus. „Das stillschweigende Hin und Her zwischen Frage und Antwort, durch das Platon das Denken charakterisiert, ist bereits auf eine Verstrickung bezogen, in der – vom *Anderen* her, der demselben gebietet – der Knoten der Subjektivität geknüpft wird" (ebd., S. 68). Für diesen unterschwelligen Apell, jene „Nicht-Indifferenz der Besessenheit, die der *Andere* auf denselben ausübt" (ebd., S. 191), scheint Deine Zeit noch kein Ohr gehabt zu haben. In der Improvisation ist dieser Apell jedoch grundlegend – auch der Ausdruck schöpft das Ausdrücken nicht aus. In der Improvisation kommt die Besessenheit nicht als göttliche Gabe von oben, die Kette der Ansteckung verläuft horizontal – von Körper zu Körper. Die eigene Position wird durch den Umgang mit und in der Nähe der Fremdheit des Anderen genährt, wird bereichert wie auch erschüttert – eine Verstrickung, die zuletzt die Soziabilität des Menschen begründet. „Die Vergemeinschaftung vollzieht sich im Übergang vom Wovon des Pathos zum Worauf der Response, in der Transformation von Affekt in Sinn, Gestalt, Struktur, Typus, Habitus" (Waldenfels 2015, S. 95). Alle Aussagen, Handlungen, Intentionen heben mit Affekten an, die Ichfernes ins Spiel bringen und den Aktivitäten zuvorkommen.

Ich glaube fast, lieber Sokrates, dass Dir der Gedanke jener Zwischenleiblichkeit, mit der Fremdheit des Anderen auf den Leib rückt, unheimlich ist. In der Tat, gegen den Schmerz so mancher Dislozierung hilft kein Kraut, weder Vernunft noch der Dialog zwischen Verständigen, wie Du sie nennst. Du neigst

dazu, das eine von dem anderen zu trennen, das pathische Regime der Affekte vom vernunftgeleiteten Regime der Ratio, dabei sind es doch zwei Seiten einer Medaille. In der Improvisation greifen Affekt und Besinnung ineinander, die Verstrickung zwischen Pathos und Response, zwischen Anderem und Eigenem wird auf eine Weise erlebbar, die sogar zu einer Offenbarung werden kann – ein Ereignis, das womöglich noch ‚schöner' ist als jener furiose, einsame Seelentanz der Athikte. Sokrates, denk nicht zu lange nach, sonst verfällst Du wieder in Trübsinn. Ein antiker Philosoph, der den Zeitensprung in die Spätmoderne mit ihrem Wissen um das Unvorhersehbare und Unkontrollierbare wagt – das wäre doch was. Du zögerst? Vielleicht magst Du, wie damals in Paris, wenigstens zuschauen, auf einem der Stühle am Rande des Tableaus Platz nehmen, auf denen hier und da auch die Performerinnen und Performer sich in teilnehmender Beobachtung von der unmittelbaren Aktivität ausnehmen? Du könntest miterleben, dass der besonnene Enthusiasmus nicht nur Philosophen, sondern – und ich sage bewusst weiß Gott – allen Menschen widerfahren kann. Womöglich packt es Dich und Du springst von der Leidenschaft angesteckt aufs Tableau und improvisierst mit.

Wenn nicht von Göttern empfangen, von schwarzen Gallensäften produziert oder von vermeintlich natürlich veranlagten Genies erzeugt, was erzeugt nun Enthusiasmus? Valéry hat Dir die Antwort in den Mund gelegt: Es ist die Hingabe an das Handeln – allerdings ein Handeln, das sich als ein performativer Vollzug versteht. Bei einer Virtuosin wie Loïe Fuller führt er zur Überbietung körperlicher Möglichkeiten und gegebener Ordnungen, in der hier vorgestellten Improvisation kommt die Resonanz innerhalb der Gruppe verstärkend hinzu. „Diese Ausdruckswelt ist also gleichsam lebendig, insofern sie rückzubeziehen ist auf den Prozess, der in diesen Ausdrücken geronnen ist und der in der Kommunikation darüber fortgesetzt wird. […] Etwas zu verstehen heißt dann, sinnvolle Anschlüsse herstellen zu können, mitzuspielen in dem gemeinsamen Spiel" (Schürmann 2009, S. 113).

Auch wenn die Improvisationsfähigkeit durch Üben verbessert werden kann, hat, lieber Sokrates, die Kunst, von der ich rede, weniger mit *techné* als mit *social skills* zu tun. Denn in der Performance wird nach Art des tätigen Lebens gehandelt, doch anders als im Alltag ist die Wahrnehmung und mit ihr die ästhetische Einstellung provoziert. Es geht um ein Spiel, genauer noch, um die Aufführung eines Spiels. Es zielt auf keinen außerhalb von ihm liegenden Zweck und bringt doch etwas hervor – kein fertiges Produkt, sondern einen prozesshaften Vollzug. Hier wird nicht nur gehandelt, sondern Handeln gezeigt. Dabei wird jeder Augenblick zur Quelle schöpferischer Inspiration, bringt bei Gelegenheit des Tuns ein Ausdrucksgeschehen zur Erscheinung, das von begeistertem Überschwang bis zu melancholischer Tiefe reicht. Du wirst sehen, es geht um Positionen, die zur Disposition gestellt werden und dabei synchrone, auch asynchrone Expositionen hervorbringen, die als Positionen dann wiederrum zur Disposition gestellt

werden usw. Alles ist in stetem Wandel, fließt und springt, bis die Improvisation plötzlich endet oder aber leise ausklingt.

Man mag, was hier zur Debatte steht, schlicht Begeisterung nennen, doch der Begriff Enthusiasmus ist von einem Bedeutungshof umgeben, der aus meiner Sicht die innewohnende Ambivalenz und Tiefe des Erlebens zum Ausdruck bringt – zumal die Gemütsbewegung meist anhaltend ist, während Begeisterung nicht selten wie ein Funken durchbricht. Was meinst Du Sophokles? Soll dies schöne, von Dir so geliebte Wort *enthūsiasmós* nicht wiederbelebt, dabei dem Hin und Her zwischen Begeisterung und Nüchternheit, Bewegung und Ruhe, aktivem Erleben und inwendigem Erfahren jedoch mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden? Mit dem Adjektiv ‚besonnen' wären dann weniger die Verstandeskräfte gemeint, sondern Denkräume konnotiert, die auch der Metapher und Allegorie, dem Bild und Klang reflexives Potenzial zusprechen – nicht zuletzt dem Körper und seinen nach außen drängenden Gesten.

Ganz wie die Dichter oder jene wahrsagenden Frauen, von denen Du, lieber Sokrates, meinst, sie wüssten allesamt nicht, was sie tun, mögen auch die Performerinnen und Performer in der Improvisation nicht immer wissen, was sie tun. Aber sie wissen, dass sie es tun, sind sich im Sinne von Nancy bei der Verrichtung des Körpers, der Ausdehnung der Seele und der Verräumlichung des Geistes gegenwärtig – dem Ruf des Anderen ausgesetzt und im Hinblick auf dessen Unverfügbarkeit mitunter auch entsetzt. Du wirst bestätigen können, dass das Bewusstsein so manche Evidenzerfahrung kaum fassen, nicht als Erkenntnis postulieren, allenfalls übersetzen kann. Sie macht eben Schneeengel, weiß nicht wieso, aber es fühlt sich genau so richtig an. Dabei blitzt auf, was man Wahrhaftigkeit zu nennen pflegt – gerade dort, wo die Grenze des Wissbaren erreicht ist, wo Menschen auf Flügeln der Achtsamkeit getragen werden, auf sich selbst besonnen sind und doch auf Anderes bezogen bleiben. Sokrates, der Enthusiasmus mag blind sein, aber es ist eine Blindheit, die sehend macht.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1970/1995): Ästhetische Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Aristoteles (1921): Poetik. In: Über die Dichtkunst beim Aristoteles, übersetzt und kommentiert von Alfred Güdemann. www.projekt-gutenberg.org/aristote/nikomach/nikomach.html (Abfrage: 22.02.2022).

Barandun, Brigitte (2018): Wie Begeisterung sich zeigt: Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht. Münster und New York: Waxman.

Bertinetto, Alessandro/Bertram, Georg W. (2020): We Make Up the Rules as We Go Along: Improvisation as an Essential Aspect of Human Practices? In: Open Philosophy, Bd. 3/Nr. 1, S. 202-221. doi.org/10.1515/opphil-2020-0012 (Abfrage: 22.02.2022).

Bösel, Bernd (2008): Philosophie und Enthusiasmus. Studien zu einem umstrittenen Verhältnis. Wien: Passagen.

Bösel, Bernd (2010): Begeisterung wollen. In: Bernd Bösel/Eva Pudel/Elisabeth Schäfer (Hrsg.): Denken im Affekt. Wien: Passagen, S. 21-41.

Bösel, Bernd (2020): Woher kommt der Enthusiasmus, wenn Gott tot ist? Von Genien, Genies und generösen Melancholikern [preprint]. www.academia.edu/43585303/Woher_kommt_der_Enthusiasmus_wenn_Gott_tot_ist_Von_Genien_Genies_und_gener%C3%B6sen_Melancholikern?auto=download (Abfrage: 22.02.2022).
Brandstetter, Gabriele (1995): Tanz-Lektüren, Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde. Frankfurt/M.: Fischer.
Clough, Patricia T./Halley, Jean (2007): The Affective Turn: Theorizing the Social. Durham, London: Duke University Press. doi.org/10.2307/j.ctv11316pw (Abfrage: 22.02.2022).
Dell, Christopher (2002): Prinzip Improvisation. Köln: Walter König.
Dell, Christopher, et al. (Hrsg.) (2017): Improvisation und Organisation. Muster zur Innovation sozialer Systeme. Bielefeld: transcript.
Fink, Eugen (1947): Vom Wesen des Enthusiasmus. Freiburg im Breisgau: Dr. Hans von Chamier.
Fischer, Joachim (2018): Plessners vital turn. Ekstatik der „exzentrischen Positionalität". In: Delitz, Heike/Nungesser, Frithjof/Seyfert, Robert (Hrsg.): Soziologien des Lebens. Bielefeld: transcript, S. 167-198. doi.org/10.14361/9783839445587-007 (Abfrage: 22.02.2022).
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1817/1979): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, Bd. 10. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Hellas Alive (o. J.): Ancient Greek Dictionary. Hellas Alive Dictionary - θετης (bab2min.pe.kr) & Hellas Alive Dictionary - θεαμα (bab2min.pe.kr) (Abfrage: 22.02.2022).
Herder, Johann Gottfried (1772/1978): Abhandlungen über den Ursprung der Sprache, Erstes Naturgesetz. In: Ders.: Sturm und Drang. Weltanschauliche und ästhetische Schriften. Band 1. Berlin/Weimar: Aufbau, o.S. www.zeno.org/nid/20005050456 (Abfrage: 22.02.2022).
Herder, Johann Gottfried (1810): Sämtliche Werke. Zur Philosophie und Geschichte. Tübingen: Pottasche Buchhandlung. books.google.de/books?id=b5NJAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (Abfrage: 22.02.2022).
Herders Conversations-Lexikon (1854): Enthusiasmus. Freiburg im Breisgau. Band 2, S. 569-579. www.zeno.org/nid/20003319105 (Abfrage: 22.02.2022).
Horstmann, Ulrich (1985/2012): Der lange Schatten der Melancholie. Versuch über ein angeschwärztes Gefühl. Hamburg: Shoebox House. untier.de/der-lange-schatten-der-melancholie-2012-1985/ (Abfrage: 22.02.2022).
Jaspers, Karl (1919): Psychologie der Weltanschauungen. Berlin: Julius Springer. warburg.sas.ac.uk/pdf/dac720b2380926.pdf (Abfrage: 22.02.2022).
Lévinas. Emmanuel (1974/2011): Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg im Breisgau: Karl Alber.
Nancy, Jean-Luc (2017): Ausdehnung der Seele. Texte zu Körper, Kunst und Tanz. Zürich/Berlin: diaphanes.
Nietzsche, Friedrich (1883): Also sprach Zarathustra (Band 1). Chemnitz: Ernst Schmeitzner. www.deutschestextarchiv.de/book/view/nietzsche_zarathustra01_1883?p=1 (Abfrage: 22.02.2022).
Platon (o. J): Die Dialoge und Briefe. www.opera-platonis.de/ (Abfrage: 22.02.2022).
Plessner, Helmuth (1928/1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin: Walter de Gruyter.
Polzin, Harald (2020): Die Kunst der Improvisation. Der spontane Weg zum Erfolg. Weinheim: Wiley-VCH.
Schiller, Friedrich (1795/1965): Über die ästhetische Erziehung. Stuttgart: Reclam.
Schramke, Jürgen (2018): Das Prinzip Enthusiasmus. Wandlungen des Begriffs im Zeitalter der Aufklärung und der Französischen Revolution. Göttingen: Universitätsverlag.
Schürmann, Volker (2009): Logik des Ausdrucks. In: Huschka, Sabine (Hrsg.): Wissenskultur Tanz, Historische und zeitgenössische Vermittlungsakte zwischen Praktiken und Diskursen. Bielefeld: transcript, S. 107-116.
Schütz, Theresa (2020): Techniken der Manipulation im immersiven Theater am Beispiel. In: Dreckmann, Kathrin/Butte, Maren/Vomberg, Elfi (Hrsg.): Technologien des Performativen. Bielefeld: transcript, S. 343-354.

Seitz, Hanne (1996/2000): Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. Grundlegung einer Bewegungsästhetik. Essen: Klartext.
Seitz, Hanne (2005): Tastbewegungen im Zwischen. Von taktischem Geschick, kunstvollen Handlungen, kniffligen Kooperationen. In: E.P.I. Zentrum Berlin (Hrsg.): 13. Performance Art Konferenz. Die Kunst der Handlung 3. Kooperation. Katalog. Berlin: ohne Verlag, S. 46-49.
Seitz, Hanne (2006): Ereignisse im Quadrat. Matrix für Performances an der Schnittstelle zum Tanztheater. In: Lange, Marie-Luise (Hrsg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 32-49. www.kubi-online.de/artikel/performative-research (Abfrage: 22.02.2022).
Seitz, Hanne (2013): In Bewegung. Ereignisfeld für ästhetische Erfahrung. In: Bilstein, Johannes/ Peskoller, Helga (Hrsg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-158. www.kubi-online.de/artikel/bewegung-ereignisfeld-aesthetische-erfahrung (Abfrage: 22.02.2022).
Seitz, Hanne (2019): Nichttun als Gabe? In: Hentschel, Ingrid (Hrsg.): Die Kunst der Gabe. Theater zwischen Autonomie und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 259-273.
Seitz, Hanne (2021a): Eintauchen in andere Welten. Immersion im Theater und anderswo. In: Kup, Johannes/Driemel, Ina/Pinkert, Ute/Schüler, Eliana (Hrsg.): Fachwissenschaftliche Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik, Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 84-97.
Seitz, Hanne (2021b): Inwelten – Von immersiven Verfahren und virtuellen Erfahrungsräumen. In: Ackermann, Judith/Egger, Benjamin (Hrsg.): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.
Simmel, Georg (1916-1917): Vorformen der Idee. In: LOGOS. Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur. Band VI, Heft 2. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 103-141. socio.ch/sim/verschiedenes/1916/idee.htm (Abfrage: 22.02.2022).
Soltauer, Lambert (1989): Die Macht der Begeisterung. Fanatismus und Enthusiasmus in tiefenpsychologischer Sicht. Tübingen: Edition Diskord.
Valéry, Paul (1923/2017): Die Seele und der Tanz. In: Ders.: Eupalinos oder Der Architekt. Berlin: Suhrkamp, S. 7-38.
Vöhler, Martin (2004): Dichtung als Begeisterungserfahrung. Zur Konzeption des Platonischen Ion. In: Mattenklott, Gert (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Hamburg: Felix Meiner, S. 195-209.
Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Wetzels, Michael (2022): Affektdramaturgie im Fußballsport. Die Entzauberung kollektiver Emotionen aus wissenssoziologischer Perspektive. Bielefeld: transcript.
Wömmel, Kristin (2015): Enthusiasmus. Untersuchung eines mehrdimensionalen Konstrukts im Umfeld musikalischer Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Zanetti, Sandro (2014): Wer hat's erfunden? In: Ders.: Improvisation und Invention. Momente, Modelle, Medien. Zürich/Berlin: diaphanes, o.S. www.diaphanes.net/titel/2014-3004 (Abfrage: 22.02.2022).

Begeisterung in Tanz und Tanzvermittlung

Ein emotionspraxeologischer Forschungsansatz

Stephani Howahl

„Wer einmal beobachtet hat, wie schon kleine Kinder singen und tanzen möchten, bevor sie sprechen können, den überrascht es nicht zu sehen, mit welcher Begeisterung und zugleich mit welchem Ernst Schulkinder sich in ihren Tanz-Arbeitsgemeinschaften bewegen," bemerkt die Politikerin Anke Brunn (2006, S. 7) in ihrem Vorwort zu *Tanz in Schulen*, der Veröffentlichung, die die Anfänge des Booms zeitgenössischer Tanzkunst in Schulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland dokumentiert. Zeitgleich macht Bamford in einer internationalen Untersuchung in über 60 Ländern weltweit den sogenannten „Wow-Faktor" als die zentrale Gelingensbedingung für künstlerische Bildung aus (Bamford 2006, 2010). *Wow* impliziert Freude, Überraschung und Begeisterung. Inspiriert von den skizzierten Lobesreden wurde die Begeisterung in Tanz und Tanzvermittlung in einem umfangreichen, empirischen Forschungsprojekt untersucht. Dieses Projekt wird im folgenden Beitrag vorgestellt.

1 Emotionen als kulturelle Praxis

Im Alltagsverständnis werden Emotionen tendenziell zunächst als Eigenschaft beim Subjekt verortet. Der Mensch ‚hat' Emotionen und diese scheinen biologisch vorgegeben. Im Widerspruch zu diesem Alltagsverständnis belegen wissenschaftliche Studien seit mehr als 100 Jahren, dass Emotionen maßgeblich auf sozio-kulturell verfassten Bewertungen fußen (vgl. James 1884; Canon 1915; Marañon 1924; Schachter/Singer 1962). *Appraisal*-Theorien gehen davon aus, dass Emotionen durch Einschätzungs- und Bewertungsmuster differenziert werden. Unterschiede in Bewertungsprozessen gelten als Grund für individuell und auch soziokulturell unterschiedliche Emotionsreaktionen. Einschätzungen und Bewertungen gehen Emotionen voran und initiieren physiologische, expressive und verhaltensmäßige Veränderungen, die einen emotionalen Zustand bestimmen. Hier ist zu betonen, dass Bewertungen in großem Maße auf automatisierte, unbewusste und unwillkürliche Muster fußen, die im Lichte von bewussten, willkürlichen und isolierten Bewertungen einzelner Aspekte von Situationen bisweilen irrational erscheinen. In diesem Sinne erklären unbewusste Bewertungsmuster in *Appraisal*-Theorien die Unverfügbarkeit über die Genese und die

Empfindung von Emotionen (vgl. Roseman/Smith 2001, S. 6-10; vgl. Scherer 2009). Soziokulturell geprägt ist neben der Genese von Emotionen und dem emotionalem Empfinden auch die Art und Weise wie Menschen Emotionen ausdrücken (vgl. Scheve 2010). Insgesamt verstehen Mediziner, Psychologen und Soziologen Emotionen einhellig als bio-kulturellen Prozess (vgl. Röttger-Rössler/Markowitsch 2009). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts werden soziokulturelle Dimensionen von Emotionen zunehmend zum Forschungsgegenstand (vgl. Clough/Halley 2007).

Auch der vorliegende Beitrag untersucht die soziokulturelle Seite von Emotionen, genauer von Begeisterung im Tanz. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Performativität und Körperlichkeit von Emotionen, die sich in mimetischen Prozessen als kulturelle Praktiken tradieren (vgl. Wulf 2014, S. 120). Untersucht werden dazu im ersten Schritt Worte und Diskurse und weitergehend Bewegungsvollzüge von Tanzpraktiker*innen.

Die Sprache mit ihren Begriffen und Diskursen ist die Instanz, die Affekte und Empfindungen bewertet und komplexe Emotionen prägt. Daher liegt es nahe, Diskursen von Praktiker*innen über Emotionen in Tanz und Tanzvermittlung nachzugehen und sprachliche Konzepte zu untersuchen. Die Benennung von Gefühlen kann dann selbst als Emotionspraktik verstanden werden (Scheer 2019). *Emotives* nennt Reddy (1997, 2001) Äußerungen, die sich auf Emotionen beziehen wie „Ich hab‘ mich ganz wohl gefühlt“ (ZT_2011_TI, Pos. 22).[1] Emotives unterscheiden sich durch eine Doppelstruktur von anderen Sprechakten. Sie wirken sowohl konstativ als auch performativ. Das hier zitierte Kind macht eine Aussage über sein eigenes Empfinden. Es referiert also nicht auf ein Objekt außerhalb, sondern auf sich selbst. Während es dies tut ordnet es seine diffusen Empfindungen in die kulturelle Ordnung der Sprache ein. Erst der sprachliche Begriff „wohlfühlen“ macht aus der diffusen Empfindung des Kindes eine Emotion. Der sprachliche Emotionsbegriff erlaubt dem Kind, sein Erleben im Interview mit der Interviewerin zu teilen. Die Praxis der Benennung der Emotion ermöglich die Kommunikation darüber und hat also auch eine relationale Funktion. Benennung und Kommunikation erlauben auch die Mobilisation der Gefühle anderer. Sie „bieten den Tausch und Austausch von Emotionen zwischen Menschen an“ (Scheer 2019, S. 358).

Der vorliegende Beitrag untersucht nicht nur emotionsbezogene Sprechakte, sondern fokussiert insbesondere auch tanzpraktische Vollzüge und geht ihren impliziten Logiken nach. Er versteht sich besonders in dieser Hinsicht als emotionspraxeologisch. Praxen sind aus praxistheoretischer Sicht der Ort des Sozialen.

1 Reddy diskutiert sein Konzept der *Emotives* aus verbalsprachlicher Perspektive im Spannungsfeld zwischen Saussure, Austin und Foucault. Grundsätzlich zählt er aber auch nonverbale Äußerungen zu den Emotives. Zitiert wird hier eine Schülerin, die sich über einen Bühnenauftritt bei einem regionalen, zeitgenössischen Tanzfestival äußert.

Praxen vollziehen sich materiell und sind öffentlich; die Vorstellung von Descartes von einer Dichotomie von Geist und Körper wird hierbei verworfen. Praktiken sind eher und mehr als die Summe der Handlungen von Akteur*innen und praktische Logiken offenbaren sich in Vergleichen, so die Grundannahmen von Praxistheorien. Praxisforscher*innen verstehen Sprechen, Schreiben und auch Forschen als Praktiken, die auf Traditionen fußen und kontingenten Logiken folgen (vgl. Schatzki 2001; Reckwitz 2003; Schmidt 2012). Reckwitz stellt zum einen fest, dass jede Praktik auf eine bestimmte Weise „affektiv gestimmt" ist (2016, S. 171), zum anderen räumt er ein, dass Emotionen wie „emotionale Tiefe" in einer bürgerlichen Ehe weniger als biologischer Automatismus, sondern vielmehr als praktisches Know-how zu verstehen sind. Er definiert Emotionen hier als Motiv/Emotions-Komplexe, in die einzelne Akteure „einrücken" und die sie dann möglicherweise als „individuelles Interesse" umdefinieren (Reckwitz 2003, S. 293). Wenn ein Fußballspieler nach einem Tor seine Arme hochreißt und seine Mitspieler anspringt, wenn ein gläubiger Shaker während einer sonntäglichen Messe schreiend umherwirbelt, wenn jemand ein kaputtes Handy auf den Boden wirft, wenn ein Kind sein Geschwisterkind schubst, weil es ihm keinen Kuchen abgibt, wenn jemand die Liebesbriefe eines Ex-Partners oder einer Ex-Partnerin verbrennt, dann bezeichnet Schatzki diese Tätigkeiten als „emotional activities" (Schatzki 2013, S. 121f.). Er geht der Frage nach, inwiefern Emotionen praktische Logiken determinieren. Scheer erklärt: „Emotionen hat man nicht. Emotionen tut man" (Scheer, 2019, 353). Dabei wird dieses Tun nicht in erster Linie als intentionales Handeln begriffen, sondern vor allem als habituelles Tun, bestehend aus halb und gänzlich unbewussten Akten. Emotives Tun definiert sie als eine körperliche Aktivität, die Mimik, Gestik und Lauterzeugung ebenso einschließt wie Spannung von Muskelpartien, das Anschwellen von Blutgefäßen, die Beschleunigung von Tränen- und Schleimproduktion. Die „körperliche Fähigkeit des Gefühls" ist Scheer zu Folge wie andere Körpertechniken kulturell geprägt und eingeübt.

2 Empirischer Zugang zu Emotionspraktiken in Tanz und Tanzvermittlung

In einem iterativen Forschungsprozess wurden zwischen 2009 und 2021 empirische Daten über Tanz in Vermittlungskontexten gesammelt. Die Auswahl der untersuchten Praktiken folgte einem *Theoretical Sampling* (vgl. Strauss 1998, S. 70f.). Eine sich entwickelnde Theorie darüber, in welchen Tanzkulturen, Beteiligtengruppen und Organisationsformen abweichende Dimensionen von Emotionspraktiken zu finden sein könnten, bestimmte den Verlauf der Datensammlung mit diversen Erhebungen. Sondierende Verfahren wurden dabei abgelöst von dichten und gezielten Erhebungen und ergänzt durch Reanalysen

der Daten anderer Forscher*innen. Nach dem Motto „All is data!“ von Glaser (2007) wurden unterschiedliche Datentypen zu einem umfangreichen Datenkorpus aus 87 Einzel- und 24 Gruppeninterviews, 75 schriftlichen Befragungen mit offenen Fragen, 21 Beobachtungsprotokollen und 5 Feldnotizen zusammengefasst. Es zeigte sich, dass positive Emotionen im Tanz und beim Tanzen ein Thema sind, welches Befragte und Beobachter*innen in Erhebungsdesigns mit einer gewissen Offenheit zuverlässig aus eigener Initiative ansprechen. Zu Wort kommen im vorliegenden Sample insgesamt 220 Tänzer*innen, 19 Tanzvermittler*innen und 13 Forscher*innen, die auch selbst in den von ihnen untersuchten Praktiken als Tänzer*innen aktiv waren. Insgesamt sind dabei die Perspektiven von 248 Personen integriert, darunter 15% Erwachsene, 39% jugendliche Erwachsene insbesondere Studierende, 32% Mittel- und Oberstufen-, 12% Mittelstufen- und 2% Grundschüler*innen. Daten aus dem zeitgenössischen Kontext (aus Tanz-in-Schulen-Projekten, fähigkeitsgemischten bzw. inklusiven Tanzpraktiken, Tanz im schulischen Regelunterricht und im Sportstudium sowie Tanztheater) werden im Sample kontrastiert mit Daten aus urbanen Tanzpraktiken unterschiedlicher Stile und Kulturen (Whaacking, Voguing, Ragga Dancehall, Popping, Hip-Hop und Breaking). Berücksichtigt wurden darüber hinaus diasporische, heimische und interkulturelle Volkstanzpraktiken[2] insbesondere von Pontosgriechen[3], Eifelwinzer*innen und ehemaligen Sportstudent*innen. Zuletzt flossen einige Interviews und Beobachtungsprotokolle aus Tanzfitnesspraktiken (Zumba und Les Mills Barre) und aus dem Tanzsport, insbesondere dem Standard und Lateintanz ein. Die untersuchten Tanzpraktiken waren verankert in Verein, Schule, Studium, freier, kultureller Jugendbildung und kommerziellen Tanz- oder Fitnessstudios.

Das Datenmaterial wurde aufbereitet: Interviews wurden inhaltlich-semantisch transkribiert (vgl. Dresing/Pehl, 2018, S. 20ff.). Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen wurden in die MAXQDA-Software eingepflegt. „Begeisterung“ wurde in einem ersten Schritt als deduktive Kategorie

2 Als diasporisch werden hier Volkstanzpraktiken verstanden, die von Menschen mit Migrationshintergrund getanzt werden. Die Bewegungen, Kleidung und Musik diasporischer Volkstanzpraktiken gehen zurück auf Traditionen in einer fernen Heimatregion. Tänzer*innen aktualisieren in diasporischen Volkstanzpraktiken ihre Identität als Migrant*innen einer Volkskultur. – In heimischen Volkstanzpraktiken binden sich Tänzer*innen an die Menschen mit denen sie aktuell in ihrer Heimat zusammenleben und auch an ihre Heimat im örtlich-physischen Sinne. Heimische Volkstanzpraktiken sind davon geprägt, dass sie vornehmlich in der Heimat getanzt werden. – In interkulturellen Volkstanzpraktiken werden Tänze aus verschiedenen Ländern und Regionen getanzt. Tänzer*innen interkultureller Volkstanzpraktiken vollziehen fremde Tanzkulturen tanzend mimetisch nach (vgl. Wulf 2017; Gebauer/Wulf 1992). Im Tanzen binden sich auch Tänzer*innen internationaler Volkstanzpraktiken an die Mittanzenden. Diese Tanzgemeinschaft bezieht sich aber nicht auf eine bestimmte Heimatregion, sondern eher auf eine internationale Gemeinschaft.

3 Hier wurden tatsächlich ausschließlich männliche Praktiker befragt.

(vgl. Mayring 2015; Kuckartz 2018) an das Datenmaterial angelegt. Gesucht wurde nach Textstellen, in denen Praktiker*innen und Forscher*innen ihre Begeisterung beim Tanzen[4] und im Tanz wortwörtlich zum Ausdruck bringen, also von „Begeisterung" sprechen. Dazu wurde die MAXQDA-Funktion „lexikalische Analyse" genutzt. Der erste Analyseschritt erzielte ein ernüchterndes Ergebnis.

3 Wenig Begeisterung und Präzisierung der emotionspraxeologischen Betrachtung

Die Eingangszitate dieses Beitrags erwecken den Eindruck, Tanz sei häufig, ja in der Regel mit Begeisterung verbunden. Vor diesem Hintergrund erstaunt, dass Praktiker*innen im gesamten Datenmaterial kein einziges Mal erklären, selbst vom Tanzen begeistert zu sein. In allen Textdokumenten ist nur acht Mal wörtlich von Begeisterung die Rede. Den Begriff verwenden sieben verschiedene Personen für acht verschiedene Tanzpraktiken. Niemals wird dabei über die eigene Begeisterung gesprochen. Vielmehr scheint Begeisterung ein Begriff, der der Außenperspektive vorbehalten ist: Forscher*innen behaupten, Tanzpraktiker*innen seien begeistert. Vermittler*innen beschreiben ihre begeisterten Teilnehmer*innen und Tanzende reden von ihren begeisterten Zuschauer*innen. Dies bedeutet nicht, dass Praktiker*innen im hier untersuchten Sample nicht über positive Emotionen in Verbindung mit Tanz und Tanzen sprechen, für ihre Diskurse wählen sie aber andere Worte.

So stellt das erste Ergebnis von augenscheinlich wenig Begeisterung die Forschung vor die Herausforderung, positive Emotionen in Tanz und Tanzvermittlung differenzierter zu betrachten. Eine tiefere Analyse des Datenmaterials nahm weiterhin zunächst sprachliche Begriffe für positive Emotionen in Praktiker*innendiskursen in den Blick. Losgelöst vom Begeisterungsbegriff wurde das gesamte Datenmaterial offener nach Textstellen durchsucht, in denen von Emotionen im Allgemeinen die Rede war. In die lexikalische Analyse-Funktion der MAXQDA-Software wurden dazu die Lexeme „emotion", „fühl" und „feel" eingegeben.

In einem nächsten Schritt wurde die Suche auf Begriffe für positive Basisemotionen verengt. Basisemotionen sind die einfachen Emotionen, auf die komplexere Emotionen aufbauen. Einfach sind dabei besonders *Appraisal*-Prozesse. Spontanen Ekel über einen bestimmten Geruch oder Wohlgefallen nach an-

4 Cabrera-Rivas (1992) führt die Unterscheidung zwischen Tanz und Tanzen in die tanzpädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum ein. Während Tanz ein objektives, kulturelles Phänomen bezeichnet, fokussiert der Begriff „Tanzen" die Perspektive der sichbewegenden Person.

genehmer physischer Empfindung *können* z. B. schon sehr kleine Kinder empfinden und ausdrücken. Sie benötigen dazu wenig kulturelles Vorwissen. Basisemotionen scheinen in verschiedenen Kulturen universell. Kulturspezifisch entwickeln sich ausgehend von Basisemotionen komplexe Emotionen, die auf komplexes und spezifisches kulturelles Wissen fußen (vgl. Ekmann, 1992, S. 170; Oatley/Johnson-Laird 1987, S. 33). Freude bzw. Glück sind die Basis, auf die die komplexere Emotion Begeisterung aufbaut. Sie sind im positiven Gefühlsfeld angesiedelt und gelten als erstrebenswert (Bosch 2019, S. 144). Mit Hilfe der Software MAXQDA 2020 Analytics Pro wurden im Datenmaterial Textstellen gefunden, die die Lexeme „glück", „happy" und „freu" enthielten. In einem nächsten Schritt wurden Kategorien für positive Emotionskomplexe am Material entwickelt (vgl. Kuckartz 2018). Unweigerlich wurden dabei zunächst Begriffe als Bezeichnungen für Emotionskomplexe erkannt, die umgangssprachlich und in Wörterbucheinträgen als Gefühle beschrieben werden und insbesondere als Synonyme für Freude gelten. Das waren hier insbesondere Spaß (210 Nennungen)[5], Lust bzw. keine Lust und Zufriedenheit (je 25 Nennungen), wohlfühlen (12 Nennungen), Leidenschaft (8 Nennungen) und Euphorie (6 Nennungen).

Für die weitere Untersuchung entpuppten sich andere, am Material entwickelte in-vivo-Codes[6] als bedeutsam, die erst auf den zweiten Blick als Begriffe für Emotionskomplexe erkannt wurden, da sie in der deutschen Sprache nicht ausschließlich Emotionen bezeichnen. Die Worte „frei", „schön" und „Energie" wurden von Praktiker*innen im hier analysierten Datenmaterial häufig im Kontext mit positiven (Basis-)Emotionen genannt. Das Empfinden und der Ausdruck von „frei", „schön" und „Energie" waren in den Diskursen über positive Emotionen verschiedener Praktiken zentral. Kulturelle Hintergründe, Ausdruckformen und Konnotation von „frei", „schön" und „Energie" erwiesen sich dabei als höchst divers.

Zum tieferen Verständnis praxis*spezifischer* tanzkultureller Hintergründe, Ausdrucksformen und Konnotationen wurden Analysen auf einer weiteren Ebene durchgeführt. Ausgehend von den zuvor gefundenen sprachlichen Begriffen für positive Emotionen wurde das praxisspezifische Tun dieser Emotionen rekonstruiert. Es galt beispielsweise die Frage zu beantworten, wie sich „frei" in fähigkeitsgemischten zeitgenössischen Tanzpraxen vollzieht und wie im Vergleich dazu im urbanen Ragga Dancehall. Nicht selten konnten dabei ganz be-

5 29 Mal wurde auch „Wow" genannt. In etwa der Hälfte der Nennungen meinten Trainer*innen ein Wow-Erleben bei den von ihnen Trainierten zu erkennen. Daneben waren es vor allem Forschende, die Bamfords "Wow" (2006) in den von ihnen untersuchten Praktiken verstehen wollten und den Begriff in Beobachtungsprotokollen gebrauchten.

6 In-vivo-Codes sind Begriffe, die Befragte im Feld selbst verwenden. Kuckartz merkt an, dass der Übergang zwischen In-vivo-Codes und analytischen Kategorien oft fließend sei, so auch hier (vgl. Kuckartz 2018, S. 35).

stimmte Bewegungsformen mit den Emotionen assoziiert werden, die in den diskursiven Praktiken einzelner Tanzkulturen zentral waren. Die Emotion „sexuelle Freiheit" im Ragga Dancehall drückte sich in den in Köln untersuchten Praktiken beispielsweise besonders im Booty Shake aus, während die „Befreiung von Schwerkraft und Vorurteilen" als zentrale Emotion besonders im fähigkeitsgemischten Tanz zum Ausdruck kam. Praxeographien, also die Darstellung von Praxen, dokumentieren traditionell körperliche Vollzüge von Akteur*innen mit praktischem Know-How in materialen Rahmungen und unter Berücksichtigung von zeitlichen Verläufen (vgl. Schatzki 2001, 2002; Reckwitz 2003; Schmidt 2012). In semantischen an Spreadleys Developmental Research Sequence angelehnten Domänen- und taxonomischen Analysen (vgl. Spreadley 2016) wurden die großen Praxiskomponenten (Praktiker*innen, leibliche Vollzüge, materiale Rahmungen und zeitliche Verläufe) tanzspezifisch ausdifferenziert. So entstand ein gegenstandsspezifisches Raster für Praxeographien in Tanzkontexten, welches sich als Brille zur Betrachtung für Emotionspraxeographien als brauchbar erwies. Dieses Raster diente dazu, Forschende für im Tanz als gestalteter Bewegung eingeschriebene Sinndimensionen zu sensibilisieren, insbesondere tänzerischen Eindruck und Ausdruck in körperlicher Formung, in räumlichen und rhythmischen Mikroverläufen und aufgewandten bzw. zugelassenen Kraftqualitäten fassbar zu machen. Ferner sollte das Raster den Blick lenken auf Musik, Licht, Kostüm, Bühnen und Bodenqualitäten als prägende materiale Rahmungen von Tanzpraktiken und schließlich aufmerksam machen auf Konstellationen von Tanzenden und Nicht-Tanzenden. Anschließende Praxeologisierungen waren darauf gerichtet, innere Logiken von Emotionspraktiken im Wechselspiel zwischen doings und sayings zu explizieren und miteinander zu vergleichen. Dies erfolgte insbesondere auch in axialen Kodiervorgängen (vgl. Strauss/Corbin 2010 S. 75, 92). Emotionspraktiken in Tanzkontexten, dokumentiert in Beobachtungsprotokollen und Interviewaussagen, wurden darin konsequent auf Emotionsdiskurse bezogen.

4 Energie

Begeisterung ist wie erklärt nicht der Begriff, den die hier befragten Tanzpraktiker*innen nutzen, um positive Emotionen zu bezeichnen. Weit häufiger, genau 44 Mal, sprachen sie hingegen von „Energie". Wie ein Geist ist Energie bisweilen flüchtig und unsichtbar und dennoch bewegt sie Menschen physisch und psychisch. So scheint es angemessen, in einem Tagungsband zum Thema Begeisterung Energiepraktiken im Tanzkontext vorzustellen und ihre praktischen Logiken zu reflektieren. Das griechische *energeia* leitet sich ab von *ergon*, also Werk. In der aristotelischen Philosophie hat alles ein bestimmtes Ziel bzw. einen Zweck, der sich im Werk (*ergon*) verwirklicht. Die *energeia* ist die Verwirklichung dieses

Ziels bzw. Zwecks (vgl. Vogel 2019). Physiker*innen unterscheiden zwischen kinetischer also Bewegungsenergie, potentieller Energie, chemischer Energie, elektrischer Energie und Wärme. In Diskursen und Bewegungspraxen in Tanz- und Tanzvermittlung tradieren sich eigene Energielogiken, die den aristotelischen und denen der heutigen Naturwissenschaften gleichen und sich auch davon unterscheiden. Energie zeigt sich hier als In-vivo-Code für tanzspezifische Emotionspraktiken. Sie stehen im Zusammenhang mit Powerpraktiken und Diskursen über Kraft und Dynamik.

4.1 Energie als Power – die Freude an der physischen Verausgabung

„Tanzen ist ja schon ziemlich anstrengend," stellt ein Sechstklässler fest und ist froh, wenn er da zwischendurch mal in sein Pausenbrot beißen darf (ZT_2020_GI4, Pos. 181). Was Kinder und Jugendliche bisweilen noch als lästig empfinden, macht besonders für Erwachsene den Reiz an Tanzangeboten aus. Eine Folkloretanzexpertin erinnert sich mit Freude daran, wie sie sich gemeinsam mit anderen beim Folkloretanzen verausgaben durfte (FT_2020_ExI2, Pos. 8). Eine Breaking-Dozentin räumt ein, Ihre Teilnehmer*innen sollten sich in ihren Workshops „ruhig auch ein bisschen auspowern." Das englische *Power* ist ein Synonym für das deutsche Wort Energie. Dieser Begriff verzeichnet besonders im Fitnesskontext eine Erfolgsgeschichte. Buchtitel wie „Macht Dich stark! Power-Training und Rezepte für deinen perfekten Body" (Elena 2019) deuten an, dass Kraft und Macht als Konnotationen des englischen Begriffs auch in deutschen Bewegungspraxen mitschwingen.

Power wurde in den vier hier analysierten Textdokumenten (2 Interviews, 2 Beobachtungsprotokolle) zum Zumba insgesamt 34 Mal kodiert. Der Begriff Energie wird insgesamt vier Mal genannt. Eine Beobachterin, die selbst als Zumba-Trainerin tätig ist, beschreibt die Qualität der Bewegungsausführung in von ihr beobachteten Zumba-Praktiken mit den Worten, die Teilnehmer*innen hätten „Power in ihren Bewegungen" und sie „springen und klatschen mit Power" (TF_2019_BP1_Zumba, Pos. 42, Pos. 23, vgl. Schilligmann, 2019). Bewegungspraktisch vollzieht sich Power also zum einen durch Bewegungen mit Flugphase, die im Fitnesskontext High-Impact-Bewegungen genannt werden. Ein weiteres Charakteristikum ist ein Bewegungstempo, welches die Tanzenden außer Atem kommen lässt. Bewegungen mit Power bedingen also eine anaerobe Energiebereitstellung. Da solche anaeroben Bewegungen nur eine kurze Zeit und nicht für die Dauer des kompletten Trainings durchgehalten werden können, sind sogenannte Powerphasen (15 Kodierungen in 2 Beobachtungsprotokollen) stets abgelöst von ruhigen Momenten. Ein Zumba-Instruktor erklärt: „das ist immer schön in Stufen aufgeteilt. Jetzt ist es ein bisschen langsamer, dann ein bisschen schneller und hier jetzt nochmal Vollekanne" (TF_2019_ExI1_Zumba, Pos. 12).

Die Beobachterin schlussfolgert: „je anstrengender das Lied, desto mehr Spaß so scheint es → Anstrengung = Wow?“ (TF_2019_BP1_Zumba, Spalte 6, Zeile 42; vgl. Schilligmann, 2019). Die Musik gibt dabei das Bewegungstempo vor. Außerdem feuert sie die Zumba-Tänzer*innen durch ihre Dynamik an. Der zuvor zitierte Zumba-Instruktor erläutert: „Hier habe ich jetzt ein Lied genommen, was ganz gut ist, also was eigentlich Zumba sehr gut widerspiegelt. Es ist auch schneller, als das Lied davor. Das heißt, dass sie da wieder ein bisschen mehr Power reinbringen. Das heißt, die Muskeln werden ein bisschen mehr jetzt wieder beansprucht und ja, das Schwitzen ist jetzt wiedermal ein bisschen mehr daraus geworden. Ja, auch das Lied, das hat einen schönen Bass, das bringt gleich Freude, das bringt den Tanz gleich/den Tanz Zumba, gleich in eine größere Bahn und auch ich gehe ein bisschen mehr ab“ (TF_2019_ExI1_Zumba, Pos. 10).

Neben Sprüngen, Powerphasen mit einem hohen Bewegungstempo, schneller und dynamischer Musik sind Powerpraktiken im Zumba schließlich auch geprägt von Klatschen und Schreien. Beim Schreien gehe es darum, dass die Teilnehmer*innen „wirklich alles raushauen“ (TF_2019_ExI1_Zumba, Pos. 24). Aus der körperlichen Bewegungsenergie in akustischer Resonanz mit der Trainingsgruppe und der Musik erwächst nicht nur in Zumbapraxen auch eine soziale Kraft.

4.2. Soziale Energie im urbanen Cypher

Soziale Energie entwickelt sich in Zumbapraxen durch gemeinsame High-Impact-Bewegungen zu Musik in schnellem Tempo sowie resonantes Schreien und Klatschen in der Gruppe in Blockaufstellung vor einem großen Spiegel. In vielen anderen Tanzpraxen ist der Kreis der Ort, aus dem Energie entsteht. *Chorea enim circulus est cujus centrum est diabolus* – „Der Tanz ist ein Kreis, in dessen Zentrum der Teufel ist“, so eine vielzitierte, christliche Weisheit, dessen Urheberschaft heute Jacques de Vitry (geb. etwa 1170, gest. 1249) zugeschrieben wird (Knäble 2013, S. 9). Der Kreis war wohl die sozialräumliche Urform des Tanzes. Zum einen verkörpert er Gemeinschaft und zum anderen grenzen sich die Tanzenden in ihm von ihrer Umwelt ab (Ränsch-Trill 2004, S. 14, 24). Der deutsche Reformpädagoge Petersen schätzt die Kreisform als die beste Grundform, in der Menschen miteinander tätig sind. Die in der Kreisrunde versammelten Menschen sind in seinem Verständnis einander nicht nur voll zugewandt. Mehr noch ist jeder dem anderen „ganz ausgeliefert“, denn durch die Sichtbarkeit aller ist nicht nur „der Gegenstand des Gesprächs,“ sondern in gleichem Maße „die Haltung jedes einzelnen“ im Fokus (Petersen 1968, S. 98f.). Ein erstes Eintreten in den Tanzkreis zur Darbietung von Bewegung, Sprache und Gesang vor den Augen aller wird als Keimzelle des Theaters verstanden (Kotte 2005, S. 68f.).

Der Energieaustausch im Cypher ist die Quintessenz vieler urbaner Tanzpraktiken. Im Folgenden werden Cypherpraktiken und die darin zentrale Herstellung und der Austausch von Energie beleuchtet, wie sie im Rahmen des Urban Dance Camp 2016 empirisch erfasst wurden[7]. In der Terminologie der „Nation of Gods and Earth's" einer US-amerikanischen religiösen Gemeinschaft, nennen urbane Tänzer*innen ihren Tanzkreis Cypher. Das Wort Cypher stammt vermutlich vom arabischen „sifr" also „Null". Als Ort, in dem Wissen ausgetauscht wird, ist der runde Tanzcypher auch mit dem Buchstaben „O" assoziiert (Schloss 2009, S. 98f.). „Der Cypher ist der Ort der Präsensation, des Lernens und Lehrens" im urbanen Tanz, der im Kontext informeller Straßenkulturen entstanden ist (Rappe/Stöger 2014, S. 153-154). „Das ist ein sehr wichtiges Merkmal, dass man im Kreis tanzt in einer Cypher und so hat man so'nen Community-Gedanken," betont eine Hiphopvermittlerin (UT_2016_ExI1_HipHop, Pos. 13). Tanzen sei für sie deshalb so wichtig, weil sie dabei so viel Energie an andere Personen geben könne, in dieser Tätigkeit mit der Musik ganz aufgehe und auch selbst so viel Energie empfange, erzählt eine junge Tänzerin (UT_2016_GI8, Pos. 87-89). Der Kreis sei der Ort, an dem im urbanen Tanz „ein Gefühl von miteinander" entstehe, betont eine urbane Tanzexpertin (UT_2016_ExI2_RaggaDancehall, Pos. 18). Eine Breakingvermittlerin erklärt: „also ich unterrichte eigentlich hauptsächlich im Kreis, weil das, finde ich, die beste Energie hat" (UT_2016_ ExI3_Breaking, Pos. 16).

Die Energie im Cypher entsteht ausgehend von urbaner Musik. Sie ist die erste Energiequelle (Schloss, 2009, 103-104). „Also, wenn die Musik nicht stimmt, dann wird keiner [zum Tanzen in den Cypher] reingehen", betont eine erfahrene urbane Tänzerin (UT_2016_ExI7, Pos. 130). Das Tempo und der Stil von Musiken sind ausschlaggebend, um die Energie im Cypher „hoch zu halten" (ZT_2020_FN2, Pos.11). Mit seinem brummenden Bass bildet der Cypher zuerst einen akustisch-transzendenten und dann einen physischen Energieort (vgl. Schloss 2009, 103f.). Die Cypherenergie manifestiert sich in der Körpersprache der im Cypher Tanzenden und überträgt sich als Gruppengroove in ein kollektives „Feeling" (UT_2016_ExI7_UT, Pos. 67). Im Hip-Hop-Stil beugen die Tänzerinnen die Knie und wippen mit dem Oberkörper im „Downfeeling" nach vorne Richtung Kreismitte. Ein Fehlen von Energie in Anfänger*innen-Cyphern erkennen Tanzexpert*innen daran, dass einzelne Mitglieder der Cypher-Community noch mit gestreckten Beinen aufrecht stehen bleiben. Auch eine ungeordnete Kreisform wird als defizitär betrachtet (UT_2016_ExI1_HipHop, Pos. 74). Tanzvermittler*innen bringen den Tanzenden im Außenkreis bei, Energie nach

7 Rodriguez Romero stellt das Projekt *Urban Dance Camp* 2016, in dem geflüchtete Mädchen und Frauen gemeinsam mit gleichaltrigen deutschen Mädchen tanzen, im Interview mit Zielbauer vor (vgl. Rodriguez Romero/Zielbauer 2016).

vorne zu geben (UT_2016_ExI1_HipHop, Pos. 74). Die Tanzenden halten die Energie im Cypher auch insofern im Fluss als sie nacheinander in die Mitte treten und in Solo- und Duo-Performances ihre Energie an die Gruppe zurückgeben. Urbane Tanzvermittler*innen machen ihren Schüler*innen hier Mut (UT_2016_Breaking_ExI3, Pos. 58), besonders wenn manche jugendliche Mädchen sich zu Beginn „noch nicht mal trauen im Kreis zu stehen" geschweige denn zu tanzen (UT_2016_ExI4_Whaacking, Pos. 56). Dabei wird nie eine Person gezwungen (UT_2016_ExI1_HipHop, Pos. 35). Vielmehr inszenieren die urbanen Tanzexpertinnen soziale Situationen, in denen zunächst ein Miteinander-Tanzen betont wird. „Mach doch Fehler, wichtig ist nur mein Feeling," ist die von den Expertinnen vermittelte Botschaft (UT_2016_ExI4_Whaacking, Pos. 60). Nicht zuletzt geben die Expertinnen einzelnen Tänzerinnen (UT_2016_ExI1_HipHop, Pos. 74) und auch der gesamten Gruppe ihre Energie, indem sie selbst für, vor und mit ihnen tanzen: „[…] man hat schon so diese Energie, die man gibt, die nehmen die auf" (UT_2016_ExI6_Popping&Locking, Pos. 34). „Die Schüler spüren meine Performance, meine Energie, wenn ich mit denen bin und lass sie durch meine Energie inspirieren, um einfach besser zu sein in diesem Moment. Und auch für mich auch, ich möchte auch deren Energie spüren, für mich auch als Lehrer ist es ein Feedback, das Feedback in der Gruppe zu sein, mit denen gemeinsam das gleiche Gefühl zu fühlen, ist das, was mich auch als Lehrer inspiriert" (UT_2019_ExI8_Hip-Hop, Pos. 2).

Zu den Cypher-Regeln zählt sowohl physisch-sichtbares Bewegungsverhalten als auch eine bestimmte innere Haltung. Für die Gesamtgruppe gilt: Trage bei zur Community und übernimm Verantwortung! Der Energieaustausch gelingt nur, wenn jeder und jede im Cypher-Tanzende seinen/ihren Teil dazu beiträgt (UT_2016_ExI7_UT, Pos. 76). Im Energieaustausch gibt und gewinnt jeder und jede Einzelne. Es gilt im Cypher zu wachsen (UT_2016_BP9_ClubDance, Min. 4).

4.3 Kulturelle Energie im pontischen Serra Horon

> „Es gibt Tänze, da lernt man Schritte. Da lernt man Musiken, und da lernt man den Charakter des Tanzes kennen. Dann fahre ich nach Hause und denke ja, den kann ich mitnehmen. Und den kann ich auch übertragen auf eine andere Gruppe. Aber es gibt Tänze, da würde ich das nie tun, weil das hat, die haben… Es ist sehr schwer, in Worte auszudrücken, die haben eine Anbindung an den Zweck, warum sie getanzt worden sind. Die haben einen kulturellen Zusammenhang in ihrem Ursprung, der ihnen eine Kraft verleiht oder eine ein Tanzgefühl, was ich nur habe, wenn ich hinter dem Tanzlehrer stehe und er mir mit seiner Kenntnis, mit seiner Nationalität und auch mit seiner Energie das zeigt" (FT_2020_ExI2_EF, Pos. 38-39).

Die hier zitierte Expertin für internationale Volkstänze erzählt von einer Kraft im Tanz, die nicht nur flüchtig im gemeinsamen Tun entsteht, sondern zudem zwingend in einem kulturellen Wissen und in einer kulturellen Identität verankert ist. In den im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit gemachten Analysen zeichnen sich eine unverzichtbare Bedeutung kulturellen Wissens und eine im Laufe eines Lebens erworbene kulturelle (emotionale) Kompetenz und Identität für Energiemomente besonders im pontischen Tanz ab.

Das historische Pontos lag an der kleinasiatischen Südküste des schwarzen Meeres in der heutigen Türkei (vgl. Heineman 2019). Im pontischen Serra Horon verarbeiten Männer mit pontisch-griechischen Wurzeln das Trauma am Völkermord ihrer Vorfahren Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Liddle 2016). Sie trauern und sammeln gemeinsam Kraft für eine aktive, selbstbewusste Zukunft. Im Serra Horon wie im Cypher bewegen sich die Tanzenden in einem gemeinsamen Rhythmus. Wie der Cypher wird der Serra im Hauptteil im Kreis getanzt. Die gemeinsamen vollzogenen Emotionen von Trauer und Mut wandeln sich im Tanz der Gruppe zu Energie, die die Tanzenden nachhaltig auflädt. Konstantinidis (2021) befragt Serra-Tänzer. Als Erzählanlass nutzt er das Video einer Serra-Tanzaufführung beim Pontiakofestival 2013 in Krefeld.[8] Alle Befragten und auch Konstantinidis nahmen als Tänzer bei dieser Aufführung teil. In den Interviews waren sie noch deutlich beeindruckt von dem acht Jahre zurückliegenden Tanzereignis.

Unterschiede zwischen Serra und Cypher offenbaren sich zunächst auf Bewegungsebene. Der pontische Serra beginnt im Reigen. Die tanzenden Männer halten sich an den Händen. Sie schreiten aufrecht oder „marschieren", wie Konstantinidis (2021, S. 50) formuliert. Die Impulse ihrer Beine und stark kontrollierte Impulse aus Schultern und Ellenbogen übertragen sich im Rhythmus von Daouli und Lyra auf den Rumpf jedes Einzelnen wie auf den Gruppenkörper. Die Tänzer beben. Die gesamte Gruppe bebt vor Kraft. Die Gruppe schließt den Reigen zu einem Kreis. Die Serratänzer lassen die Hände der Mittanzenden niemals los. Im Gegensatz dazu tanzen urbane Tänzer*innen im Cypher ohne Körperkontakt zu den Mittanzenden. Dadurch ist ihre Bewegungsfreiheit größer. Urbane Tänzer*innen verbinden sich im Groove, das heißt durch einen gemeinsamen Bewegungsrhythmus mit der Tanzgruppe. Dabei tanzen sie jedoch mit eigenem Style. Im Zentrum des Cyphers präsentieren einzelne Tänzer*innen ihre individuellen Skills und konkurrieren spielerisch miteinander. Der Außenkreis im Cypher grenzt die Cyphercommunity gegenüber der Außenwelt ab (vgl. Schloss 2009, S. 98ff.). Im Serrapraktiken hingegen, wie beim hier untersuchten Pontiakofestival 2013 in Krefeld, befindet sich ein Publikum außerhalb des Kreises, welches die Tanzenden durch Applaus und Zurufe anfeuert. Wie zum Ge-

8 Ein Video der Aufführung veröffentlicht Biz in Youtube (vgl. Biz 2013).

denken an die Vorfahren und die gemeinsame Geschichte bleibt das Zentrum des Kreises im Serra leer. Keine Individuen treten aus der Tanzgemeinschaft hervor. Die ekstatische Erfahrung beim Serratanzen entsteht nicht allein im tänzerischen Vollzug. Sie wurzelt davor in einem leiblichen Einrücken in die Emotionen der Erschütterung über Vertreibung und Ermordung der Vorfahren. Ein Tanzvermittler macht deutlich, es komme dabei zwar natürlich auch auf das Erlernen von Schritten an, gleichermaßen sei aber wichtig zu verstehen, „was im Serra getanzt wird." Eine Bindung an die Familiengeschichte, die kulturelle Identität und auch Freundschaften der hier befragten Pontosgriechen wachsen dabei beim gemeinsamen Tanzen über viele Jahre (vgl. FT_2020_ExI1.1_WF, Pos. 180-181).

Heimat ist ein Konzept, das zwar weder von den hier befragten Serra-Tänzern noch von den urbanen Tänzer*innen expliziert wird. Gleichermaßen scheint der Begriff als theoretische Kategorie treffend, um positive Emotionskomplexe in beiden Tanzkulturen auf den Punkt zu bringen. Heimat als gefühlsbetonter Ausdruck enger Verbundenheit beschreibt einen Ort, an dem Menschen sich zu Hause fühlen. Sowohl im Cypher als auch im Serrareigen und -kreis werden die Tänzer*innen auf eine gewisse Art neu geboren und gewinnen an Größe. Urbane Tänzer*innen schaffen im Cypher eine Art transnationale Heimat. Die Serratänzer versetzen sich in einer Art Rausch an ein idealisiertes Pontos. Ein Tänzer erklärt: „Also ich persönlich, ich weiß nicht, ich bin meisten in so einer Trance. Ich stell mir, ähm, ich stell mir den Ort. Ich stell mir den Ort vor, wo unsere Vorfahren herkommen. Ähm, ich bin, glaub ich, auch da also, oftmals wenn ich tanze, ohne Witz, da, ich stell mir diesen ganzen Ort vor, ähm, wie unsere Vorfahren getanzt haben, irgendwie du fühlst dich mit denen verbunden. Ja" (FT_2021_ExI3_PF, Pos. 7).

Im Rahmen von Altinoks Tanz-in-Schulen-Projekt zu internationalen Volkstänzen war im Vergleich zu den Tanzpraktiken der hier befragten Pontosgriechen nur einige Wochen und nicht viele Jahre Zeit für mimetisches Einrücken im Emotionspraktiken und damit verbundenes kulturelles Sinnempfinden. Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass keine*r der von Altinok (2011) befragten Schüler*innen die gemachte Volkstanzerfahrung mit Energie verbindet. Sie loben „ihre tolle Gruppe" (FT_2010_TI5, Pos. 14-15), ihre „Gruppenfreunde" (FT_2010_TI24, Pos. 19-20) und finden es „sehr schön" mit Menschen zu tanzen, die sie „gernhaben" (FT_2010_TI29, Pos. 29-30). Eher als „Energie" verbinden die Schüler*innen die leichtere Emotion „Spaß" mit dem Volkstanz.

4.4 Von Ausdruckskraft und Lampenfieber – Energiepraktiken im zeitgenössischen Kontext

Im zeitgenössischen Kontext wird Energie zunächst physisch als Antriebsenergie von Bewegung gefasst und mit dem Begriff Dynamik bezeichnet. Dynamik leitet

sich ab vom griechischen *dynamis*. In der aristotelischen Philosophie versteht sich die *dynamis* als die Kraft bzw. das Potential, welches jemandem oder etwas von Beginn an gegeben ist, um den ihm oder ihr innewohnenden Zweck zu erfüllen (Vogel 2019). In der antiken Vorstellung ist *dynamis* im göttlichen Bereich konzentriert vorhanden (Luther 2010, S. 2). Das deutsche Wort Dynamik konnotiert mehr als das griechische *dynamis* ein Wirken von Kräften in Bewegung. In ihrer Dynamik präge sich der emotionale Gehalt von tänzerischer Bewegung ein, darin sind sich verschiedene Tanzwissenschaftler*innen einig (vgl. insbes. Laban 1974, 2001; Drefke/Vent 1994; Temme 2012; 2015; Kennedy 2014; Howahl 2018; Howahl/Bühning/Temme 2020). Die ästhetische Präzisierung einer Bewegung in Bezug auf ihre Dynamik wird von Fachvertreter*innen als freudvoll beschrieben (z. B. Temme 2015, S. 92; Howahl 2018). In den hier analysierten Beobachtungsprotokollen und Feldnotizen, die aus Vermittlungskontexten stammen, konnten weniger die Freuden ästhetischen Ausdrucks durch sinngesättigtes, dynamisch differenziertes Bewegen dokumentiert werden. Eher wurde das Nichtgelingen dynamisch-sinnhafter Klärung beklagt (ZT_2018_BP_Aufführung2, Pos. 28; ZT_2020_FN3_Unterricht, Pos. 15). „Energie" nennt eine Schülerin neben Raum und Körper als im Unterricht gelernte Bewegungsdimension. Emotionen verbindet sie damit aber nicht (ZT_2010_GI3, Pos. 52-56). Auch finden sich im gesamten Datenmaterial nur zwei Belege dafür, dass Tanzpraktiker*innen positive Emotionen an individueller Ausdruckskraft von Bewegung knüpfen. Dabei beschreiben sie die Empfindung von Ausdruckskraft – z. B. „It was a really emotional, powerful moment so I was really touched by the scene" (MT_2018_GI4.1, Pos. 10) – allein aus der Perspektive von Zuschauenden und nie als Tanzende (vgl. MT_2018_EI1, Pos. 3).

Während Ausdruckskraft wie Begeisterung in den Aussagen und praktischen Vollzügen von zeitgenössischen Tanzpraktiker*innen eine geringe Rolle spielten, erweist sich Lampenfieber als eine zentrale, positiv konnotierte Emotion. Erinnerungen an ihre Empfindungen kurz vor und während eines Auftritts beschreibt eine jugendliche Tänzerin mit den Worten: „Ich habe mich daran erinnert, dass ich aufgeregt war bei der Musik davor beim Einsatz – ich weiß das wir das oft geprobt hatten – aber nicht so ein zittriges Aufgeregt-Sein wie bei einem Referat, sondern ein schönes energiegeladenes Aufgeregt-Sein, so eine platzende Lust in einem, bei der man sich noch konzentrierter bewegt" (TT_2020_TI3, Pos. 11-13).

Im Kontext eines zeitgenössischen Tanz-in-Schulen-Festivals mit diversen Aufführungen wurden 25 Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters und aus verschiedenen Schulformen direkt nach ihren Auftritten am Bühnenabgang kurz einzeln interviewt. Sie beantworteten die Fragen: „Wie fühlst Du Dich jetzt?" und „Wie hast Du Dich während der Aufführung gefühlt?". 22 von 25 Aufführungsteilnehmer*innen thematisierten Aufregung und Nervosität. In keinem Fall wurde von einer lähmenden Angst berichtet. Die Tanzenden beschrieben eher

die Ablösung ihres Lampenfiebers durch Erleichterung und Freude bei und besonders nach ihrem erfolgreichen Bühnenauftritt. Eine achtzehnjährige erfahrene Tänzerin beantwortet die Frage, wie sie sich nach der Aufführung fühle, mit den Worten: „Gut. Also ich trete halt eben sehr gerne auf, so mit dem Scheinwerferlicht und alles, macht mir super Spaß. Ist halt immer so ein gutes Gefühl, es gibt mir so einen Kick vorher, und dann, wenn man drauf ist, ja, macht Spaß auf jeden Fall“ (ZT_2011_TI5, Pos. 18).

Auffällig ist, dass drei Interviewte, die kein Lampenfieber empfanden, auch dieses Nicht-Empfinden ohne direkte Nachfrage thematisieren. „Eigentlich war ich gar nicht so aufgeregt. Weil wir hatten das ja alles schon geprobt und deswegen ging das eigentlich,“ erklärt z. B. eine 13-jährige Gesamtschülerin (ZT_2011_TI4, Pos. 20). Die Tatsache, dass das Nicht-Empfinden von verschiedenen Akteur*innen auf eigene Initiative angesprochen wird, entlarvt Lampenfieber als einen sozial-konventionalisierten Emotions-Komplex im zeitgenössischen Tanz-in-Schulen-Aufführungskontext, in den Praktiker*innen unbewusst einrücken (vgl. Reckwitz 2003, S. 293).

Scheinwerfer, Vorhänge, Bühnen und Zuschauerplätze tragen als materiale Rahmungen zu Lampenfieberpraxen bei. Vor dem Bühnenaufgang vollziehen Praktiker*innen Bewegungen zur inneren Sammlung und der nervösen Anspannung. Lehrer*innen nehmen einen Finger vor den Mund und ermahnen Schüler*innen zur Ruhe. Schüler*innen hüpfen auf der Stelle, sie umarmen ihre Mittänzer*innen, nehmen die Hände an die scheinbar fiebrigen Wangen. Während einer Aufführung dominiert Konzentration. Nach einer Aufführung entlädt sich Lampenfieber in Applaus und Verbeugung. Lampenfieber unterschiedet sich von allen anderen hier beschriebenen freudvollen Emotionspraktiken in Tanzkontexten darin, dass es sich maßgeblich vor und nach dem Tanzen und weniger währenddessen vollzieht.

5 Bildungspotentiale von Emotionspraktiken in Tanz und Tanzen

Emotionspraktiken in Tanz und Tanzvermittlung sind unterschiedlich. Das zeigen die vorangehenden Praxeographien und Praxeologisierungen. Bamfords „Wow“, welches in westlicher, zeitgenössischer Kunst-Logik argumentiert und die Freude an Innovation, dem Überwinden von Widerständen und Literalität betont, erweist sich nach den hier gemachten Praxeologisierungen als zu kurz gegriffen.[9] Wie die Beispiele aus der Fitnesskultur Zumba, dem urbanen Tanz,

9 Wörtlich definiert Bamford (2006, S. 18): „This term was applied to mean the excitement and unexpected results that are difficult to be definitive about but have enormous impact

dem pontisch-griechischen Volkstanz und zeitgenössischen Tanzaufführungen zeigen, sind positive Emotionen in Tanz und Tanzvermittlung praktisch ebenso bestimmt von Logiken der physischen Verausgabung, der Herstellung leiblich-rhythmischer Gruppenresonanz, der kultureller Identität und des Lampenfiebers.

Auf den ersten Blick steht dabei nicht jede Art der Tanzfreude zwingend im Einklang mit einem Bildungsverständnis, welches selbstbestimmte Individuen in der Verantwortung sieht an einer friedlichen Weltgemeinschaft teilzuhaben und diese auch mitzugestalten. Die hier im Kontext des pontischen Tanzes analysierten Zusammenhänge zwischen Nationalität, euphorisierender Kraft und Krieg hinterlassen einen beunruhigenden Beigeschmack. Euphorisierte „Massen" sind unbeeindruckt von der Vernunft und unterstellen sich unwillkürlich einem Führer. „In den menschlichen Massen spielt der Führer eine hervorragende Rolle," stellt schon Le Bon fest (1895/2019, S. 63; vgl. Freud 1921/2019). So wundert es nicht, dass es hierzulande besonders die Nationalsozialisten waren, die sich bei ihren Reichsparteitagen und Maikundgebungen die Macht des *muscular bondings* zu Nutze machten. McNeill (1995/2009) prägt den Begriff des *muscular bonding*, das ist die gemeinschaftsstiftende und euphorisierende Kraft, die in Gruppentänzen ebenso spürbar wird wie in militärischem Drill. *Effervescence* nennt Durkheim diese Kraft, die er im positiven Sinne für grundlegend gesellschaftsbildend hält (1912/2001). Mit Power marschieren auch Teilnehmer*innen an Zumba-Praxen gemeinsam vor dem Spiegel und erleben darin Energie. Inwiefern dies als bedenklich zu bewerten ist, steht zur Diskussion. McNeill stellt schon vor mehr als zwanzig Jahren nicht ohne Wehmut eine Abneigung und ein Misstrauen gegen *muscular bonding* in der westlichen Welt fest, die er auf die traumatischen Erfahrungen der Hitlerzeit zurückführt. Er bedauert, dass aus seiner Sicht politisch harmlose Veranstaltungen wie Volkstänze, Blaskapellen und Gesangsvereine ums Überleben kämpften, während isoliertes Fernsehen im stillen Kämmerlein zur vorherrschenden Massenunterhaltung avancierte (McNeill 2009, S. 151). In diesem Sinne argumentiert auch Rosa (2019). Zeitgenössische Entfremdung mit Isolation, Repulsion und Indifferenz versteht er als Grundübel einer kranken zeitgenössischen Gesellschaft. Entfremdung ist in Rosas Verständnis der Gegenbegriff zu den resonanten Selbst und Weltverhältnissen, die hier in den Serrapraktiken der Pontosgriechen wie auch in den urbanen Cypherprakti-

on the teachers, artists, children and even communities where effective arts-rich education occured. This term was used especially in relation to the children's artistic achievement. The chance that a child may make a new discovery, open their eyes visually, musically or through movement or drama for the first time, or produce some new and innovative response was the engine that powered many arts-rich education programmes despite often severe structural relations and difficulties associated with implementing art within particular context."

ken dokumentiert wurden. Ehrenreich betont Unterschiede zwischen rauschhaftem Tanz und militärischem Drill. Während von ersterem nicht nur im Dionysuskult, sondern auch im zeitgenössischen Karneval eine subversive Kraft ausgehe, ziele letzterer auf die Festigung von Hierarchien und gehe Hand in Hand mit Krieg und Zerstörung (Ehrenreich 2006, S. 44f.). Wilhelm von Humboldt beobachtet schon Anfang des 19. Jahrhunderts fasziniert Baskentänze. Die gemeinschaftsbildende Kraft, die daraus entspringt, wertet er als Grundstein für eine ursprüngliche Demokratie, die er in baskischen Dorfgemeinschaften beobachtet (vgl. Mattig, 2019; vgl. Mattigs Beitrag zum vorliegenden Sammelband). Das ist eine Denkfigur, die in einer zunehmend gespaltenen und subjektorientierten Gesellschaft auch für die Legitimation kultureller Bildung wieder an Relevanz gewinnt (vgl. Keuchel 2019). Ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen einer Faszination für Emotionspraktiken der Energie im Widerstreit mit einem unterschwelligen Zweifel kann wohl an dieser Stelle nicht aufgelöst werden. Auch inwiefern die Erwartungen ästhetisch-kultureller Bildung in Lampenfieberlogiken ihre Erfüllung finden, wäre weiter zu untersuchen und zu diskutieren.

Der vorliegende Beitrag erhebt insgesamt keinen Anspruch darauf, situationsunabhängig gute von schlechten Tanzfreuden zu unterscheiden. Vielmehr ist er als Plädoyer dafür zu lesen, implizite Logiken von Tanzfreuden zu hinterfragen und vielleicht auch die dominanten zeitgenössischen Diskurse aus dem Kontext der kulturellen Bildung praxisnäher zu denken. Der Teufel sitzt dabei nicht nur im Kreis, sondern liegt auch im Detail. Nuancen verschiedener Bewegungsqualitäten und Praktiken der räumlichen, zeitlichen und sozialen Tanzgestaltung in bedeutungsgeladenen materialen Rahmungen sowie Konnotationen von diskursbestimmenden Emotionsbegriffen liefern hier Anhaltspunkte, um Bildungspotentiale von Tanzfreuden zu reflektieren. Dafür liefert der vorliegende Beitrag ein Reflexions- und Forschungsinstrumentarium und illustriert dessen Anwendung.

Literatur

Altinok, Çandas (2011): Der Volkstanz als Prozess des interkulturellen Lernens. Eine explorative Studie. Disseration. Deutsche Sporthochschule Köln. https://d-nb.info/1166695425/34 (Abfrage: 04.12.2022).

Bamford, Anne (2006): The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster u.a.: Waxmann.

Bamford, Anne/Lorentz, Bernhard/Liebau, Eckart (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Biz, Stefanos (2013): Serra Auftritt. beim 32. Pontiako Festival in Krefeld. www.youtube.com/watch?v=pWusDQY_zy0&t=235s (Abfrage: 24.02.2021).

Bosch, Aida (2019): Freude, Glück, Wohlbefinden. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 144-149.

Brunn, Anke (2006): Vorwort der Vorsitzenden der Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW e.V. und ehemaliger Bundesbildungsministerin und ehemalige NRW Ministerin für Wissenschaft und Forschung. In: Müller, Linda (Hrsg.): Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven; Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen". München: Kieser.

Cabrera-Rivas, Carmen (1992): Erziehung zum Tanz oder Erziehung durch Tanzen? Gedanken über einen Weg zur Tanzpädagogik. In: Klein, Michael (Hrsg.): Jahrbuch Tanzforschung. Band 2. Wilhelmshaven: Noetzel, S. 61-81.

Cannon, Walter Bradford (1915): Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage. An Account of Recent Research into the Function of Emotional Excitement. New York and London: D. Appleton and Company. archive.org/details/cu31924022542470 (Abfrage: 25.02.2020).

Clough, Patricia Ticineto/Halley, Jean O'Malley/Hardt, Michael (Eds.) (2007): The affective turn. Theorizing the social. Durham: Duke Univ. Press.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 8. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.

Durkheim, Émile (1912/2001): Les formes élementaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie. Livre II : Les croyances élémentaires. Québec: la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/formes_vie_religieuse/formes_vie_religieuse.html (Abfrage: 18.03.2022).

Ehrenreich, Barbara (2006): Dancing in the streets. A history of collective joy. New York: Holt.

Ekman, Paul (1992): An argument for basic emotions. In: Cognition & Emotion 6, 3-4, S. 169-200.

Elena, Antonia (2019): Mach dich stark! Power-Training und Rezepte für deinen perfekten Body. Igling: Edition Michael Fischer GmbH.

Freud, Sigmund (1921/2019): Massenpsychologie und Ich-Analyse. Varna: Pretorian Books.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Glaser, Barney G. (2007): All is Data. In: Grounded Theory Review 6, H. 2, o.S. groundedtheoryreview.com/2007/03/30/1194/ (Abfrage 21.3.2020).

Heinemann, Mirko (2019): Die letzten Byzantiner. Die Vertreibung der Griechen vom Schwarzen Meer. Eine Spurensuche. Berlin: Links Christoph Verlag.

Howahl, Stephani (2018): Tanzen mit „Wow-Effekt". Sinn sättigen und Bewegungsqualitäten differenzieren. In: Althoff, Katharina/Gebken, Ulf (Hrsg.): Spiel, Sport und Bewegung für alle! Ergebnisse des 2. Essener Kinder- und Jugendsportkongresses. Hildesheim: Arete.

Howahl, Stephani/Büning, Christian/Temme, Denise (2020): Zur videogestützten Beobachtbarkeit von Gerichtetheit menschlicher Bewegung. Indikatoren für Sinnerleben und Teilhabe im Tanz. In: Corsten, Michael/Hauenschild, Katrin/Pierburg, Melanie/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Wolff, Dennis (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa, S. 93-110.

James, William (1884): What is an Emotion. In: Mind 34, H. 9, S. 188-255.

Kennedy, Antja (2014): Bewegtes Wissen – eine praktische Theorie. In: Dies. (Hrsg.): Bewegtes Wissen. Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben. 2. überarb. Aufl. Berlin: Logos, S. 1-179.

Keuchel, Susanne (2019): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Kitt oder Korrektiv? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, S. 1–13. https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv (Abfrage 16.3.2016).

Knäble, Philip (2013): Eine tanzende Kirche. Dissertation. www.vr-elibrary.de/doi/10.7788/9783412504762 (Abfrage: 16.03.2022).

Konstantinidis, Ioannis (2021): „Wow-Effekte" im pontisch-griechischen Folkloretanz. Thesis im B.A. Sportvermittlung in Freizeit und Breitensport. Deutsche Sporthochschule Köln.

Kotte, Andreas (2005): Theaterwissenschaft. Eine Einführung. Köln: Böhlau.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Laban, Rudolf von/Lawrence, Frederick Charles (1974): Effort. Economy of human movement. Plymouth: Macdonald and Evans.

Laban, Rudolf von (2001): Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. 5. Aufl. Wilhelmshaven: Noetzel.
Le Bon, Gustav (1895/2019): Psychologie der Massen. Wroclaw: Amazon Fulfillment.
Liddle, Valerie (2016): Pontic Dance. Feeling absence of homeland. In: Hemer, Susan R./Dundon, Alison (Eds.): Emotions, Senses, Spaces: Ethnographic Engagements and Intersections. University of Adelaide Press, S. 49-66.
Luther, Susanne (2010): Dynamis. In: Bauks, Michaela/Kloenen, Klaus, Alkier, Stefan (Hrsg.): Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, S. 1–10.
Marañón, Gregorio (1924): Contribution à l'Étude de l'Action de l'Adrénaline. In: Revue Francaise d'Endocrinologie 2, H. 5, S. 301-325.
Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
McNeill, William Hardy (1995/2009): Keeping together in time. Dance and drill in human history. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
Oatley, Keith/Johnson-Laird, Philip N. (1987): Towards a Cognitive Theory of Emotions. In: Cognition & Emotion 1, H. 1, S. 29-50.
Petersen, Peter (1969): Führungslehre des Unterrichts. 8. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
Ränsch-Trill, Barbara (Hrsg.) (2004): Kult – Sport – Kunst – Symbol. Tanz im kulturellen Gedächtnis. Schorndorf: Hofmann.
Rappe, Michael/Stöger, Christine (2014): „Lernen nicht, aber …". Bildungsprozesse im Breaking. In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity. Münster und New York: Waxmann, S. 145-158.
Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32. Heft 4, S. 282-301.
Reckwitz, Andreas (2016): Praktiken und ihre Affekte. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. transcript.
Reddy, William M. (1997): Against Constructionism. The Historical Ethnography of Emotions. In: Current anthropology 38, S. 327-351.
Reddy, William M. (2001): The navigation of feeling. A framework for the history of emotions. Cambridge: Cambridge University Press.
Rodriguez Romero, Daniela/Zielbauer, Sisko (2016): Meet and Dance – Urban Dance Camp 2016. Interview zum Projekt. In: Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Mehr als geflüchtet … Kulturelle Projekte mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. S. 140-147.
Rosa, Hartmut (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
Roseman, Ira/Smith, Craig (2001): Appraisal Theory. Overview, Assumptions, Varieties, Controversies. In: Scherer, Klaus R./Schorr, Angela/Johnstone, Tom (Eds.): Appraisal processes in emotion. Theory, methods, research. Oxford and New York: Oxford University Press, S. 3-19.
Röttger-Rössler, Birgitt/Markowitsch, Hans J. (2009): Introduction. In: Dies. (Eds.): Emotions as bio-cultural processes. New York: Springer, S. 3-9.
Schachter, Stanley/Singer, Jerome (1962): Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional States. In: Psychological review 69, H. 5, S. 379-399.
Schatzki, Theodore R. (2001): Practice Theory. In: Ders. (Ed.): The practice turn in contemporary theory. London: Routledge, S. 1-14.
Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park: Pennsylvania State University Press.
Schatzki, Theodore R. (2013): The timespace of human activity. On performance, society, and history as indeterminate teleological events. Lanham: Lexington Books.
Scheer, Monique (2019): Emotion als kulturelle Praxis. In: Kappelhoff, Hermann/Bakels, Jan-Hendrik/Lehmann, Hauke/Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 352-362.
Scherer, Klaus R. (2009): The dynamic architecture of emotion. Evidence for the component process model. In: Cognition and Emotion 23. Heft 7, S. 1307-1351.

Scherer, Klaus R./Schorr, Angela/Johnstone, Tom (Eds.) (2001): Appraisal processes in emotion. Theory, methods, research. Oxford and New York: Oxford University Press.
Schilligmann, Melina (2019): Der „Wow-Effekt" im Zumba. Eine praxeologische Untersuchung von Zumba Angeboten in kommerziellen Tanzschulen mit der Frage nach Übertragbarkeiten auf den schulischen Sportunterricht. Thesis im Rahmen des B.A. Sport Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen. Köln.
Schloss, Joseph G. (2009): Foundation. B-Boys, B-Girls, and Hip-Hop Culture in New York. New York: Oxford University Press.
Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.
Spradley, James P. (2016): Participant observation. 7. Ed. Long Grove, IL: Waveland Press.
Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
Strauss, Anselm L./Hildenbrand, Astrid (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
Temme, Denise (2012): Menschliche Bewegung als Tätigkeit. In: Giest, Hartmut (Hrsg.): 8. Workshop „Tätigkeitstheorie und Kulturhistorische Schule". Berlin: Lehmanns, S. 107-160.
Temme, Denise (2015): Menschliche Bewegung als Tätigkeit. Zur Irritation fragloser Gewissheiten. Berlin: Lehmanns.
Vent, Helmi/Drefke, Helma (1994): Gymnastik, Tanz. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen.
Vogel, Christian (2019): II. Dynamis und energeia bei Aristoteles. In: Vogel, Christian (Hrsg.): Von der Naturanlage zur Spitzenleistung. Eine Studie zu Pindars Menschenbild. Berlin und Boston: de Gruyter. S. 18-31.
Wulf, Christoph (2014): Emotion. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-123.
Wulf, Christoph (2017): Mimetische Grundlagen des Tanzes. In: Fleischle-Braun, Claudia/Temme, Denise/Obermaier, Krystyna (Hrsg.): Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Konzepte – Konkretisierungen – Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 53-58.

Kinder im Hochleistungssport

Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Stefanie Jäger & Diana Lohwasser

Mit den Olympischen Spielen 1972 in München begann im deutschsprachigen Raum eine öffentliche Diskussion über Spitzen- und Hochleistungssport, die in den 1980er und 1990er Jahren den Bereich des Kinderhochleistungssports erreichte (vgl. Krüger 2019, S. 33). Daraus wurde rasch auch eine pädagogische Diskussion. Warum Kinder Leistungssport ausüb(t)en, wer oder was sie dazu animiert(e) und vor allem konkrete psychische und physische Belastungen waren damals kaum und sind bis heute nicht ausreichend erforscht. Aus den überschaubaren wissenschaftlichen Untersuchungen lassen sich oft wenige pädagogische Schlussfolgerungen ableiten. Eine nennenswerte Studie stammt von Richartz, Hoffmann und Sallen (2009), die unter dem Titel „Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen" erschienen ist. Die Autor*innen konzentrieren sich dabei auf die Sportarten Schwimmen, Turnen, Wasserspringen und Rhythmische Sportgymnastik und fragen nach Bereichen chronischer Belastung, nach unterstützenden personalen und sozialen Ressourcen, nach Bindungsqualitäten und nach der Rolle von Trainer*innen und Eltern. Dabei verknüpften sie Daten aus quantitativ-standardisierten Fragebögen mit jenen aus qualitativ-episodischen Interviews und standardisiert-projektiven Geschichtenergänzungserfahrungen (vgl. Richartz et al. 2009, S. 303).

Dass sich der Alltag von Kindern, die im Leistungssport unterwegs sind, von jenen stark unterscheidet, deren Lebensmittelpunkt nicht der Sport ist, scheint naheliegend. Betroffene verbringen, häufig mit ihren Familien, ihren Trainer*innen oder Teammitgliedern, den Großteil ihrer Zeit abseits der Schule, beispielsweise auf Skipisten, Sportplätzen, in Turnhallen oder am Berg. Auf Wettkämpfen oder während des Trainings entsteht durchaus der Eindruck, dass Begeisterung das Handeln der Kinder prägen könnte. Sie werden von Eltern, Trainer*innen, Vorbildern oder sich selbst motiviert und leisten scheinbar Übermenschliches in ihrem jungen Alter. Dass diese Hochleistung nicht nur mit Begeisterung zusammenhängt, sondern Sportler*innen ebenso an physische, psychische und soziale Grenzen treibt, ist unbestreitbar.

Im Folgenden fragen wir danach, was überhaupt mit Hochleistungssport im Kindesalter gemeint ist? Was Kinder daran faszinieren und begeistern könnte? Warum sie all die Anstrengungen und Herausforderungen auf sich nehmen?

Und wie sich Selbst- und Fremdbestimmung auf die Begeisterung der Kinder im Hochleistungssport auswirken?

Kinder im (Hoch-)Leistungssport. Eine Orientierung

Eine klare Definition dessen zu formulieren, was Leistungssport und insbesondere Hochleistungssport von Kindern sein soll oder sein kann, scheint fast unmöglich, da es entweder keine oder nur unzureichende Beschreibungen und Systematisierungen sowohl von wissenschaftlicher wie von Seite der Verbände gibt. Einigkeit herrscht lediglich darin, dass von Leistungssport gesprochen werden kann, wenn Sportler*innen ihren Sport intensiv ausüben, planmäßig und zielgerichtet trainieren und hohe Leistungen im Wettkampf anstreben. Ommo Grupe weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass aus pädagogischer Perspektive zwischen Hochleistungssport von Kindern und dem von Jugendlichen oder Erwachsenen unterschieden werden muss: Leistungssport und Hochleistungssport gehen im Kindesalter zwar fließend ineinander über, haben aber dennoch unterschiedliche Auswirkungen auf die jungen Menschen (vgl. Grupe 2000, S. 216). Wann kann also nun von Leistungssport bei Kindern gesprochen werden? In welchen Sportarten, ab welchem Alter, ab welchem Trainingsumfang oder zeitlichem Aufwand gilt ein Kind als leistungssportlich aktiv?

In diesem Beitrag werden die beiden Begriffe Kinderleistungssport und Kinderhochleistungssport synonym verwendet und es wird davon ausgegangen, dass dabei nicht vorrangig der Ausgleich von Bewegungsmangel, das Erreichen körperlicher Fitness oder der Spaß am Spiel und an Bewegung gemeint sind, sondern dass betreffende junge Sportler*innen einem Verein, Verband und/oder Kader angehören und ihre Sportart(en) in solchem Maße ausüben, dass zumindest die Möglichkeit besteht, in überregionalen, nationalen und internationalen Wettkämpfen wettbewerbsfähig agieren zu können.

Vermutlich aufgrund dessen, dass Unklarheit darüber herrscht, ab wann das Sporttreiben von Kindern als Leistungssport bezeichnet werden kann, fehlt es zumindest im deutschsprachigen Raum neben mangelnden einheitlichen Definitionen auch an konkreten Zahlen und Statistiken. Hinsichtlich des Sportverhaltens in Österreich gibt es von der Statistik Austria aus dem Jahr 2017, erschienen im Zuge einer Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, eine Hochrechnung zu Sportvereinen in Österreich, aus der hervorgeht, dass 143400 der Sechs- bis Zehnjährigen und 241400 der Zehn- bis Sechzehnjährigen Mitglied in einem Verein waren. 49,8% der jüngeren Gruppe und 63,3% der älteren nutzten dabei das Sportangebot der Vereine mehrmals pro Woche, wobei der Kreis jener Kinder und Jugendlichen, die als Leistungssportler*innen galten, noch deutlich kleiner gewesen sein dürfte (vgl. Statistik Austria 2021). Eine weitere Erhebung wurde im vierten Quartal 2020 und im ersten Quartal 2021 durchgeführt, in ei-

nem Zeitfenster, in dem die Coronapandemie bereits Auswirkungen auf das Sport- und Freizeitverhalten von jungen Menschen hatte. Im Vergleich zu jener Erhebung von 2017 nutzten nun mehr 34,2% der Jüngeren und 46,2% jener der Zehn- bis Sechzehnjährigen das Sportangebot in Vereinen mehrmals pro Woche (vgl. ebd.). Die Zahlen deuten darauf hin, dass auch aufgrund der zum Teil monatelangen Schließungen von Sportstätten und der Trainings- und Wettkampfverbote im Nachwuchsbereich zur Zeit der Corona-Pandemie die Zahl der (leistungs-)sportaktiven Kinder drastisch abgenommen hat. Die vor kurzem gestartete Initiative #comebackstronger von Sport Austria und dem Sportministerium soll den Abwärtstrend stoppen, indem verschiedene Maßnahmen wie die Ausweitung der Budgetmittel, Aufstockung von Ressourcen für Sportvereins-Mitgliederrückgewinnung oder die Installierung von Online-Plattformen für Streams und Videos umgesetzt wurden und noch werden (vgl. BMKOES 2021).

Die Ausgangslage für werdende Spitzensportler*innen gestaltet sich schwierig. Viele Faktoren spielen eine Rolle für eine gelingende Karriere in den verschiedenen Sportarten. Zu nennen wären die physischen und psychischen Faktoren beim Kind, das soziale und räumliche Umfeld, die institutionelle Einbettung in einen Verein oder Organisation oder ökonomischer Rückhalt. Kinder und auch Eltern können oftmals nicht einschätzen, wie stark das Trainieren für eine Profisportkarriere das Leben aller Beteiligten betrifft. Nicht nur das Kind, die Eltern, Trainer, Verein, Schule etc. sind betroffen, sondern ebenso die Geschwister der leistungssportreibenden Kinder und deren Leben und Lebensgestaltung werden beeinflusst. In vielen Fällen werden diese Faktoren unterschätzt und bei den Zielsetzungen der verschiedenen Beteiligten nicht genannt.

Die Ziele, die für den Nachwuchsleistungssport gesetzt werden, sind in erster Linie nicht auf den Sport ausübenden Menschen bezogen, sondern es geht vielmehr darum, den Verein, die Mannschaft oder die Nation an die Spitze der jeweiligen Sportarten zu bringen. Dazu heißt es im Nachwuchsleistungssportkonzept des Deutschen Olympischen Sportbunds (DOSB): „Die übergreifende Zielstellung im deutschen Nachwuchsleistungssport besteht darin, internationale sportliche Erfolge im Hochleistungsalter systematisch vorzubereiten, um die Spitzenposition Deutschlands im internationalen Vergleich zu erhalten und den Stellenwert des Leistungssports in der Gesellschaft zu erhöhen. Die genannte Zielstellung ist untrennbar mit dem Anspruch verbunden, dass die sportlichen Leistungen manipulationsfrei, also ohne Doping und andere betrügerische Aktivitäten, erbracht werden“ (DOSB 2020, S. 8). Hier wird schon deutlich – und das ist wahrscheinlich nicht überraschend –, dass der/die Nachwuchsleistungssportler*in lediglich ein Instrument ist, das benutzt wird und insofern Fremdbestimmung im Vordergrund steht. Zwar wird etwa beim DOSB bei den „Zielen des Nachwuchssports“ auch der Bereich Athlet*innen genannt, allerdings an letzter Stelle der Zielsetzungen: „Im Mittelpunkt des Nachwuchsleistungssports steht der Athlet/in, der/die sich freiwillig und mit zunehmender Leistungsbereitschaft

und Kreativität Ziele steckt und diese anstrebt. Parallel dazu hat er/sie sich den Anforderungen einer nachhaltigen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung zu widmen, damit er/sie sowohl während als auch nach Beendigung seiner/ihrer leistungssportlichen Karriere befähigt ist, eigenverantwortlich ein sinnerfülltes Leben zu führen" (ebd.).

Es wird hier deutlich, dass der Mensch bzw. das Kind lediglich als Mittel zum Zweck begriffen wird und der Erfolg im Mittelpunkt steht. Wie im Falle des Scheiterns im Training oder Wettkämpfen, einer Karriere beendenden Verletzung oder anderen negativen Erfahrungen gehandelt werden könnte, wird nicht thematisiert und scheint nicht relevant zu sein. Der Mensch wird auf sich selbst zurückgeworfen, ohne den zuvor vorhandenen Halt des organisierten Sports. Dass die genannten Ziele des Kinderhochleistungssports nicht primär pädagogisch sind, ist unbestritten – Kinder würden ohne Einfluss von Erwachsenen nicht auf diese Ziele kommen. Als Ziele von Kindern gelten in erster Linie „das Spielen, das Sich-Bewegen, das Wetteifern, das Lernen von Bewegungskunststücken, die Befriedigung ihrer Neugierde durch Suchen, Ausprobieren und Experimentieren" (Grupe 2000, S. 226). Auch wenn sportliches Können ebenfalls dazugehört, wird es nicht vorrangig angestrebt, um langfristig bestimmte Ergebnisse zu erzielen.

Ambivalenzen im Kinderleistungssport

Die Frage nach der Begeisterung bei Kindern im Leistungssport steht in engem Zusammenhang damit, wie selbstbestimmt diese in ihrem Handeln sein können. Unterstützungsleistungen durch Menschen aus dem persönlichen Umfeld sind unabdingbar, variieren in ihrem Ausmaß und Umfang jedoch. Mangelnde Unterstützung kann Kinder daran hindern, ihren Sport in gewünschter Form auszuüben, übertriebene Förderung geht hingegen häufig mit zu viel Druckausübung einher. Abhängig vom tatsächlichen Alter (je jünger, desto mehr Unterstützung ist im Normalfall notwendig) und der Phase der sportlichen Entwicklung der Leistungssportler*innen, der Sportart und abhängig davon, ob Einzel- oder Teamsport (beispielsweise Skifahren oder Fußball) und der vorhandenen Infrastruktur (Nähe des Wohnorts zu Trainings- oder Wettkampfstätten), ist mehr oder weniger Unterstützung notwendig, um Sport auf höchstem Niveau betreiben zu können.

Eltern gelten vor allem im Kindesalter als wichtigste Ansprechpersonen, sie unterstützen instrumentell (finanziell, zum Training/Wettkampf bringen), emotional (Aufmunterung, Motivation, Akzeptanz), informationell (Entscheidungshilfe, Coaching), positiv sozial (gemeinsam Sport ausüben) oder bewertungstechnisch (Feedback). Neben den Eltern sind junge leistungssportorientierte Menschen meist auch auf das Engagement von und die Förderung durch Trai-

ner*innen, Vereine, Verbände, Schulen oder Sponsoren angewiesen. Diese Abhängigkeit kann den Druck auf junge Sportler*innen ebenfalls erhöhen, immerhin bestimmen die Leistungen in Wettkämpfen, Trainingsleistungen oder sportmotorische Testergebnisse, ob ein Kind in einen Kader, in eine Schule mit Sportschwerpunkt oder in Förderprogramme aufgenommen wird, was fast immer die Voraussetzung dafür ist, im Leistungssport vorankommen und langfristig erfolgreich sein zu können.

Eine spezielle Rolle kommt dabei den Trainer*innen zu. Sie sind im System Hochleistungssport, das nicht als pädagogische Institution bezeichnet werden kann (vgl. Meinberg 1984, S. 33), in erster Linie sportliche Expert*innen mit dem Ziel Athlet*innen zu verbessern und weniger Pädagog*innen. Dies zeigt sich auch an der Ausbildungsstruktur und den Lehrplänen der Instruktor*innen- und Trainer*innenausbildungen in Österreich. Organisiert und abgewickelt werden die Ausbildungskurse für die verschiedenen Sportarten über die Bundessportakademie (BSPA) in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Bundes-Sportorganisation (BSO) und den jeweiligen Sportdach- und Sportfachverbänden.

Mit Blick auf ausgewählte Lehrpläne zeigt sich, dass der Bereich der Sportpädagogik und Sportmethodik hinsichtlich der Anzahl der vorgesehenen Übungseinheiten klar unterrepräsentiert ist. Dominiert werden die im Folgenden beschriebenen und zahlreiche weitere Trainer*innen- und Instruktor*innenausbildungen, vor allem im theoretischen Teil, von spezieller und angewandter Bewegungslehre, von Trainingslehre sowie biomechanischen und zum Teil sportbiologischen Inhalten. Das Kennen von und das Wissen über (sportartspezifische(n)) Bewegungsmuster(n) und -abläufe(n) und von bzw. über Anforderungen, die den Körper betreffen, sind zentral. Im Lehrplan für den Lehrgang zur Ausbildung der Sportinstruktor*innen, der als Basisausbildung für Trainer*innen im Nachwuchs(leistungs-)sport gilt, wird als allgemeines Bildungsziel darauf hingewiesen, dass Teilnehmer*innen mit „fachlichen und erzieherischen Aufgaben“ vertraut gemacht werden und nach Absolvierung befähigt sind, „den Übungsbetrieb im Breitensport zu leiten und im Leistungssport vorzubereiten, pädagogisch-methodisch wirkungsvoll zu führen und auszuwerten“ (BSPA 2018a). Auch auf die Mitverantwortung der zukünftigen Instruktor*innen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der (leistungs-)sporttreibenden Kinder und Jugendlichen wird hingewiesen.

Um diese Ziele erreichen zu können, müsste der Bereich „Sportpädagogik und Sportmethodik“ einen zentralen Stellenwert im Lehrplan einnehmen. Allerdings sind dafür lediglich sieben bis zehn Übungseinheiten der gesamten 90-150 Theorieeinheiten bzw. der 150-230 Gesamteinheiten vorgesehen (vgl. ebd). Dies erscheint nicht nur angesichts des allgemeinen Bildungsziels wenig, sondern auch deshalb, weil es unter Bildungs- und Lehraufgabe im Punkt „Sportpädagogik und Sportmethodik“ heißt, dass Teilnehmer*innen „Gruppen in seinem/ih-

ren Wirkungsbereich (Bildungsbereich) selbständig und sicher leiten und führen" und „ihre erworbene pädagogische Anleitungskompetenz (Handlungskompetenz) in hohem Ausmaß umsetzen" (BSPA 2018a). Instruktor*innen in sieben bis zehn Übungseinheiten auf eine derartige Verantwortung ausreichend vorzubereiten, wird kaum möglich sein. Im Lehrplan der skispezifischen Instruktor*innenausbildung sind lediglich fünf der 106-233 Gesamtübungseinheiten der Sportpädagogik und Sportmethodik zugeordnet, wobei hier in den Bildungs- und Lehraufgaben und im Bereich Lehrstoff fast ausschließlich methodische Aspekte festgehalten sind (vgl. BSPA 2018b). Eine Ausbildungsstufe höher, im Lehrgang zur Ausbildung von Trainer*innen, in dem Absolvent*innen bereits befähigt sind, Sportler*innen „im Grundlagen-, Aufbau- und Hochleistungstraining […] zu unterweisen und Leistungs- bzw. Spitzensportler*innen vor, in und nach dem Wettkampf betreuen zu können" (BSPA 2018c), sind ebenfalls lediglich fünf der insgesamt 106-233 Übungseinheiten für Sportpädagogik und Sportmethodik vorgesehen. Laut Lehrplan können Teilnehmer*innen nach Absolvierung dieser fünf Einheiten „ihr Führungsverhalten reflektieren und sich auf die besonderen Aufgaben ihrer Sportart und Athletinnen/Athleten einstellen" und „die Entwicklung ihrer Athletinnen/Athleten […] [zielgerichtet] unterstützen" (ebd.). Im Lehrgang zur Ausbildung von Trainer*innen für Ski Alpin sind keine Übungseinheiten für Sportpädagogik eingeplant (vgl. BSPA 2018d).

Angesichts der geringen Bedeutung sportpädagogischer Aspekte in der Ausbildungsstruktur, stellt sich die Frage, ob diese nicht überdacht werden sollte, um Trainer*innen in pädagogischer Hinsicht besser auf die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Leistungssport vorzubereiten und zu sensibilisieren. Um beim Beispiel Ski Alpin zu bleiben, muss darauf hingewiesen werden, dass zumindest in Skigymnasien wie Stams oder Saalfelden, in einigen Skimittelschulen und anderen Skischwerpunktschulen ausgebildete Pädagog*innen auch als Trainer*innen fungieren. Eine sportartenspezifische pädagogische Ausbildung wäre jedoch auch dort anzudenken.

Unabhängig davon, ob bzw. welche Ausbildung Nachwuchstrainer*innen absolvieren und wie hoch die Anzahl der Übungseinheiten in der jeweiligen Ausbildungsstufe und Sportart im Bereich Sportpädagogik sind, ist klar, dass Trainer*innen in der Praxis, das heißt im Training oder Wettkampf, absichtlich Erziehungssituationen provozieren, um diese als Mittel zum Erreichen sportlicher Höchstleistungen zu instrumentalisieren. Es können durchaus Situationen entstehen (wenn z. B. der Trainer gezielt und direkt eingreift und das Kind in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen versucht), in denen das Verhältnis zwischen Trainer*innen und ihren Schützlingen dem eines Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisses ähnelt, und der Vermittlungscharakter steht ebenso im Fokus und ähnelt damit einer Erziehungssituation. Gelingt es allen Beteiligten für die jungen Athlet*innen ein Umfeld zu schaffen, in dem sie sich zugleich entfalten und dennoch angemessen unterstützt und gefördert werden, sind die bes-

ten Voraussetzungen für begeistertes sportliches Handeln geschaffen. 1997 veröffentlichte der Deutsche Sportbund einen Ehrenkodex, in dem „pädagogisch verantwortliches Handeln" – beispielsweise das Fördern der Selbstbestimmung der Sportler*innen und von sozialem Verhalten innerhalb der Trainingsgemeinschaft und gegenüber Gegnern – als Aufgabe der Trainer*innen formuliert wird.

Kinderhochleistungssport wird sehr konträr diskutiert. Befürworter*innen auf der einen Seite, Kritiker*innen und Gegner*innen auf der anderen Seite. Während erstere auf die positiven Seiten des Leistungssports verweisen und sämtliche Möglichkeiten der Selbstentfaltung hervorheben (vgl. Meinberg 1984, S. 67), malen die Kritiker*innen häufig das Bild fremdbestimmter Athlet*innen. Besonders Kinder im Leistungssport werden aufgrund ihrer Abhängigkeit von Unterstützungsleistungen als passive und scheinbar willenlose Wesen angesehen, die dem Leistungszwang durch andere ausgeliefert sind (ebd., S. 52). Das natürliche Bedürfnis der Kinder nach Bewegung lassen Kritiker*innen nicht gelten, Bewegungshandlungen und -muster seien nicht kindgemäß, vielmehr künstlich und auf technische Perfektion abgerichtet und Kinder werden nach den Vorstellungen des Umfeldes geformt und verformt. Leuchtende Kinderaugen und begeisterte junge Sportler*innen auf Wettkämpfen und Trainings – und davon gibt es zur Genüge – widersprechen dem negativen Bild des Leistungssports.

Schnell wird Kinderleistungssport für sinnloses Tun gehalten und davon ausgegangen, dass den Kindern etwas vorgemacht wird, um so das Sinnlose zum Sinnvollen zu erklären (ebd., S. 58). Spätestens an dieser Stelle muss die Gegenfrage gestellt werde, ob nicht gerade der Leistungssport jungen Menschen in bestimmten Lebensphasen Sinn geben kann? Einen Beweis dafür gibt es nicht, doch dem leistungssportlichen Handeln von Vornherein den Sinn abzusprechen, wäre definitiv zu einfach, denn dafür prägt er die Biographien vieler Menschen zu sehr. Für junge Leistungssportler*innen ist ihr Sport mehr als nur Freizeitbeschäftigung oder Hobby, vielmehr ist er zumeist Mittelpunkt ihres Lebens.

Um Fremdbestimmung im Kinderhochleistungssport zu vermeiden, scheint ein „demokratisches Training" (Lenk 1979) die richtige Basis zu sein. Junge Athlet*innen sollten in Entscheidungsprozesse zumindest miteinbezogen werden. Diese Entscheidungsprozesse können beispielsweise die Trainingsgestaltung, den Trainingsumfang, die Wettkampfplanungen, die Gestaltung und Festlegung der Erholungsphasen oder die Materialauswahl betreffen. Hier gilt es allerdings abzuwägen, ob die Kinder in der Lage sind, auch trainingswissenschaftlich bzw. gesundheitspräventiv eigene Entscheidungen zu treffen, bzw. ob sie dadurch nicht zu sehr überfordert werden. An den Nachwuchs werden hohe Anforderungen gestellt, die anscheinend selbsttätig entwickelt werden müssen und nicht in der Hand des Trainingsstabs oder der ausbildenden Institution liegen. Es wird Selbstbestimmung gefordert, die aber nicht aktiv gefördert wird. Zukünftige Spitzensportler*innen sollen selbstbestimmt handeln. Dabei wird auch von einer

„Handlungskompetenz" gesprochen, die sich beim sportlichen Nachwuchs entwickeln soll und notwendig für eine gelingende Karriere ist. Diese Handlungskompetenz soll im Nachwuchstraining folgendermaßen vermittelt werden: „Für das Nachwuchstraining empfiehlt sich deshalb ein Strategiewechsel: Wir gehen den Weg vom ‚Anweisen' zum ‚Anregen' und schaffen die Voraussetzungen, damit die Kinder selbst schrittweise über ihr Üben, Lernen und Trainieren nachdenken, erworbenes Wissen mit eigenen Erfahrungen verknüpfen, ihre Bewegungen, Handlungen und letztlich ihr Verhalten kontrollieren und bewerten können" (Barth/Sperling 2007, S. 4). Dieses selbsttätige Erlernen der Handlungskompetenz soll aus dem Nachwuchs „selbstbestimmte Athleten*innen" machen, wie sie das ohne Anleitung jedoch intrinsisch schaffen, wird nur am Rande thematisiert.

Das Konzept zeigt, dass im Sport ein neoliberales Verständnis vorherrscht, das die Nachwuchssportler*innen zu einem „unternehmerischen Selbst" (Bröckling 2007) erzieht, das sich Kompetenzen für eine erfolgreiche Karriere aneignen soll. Die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns und der Umgang damit werden nicht vermittelt, lediglich der Erfolg der Sportkarriere steht im Fokus. Denn wie sollen die Kinder zu aktiven Akteur*innen werden, die selbsttätig ihr Training planen, für den Leistungssport positive Persönlichkeitsmerkmale ausbilden und zusätzlich einen hohen Erfolg im Sport erreichen, wenn sie zuvor niemand dazu anleitet und vor Gefahren und Überforderung schützt? Um ein selbstständiger aktiver Akteur werden zu können, muss sich auf bereits gemachte Erfahrungen gestützt werden können, die im Kindesalter in der Regel noch nicht gemacht wurden. Und diese Erfahrungen sind vielfältig und müssen erst geordnet werden. Ebenso muss die ontogenetische Entwicklung berücksichtigt werden, die bestimmte Bewegungsabläufe noch nicht ermöglicht; auf der anderen Seite aber gibt es durchaus auch eine große körperliche Mobilität und psychische Gelassenheit bei schwierigen Situationen.

Erfahrungen im Leistungssport bedeuten für Kinder neben Bewegungserfahrungen unter anderem auch soziale oder emotionale Erfahrungen. Die Gefahr, dass Leistungssport den kindlichen Erfahrungshorizont auch einzuengen vermag, darf nicht außer Acht gelassen werden. Die unterschiedlichen sozialen Erfahrungen hängen davon ab, ob Kinder einen Einzel- oder Mannschaftssport betreiben, ob sie alleine oder in einer Gruppe trainieren und wie stark sie mit Trainer*innen, Kolleg*innen oder Funktionären*innen kommunizieren. Dem Vorwurf der Kritiker*innen, dass im Kinderleistungssport soziales Handeln nicht möglich sei und sich Eigenschaften wie Egoismus oder Eifersucht aufgrund des ständigen Konkurrenzdenkens entwickeln, können zahlreiche positive Sozialerfahrungen, wie Kooperation, Solidarität, Anteilnahme, Verantwortung übernehmen oder Hilfsbereitschaft, gegenübergestellt werden, die allesamt nebeneinander existieren können. Im Sport entscheiden häufig Millimeter oder Hundertstelsekunden über Siege oder Niederlage, über Zufriedenheit oder Ent-

täuschung, über Euphorie oder Niedergeschlagenheit. Kinder sammeln alle diese emotionalen Erfahrungen im Laufe ihrer leistungsportorientierten Karriere. Kinder erleben in ihrem sportlichen Handeln auch abseits der Wettkämpfe Emotionen wie Freude, Spaß, Begeisterung, Hoffnung, aber auch Ängste. Für die Verarbeitung dieser Erfahrungen benötigen sie erwachsene Menschen, die ihnen helfen, diese zu verstehen, zu reflektieren und mit ihnen umgehen zu können. Es gibt verschiedene Möglichkeiten bereits im Training diese Erfahrungen zu verarbeiten und zu nutzen.

Dabei kann vor allem das Üben im Vordergrund pädagogischer Überlegungen in Bezug auf das Erfahrungen machen im Leistungssport bei Kindern genannt werden, da es die verschiedenen Aspekte und Faktoren des Leistungssports umfassen kann. „Geübt wird dann, wenn man ‚es' noch nicht kann. In diesem Nicht-Können versammeln sich sowohl die ‚negativen' Erfahrungen, Erfahrungen der Irritation, der Enttäuschung und des Scheiterns, als auch die produktiven Chancen des Übens. Für die pädagogische Übung sind diese Erfahrungen von Inkompetenz Anspruch und Möglichkeit einer gezielten erzieherischen Einflussnahme. Die ‚Macht der Übung' ist ambivalent. Sie changiert zwischen Kontrolle und Befreiung, zwischen Passivität und Aktivität" (Brinkmann 2012, S. 15). Das Üben kann zu einer pädagogischen Form der Meisterschaft werden, die nicht nur zum Ziel hat, dass die Mannschaft oder der Verein, der Kader oder die Nation an die Spitze der Sportart von Athleten*innen gebracht werden, sondern diese sich auch selbst entfalten können. Dadurch würden die Selbstbestimmung und die Fremdbestimmung zusammengedacht zu einer Form des Nachwuchsförderns. Es ginge dann nicht darum, Athleten*innen als Instrumente zum Erreichen vorgegebener Ziele zu betrachten; das Kind soll sich selbst nicht als pures Dingwesen, „als ein objektiver Körper, aus dem der künftige Rekordler geschnitten werden soll" erfahren (Meinberg 1984, S. 85). Er bzw. sie wäre vielmehr das selbstbestimmte Subjekt, das in vielen Konzepten erwartet wird, aber nicht in diesem Aspekt gefördert wird.

Brinkmann sieht Übung nicht als individuelle Praxis, sie stellt vielmehr einen „intersubjektiven und sozialen Akt" (Brinkmann 2012, S. 16) dar und kann mit diesem Anspruch auf das Trainingsgeschehen von Nachwuchsleistungssportler*innen übertragen werden. Dieser wird, wie oben dargestellt, mit Ansprüchen konfrontiert, die über die einzelne individuelle Leistung hinausgehen können. Es wird erwartet, dass das Verhalten und Handeln sowohl intersubjektiv (bewusst ist, was von den einzelnen Nachwuchssportler*innen erwartet wird) wie auch sozial ist (es soll auf andere eingegangen werden und ein Miteinander entstehen; Teamplayer). In diesem Sinne ist Üben ein performativer Prozess: „In der Wiederholung des Gleichen kann Fremdes und Anderes erfahren werden, kann im Alten Neues und Unbekanntes auftreten" (ebd., S. 18). Um neue Bewegungsmuster oder -abläufe zu festigen, ist unermüdliches Üben notwendig. Eine gewisse Monotonie und Schablonenhaftigkeit können der Übung nicht abgesprochen

werden, dennoch kann das Üben einzelner Abläufe Freude und Glück hervorrufen. Im Training von Kindern versuchen Trainer*innen Einheiten zur Festigung neuer Bewegungsformen spielerisch zu verpacken. So gibt es mittlerweile zahlreiche kindgerechte Trainingsmittel, um ein kindgemäßes Training zu ermöglichen. Beim Tennistraining mit Kindern wird beispielsweise häufig auf kleine und leichtere Tennisschläger, auf Soft- und Methodikbälle oder auf spezielle Kindernetze zurückgegriffen, um ein schonendes Üben und Trainieren zu ermöglichen. Um die positiven Effekte des Übens – die auf den Leistungssport zutreffen – nochmal zusammenzufassen: „Üben ist eine Praxis, in der eine Fertigkeit (z. B. Fahrrad fahren, Tennis spielen), eine Fähigkeit (Konzentration, Achtsamkeit, Sozialverhalten) und eine Haltung (Fehlertoleranz, Gelassenheit usw.) erworben werden kann – durch Wiederholung" (Brinkmann 2021, S. 137).

Zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung

Die Thematik Kinderleistungssport polarisiert und erreicht Befürworter*innen und Kritiker*innen gleichermaßen. Unabhängig von endlosen Diskussionen darüber, ob er für Kinder schädlich sei oder nicht, ob er mehr Vor- oder Nachteile mit sich bringt, ist unbestritten, dass Leistungssport Kindern ermöglicht, sich auf vielfältige Weise zu entfalten, Erfahrungen zu sammeln und sich in einer besonderen Form mit der Welt auseinanderzusetzen. Sportliche Leistung kann mehrere Erfahrungsbereiche gleichzeitig ansprechen, die für die Entwicklung und die Bedeutung des Selbst verantwortlich sind. Ob Kinder zu sportartspezifisch trainieren oder nicht, spielt dabei vorerst eine untergeordnete Rolle. Sportliche Leistung regt den Wechselprozess zwischen Selbst und Welt an, wobei die Kommunikation mit dem Umfeld und die Auseinandersetzung mit der Umwelt dazu beitragen, dass dieser Prozess klarer wird. Trainer*innen kommt dabei eine große Verantwortung zu, denn ihnen soll es gelingen, die Individualität der einzelnen jungen Athlet*innen zu respektieren und zu wahren und zugleich Vorgaben von Verbänden, Vereinen oder Sponsoren einzuhalten und zu erfüllen und den Erwartungshaltungen zu entsprechen. Dafür reicht es nicht, wenn Trainer*innen reine Expert*innen in ihrem Sport sind. Sie müssen auch Pädagog*innen sein – das Eingehen auf junge Menschen sowohl in erfolgreichen als auch schwierigen Phasen, jeder Zeit beratend zur Seite stehen oder angemessenes Feedback geben, sind unabdingbar – Trainer*innen sind häufig enge Bezugspersonen und Vertrauenspersonen. Um dieses Bewusstsein zu stärken und Trainer*innen die große Relevanz dieser Ebene zu vermitteln, muss in Trainer*innen- oder Instruktor*innenausbildungen darauf hingewiesen und sich intensiver mit dieser pädagogischen Funktion auseinandergesetzt werden.

Technische Entwicklungen und Materialentwicklungen sind bereits sehr weit vorangeschritten und auch im Nachwuchsleistungssport wird davon profitiert,

im Umgang mit jungen Sportler*innen gibt es jedoch noch einiges an Potential. Dort kann angesetzt werden, um Kindern einen Weg zu Höchstleistungen – immerhin das gemeinsame Ziel aller Beteiligten – zu ermöglichen, der ihrem kindlichen Wesen mehr entspricht. Gelingt die Verbesserung von Leistung durch einfühlsames pädagogisches Arbeiten, d. h. möglichst selbstbestimmt das Kind agieren zu lassen und dabei auf den Körper und die Seele des Kindes zu achten – dann kann Begeisterung grenzenlos sein. Unbestritten ist, dass Kinder im und durch den Leistungssport lernen, mit Situationen im Alltag oder in der Schule besser umzugehen. Systematisierung, Fokussierung und andere Tugenden, die im Sport gefördert und im Training oder Wettkampf gelernt werden, sind neben dem Üben auch in Alltagsituationen hilfreich.

Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung kann im Kinderleistungssport ein Wechselspiel entstehen. Desgleichen stellen sich selbstbestimmte Athlet*innen den mit Fremdbestimmung verbundenen Zielen. Die Strukturen und das System (Kinder-)Leistungssport erlauben es den jungen Sportler*innen wohl kaum, auf allen Ebenen selbstbestimmt zu handeln, wobei es hier zu großen Unterschieden zwischen Einzel- und Mannschaftssport kommen kann. Dennoch oder gerade aufgrund dieses Wechselprozesses können bei Kindern Begeisterung und Faszination entstehen.

Am Beispiel Ski Alpin zeigt sich, wie Selbstbestimmung und Fremdbestimmung im Kinderleistungssport aufeinanderprallen. Wenn Mädchen und Burschen im frühen Kindesalter mit dem Skifahren beginnen, wird das Ausmaß des Sporttreibens im Normalfall von den Eltern, unter Berücksichtigung des Kindes, bestimmt. Sobald ein Kind durch besondere Begabung oder Begeisterung für den Sport auffällt, schließt es sich einem Verein an, der Trainingsmöglichkeiten (Umfang und Ausmaß variieren je nach Verein, finanzieller Situation, Infrastruktur, materiellen Gegebenheiten…) anbietet. Das Kind bekommt Einblicke in eine organisierte Trainingsstruktur und sammelt erste Wettkampferfahrungen, meist bei regionalen Skirennen. Die Entscheidung darüber, welche Rennen, wann und wo bestritten werden, liegt im frühen Kindesalter noch beim Kind selbst oder den Eltern; Trainer*innen sprechen lediglich Empfehlungen aus, eine Mitsprache von Funktionär*innen, Verbänden oder Sponsoren ist in diesem Alter noch nicht üblich. Mit zunehmendem Alter wird der Trainingsumfang gesteigert, das Skifahren wird zu einer Ganzjahresbeschäftigung und Skirennen werden auch auf Landesebene bestritten. Bei erfolgreichem Bestreiten der Rennen lenken die jungen Skirennläufer*innen die Aufmerksamkeit der Landeskaderverantwortlichen, anderer Trainer*innen und der Vertreter*innen skispezifischer Schulen auf sich. Wie selbstbestimmt ein Kind in dieser Phase seiner Karriere noch sein kann, liegt in erster Linie an den Eltern und den Vereins- oder Privattrainer*innen. Sobald ein Kind jedoch in einen Landeskader oder in eine skispezifische Mittelschule aufgenommen wird, obliegen viele Entscheidungen darüber, welche Rennen bestritten werden, wie, wann und wo trainiert wird, dem

Landesverband oder den Schulen mit ihren sportlichen Leiter*innen und Trainer*innen. Je älter die Sportler*innen werden, desto mehr werden sie sich auf das vorhandene System einlassen und die Erwartungen und Vorgaben erfüllen (müssen).

Auffallend ist, dass jene Kinder und Jugendlichen, die besonders erfolgreich sind, mehr Mitspracherecht bei Trainings- und Wettkampfplanungen haben können, als jene, die weniger erfolgreich sind. Die Rolle der Eltern als Entscheidungsträger wird im System Skirennsport mit zunehmendem Alter der Kinder und vor allem bei Kader- und Schulangehörigkeit geringer, andere Unterstützungsleistungen, wie im finanziellen oder emotionalen Bereich, bleiben erhalten. Der Skirennsport in Österreich hat eine klare Struktur. Das System gibt vor, wann welche Leistungen erbracht werden müssen, um in den ÖSV-Kader, dem ersehnten Ziel vieler junger Skirennläufer*innen, aufgenommen zu werden. Selbstbestimmte Athlet*innen scheinen auf den ersten Blick in diesem System nicht existieren zu können. Dennoch kann die Selbstbestimmung Einzelner erhalten bleiben, wenn das Umfeld, vor allem die Eltern und wichtige Trainer*innen, dem Kind in allen Phasen und auf allen Ebenen genügend Freiraum gewähren, dessen Selbstentfaltung zulassen, auf Kindgemäßheit achten und dadurch die Begeisterung für den Skirennsport fördern. Wo Selbstbestimmung nicht möglich ist, braucht es zumindest ein hohes Maß an Mitbestimmung.

Vielfältige Anforderungen, mit denen junge Menschen in einer komplexen, modernen Welt konfrontiert werden, erfordern das Respektieren und Sicherstellen des kindlichen Freiraums. Nur so kann vielfältiges, spielerisches und spontanes Lernen, das Sammeln von Erfahrungen und das Erlangen von Handlungssicherheit ermöglicht werden. Und dazu gehört nach Grupe auch, „dass für talentierte Kinder im Sinne dieser anzustrebenden Selbstbestimmung der Weg zum späteren Hochleistungssport nicht durch die Untätigkeit, Unterlassung oder Verweigerung von Erwachsenen verbaut werden darf; dieser Weg sollte vielmehr vorbereitet werden“ (Grupe 2000, S. 226). Die sportpädagogische Verantwortung, die hier zum Tragen kommt, bezieht sich zum einen auf die aktuelle und zum anderen auf eine langfristige Verantwortlichkeit, in der es darum geht, angemessene Voraussetzungen und Optionen für eine spätere Entscheidung für den Hochleistungssport zu schaffen (vgl. ebd., S. 226).

Literatur

Barth, Berndt/Sperling, Wolfram (2007): Die Ausbildung von Handlungskompetenz im sportartspezifischen Übungs- und Trainingsprozess bei Kindern. In: Leistungssport 6, S. 4-11.

Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.

Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Schöningh.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bundesministerium Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport (BMKOES) (2021): Sportministerium: Gemeinsam mit organisiertem Sport zum Sport-Comeback. www.bmkoes.gv.at/Themen/Aktuell/comebackstronger.html (Abfrage: 14.02.2022).
Bundessportakademie (BSPA) (2018a): Lehrpläne der Instruktorenausbildungen: Lehrgang zur Ausbildung von Sportinstruktorinnen und Sportinstruktoren. www.bspa.at/fileadmin/user_upload/Anlage_C.1_Sportinstruktorinnen_und_Sportinstruktoren_10_18.pdf (Abfrage: 14.02.2022).
Bundessportakademie (BSPA) (2018b): Lehrpläne der Instruktorenausbildungen: Lehrgang zur Ausbildung von Skiinstruktorinnen und Skiinstruktoren. www.bspa.at/fileadmin/user_upload/Anlage_C.5_Skiinstruktorinnen_und_Skiinstruktoren_10_18.pdf (Abfrage: 14.02.2022).
Bundessportakademie (BSPA) (2018c): Lehrpläne der Trainerausbildungen: Lehrgang zur Ausbildung von Trainerinnen und Trainer im Trainergrundkurs.
www.bspa.at/fileadmin/user_upload/Anlage_B.11_Trainerinnen_und_Trainern_Trainergrundkurs_end.pdf (Abfrage: 14.02.2022).
Bundessportakademie (BSPA) (2018d): Lehrpläne der Trainerausbildungen: Lehrgang zur Ausbildung von Trainerinnen und Trainer Ski Alpin. www.bspa.at/fileadmin/user_upload/Anlage_B.4_Trainerinnen_und_Trainer__Ski_Alpin__10_18.pdf (Abfrage: 14.02.2022).
Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2020): Nachwuchsleistungssportkonzept 2020. cdn.dosb.de/DOSB_Broschuere_NWS_Konzept_web_1_.pdf (Abfrage: 14.02.2022).
Deutscher Sportbund (DSB) (1997): Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer. Verabschiedet durch den Hauptausschuss des Deutschen Sportbundes am 13.12.1997. Frankfurt/M.
Grupe, Ommo (2000): Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte. Schorndorf: Hofmann.
Krüger, Michael (2019): Einführung in die Sportpädagogik. Sport und Sportunterricht. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Schorndorf: Hofmann.
Lenk, Hans (1979): „Mündiger Athlet" und „demokratisches Training". Zur Begründung eines Trainingskonzepts. In: Gabler, Hartmut (Hrsg.): Praxis der Psychologie im Leistungssport Berlin: Bartels & Wernitz, S. 183-503.
Meinberg, Eckhard (1984): Kinderhochleistungssport: Fremdbestimmung oder Selbstentfaltung? Pädagogische, anthropologische und ethische Orientierung. Köln: Strauß.
Richartz, Alfred/Hoffmann, Karen/Sallen, Jeffrey (2009): Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen. Schorndorf: Hofmann.
Statistik Austria (2021): Gesundheit – Gesundheitsdeterminanten – Körperliche Aktivität. www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/gesundheitsdeterminanten/koerperliche_aktivitaet/126696.html (Abfrage: 15.02.2022).

Die Tragik der Begeisterung

Lutz Ellrich

I

„Können Sie sich an eine Lehrkraft erinnern, die Sie während Ihrer Zeit am Gymnasium für den Stoff eines Faches zu begeistern vermochte, an dem Sie nicht zuvor schon ein gewisses Interesse hatten?" Diese Frage habe ich jüngst 13 Personen aus meinem Bekanntenkreis gestellt und Antworten erhalten, die ein eher trauriges Licht auf die einst vorhandenen pädagogischen Kompetenzen des Lehrpersonals werfen. Natürlich ist meine recht überschaubare empirische Erhebung nicht repräsentativ. Die Befragten sind zwischen 60 und 75 Jahre alt und gehören der oberen Mittelschicht an. Der Älteste macht das Abitur 1964, die Jüngste 1980. Die Befunde sagen deshalb allenfalls etwas über die damaligen Erfahrungen und Erwartungen dieses sozialen Segments aus.[1]

Manche berichteten, dass Lehrer*innen ihnen durch ihre Unterrichtsmethoden die Lust an einer geschätzten Sache bzw. einem bestimmten Thema genommen, ja eine Lieblingsbeschäftigung regelrecht verleidet hätten. Insbesondere die Deutschstunden wurden mehrfach als Instanzen der Abtötung des Vergnügens an Literatur genannt.[2]

Immerhin erzählten zwei der Befragten von Pädagog*innen, die den vom Lehrplan vorgeschriebenen Stoff derart reizvoll aufzubereiten wussten, dass die ganze Klasse förmlich an ihren Lippen hing und gar nicht genug von der angebotenen Hirnkost bekommen konnte.

Das erste Beispiel bezog sich auf einen Mathematiklehrer, dem es gelang, dröge Kalküle und Berechnungen in Wundermittel der praktischen Welterschließung zu verwandeln. Höchst anschaulich schilderte er nämlich die Anwendung der jeweiligen Formeln beim Brücken- und Hausbau, bei der genauen Bestimmung der Flugbahnen von Raketen oder Fähren ins All, bei glaubhaften Wettervorhersagen und bei der Zusammensetzung krisenfester Pensionsfonds.

Das zweite Beispiel galt einer elsässischen Französisch-Lehrerin, die ihre Schülerinnen für die grammatischen Finessen und die klangliche Schönheit der

1 Nur die paritätische Verteilung weiblicher und männlicher Befragter innerhalb der Stichprobe genügt den heutigen Ansprüchen an das Design empirischer Studien.

2 Dieses Phänomen wird auch im Roman *Der Club der toten Dichter* von Nancy H. Kleinbaum, auf den ich sogleich noch näher eingehe, angesprochen: „Wahrscheinlich wird man Ihnen im College die Liebe zur Dichtkunst austreiben" (Kleinbaum 1990, S. 108).

Sprache von Pascal und Proust einnehmen konnte, indem sie der Klasse die trans-pragmatischen Aspekte des Erwerbs fremdsprachlicher Ausdrucksfähigkeiten durch folgende präzise Anweisung zur korrekten Artikulation französischer Sätze vor Augen und Ohren führte: „Ihr müsst das zwitschern wie die Vögelchen".

Ich selbst hatte keinen Lehrer (Frauen unterrichteten am naturwissenschaftlichen Gymnasium in Köln-Mülheim damals nicht), der mich für irgendetwas begeistert hätte, im Gegenteil: die Stunden waren Exerzitien in Techniken zur Überwindung von Langeweile und Stumpfsinn, den speziell ein offen rassistischer Biologielehrer erzeugte, der den Spitznamen Reichskäferführer trug.[3]

Das Eigentliche geschah unter den Tischen. Auf den Knien lagen die Lektüren, denen das wahre Interesse galt. Zunächst Comics aller erdenklichen Art, dann wild-romantische Liebesromane im Umfang von 60 Seiten, später einschlägige Bücher wie *Die Leute von Peyton Place* von Grace Metalious (1956) oder *Die Clique* von Mary McCarthy (1962).

Aber dann kam ein Lehrer mit dem vielversprechenden Namen „Hengstenberg" an die Schule, der zwar nicht in meiner Klasse unterrichtete, dafür aber das Schülertheater übernahm und ambitionierte Inszenierungen von Dürrenmatts *Romulus der Große*, und Wilders *Unsere kleine Stadt* auf die kleine Bühne der Aula brachte. Zu den penibel auserwählten Mitgliedern dieser Truppe wollten mein bester Freund und ich unbedingt gehören. Und das nicht zuletzt deshalb, weil dort die attraktivsten Mädchen eines nahegelegenen Lyzeums mitmachen durften. Kaum hatten wir die strenge Aufnahmeprüfung bestanden, den aufregenden Besetzungstermin und die ersten wunderbaren Stück-Proben zu Max Frischs *Chinesischer Mauer* überstanden, erhielt dieser Lehrer, der sein Regiekonzept und die Auffassung der verschiedenen Rollen so hinreißend darlegen konnte, eine Direktoren-Stelle an einer anderen Schule. Er erklärte uns, dass er die Arbeit am Stück unter diesen Umständen nicht fortsetzen könne. Wir waren entsetzt. Denn zu ihm gab es definitiv keine Alternative. Wie er dann unsere aufkommende Verzweiflung in Selbstvertrauen und Enthusiasmus verwandelte, glich einer profanen Eucharistie, die aus dem Haufen furchtsamer Pennäler, die vor einer nicht zu bewältigenden Aufgabe standen, eine verschworene Gemeinschaft kühn Entschlossener machte, welche sich am Ende der langen Abschiedsrede ihres Gruppenleiters plötzlich in der Lage sah, das Stück auch ohne Hilfe eines kompetenten Erwachsenen zur Aufführungsreife zu bringen. Als er schließlich fragte, wer die Regie übernehmen wolle, hob ein Mutiger die Hand und er nickte sofort. Alle waren im Zustande der Begeisterung. Wir dankten dem

3 Die Lage hat sich offenbar später gravierend geändert. Ab ca. 1970 kamen an den Gymnasien nicht wenige über-engagierte Lehrer*innen aus der 1968er-Generation zum Einsatz, die mit ihren Versuchen, ganze Klassen unbedingt für den Unterrichtsstoff begeistern zu wollen, ihre Schüler*innen mitunter entsetzlich genervt haben.

Lehrer für die bisherige Arbeit und sein jetziges Vertrauen in unsere jugendlichen Kräfte. Und er versprach im Gegenzug mit fester Stimme, in der nur ganz leise ein unterdrücktes Zittern vernehmbar war, dass er Großes von uns erwarte und natürlich die Premiere besuchen werde. Die Aufführung am Ende des Schuljahrs war ein voller Erfolg. Ohne jede Scheu vor rührseligen Worten gab er uns zu verstehen, wie stolz er auf seine alte Truppe sei. Wir feierten mit ihm ausgelassen bis tief in die Nacht hinein. Bald nach diesem Triumph starb er an einem Herzinfarkt. Eine aus dem Ensemble wagte es – als wir uns nach dem Erhalt der Todesnachricht versammelten – auszudrücken, was er wohl im pathetisch-lakonischen, heilig-nüchternen Hölderlin-Sound zum jähen Ende des eigenen Lebens, das ein Leben für seine Schüler war, gesagt hätte: „Hier zeigt sich die Missgunst der Götter".

Nun sind Schultheater bekanntermaßen Orte, an denen die Kultur der Begeisterung gedeiht, und die gut gemeinte Anmerkung, dass die jugendlichen Akteure ihre schauspielerischen Mängel, um nicht zu sagen ihren offensichtlichen Dilettantismus, durch Begeisterung wettmachen konnten, gehört zu den notorischen Kommentaren, die unter Eltern und Lehrern grassieren, welche soeben tapfer und geduldig eine Schüler-Aufführung durchgestanden haben.

Nicht weniger notorisch sind die Bemühungen mancher Eltern, ihren Sprösslingen nach solch berauschenden Theatererfahrungen den Spleen auszutreiben, sie verfügten erwiesenermaßen über beachtliche künstlerische Talente. Dass insbesondere Väter dazu neigen, bei widerspenstigen Söhnen äußerst unsanfte Methoden anzuwenden, um für eine in ihren Augen ‚vernünftige' Berufswahl zu sorgen, ist ebenfalls bekannt.

II

In Peter Weirs viel gerühmtem Spielfilm *Der Club der toten Dichter* (*Dead Poets Society*) aus dem Jahre 1989, dessen Drehbuch von Tom Shulman anschließend als Vorlage für den literarisch eher mittelmäßigen Roman mit dem gleichen Titel (Kleinbaum 1990)[4] diente, spielt eine Schultheater-Aufführung und der durch sie ausgelöste finale Konflikt zwischen dem Schüler Neil Perry und seinem despotischen Vater eine entscheidende Rolle.

Der Film ist im Zusammenhang unserer Tagung interessant, weil er die Stimmung der Begeisterung in drei Hinsichten thematisiert:

1. das Verhältnis von Begeisterung und Kunst (insbesondere Lyrik und Drama),
2. die Begeisterung als Instrument einer ambitionierten Pädagogik,

4 Im Folgenden beziehen sich geklammerte Seitenangaben auf diesen Text.

3. die positiven und negativen Effekte bzw. Begleiterscheinungen der Begeisterung.

Der Film, den Sie vermutlich alle kennen, schildert die ungewöhnlichen Methoden eines neuen Englisch-Lehrers an einem Elite-Internat. Dieser Pädagoge, John Keating, versucht das Interesse der Klasse an Poesie, genauer an Gedichten, zu wecken. Die Lyrik erscheint aber nicht als eine unter zahlreichen anderen im Medium der Sprache operierenden Kunstgattungen (z. B. Roman, Erzählung, Drama) und auch nicht als eine unter anderen mit jeweils besonderen Materialien arbeitenden Künsten (z. B. Architektur, Malerei, Bildhauerei, Musik, Schauspielkunst), sondern als höchste und damit für das Leben wichtigste und folgenreichste Form der Kunst.

Damit die Kraft dieser herausgehobenen Kunst gespürt und für den eigenen Lebensentwurf fruchtbar gemacht werden kann, muss das gängige in den Standard-Lehrbüchern vermittelte „Verständnis der Dichtkunst" (S. 40) eliminiert werden. Um genau das zu erreichen, greift der sichtlich aus allen Professions-Rollen fallende Lehrer zu einer drastischen Maßnahme. Er verlangt von seinen Schülern, das Vorwort zu dem für Unterrichtszwecke benutzten Band gesammelter Gedichte herauszureißen, weil der Text mit all seinen Anleitungen zur korrekten Lektüre und Interpretation von Gedichten den Sinn und Zweck großer Lyrik nicht nur nicht erschließe, sondern – im Gegenteil – völlig verstelle.

Den Gebrauchswert dieses lebensdienlichen Umgangs mit Gedichten veranschaulicht Keating mithilfe einer Führung durch die sogenannte Ehrenhalle des Internats, in der die Klassenfotos früherer Jahrgänge ausgestellt sind. Hier können die Schüler sich ein Bild von hoffnungsvollen Jünglingen machen, die sich nach Verlassen der Schule alsbald prosaische Lebensziele setzten, „dem allmächtigen Götzen des Erfolgs" opferten und so „die Träume ihrer Jugend" (S. 30) verrieten. Angesichts derart abschreckender Beispiele eines von jeder Poesie verlassenen Daseins, gibt Keating die Parole „Carpe diem!"/„Nutze den Tag!" (S. 29) aus.

Was das aber bedeutet, lehrt – vielleicht nicht allein, aber doch in erster Linie – eine vom akademischen Philologen-Jargon befreite Annäherung an die Werke toter Dichter, deren Qualität sich exemplarisch an Texten von Walt Whitman, Robert Frost, Shelley und Thoreau darlegen lässt. „Man liest Gedichte" – so erklärt Keating seinen verblüfften und zunächst noch recht skeptischen Schülern – „weil man zur menschlichen Rasse gehört und die menschliche Rasse voller Leidenschaft ist! Medizin, Recht, Bankwesen – sie alle sind notwendig, um uns am Leben zu erhalten. Aber Dichtkunst, Romantik, Liebe, Schönheit? Für sie leben wir!" (S. 43).

Keating will seine Schützlinge für eine Dichtkunst begeistern, der sich Liebe und Schönheit geschwisterlich hinzugesellen. Er will sie aber nicht in einen Zustand der Begeisterung für Produkte poetischer Einbildungskraft versetzen, um

sie in weltfremde Sonderlinge und Bücherwürmer zu verwandeln, sondern sie vermöge der Dichtkunst zu Menschen machen, welche die erkannten und erfühlten Möglichkeiten, die das Leben jenseits vorgegebener Muster und fader Normalbiografien zu bietet hat, dann auch tatsächlich ausschöpfen.[5]

Warum aber sollte gerade die Kunst, und speziell die Dichtkunst, das Mittel der Wahl sein, um die Fähigkeit zu entwickeln, ein außergewöhnliches und zugleich erfüllendes Leben zu führen? Mit anderen Worten: Lässt sich die einmal entfachte Begeisterung für die Dichtkunst ohne Weiteres in eine Schubkraft transformieren, die junge Menschen in die Lage versetzt, etwas Großartiges aus ihrem Leben zu machen? Ist Begeisterung für Kunst ein unverzichtbarer Bestandteil der wahren Lebenskunst? Oder ist sie nur das psychische Medium für einen abgetrennten Sonderbereich zur Herstellung und Rezeption von ästhetischen Gebilden, deren Genuss eine zumeist nur kurzfristige Entlastung von den Härten und Nöten des Lebens verspricht?

III

Welche Antworten auf diese basalen Fragen hat die Philosophie anzubieten? Dass zwei der berühmtesten abendländischen Philosophen – Platon und Hegel – von der Gemütslage der Begeisterung nicht eben begeistert sind, ist leicht zu erklären. Diese gestrengen Denker sind bekanntlich überzeugte Anwälte der Vernunft, deren Stimme eher bei nüchternen und prosaischen Naturen Gehör findet als bei inspirierten und entflammten. Folglich sehen beide Philosophen in der Begeisterung eine Gefahr für ein wohlgeordnetes Zusammenleben von Menschen. Während Platon noch glaubt, durch eine Rhetorik der Missbilligung und Entwertung, die bei Bedarf auch durch rigorose Verbote verstärkt werden kann und soll, der unvernünftigen Hochstimmung, die sich „dem bewusstlosen Spiel dunkler Kräfte“ (Menke 2008, S. 69) hingibt, Einhalt gebieten zu können,[6] geht

5 Als ein Kollege Keating ermahnt, er solle den Jungen keine Flöhe ins Ohr setzen und ihnen nicht „weismachen, sie wären Künstler“ (S. 45), denn auf diese Weise würde er nur einen Haufen gescheiterter und frustrierter Leute erzeugen, stellt Keating klar, was er eigentlich mit seinen pädagogischen Methoden erreichen möchte: Er habe nicht die Absicht, aus seinen Schülern „Künstler“ zu machen, sondern „Freidenker“ (S. 45). Das ist ersichtlich ein ambitioniertes und riskantes Projekt, und der Einwand des Kollegen, der den Standpunkt eines durch Erfahrung klug gewordenen Realisten zu vertreten glaubt, liegt auf der Hand: „Nur diejenigen Menschen, die keine törichten Träume haben, sind zufriedene Menschen.“ So heißt es jedenfalls im synchronisierten Film, während in der deutschen Übersetzung des Romans zu lesen ist: „Man zeige mir ein Herz, das keine Narbenträume hegt, und ich sehe einen glücklichen Menschen vor mir“ (S. 45f.).

6 Ich beziehe mich hier auf die Position des frühen Platon, aber auch auf Dialoge aus der mittleren Phase (*Politeia*) und auf das bzgl. der Urheberschaft umstrittene Spätwerk *No-*

Hegel nicht davon aus, dass sich die Quellen der Begeisterung durch Denunziation und das ständige Einüben in den Gebrauch der vernünftigen Reflexion und Praxis völlig austrocknen ließen. Er weist vielmehr der Begeisterung einen Bereich zu, wo sie – zumindest in modernen Gesellschaften, die über starke vernunftbasierte Institutionen verfügen – keinen Schaden von erheblichem Umfang anrichten kann. Dabei wiederholt er erstaunlicherweise Platons Bestimmung des Ortes, an dem die Begeisterung entsteht. Ganz so konkret wie der antike Philosoph wird Hegel allerdings nicht. Platon nannte diejenigen, die im Taumel der Begeisterung ihre verlockenden Waren unters Volk bringen, im Dialog *Ion* ohne Umschweife beim Namen: Es sind die „Dichter alter Sagen", die „als Begeisterte und Besessene" sprechen, ferner die „Lieddichter", die ebenso wie diejenigen, „welche vom tanzenden Wahnsinn befallen sind" und gedankenlos herumhüpfen, ihre Lieder „nicht bei vernünftigem Bewußtsein" dichten. Platon identifiziert aber nicht nur die gefährlichen Individuen, deren Einfluss zu begrenzen ist. Er erklärt auch, dass die Herstellung von Sagen, Liedern, Gedichten (also von ästhetischen Produkten) sich notwendig aus der Welt der vernünftigen Urteilsbildung heraus begeben muss: „ein leichtes Wesen ist ein Dichter und geflügelt und heilig, und ist nicht eher vermögend zu dichten, bis er begeistert worden ist und bewußtlos und die Vernunft nicht mehr in ihm wohnt" (Platon 390 v. Chr./1957, 533e-534a).

Wenn man Platons These über die Bedingung der Möglichkeit von Dichtung generalisiert, so lautet das Fazit: Ohne Begeisterung gibt es keine Kunst! Aber mit Kunst keine Vernunft!

Anders als Platon hatte Hegel der griechischen Kunst des 5. und 4. Jahrhunderts vor Chr. noch die Fähigkeit zugebilligt, den Wesenskern der Kultur, in der sie entsteht, erfassen und angemessen ausdrücken zu können. In der Moderne seit ca. 1750 sei das jedoch nicht mehr der Fall: Kunst – so stellt schon der Jenaer Hegel fest – „ist nicht der klare sich wissende Geist […], sondern der begeisterte Geist – der sich in Empfindungen und Bild einhüllende, worunter das Furchtbare verborgen ist." Kunst ist „Unmittelbarkeit, welche nicht vermittelt ist." Sie „kann

---

moi. Im *Phaidros* (einem Dialog der mittleren Phase) unterscheidet Platon die ‚irrationale' dichterische Begeisterung von einer ‚vernünftigen' philosophischen Begeisterung, die als Form der Erkenntnis bestimmt werden kann. Zur Diskussion dieser begrifflichen Ambivalenz siehe Pieper (1962) und Büttner (2000). Siehe auch den Beitrag von Hanne Seitz in diesem Band. Seitz zieht neben dem ‚begeisterungs-kritischen' Dialog *Ion* (ca. 390 v. Chr.) eben auch den Dialog *Phaidros* (ca. 370 v. Chr.) und hier speziell die Nummern 248e, 265a, 279b/c heran, in denen Platon die Möglichkeit und den Wert einer Verknüpfung von Enthusiasmus qua göttlicher Mania und Besonnenheit behandelt. Im *Ion* ist die Stoßrichtung der Argumentation des Sokrates eindeutig und klar: Indem er seinem ‚Dialogpartner' Ion, der nicht gerade zu den Klügsten zählt, zugesteht, dass er immerhin von der göttlichen Begeisterung erfasst wurde, spricht er ihm zugleich mit Vehemenz den Zugang zum philosophischen Wissen ab.

daher ihren Gestalten nur einen beschränkten Geist geben; – die Schönheit ist Form, sie ist Täuschung der absoluten Lebendigkeit, die sich selber genügt […], die Schönheit ist viel mehr der Schleier, der die Wahrheit bedeckt, als die Darstellung derselben" (Hegel 1804/1976, S. 279).

Diese Sätze des jungen Hegel klingen wie eine Blaupause für Nietzsches These, dass uns die Kunst und der schöne Schein, den sie errichtet, gegeben ist, um die schreckliche Wahrheit des Lebens, eben das Furchtbare, von dem Hegel spricht, nicht sehen zu müssen.

Bemerkenswert an den Diagnosen von Platon und Hegel ist nicht das Votum für Vernunft und gegen Begeisterung, sondern der Umstand, dass gerade Künstler zu Prototypen des begeisterten Menschen erklärt werden. Nicht fanatische politische Akteure, Krieger, Religionsstifter, Verliebte etc. liefern das Grundmuster, sondern die ‚Gesinnungstäter' im Bereich direkter oder indirekter ästhetischer Erfahrung und Welterschließung. Wie lässt sich eine derartige Zuschreibung erklären?

Die künstlerische Praxis bzw. die Künstler (inklusive ihre hingerissenen Rezipienten und Fans) scheinen eine gerade noch beherrschbare Form der Begeisterung zu repräsentieren, während die oben genannten Figuren hochgradig gefährlich sind, jedenfalls weit gefährlicher als die Begeisterung, welche die Kunst einerseits als Treibstoff benötigt und andererseits bei ihren Betrachtern, Zuhörern, Lesern etc. auslöst. Schon bald nach Platon hatte Aristoteles[7] die Warnungen vor der Kunst und ihrer möglichen pathologischen Effekte ersetzt durch die Empfehlung der Kunst als geeignetes Mittel der therapeutischen Kanalisierung jener problematischen Affekte, die mit ihr aufseiten der Produzenten und Rezipienten in Zusammenhang stehen. Kunst erscheint als eine Art von Impfstoff gegen die gefährlichen Kräfte und ‚Erreger', mit denen sie operiert. Sie kann freilich – wie jedes wirksame Vakzin – ein zuvor gesundes Wesen auch krank machen.

Bevor ich auf dieses gravierende Problem zu sprechen komme, möchte ich noch einen Blick auf die pädagogischen Methoden bzw. Experimente werfen, die Begeisterung erzeugen und für gute Zwecke einsetzen wollen. Hierzu gehört auch die Vermittlung des Wissens um die Risiken und Grenzen eines von Begeisterung getragenen Handelns.

IV

Der Film und der Roman *Dead Poets Club* schildern den Kampf zwischen zwei Erziehungsstilen, die sich an gegensätzlichen Zielen und Werten orientieren. Besonders aufschlussreich ist diese Konfrontation (bzw. dieser Vergleich), weil hier

7 Auch hierzu siehe den Beitrag von Hanne Seitz in diesem Band.

nicht bloß der Kampf zwischen einer Erziehung zur Mündigkeit, die junge Menschen „zum eigenen Nachdenken bewegen" (S. 106), mithin zur selbstständigen Urteilsbildung befähigen will, und einer autoritären Erziehung, welche die Internalisierung sogenannter Sekundärtugenden anstrebt, ausgetragen wird. Es geht auch nicht allein um den Kampf zwischen einem Programm, das Intensität und Enthusiasmus als Höchstwerte setzt, und einem Konzept, das Vernunft und Nüchternheit anpreist.

Vielmehr wird im Gegenzug zu der bei Platon und Hegel erkennbaren Polarität von Vernunft und Gefühl, Verstand und Sinnlichkeit, Geist und Körper, die affektive Grundierung beider Erziehungsformen aufgezeigt.

Die Erziehung zur Mündigkeit, die Keating repräsentiert, kommt ohne Begeisterung nicht aus, und auch die vom Schuldirektor verfochtene autoritäre Erziehung läuft letztlich ins Leere, wenn sie nur auf Indoktrination oder Zwang beruht und die „Herzen" (Kleinbaum 1989, S. 10) der Schüler nicht erreicht. Diese Verankerung der strengen Internatsausbildung in tiefen Gefühlen ist dem Leiter der Eliteschule durchaus bewusst, und er macht in seiner (zu Beginn des Films in Szene gesetzten) Ansprache, mit der die Neuankömmlinge empfangen und auf die kommenden Jahre eingestimmt werden, daraus auch keinen Hehl: „Liebe neue Schüler, […] der „Schlüssel zu eurem Erfolg ruht auf vier Säulen: […] Tradition! Ehre! Disziplin! Leistung!" Sie „sind der Inbegriff dieser Schule, und sie werden zu Grundsteinen eures Lebens werden" (S. 8, 9).

Doch der Erfolg stellt sich, wie er hinzufügt, nicht schon dadurch ein, dass diese Prinzipien akzeptiert werden. Es muss etwas Weiteres hinzukommen. Nämlich: „glühende[] Hingabe an die hier vermittelten Grundsätze" (Kleinbaum 1989, S. 9).

Der Kampf tobt demnach nicht nur zwischen zwei Positionen, die den „Sinn der Erziehung" (S. 106) unterschiedlich bestimmen, sondern auch zwischen zwei Affektlagen: „Begeisterung" und „Hingabe". Während die Begeisterung – wie der Film zeigt – leicht in eine Form des Überschwangs einmündet, die ihren Ausdruck in „albernen Streichen" (S. 107) findet, paart sich die Hingabe allzu gern mit einer perversen Lust an der Unterwerfung.

Keatings pädagogische Experimente und Übungen besitzen eine sportive, spielerische Note und mobilisieren deshalb von vorneherein Abwehrkräfte gegen den Sog des Fanatischen und Exzessiven: So lässt er etwa die Schüler auf ihre Schreibpulte steigen, um ihnen die Vorzüge eines zugleich körperlichen und geistigen Perspektivenwechsels zu demonstrieren. Seine Anweisung lautet: „Wenn Sie sich einer Sache ganz sicher sind, dann zwingen Sie sich, sie von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten, selbst wenn Sie ihn für falsch oder dumm halten!" (S. 61).

Eine weitere Übung soll den Schülern die Macht von Konformismus und Gruppendruck verdeutlichen. Keating fordert die Jungen auf, „miteinander um den Hof herum" zu gehen und dabei „nichts Besonderes zu beachten" (S. 84).

Wie sich herausstellt, fallen die Schüler „nach kurzer Zeit […] alle in Gleichschritt". Das Experiment zeigt, so fasst Keating die Ergebnisse der Stunde zusammen, „wie schwierig es für jeden von uns ist, in Gegenwart von anderen unserer eigenen Stimme zu lauschen und an unseren Glaubenssätzen festzuhalten" (S. 85).

Keating stützt sein begeisterungs-affines Umerziehungsprojekt folglich nicht allein auf die handgreifliche Eliminierung irreführender Anleitungen zur Interpretation von Gedichten oder die heimlichen Zusammenkünfte in jener Höhle, wo einst der *Club der toten Dichter* gegründet wurde und nun erneut gemeinsam die Verse bedeutender Schriftsteller gelesen und überdies die poetischen Anfänger-Versuche der versammelten Schüler vorgetragen werden. Keating bringt seiner Klasse zusätzlich auch leib-seelische Trainingsprogramme nahe, die wichtige Erkenntnisse in einem vor-begrifflichen Raum der Anschaulichkeit vermitteln. Dennoch kann er Fehlentwicklungen und tragische Ereignisse, die mit seinen Lehrmethoden in Zusammenhang stehen, nicht verhindern.

Zunächst geht einer der Club-Mitglieder auf Konfrontationskurs zur Schulleitung, schmuggelt einen Artikel mit der Forderung, dass auch Mädchen im Internat aufgenommen werden sollten, in die unter strenger Aufsicht stehende Schulzeitung und spielt anschließend dem Rektor in aller Öffentlichkeit einen Streich, der die gesamte Schülerschaft in ein „gewaltiges Gelächter" (S. 102) ausbrechen lässt.

Gegenüber Keating, der seinen Schüler Charlie zur Rede stellt und dessen vermeintliche Heldentat „albern" nennt, beruft sich dieser dann auf die Club-Parole „Carpe diem" und Henry Thoreaus Weisung, „das Mark des Lebens einzusaugen" (S. 48, 67), die Keating selbst immer wieder zitiert und zur Maxime erhoben hat. Aber Keating weist Charlies Rechtfertigung entschieden zurück und kommentiert die flotte Umsetzung einer schönen Lebensphilosophie in die schnöde schulalltägliche Praxis mit den Worten: „Das Mark des Lebens einsaugen, heißt nicht, sich einen Knochen in den Hals zu rammen. […] Mal muss man wagemutig sein und mal vorsichtig, und wer klug ist, weiß, wann was angebracht ist" (S. 107).[8]

Diese Klugheit oder Urteilskraft fehlt dem Schüler Neil Perry, der seine Leidenschaft für das Theater entdeckt hat und den Wunsch, Schauspieler zu werden, nicht zu unterdrücken vermag. Gegen den Willen und ohne das Wissen seines Vaters gibt er in einer Schultheater-Aufführung von Shakespeares „Sommernachtstraum" den Puck und begeistert mit seiner Leistung die Zuschauer (siehe S. 131). Als Neils Vater dies herausfindet und zur Überzeugung gelangt, dass sein Sohn im Begriff ist, sein Leben zu verpfuschen, kündigt er an, Neil von der Schule

8 Hier wurden teilweise die prägnanteren Formulierungen in der deutschen Synchronfassung des Films übernommen.

abzumelden und auf eine Militärakademie zu schicken (siehe S. 135). Neil nimmt sich daraufhin mit der Pistole seines Vaters das Leben.

Der Rektor leitet eine Untersuchung des Falles ein, verhört Neils Klassenkameraden, von denen einer, um seinen Kopf zu retten, die Namen der Clubmitglieder verrät und Keating als wahren Schuldigen bezeichnet, der Neil und die anderen „zu der ganzen Sache angestiftet" (S. 148) habe. Nacheinander werden die Schüler genötigt, eine Erklärung zu unterzeichnen, die diese Version bestätigt.

Nachdem Keating seine Kündigung erhalten hat und noch einmal das Klassenzimmer betritt, um einige persönliche Gegenstände, die dort verblieben sind, zu holen, solidarisiert sich ein großer Teil der Klasse, darunter auch Schüler, denen bislang weder eine Begeisterung für Dichtkunst noch für Keatings „unorthodoxe" pädagogische „Methoden" (S. 105) anzumerken war, mit dem einstigen Lehrer.

Zum Entsetzen des Rektors, der den Englischunterricht übernommen hat und – wie nicht anders zu erwarten – auf das von Keating verworfene Buch über das Verständnis der Dichtung zurückgreift, klettert eine Mehrheit der Schüler auf die Tische und verabschiedet Keating mit jener Grußformel, die Walt Whitman in einem Gedicht als Anrede von Abraham Lincoln für angemessen hielt: „O Käpten, mein Käpten" (S. 27, 157).

Diese Aktion zeigt, dass der Tod ihres Kameraden Neil und der Rauswurf Keatings die Kluft zwischen den Mitgliedern des *Clubs der toten Dichter* und den übrigen Schülern nicht vergrößert, sondern den Gemeinschaftssinn der Klasse gestärkt haben. Letztlich konnten also die repressiven Maßnahmen der Schulleitung die Schüler nicht zu Opportunisten und Duckmäusern machen. Keatings Mission war – trotz des Opfers, das sie gekostet hat – nicht erfolglos.[9]

V

Zum Schluss möchte ich noch einige Überlegungen zu einer allgemeinen Theorie der Begeisterung anstellen: Ähnlich wie Vertrauen ist Begeisterung eine Art Vorschuss. Vertrauende und Begeisterte verzichten darauf, alle erreichbaren Infor-

9 Der Film und der Roman machen Keating aber nicht zum reinen Helden einer emanzipatorischen Pädagogik, der keinerlei Schwächen aufweist. Dass Keating im Unterricht von allen Schülern, die den „Mut" dazu haben, als „O Käpten, mein Käpten" (S. 27) angesprochen werden möchte, ist ein deutliches Zeichen für seinen ausgeprägten Narzissmus. Und dass er nicht selbst das Gespräch mit Neils Vater sucht, sondern Neil nur dringend rät, seinem Vater unbedingt reinen Wein einzuschenken und die existentielle Bedeutung des Theaterspielens zu erklären (S. 119), zeugt von einer fatalen Fehleinschätzung der Situation.

mationen einzuholen, alle Aspekte auszuleuchten, was eigentlich nötig wäre, um sich für eine bestimmte Sache in einem relevanten Umfang zu engagieren. Je nach Grad des Vertrauens und der Begeisterung kann der Einsatz hoch oder niedrig sein. Beides – Vertrauen und Begeisterung – sind mithin riskante Formen der Aktivität oder genauer: der Herstellung günstiger Voraussetzungen für beliebige Formen der Aktivität.

Begeisterung ist (für sich genommen) eine Disposition, die unterschiedliche Formen annehmen und sich sogar auf gegensätzliche Objekte beziehen kann.[10] Ebenso wie die Entschlossenheit liefert sie selbst keine Gesichtspunkte zur Beurteilung dessen, was jeweils die Begeisterung auslöst oder auf sich zieht. Vertrauen, Begeisterung, Entschlossenheit etc. sind Bedingungen, Formen der Bereitschaft, sich hin- und mitreißen zu lassen und gerade die ausreichende Prüfung, ob die jeweilige Sache den Einsatz wirklich lohnt, zu unterlassen.

Begeisterung ist nicht nur riskant, sie verkürzt und erleichtert den Zugang zur Sache, sie mobilisiert Kräfte, die im Verborgenen schlummern, sorgt für Konzentration der Energien und Aufmerksamkeitspotenziale auf *eine* bestimmte Sache.

Begeisterung zeichnet sich also durch vier Eigenschaften aus:

1. Mobilisierung von Kräften
2. Konzentration = Ausschaltung von Ablenkungen und Nebenaspekten
3. Ersparnis von Nachprüfung und Kontrolle
4. Distanzlosigkeit

Nur ein nüchterner, auf Abstand bedachter Beobachter kann erkennen, ob die Begeisterung (a) für eine gute Sache entfacht wird und (b) maßvoll ist (also nicht in Fanatismus[11] umschlägt) oder aber (c) sich nur noch auf sich selbst richtet: bloße Begeisterung für den Zustand der Begeisterung ist (das heißt: für die Euphorie, das Gefühl, die Hochstimmung) und die Sache, um die es eigentlich geht, zu etwas Gleichgültigem, Beliebigem macht.

Auch dann, wenn Begeisterung die folgenden Kriterien erfüllt – also maßvoll ist, einer wertvollen Sache gilt und nicht zur Berauschung an sich selbst wird –, kann sie scheitern. Ein solches Scheitern dürfen wir tragisch nennen. Dies gilt insbesondere dann, wenn im Nachhinein erkannt wird, dass dieses Scheitern un-

10 Schon Schelling stellte in seiner Schrift über das Wesen der Freiheit fest, dass es nicht allein „einen trüben und einen wilden Enthusiasmus" (1809/1975, S. 51) gibt, sondern auch einen „Enthusiasmus zum Guten" (ebd., S. 65) sowie „eine Begeisterung des Bösen" (ebd., S. 66). – Bei E.T.A. Hoffmann taucht dann gut zehn Jahre später im Roman *Lebens-Ansichten des Katers Murr* sogar der Ausdruck „tragische Begeisterung" auf (1820/1972, S. 365).

11 Zur Gefahr des Fanatismus siehe Bolterauer (1989).

vermeidlich war, aber auch dann, wenn wir erkennen, dass eigentlich alles gut und glatt lief, bis ein tückischer Zufall die Wende zum Übel herbeiführte.

Unter den großen Schriftstellern hat niemand die Macht und die Problematik der Begeisterung genauer dargestellt als Friedrich Hölderlin. In der Sekundärliteratur ist dies zuweilen eindringlich beschrieben worden: Im Briefroman *Hyperion* wird das „haltlose[] Schwanken" des Helden „zwischen der seligen Selbstvergessenheit der Begeisterung und dem unaufhaltsam ernüchternden Moment des Besinnens dargestellt" (Ryan 1970, S. 1222). Der Mensch erscheint hier „als Kind des Augenblicks" und kann das „unvermeidliche[] Erlöschen des im Bilde des ‚Feuers' gefaßten Geistes" nicht vermeiden. Die „Fülle der Begeisterung" schwindet, „indem sie sich ihrer selbst in der Reflexion vergewissern will" (ebd.).

Doch die unhistorische Auffassung des Menschen, die dem Roman zugrunde liegt, wird von Hölderlin später korrigiert und durch eine ‚historische Anthropologie' ersetzt, die den antiken und den modernen Menschen unterscheidet: Während die Griechen quasi von Natur aus über die Fähigkeit zur Begeisterung verfügen und sich die Einstellung der Nüchternheit mühsam erarbeiten müssen, zeichnen sich die modernen, hesperischen Menschen – wie die Aufklärung im 18. Jahrhundert nachdrücklich belegt – durch eine Haltung der Nüchternheit aus und bedürfen starker Impulse, um die erloschene Flamme der Begeisterung wieder anzufachen. Vor dem Hintergrund von Hölderlins kühner Diagnose lässt sich dann das Telos der menschlichen Selbsterziehung bestimmen: Es geht um eine belastbare Verbindung der beiden Komponenten: Begeisterung und Besonnenheit (vgl. Bennent-Vahle 2020).

Dieser dynamischen Auffassung der menschlichen Natur korrespondiert die Annahme einer zeitintensiven politischen Entwicklung: Jürgen Link hat es in seiner Hyperion-Lektüre auf den Punkt gebracht: Hyperion und auch Diotima sind beide davon überzeugt, „dass eine politische Revolution eine längere aufklärende Erziehungsarbeit mit künstlerischen Mitteln, eine längere Kulturrevolution voraussetzen würde" (Link 2020, S. 56). Auch hier wird – wie man sieht – der Kunst eine besondere, ja eine unverzichtbare Rolle in jenem Prozess zugewiesen, den Hölderlin in einem seiner theoretischen Versuche aus den Jahren 1798/99, dem Fragment über Religion, als „höhere Aufklärung" (Hölderlin 1970, S. 861) bezeichnet hat.

Literatur

Bennent-Vahle, Heidemarie (2020): Besonnenheit – eine politische Tugend. Zur ethischen Relevanz des Fühlens. Freiburg: Alber.

Bolterauer, Lambert (1989): Die Macht der Begeisterung: Fanatismus und Enthusiasmus in tiefenpsychologischer Sicht. Tübingen: Edition Diskord.

Büttner, Stefan (2000): Die Literaturtheorie bei Platon und ihre anthropologische Begründung. Tübingen/Basel: Francke.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1804/1976): Jenaer Systementwürfe III. Gesammelte Werke. Band 8. Hamburg: Felix Meiner.
Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus (1820/1972): Lebens-Ansichten des Katers Murr. Stuttgart: Reclam.
Hölderlin, Friedrich (1799/1970): Über Religion. In: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe. Band 1. Hrsg. von Günter Mieth. Berlin/Weimar: Hanser.
Kleinbaum, Nancy H. (1990): Der Club der toten Dichter (nach dem Film-Skript von Tom Shulman). Köln: Bastei/Lübbe (orig.: *Dead Poets Society*. New York: bantam 1989).
Link, Jürgen (2020): Hölderlins Fluchtline Griechenland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Menke, Christoph (2008): Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Pieper, Josef (1962): Begeisterung und göttlicher Wahnsinn. Über den platonischen Dialog „Phaidros". München: Kösel.
Platon (ca. 390 v. Chr./1957): Ion. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 1. Übers. von Friedrich Schleiermacher, hrsg. von Walter F. Otto/Ernesto Grassi/Gert Plamböck. Reinbek: Rowohlt.
Platon (ca. 370 v. Chr./1958): Phaidros. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 4. Übers. von Friedrich Schleiermacher, hrsg. von Walter F. Otto/Ernesto Grassi/Gert Plamböck. Reinbek: Rowohlt.
Ryan, Lawrence J. (1970): Nachwort. In: Friedrich Hölderlin: Sämtliche Werke und Briefe. Band II. München: Hanser, S. 1217-1251.
Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1809/1970): Über das Wesen der menschlichen Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

„I would prefer not to“

Bartleby und die Pädagogik

Jörg Zirfas

Einführung

Herman Melvilles literarische Figur *Bartleby the scrivener* (1853) mit seiner berühmten Formel: „I would prefer not to“ gilt als Prototyp des Nonkonformismus und Widerstands, aber auch der Willenlosigkeit und Impotenz (vgl. Inge/Leary 1979). Wahrscheinlich ist er deshalb keine prominente literarische Gestalt der Pädagogik geworden. Er steht damit in einer Reihe mit Kafkas K., Camus Fremden oder den „Helden“ von Thomas Bernhard. Was alle zu verbinden scheint, ist ihre Unbelehrbarkeit und Entwicklungslosigkeit.

Zur Erzählung: Die Geschichte dieses Schreibers wird von einem älteren Anwalt und Notar berichtet, der Bartleby in seinem Büro in der Wall-Street beschäftigt. Zunächst erfüllt dieser seine Arbeiten mit Übereifer, schon bald lehnt er viele Tätigkeiten mit den Worten ab: „Ich möchte lieber nicht“ („I would prefer not to“). Er weigert sich, seine üblichen und auch die kollegialen Arbeiten zu erledigen und er weigert sich, die Kanzlei zu verlassen. So zieht der Notar selbst aus dem Büro aus und Bartleby landet im Gefängnis (*The Tombs*, „Die Gräber“), in dem er trotz der Fürsorge des Anwalts schließlich stirbt. Am Ende der Geschichte erfährt man das Gerücht, dass Bartleby früher in einem *Dead Letter Office* beschäftigt gewesen wäre, einer Sammelstelle für nicht zustellbare Briefe.

Die Thesen, die ich verfolgen möchte, sind folgende: Bartleby ist sozusagen von „allen guten Geistern“ verlassen, vom Geist des Kapitalismus, des Sozialen und Individuellen, des Willens und des Lebens – und nicht zuletzt: vom Geist der Bildung. Er bildet somit den Typus der Nicht-Begeisterbarkeit, ein Mensch, der offensichtlich keinen Interessen, Wünschen oder Überzeugungen folgt. Diese Figur als Figur der Idiosynkrasie, der Passivität, der reinen Kontingenz bzw. Potentialität oder auch der Figur des Nicht-Wollens kann als pädagogische Figur des radikal Fremden verstanden werden. Doch von Bartleby geht auch eine eigentümliche Macht aus, die unterschiedliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Humanität vor allem beim Erzähler-Anwalt initiiert. Worin besteht diese Macht des Nicht-Möchtens, die stärker erscheint als die Mächte des Wollens und des Nicht-Wollens? Besteht die pädagogische Lektion von Bartleby darin, Menschen, die nicht möchten bzw. wollen (können), verstehen zu müssen? Müssen Pädagog*innen gerade für sie Verantwortung übernehmen bzw. sind sie

diesen Menschen besonders zu Empathie und zur Gerechtigkeit verpflichtet? Müssen sich Pädagog*innen gerade für die Nicht-Begeisterungsfähigen begeistern? Und: Müssen sie an diesen Menschen nicht notwendigerweise scheitern?

Die folgende Lektüre ist eine pädagogische, d. h. sie unterlegt der vordergründig nicht pädagogischen Geschichte einen pädagogischen Sinn. Diesen Sinn sehe ich darin, Fragen nach der Bildsamkeit und den Bildungsmöglichkeiten von Menschen sowie Fragen nach Möglichkeiten der Aufforderung zu ihrer Selbstbestimmung und Autonomie zu stellen. Zu den Bildungsmöglichkeiten von Menschen ist auch der soziale und kulturelle Hintergrund zu zählen, in denen sich Menschen entwickeln oder eben nicht entwickeln können. Damit beginne ich.

1 Eine Geschichte der Wall Street

Die Geschichte von Bartleby, die im Original den Untertitel „A Story of Wall Street" trägt, spielt im Zentrum des modernen Kapitalismus. Zur Erinnerung: Die New Yorker Börse ist schon seit 1817 in der Wall Street beheimatet. Mit dem Kapitalismus lassen sich Attribute wie „energetic", „nervous", „turbulence" (S. 4)[1]; in Verbindung bringen, eine Geschäftigkeit und Unruhe, die das alte Sprichwort von Benjamin Franklin (1706-1790) „time is money" ebenso aufgreift wie die Arbeitsethik eines Nikolaus Ludwig von Zinsendorf (1700-1760), der diese in folgende Worte fasst: „Wir wollen nach Arbeit fragen / wo welche ist, / nicht an dem Amt verzagen / und unsere Steine tragen / aufs Baugerüst" (zit. n. Weber 1984, Impressum).

Apropos „Steine": In der Erzählung ist regelmäßig (an ca. 12 Stellen) von Wänden (walls) die Rede, was nicht nur auf eine Disziplinargesellschaft, sondern auch auf den Tod verweist – Bartleby stirbt schließlich in den „surrounding walls" (S. 64) der „Halls of Justice" (S. 61). Hier könnte man sehr viel zur Frage der Atmosphäre oder Stimmung innerhalb der Mauern sagen, die für Martin Heidegger so wichtig war, überlagert sich doch im Begriff der Stimmung das affektive Moment des Gestimmtseins mit dem passivischen Moment des Bestimmtseins (vgl. Busch 2012, S. 51). Anders formuliert: Bartleby erscheint wie lebendig eingemauert (vgl. Marx 1974).

Während der Anwalt selbst – und das macht seine Nähe zur Bartleby aus – sich als Mensch einer gemächlichen, sanften, fast stoischen Lebensweise beschreibt, der „in the cool tranquillity of a snug retreat", ohne materiellen Ehrgeiz „do a snug business" (S. 4) – sind seine Schreiber durchaus profilierte Gestalten des modernen Kapitalismus: Der eine neigt dazu, „to be altogether too energetic.

1 Im Folgenden stammen Zitate ohne Autor und Jahreszahl aus Melville 2004.

There was a strange, inflamed, flurried, flighty recklessness of activity about him" (S. 7); und der andere ist wiederum das Opfer zweier böser Mächte, „ambition and indigestion" (S. 10); und selbst der Laufbursche wird beschrieben als ein Mensch, der seine Aufgaben mit großem Eifer („most alacrity", S. 15) erledigt. Auch Bartleby gliedert sich zunächst in die Riege der Aktiven in der Kanzlei ein, wird ihm doch eine „extraordinary quantity of writing" (S. 17) bescheinigt, wenn auch sein Arbeitsstil problematisch erscheint: „silently, palely, mechanically" (S. 18). Doch schon am dritten Tag seiner Beschäftigung stellt Bartleby seine Arbeit als Schreiber ein und verfolgt mit seinem „I would prefer not to" ein sehr konsequentes ökonomisches Kontrastprogramm (S. 18f.).

In einem kleinen Text von Gilles Deleuze (1994, S. 11f.) finden wir eine konzise Zusammenfassung der zehn wichtigen Stellen, in denen Bartleby mit seiner Formel und ihren Abwandlungen auf die Ansinnen des Anwalts antwortet: als er eine Abschrift mit einem Original vergleichen soll (1), als er die Abschriften des Anwalts durchlesen soll (2) bzw. als er ihn bittet, die Abschriften zusammen mit ihm zu lesen (3), als er ihn zum Postamt (4) und in ein anderes Zimmer schicken will (5), als dieser ihn am Sonntagmorgen beim Schlafen im Büro bemerkt (6), als er sich damit begnügt, Fragen zu stellen (7), als Bartleby das Schreiben völlig aufgibt, woraufhin er hinausgeworfen wird (8), beim zweiten Versuch des Hinauswerfens (9) und als der Anwalt ihm nach dieser Aktion andere unerwartete Tätigkeiten vorschlägt (10).

Zusammenfassend kommentiert der Anwalt die Situation: „Nothing so aggravates an earnest person as a passive resistance. If the individual so resisted be of a not inhumane temper, and the resisting one perfectly harmless in his passivity, then in the better moods of the former, he will endeavor charitably to construe to his imagination what proves impossible to be solved by his judgement" (S. 25).[2]

In einem ersten Zugang lässt sich Bartlebys Haltung als Rückzug aus dem (kapitalistischen) Alltag verstehen. Er wäre insofern (mit Marx) ein Opfer der Entfremdung: von seinem Arbeitsprodukt, seiner Tätigkeit, seiner selbst und seiner Menschheit (vgl. Barnett 1974). Etwas anders formuliert wissen wir mittlerweile, dass die permanente Forderung nach Aktivität, Eigeninitiative, Leistung, Kompetenz und Motivation in einer beschleunigten kapitalistischen Aktivitätsgesellschaft mit ihrer „Überproduktion, Überleistung oder Überkommunikation" (Han 2010, S. 14) durchaus zu Erschöpfung und Depression führen kann

2 „Nichts kann einen ernsthaften Menschen so aufbringen wie passiver Widerstand. Wenn derjenige, der den Widerstand erfährt, kein Unmensch ist, und derjenige, der den Widerstand leistet, in seiner Passivität vollkommen harmlos, so wird ersterer an seinen guten Tagen sich wohlwollend darum bemühen, mit seiner Einbildungskraft zu begreifen, was mit dem Verstand zu lösen sich als unmöglich erwiesen hat" (Die deutschen Zitate stammen aus Melville 2010, hier: S. 25).

(vgl. Fuchs/Iwer/Micali 2018). In einer Zeit, in der prinzipiell alles machbar erscheint, wird die Selbstverwirklichung zum Zwang und zur Belastung; und es erscheint sinnvoll, Menschen wieder an Unmögliches, Unverfügbares und Passives zu erinnern (vgl. Köpping et al. 2009), denn im Augenblick wirkt die aktuelle Form der Macht vor allem auf die „Impotenz", auf das, was Menschen „nicht tun oder besser, was sie unterlassen können", doch: „Nichts macht so arm und so unfrei wie die Entfremdung von der Impotenz" (Agamben 2010, S. 77, 80).

In diesem Sinne lässt sich fragen: Erinnert uns Bartleby an die heilsamen Effekte der Impotenz? Daran, wie gut es tut, etwas nicht zu tun, zu können oder zu wollen? Er jedenfalls scheint sein Leben nicht mehr zu führen, er scheint sich gehen zu lassen, das normale Leben zu unterlassen und einfach alles sein zu lassen (vgl. Seel 2002, S. 270-278). Verweist seine Haltung auf die Distanzierung von normativen (kapitalistischen) Ansprüchen oder hat er schlicht keine Lust? Zielt er auf eine Leistungsverweigerung oder inszeniert er nur seine Leistungsunfähigkeit nach dem Motto: „Sei schlau, stell dich dumm" (vgl. Schröder 2017)? Oder sollten wir uns eher am Ende der Geschichte orientieren, in dem Bartleby die volle Härte des Gesetzes trifft und er im Gefängnis landet und letztendlich dort verhungert? Siegt am Ende der Kapitalismus?

2 Der Kranke oder der Idiot

Jemand, der sich für nichts begeistern kann, gerät schnell in den Verdacht, krank oder ein Idiot zu sein. Und es gibt eine Reihe von Attributen, die Bartleby zu einem „Idioten" zu machen scheinen, wie etwa seine rätselhafte Selbstbestimmtheit und Gelassenheit, seine Isolation und Eigenheit oder sein Emigranten- und Außenseitertum (vgl. Terzic 2020, S. 13, 17, 31, 293). Bartleby werden daher immer wieder pathologische Züge attestiert: „What I saw that morning persuaded me that the scrivener was the victim of innate and incurable disorder. I might give alms to his body; but his body did not pain him; it was his soul that suffered, and his soul I could not reach" (S. 36).[3] Oder man bescheinigt ihm schlicht, verrückt zu sein (S. 19); lapidar formuliert es Ginger Nut: „he's a littly *luny*" (S. 23; vgl. S. 63f.).[4]

3 „Was ich an diesem Vormittag sah, ließ mich zu der Überzeugung gelangen, dass der Schreiber Opfer eines angeborenen und unheilbaren Gebrechens war. Seinem Leibe konnte ich Almosen geben; doch es war nicht sein Leib, der Schmerzen erdulden musste, es war seine Seele, die litt, und seine Seele war unerreichbar für mich" (S. 37).

4 Vor dem Hintergrund, dass, historisch betrachtet, individuelles häufig mit idiotischem Verhalten gleichgesetzt wurde, lässt sich Bartleby auch als ein modernes Individuum verstehen, dessen Individualität sich nicht mehr auf ein Allgemeines (von Regeln, Normen etc.) beziehen lässt.

Für die Durchsetzung des Begriffs des Kranken und Irren bzw. für den Begriff Normalität sind vor allem die Medizin, aber auch das Recht und die Pädagogik verantwortlich; diese Disziplinen fördern mit ihren therapeutischen und disziplinierenden Maßnahmen Standardisierungs-, Normierungs- und Normalisierungsprozesse, die einen permanenten „Zwang zur Konformität" zur Folge haben. Michel Foucault (1926-1984) hat diesen Zusammenhang mit dem Begriff des Disziplinarsystem gefasst, das „vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend [wirkt]. Es wirkt *normend, normierend, normalisierend*" (Foucault 1977, S. 236). Die modernen Normalisierungstechniken wirken homogenisierend, da alle Menschen an gleichen Bewertungsmaßstäben gemessen werden und zugleich individualisierend, da sich von den je verschiedenen Standards immer wieder spezifische Abstände, Niveaus oder Besonderheiten ergeben. „In einem Disziplinarsystem wird das Kind mehr individualisiert als der Erwachsene, der Kranke mehr als der Gesunde, der Wahnsinnige und der Delinquent mehr als der Normale" (ebd., S. 248).

Der moderne Normalismus zielt mithin auf Mediokrität; auf den berechenbaren Menschen, auf den „Durchschnittsmenschen" (Quételet). Und jenseits der Grenzen des Normalen greifen Mechanismen regressiver Sozialdisziplinierung: Bartleby wird gemieden, entlassen und landet schließlich im Gefängnis. Diese Normalitätsperspektive impliziert, dass moderne Individuen, wollen sie nicht den Gefahren der Etikettierung und Stigmatisierung unterliegen, einerseits ständige Normalisierungsarbeit leisten müssen und andererseits – gibt es doch keine wesentlichen Grenzen des Normalen – kaum vor einer Denormalisierung geschützt werden können (vgl. Zirfas 2014). Insofern lässt sich Bartleby auch als paradigmatische Figur einer modernen Angst lesen, nämlich der Angst, nicht mehr normal zu sein.

Für die Pädagogik zeigt Bartleby ein Paradox an, denn mit allgemeinen Normen, die auf der Abstraktion von Einzelfällen beruhen, kann sie den Individuen ebenso wenig gerecht werden wie mit der Normalität der kontinuierlichen Skalierung quantitativer Abstände, die in der Vernachlässigung qualitativer Differenzen bestehen. Wenn Normalitäten immer Ungleiches auf eine wie auch immer geartete Gleichheit beziehen, dann muss pädagogisch auch die Frage nach einem „Jenseits" des Normalen gestellt werden, will man denn für den jeweils Einzelnen adäquate Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten realisieren.

Vor diesem Hintergrund ist auch noch einmal an Klaus Mollenhauers (1928-1998) Diktum der wissenschaftlichen Unerfassbarkeit der anthropologischen Bildsamkeit zu erinnern: „Ich weiß es nicht [was Bildsamkeit ist, JZ], und ich halte es für unmöglich, es in dem Sinne ‚wissen' zu können, in dem die Wissenschaft sich bemüht, zuverlässiges Wissen zu erzeugen. Wissenschaftliches Reden über Bildsamkeit ist nichts als die Erläuterung dieser Unmöglichkeit" (Mollenhauer 1994, S. 80; im Org. kursiv). Bildsamkeit ist kein genuin anthropologisches, sondern ein *pädagogisch*-anthropologisches Prinzip. Es verweist darauf,

dass jedes Individuum an seiner Bestimmung selbst zu arbeiten habe und der Pädagogik die Aufgabe obliegt, es in dieser Aufgabe zu unterstützen. Schwierig wird es jedoch an dem Punkt, an dem es keine Richtung und keinen Anhaltspunkt für diese Aufgabe gibt.

3 Die Potentialität des Nicht-Möchtens

In einem dritten Zugang lässt sich die Geschichte von Bartleby als Geschichte der Potentialität verstehen (vgl. Gronau 2007, S. 95). Doch diese Potentialität wirkt paradox: Seine Formel „I would prefer not to" formuliert nicht, was er will, sondern nur, was er nicht will. Und genau genommen wird auch dieser Nichtwille selbst noch einmal negiert. Im Text heißt es: „‚I would prefer not to.' – ‚You *will* not?' – ‚I *prefer* not'" (S. 27). Es erscheint kaum möglich, diese (nicht) Willenslosigkeit Bartlebys genau zu definieren.[5] Bartleby formuliert mithin die Möglichkeit vorzuziehen, etwas nicht zu tun durch die Verwendung des Konjunktiv II (er könnte ja auch sagen: I prefer not to …). Dabei wird suggeriert, dass es sich tatsächlich nur um eine gedankliche nicht realisierbare Möglichkeit handelt, da sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch die Formulierung „I would prefer not to" mit einem „but" oder „aber" und damit einer Bestimmung einhergeht, die bei Bartleby ausbleibt. Dadurch verbleibt er theoretisch im Potentialis aller möglichen Tätigkeiten und praktisch in der Teilnahmslosigkeit. Nicht nur Pädagog*innen sind hier mit einer Ambivalenz konfrontiert, die Motive dieser Verweigerung nicht zu kennen – denn wüssten sie, dass sich dabei um kapitalismuskritische oder ethische Motive handeln würde, ließe sich sein Handeln z. B. (!) als (passiver) Widerstand oder ethische Verweigerung deuten.

Deleuze (1994, S. 8, 10) spricht vor diesem Hintergrund von der „Agrammatikalität", „Anomalie" und „Atypie" dieser Formel, die wie eine Grenze des Verstehbaren funktioniert. Bartleby verweigert sich nicht dezidiert, er weist lediglich etwas Nicht-Gemochtes zurück und dennoch leistet er damit Widerstand (vgl. Desmarais 2001). Diese „Logik der negativen Präferenz, des Negativismus jenseits jeder Negation" etabliert eine Zone der Ununterscheidbarkeit, eine Zone der Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit, die sich zwischen bevorzugten und nicht-gemochten Tätigkeiten aufspannt und die „nicht einen Willen zum Nichts, sondern die Zunahme eines Nichts an Willen" (Deleuze 1994, S. 14f.) zum Ausdruck bringt. Doch dieses Nichts an Willen, die reine Potentialität vertritt er auf eine sehr beharrliche, ja fast hartnäckige Art und Weise: „his decision was irreversible" (S. 22).

5 In der folgenden Überlegung bin ich Juliane Noack Napoles verpflichtet.

Nachdem er seine Formel geäußert hat, gibt es nichts mehr zu sagen, gibt es für Bartleby nur noch den Rückzug hinter die Stellwand, hinter der er arbeitet und seine schweigsamen Antworten, die ihn bis in seinen Tod begleiten. Die Formel „I would prefer not to" ist weder konstitutiv, noch performativ: Weder stellt sie etwas fest – sei es dasjenige, was Bartleby genau will oder was er nicht will, noch stellt sie etwas her – eine Beziehung, eine Aufgabe oder eine Zukunft. Der Kopist, der nicht mehr kopiert, steigt aus dem System von Wiederholungen aus: aus dem kommunikativen, sozialen, ökonomischen und juristischen System und letztlich aus dem vitalen System. „I would prefer not to" ist ein leerer Signifikant, eine passive Formel, die ein Nichts an Willen zum Ausdruck bringt. Es geht in Bartlebys Passivität nicht um ein Nicht-Wollen, sondern um ein Nicht-Möchten. „He was more a man of preferences than assumptions" (S. 45).

Für Giorgio Agamben ist Bartleby, der nicht schreibende Schreiber, der erschöpfte Protagonist der „vollkommenen Potenz, die nunmehr einzig ein Nichts vom Akt der Schöpfung trennt" (Agamben 1998, S. 18). Hier lässt sich fragen: Beherrscht man die Kunst einer Sache dann am besten, wenn man sie nicht ausübt, in einer vollkommenen Potenz? Ist Bartleby insofern vollkommen potent, als dass er nicht nur die Potenz zu schreiben unter Beweis stellt, sondern auch die Potenz nicht zu schreiben – ist doch die Potenz nicht nur eine der Fülle, sondern auch eine des Nichts? Oder ist Bartleby der potenzloseste Schreiber, da er seine Kompetenz nicht zur Performanz bringt?

Diese Fragen lassen sich nicht entscheiden und genau darum wirkt die Geschichte auch verstörend und melancholisch. Bartleby unterläuft jede Antwort und erzeugt damit eine emotionale, rationale und praktische Konfusität im Anwaltsbüro. In einer Situation, in der es um Eindeutigkeit und Genauigkeit (beim Kopieren der Akten) geht, bleibt er im Vagen und Ungefähren; dort wo es um Kommunikation und Kooperation geht (beim gemeinsamen Kontrollieren der Abschriften oder anderen wechselseitigen Hilfestellungen), bleibt er schweigsam und einsam; dort, wo es um den Alltag (des Wohnens, des Feierabends, des Essens und Trinkens) geht, bleibt er undurchsichtig und ungesellig, dort, wo man eine Biographie und ein Individuum erwartet, wird man mit fehlenden Informationen und Gerüchten konfrontiert, und dort, wo man einen Willen erwartet, erlebt man nur das (Nicht-)Können und die Kontingenz, d. h. ihm ist es gelungen, „zu können (und nicht zu können), ohne es absolut zu wollen" (ebd., S. 35).

Bartleby erscheint so nicht nur als „Mann ohne Eigenschaften" (Musil), sondern auch als Mann ohne Beziehungen, als Mann des Ungefähren, der sich konsequent zwischen „Behauptung und Verneinung, zwischen Akzeptanz und Weigerung, zwischen Setzung und Aufhebung" (ebd., S. 38) bewegt. „Fähig zu sein, in einer reinen Potenz, das ‚lieber nicht' jenseits des Seins und des Nicht-Seins zu ertragen, bis ans Ende in der unvermögenden Möglichkeit zu verharren, die beide überschreitet – das ist das Experiment von Bartleby" (ebd., S. 45f.). Dieses Experiment bedeutet, dass es weder eine Vergangenheit geben darf, die den Men-

schen auf eine bestimmte Geschichte festlegt, noch eine Gegenwart, in der spezifische Tätigkeiten den Menschen bestimmen (Beruf, Wohnort, Hobbies etc.), noch eine Zukunft, die einen Horizont und eine Entwicklung vorzeichnet. Bartleby als Figur des reinen Könnens, der *contingentia absoluta*, ist absolut kontingent, da selbst Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Modus des Könnens verbleiben.[6]

Die entscheidende anthropologische Frage scheint hier zu sein, ob Menschen es aushalten, absolut kontingent zu sein (denn diese Form der Kontingenz lässt sich auch als genuin „göttlich" interpretieren", vgl. ebd., S. 20, 25, 27ff.) und ob damit nicht eine existentielle Sinnfrage gestellt wird. Menschen ohne Beziehungen zu anderen, zur Geschichte, zur Kultur, zum Raum, zur Entwicklung („I would prefer not to make any change", S. 58) und zu sich selbst („I am not particular", ebd.) erscheinen absolut sinnlos. Mit Bartleby wird das Sinnlose zum Wesentlichen, das Kontingente zum Notwendigen und alles wird zwecklos.

4 Die Zwecklosigkeit der Existenz

Jean-Paul Sartre (1905-1980) hat diesen Sachverhalt aus existentialistischer Perspektive als Ekelerfahrung thematisiert (vgl. Sartre 1981). Und auch, wenn die Erzählung von Melville selbst nichts darüber aussagt, wie sich Bartleby selbst erlebt, erscheinen die Interpretationen von Sartre zum modernen Menschen durchaus an diese Figur anschlussfähig. Für Sartre erfasst der Ekel den Menschen wie eine Seekrankheit, zeigt ihm den schwankenden Boden auf, auf dem er steht, vermittelt ihm die Nutzlosigkeit der Dinge und die letztliche Zwecklosigkeit des menschlichen Daseins. Der Ekel ist so eine Form der Paralyse, der Überwältigung der gesamten Wahrnehmung. Der Ekel verkehrt das scheinbar Selbstverständliche ins Absurde und entzieht damit dem Menschen jegliche Sicherheit und Geborgenheit. Der Ekel macht *tabula rasa*; er zeigt, dass am Anfang des Seins die Abgründigkeit, die absolute Kontingenz klafft. „Existieren, das heißt einfach: *da sein*. Die Existierenden erscheinen, sie lassen sich antreffen, aber niemals kann man sie *herleiten*. […] Kein notwendiges Sein aber kann die Existenz erklären: die Zufälligkeit ist nicht ein falsches Scheinen, eine äußere Erscheinungsform, die man verscheuchen kann – sie ist das Absolute und mithin das vollkommen Zwecklose. Alles ist zwecklos …: das ist der Ekel" (ebd., S. 139f.). Das Ekelgefühl lässt erkennen, dass der Grund des Daseins ein Abgrund ist.

6 Diese Absolutheit erinnert an Heideggers diesbezügliche Bemerkung: „Die Einheit von Absolvenz (Loslösung aus der Relation), Absolvieren (Vollständigkeit des Loslösens) und Absolution (Freispruch aus der Vollständigkeit) kennzeichnen die Absolutheit des Absoluten" (Heidegger 1980, S. 132).

Der Ekel ist somit das Signum der Kontingenz: Alles könnte ganz anders sein. Und zugleich ist er das Signum der Faktizität der Sinnlosigkeit der Existenz: alles, wie es ist, ist – und insofern ist der Mensch nichts anderes als eine Wurzel, ein Baum, eine Möwe, eine Menschenmasse usw. Der Ekel zeigt sich bei Sartre also nicht in Bezug auf ausgewählte, sozial und kulturell vorgeprägte Ekelobjekte, sondern an alltäglichen, belanglosen Dingen. In den ekelhaften Situationen brechen die Enttäuschung, die Spannungslosigkeit, die Langeweile und die Legitimationslosigkeit in das menschliche Dasein ein. Der Mensch der absoluten Kontingenz mutiert zu einer Marmeladenexistenz: „Ich hatte Angst, vor allem aber Wut, ich fand das so albern, so deplaciert, ich haßte diese scheußliche Marmelade. Überall war sie, überall! Bis zum Himmel stieg das auf, nach allen Seiten lief es auseinander, alles erfüllte es mit seinem glitschigen Niederschlag weit über den Park, über die Häuser, über Bouville […] ich war nirgendwo, ich schwamm im Unbestimmten" (ebd., S. 142f.). Der Ekel – er zeigt uns die wahre Realität, das Ding an sich, das Wesen der Welt.

In diesem Sinne ist es kein Zufall, dass Bartleby am Ende seines Lebens das Essen verweigert („it would disagree with me", S. 63) – nicht nur als Akt der Lebensverneinung, sondern vielleicht auch als Akt des Selbstekels. Für Sartre ist der Ekel nicht nur Wahrnehmung der Kontingenz, sondern zugleich „Überschreiten dieser Kontingenz auf eigene Möglichkeiten des Für-sich hin; er ist existierte Kontingenz, erlittene und zurückgewiesene Kontingenz" (Sartre 1993, S. 604). Bartleby bleibt dagegen in dieser Situation der absoluten Kontingenz stecken, er nimmt sozusagen die fundamentale Kontingenz, die das Leben ist, nicht auf sich, sondern lässt sich von ihr leben.

5 Eine Zunahme an Nichtwollen

Daher besteht eine weitere Lesart darin, die Geschichte als Zunahme am Nichtwollen, als Abtötung des Wollens zu lesen. Heißt es bei Friedrich Nietzsche (1844-1900), der hier bei der Sinnfrage ansetzt, noch: „lieber will noch der Mensch *das Nichts* wollen, als *nicht* wollen" (Nietzsche 1999, S. 412), so finden wir in Bartleby die umgekehrte Figur des Nicht-Wollenden. Er ist nicht passiv aus Passion (Stoellger 2010), sondern passiv aus A-Pathie: „Not a wrinkle of agitation rippled him" (S. 19f.).[7]

Und das verbindet Bartleby wiederum mit der Figur des Heiligen bei Arthur Schopenhauer (1788-1860). „I remembered that he never spoke but to answer; that, though at intervals he had considerable time to himself, yet I had never seen him reading – no, not even a newspaper; that for long periods he would stand

7 „Ihm war nicht die leiseste Spur innerer Bewegung anzumerken" (S. 20).

looking out, at his pale window behind the screen, upon the dead brick wall; I was quiet sure he never visited any refectory or eating-house; while his pale face clearly indicated that he never drank beer […] or tea and coffee even, like other men; that he never went anywhere in particular that I could learn; never went out for a walk; […]" (S. 35).[8]

Bartleby erscheint als paradigmatische, fast heilige Figur der Erlösung vom Willen. Und diese Erlösung muss man wollen, nicht umsonst spricht der Anwalt von „strange willfullness": Für Schopenhauer verkörpern diese Figuren Gnadenakte, Mysterien. Sie zielen auf einen Zustand hin, der sich formal durch Wunschlosigkeit, Empfindungslosigkeit, Gelassenheit und Gleichgültigkeit kennzeichnet, einen Zustand des quasi *Nicht-Seienden* (denn alles, was ist, ist nach Schopenhauer nicht befriedigbarer Wille). In seiner Haltung wirkt Bartleby nicht wie ein Mensch („ordinarily human"), an dem man Spuren von Unsicherheit, Empörung, Ungeduld oder Unverschämtheit wahrnehmen kann, sondern wie eine unerschütterliche und undurchdringliche Gipsbüste („plaster-of-paris bust") (S. 20). Insofern gleicht er sogar den Steinen: „Like the last column of some solid temple, he remained standing mute and solitary in the middle of the otherwise deserted room" (S. 44). Und es ist auch kein Zufall, dass der Text von Bartleby als „ghost" (S. 53) spricht.

Worauf es Schopenhauer in seiner Philosophie ankommt, ist ein völliges Erlöstsein vom Willen in einer Umkehrung des Willens selbst: im Paradox eines beruhigten Unruhigen, des nichtwollenden Wollenden, des befriedigten Bedürftigen, im wunschlosen Unglück des Quietivs „alles und jedes Wollens. Der Wille wendet sich nunmehr vom Leben ab: ihm schaudert jetzt vor dessen Genüssen, in denen er die Bejahung desselben erkennt. Der Mensch gelangt zum Zustande der freiwilligen Entsagung, der Resignation, der wahren Gelassenheit und gänzlichen Willenlosigkeit" (Schopenhauer 1977, S. 470).

Auch Bartleby scheint die Negation des Willens zu betreiben. Schopenhauer kennzeichnet den Zustand jener Heiligen und Asketen als „unerschütterlichen Frieden", als „tiefe Ruhe und innige Heiterkeit […] so arm, freudelos und voll Entbehrungen sein Zustand, von außen gesehn, auch ist […] und wir wissen, da diese Augenblicke, wo wir, vom grimmen Willensdrange erlöst, gleichsam aus dem schweren Erdenäther auftauchen, die säligsten sind, welche wir kennen. Hieraus können wir abnehmen [sic], wie sälig das Leben eines Menschen seyn

8 „Ich erinnerte mich, dass er nur sprach, um zu antworten; obwohl er immer wieder viel Zeit zu seiner freien Verfügung hatte, hatte ich ihn doch niemals etwas lesen sehen, ja nicht einmal eine Zeitung; oft stand er lange an dem trüben Fenster hinter dem Wandschirm und sah hinaus auf die kahle Ziegelmauer; ich war sicher, dass er niemals eine Garküche oder ein Wirtshaus besuchte, und sein blasses Gesicht sprach eindeutig dafür, dass er niemals Bier trank […], nicht einmal Tee oder Kaffee wie andere Leute; er ging niemals mit einem bestimmten Ziel aus, soweit mir bekannt war; […]" (S. 35f.).

muss, dessen Wille nicht auf Augenblicke, […] sondern auf immer beschwichtigt ist, ja gänzlich erloschen, bis auf den jenen letzten glimmenden Funken, der den Leib erhält und mit diesem erlöschen wird" (Schopenhauer 1977, S. 482f.).

Der Zustand der vollkommenen Passivität, der durch die Überwindung und Verneinung des Willens möglich ist, ist für Schopenhauer zugleich ein Zustand des Glücks, da der Wille, der Glück will, stets das Gegenteil von dem erreicht, was er will: nämlich Unglück. „Die Verneinung erweist sich so als die einzig erreichbare Weise der Verwirklichung dessen, was die Bejahung will" (Weimer 1982, S. 129).

Wir wissen nicht, ob Bartleby dieser radikalsten Form der Verneinung nicht auch noch sein: „I would prefer not to" (die) entgegengehalten hat oder ob der Tod nicht seiner originären Form von Sesshaftigkeit entspricht, immerhin seine einzige definite Antwort, die sich in der Erzählung findet: „I like to be stationary" (S. 59). Doch die Erzählung von Bartleby schildert in unerbittlicher Logik eine Geschichte, die über Identitäts-, Arbeits-, Sozial- und Nahrungsverweigerung konsequent in den Tod hinein verläuft. „Bartlebys Dasein ist ein negatives Sein zum Tod" (Han 2010, S. 52).

6 Bildungsbewegungen

Erstaunlich erscheint, dass die Mitarbeiter der Kanzlei nach einer gewissen Zeit selbst beginnen, sich an Bartleby zu orientieren, verwenden doch auch sie nach und nach das „prefer" (S. 39f.); und so übt der „unergründliche" (inscrutable) Schreiber eine „rätselhafte Gewalt" (wondrous ascendancy) (S. 46) über alle aus: „who already has in some degree turned the tongues, if not the heads of myself and clerks" (S. 40).

Während die Mitarbeiter der Kanzlei – und auch der Anwalt– anfangen, unruhig zu werden und zu vagabundieren, bleibt Bartleby ruhig: „doch gerade weil er ruhig bleibt und sich nicht von der Stelle rührt, wird Bartleby wie ein Vagabund behandelt werden" (Deleuze 1994, S. 27). Die mimetischen (Macht-)Verhältnisse kehren sich um: Nicht Bartleby orientiert sich an den Kanzleimitarbeitern, sondern diese an ihm. Sein passiver Widerstand erscheint zunächst erfolgreich.

In pädagogischer Hinsicht ist der Anwalt hierbei die interessanteste Figur: Er ist ob des passiven Verhaltens von Bartleby konsterniert, empört, beunruhigt, verunsichert, grübelt („suffering much from perplexity and distress of mind", S. 28), er muss die Arbeit in der Kanzlei neu organisieren oder selbst erledigen und er zieht sogar wegen Bartleby um. Doch alle Anstrengungen, die der Anwalt unternimmt, um Bartleby zum Reden oder Arbeiten zu bewegen – Angebote,

Bitten, Drohungen, In-Ruhe-Lassen, ja selbst sein eigener Umzug aus dem Büro –, führen nicht dazu, dass Bartleby sich öffnet.[9]

Doch der Anwalt profitiert auch von ihm. Er selbst erlangt nie den (stoischen) Zustand der Gelassenheit einer „cool tranquillity" (S. 4), die er sich anfänglich attestiert. Auch wenn er zwischenzeitlich zu ruhigen, besonnenen Augenblicken kommt – wenn er etwa seine anderen Angestellten fragt (S. 22f., 26f., 39f.), wie er mit der Aussage „I would prefer not to" umgehen soll, oder auch in Aussagen, wie z. B.: „To befriend Bartleby; to humor him in his strange willfulness, will cost me little or nothing, while I lay up in my soul what will eventually prove a sweet morsel for my conscience" (S. 25)[10], oder auch dann, wenn er mit Bartleby spricht: „‚Bartleby,' said I, in a still gentler tone, ‚come here; I am not going to ask you to do any thing you would prefer not to do I simply wish to speak to you'" (S. 37) – so sind diese Augenblicke selten, verglichen mit seiner andauernden Erschütterung: „my mind was not pacified; and full of a restless curiosity" (S. 32). Durchgängiger reagiert er mit Fassungslosigkeit (stunned faculties), die ihn zur „Salzsäule" (pillar of salt) erstarren lässt (S. 19, 21), und selbst gegen Ende der Geschichte ist er immer noch auf der Suche nach Sorglosigkeit und Ausgeglichenheit (S. 59f.). Allerdings wandelt sich die anfängliche Ent-Geisterung („perplexity", „distress of mind", S. 28) des Anwalts immer weitergehender in eine ethische Erfahrung um.

Der Anwalt macht im Sinne von Emmanuel Lévinas (1906-1995) eine Fremdheitserfahrung, d. h. die Erfahrung eines „Könnens, das aus Unvermögen besteht" und die zu einer „unaufhebbaren Verwirrung" führt (Lévinas 1983, S. 226, 228); denn egal, was er unternimmt, Bartleby bleibt bei seiner Haltung des „I would prefer not to". Er scheint von ihm nicht nur heimgesucht, sondern geradezu ausgeliefert, begeistert und fasziniert zu sein, denn selbst nach der Trennung sucht er ihn im Gefängnis auf, sozusagen eine Art antwortender Heimsuchung. Die Figur des Anwalts verdeutlicht mithin, dass jede Aktion immer Reaktion ist, jedes Handeln auf ein Widerfahrnis antwortet, dass jede Aktivität in einer Passivität oder einem Geschehenlassen gründet (vgl. Stöhr 2019). Und er verdeutlicht, dass mit diesem Widerfahrnis Bildungsprozesse einhergehen können.

Diese Perspektive bringt den allgemeinen Begriff der Passivität zur Geltung, der häufig mit dem „Empfangen und Erleiden eines ‚Äußeren', ‚Fremden'" als auch mit einem „unwillkürlichen Geschehen, das sich ohne aktive Beteiligung

9 Wir wissen, dass Bartleby „ohne etwas zu sagen, sprechen macht, und zwar als erster den Erzähler, der sich zudem als ein verantwortungsvoller Mann des Gesetzes und unermüdlicher Analytiker erweist" (Derrida 1998, S. 160).

10 „Es wird mich nichts oder nur wenig kosten, Bartleby wohlgesonnen zu sein und ihn in seinem seltsamen Starrsinn gewähren zu lassen, aber ich bereichere dadurch mein Inneres um eine Handlung, mit der ich später einmal mein Gewissen beruhigen kann" (S. 26).

einstellt“ (Wälde 1989, S. 164), in Verbindung gebracht wird. Der Anwalt hat Bartleby nicht gewollt, sondern er erleidet ihn, dieser bricht quasi in ihn ein und ent-setzt und befremdet ihn. Die die Selbstentfremdung auslösende Passivität nennt Lévinas (1998, S. 154) „passiver“ als die „Passivität der Materie“ und passiver als „alle zu Akten korrelative Passivität“ (ebd., S. 322). Und diese Passivität des Anwalts führt zu enormen Aktivitäten: zum Reden, Entlasten, Schenken, Umziehen und Verausgaben. Am Ende sogar zur Gastfreundschaft, denn der Anwalt bietet Bartleby an, bei ihm einzuziehen (S. 59) – was allerdings praktisch schon passiert ist, da Bartleby sich quasi selbst eingeladen hat. Anders formuliert, bewegt die vollkommene Teilnahmslosigkeit von Bartleby den Anwalt somit zur Ethik, zur Verantwortungsübernahme, zu Empathie und zur Gerechtigkeit.

Entscheidend erscheint daher folgende Wirkung: „For the first time in my life a feeling of overpowering stinging melancholy seized me. […] A fraternal melancholy! For both I and Bartleby were sons of Adam“ (S. 33f.).[11] Obwohl er diese brüderliche Schwermut nicht bruchlos empfindet – geht im Laufe der Zeit seine Schwermut auch in Furcht und sein Mitleid auch in Widerwillen über und ist seine Hilfsbereitschaft auch nicht frei von Eigennutz (S. 36) – „siegt“ am Ende des Textes doch sein Mitleid mit den Verzweifelten, Hoffnungslosen und Gestorbenen.

Besteht also die pädagogische Moral der Geschichte darin, sich einzugestehen, dass Menschen sich prinzipiell nicht erklären oder verstehen lassen – was vielleicht durchaus sinnvoll ist, weil der erklärte Mensch ein *homo stans*, ein Ding wäre? Erinnert Bartleby an die Idee des *homo absconditus* – des nicht erfassbaren und verstehbaren Menschen (Zirfas 2022)? Oder daran, dass es trotz oder wegen pädagogischer Anstrengungen immer Kinder ohne Lust, coole Jugendliche „ohne Bock“, blasierte Studierende, interesselose und stumpfe Erwachsene oder auch abweisende und renitente ältere Menschen geben wird? Oder liegt sie angesichts einer konsequenten Bereitschaft zum Nichts und zum Tod umso konsequenter darin, sich um das Leben und seine Bildungsmöglichkeiten zu kümmern, selbst wenn es ein Leben der „palled hopelessness“ (S. 66) ist? Ist es nicht gerade die Radikalität der Nichtverstehbarkeit und der Hoffnungslosigkeit von Bartleby, die ganz besonders zur pädagogischen Empathie aufrufen? Denn: „Der ethische Widerstand lähmt meine Vermögen und erhebt sich in seiner Nacktheit und seiner Not hart und absolut vom Grunde der wehrlosen Augen. Das Verständnis für diese Not und diesen Hunger stiftet die eigentliche Nähe des Anderen“ (Lévinas 2008, S. 286). Und sind nicht gerade Anwälte und vielleicht auch Pädagog*innen dazu verpflichtet, Menschen vor den Ungerechtigkeiten des Lebens

11 „Zum ersten Mal in meinem Leben ergriff mich ein Gefühl von überwältigender, zehrender Schwermut. […] Brüderlicher Weltschmerz! Denn beide waren wir doch Söhne Adams, ich und Bartleby!“ (S. 34).

zu schützen und diese ggf. zu revidieren, um nachträglich zu retten, „was nicht gewesen ist“ (Agamben 1998, S. 71; Busch 2012, S. 56) – und was ggf. noch sein könnte? „Pardon for those who died despairing; hope for those who died unhoping; good tidings for those who died stifled by unrelieved calamities. […] Ah, Bartleby! Ah, humanity!“ (S. 66).[12]

Literatur

Agamben, Giorgio (1998): Bartleby oder die Kontingenz. Berlin: Merve.

Agamben, Giorgio (2010): Nacktheiten. Frankfurt/M.: Fischer.

Barnett, Louise K. (1974): Bartleby as Alienated Worker. In: Studies in Short Fiction, 11, S. 379-385.

Busch, Kathrin (2012): Passivität. Hamburg/Lüneburg: Tectum.

Deleuze, Gillles (1994): Bartleby oder die Formel. Berlin: Merve.

Melville, Herman (2004): Bartleby. Stuttgart: Reclam.

Melville, Herman (2010): Bartleby, der Schreiber. Eine Geschichte von der Wall Street. Köln: Anaconda.

Derrida, Jacques (1998). Vergessen wir nicht – die Psychoanalyse! Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Desmarais, Jane (2001): Preferring not to: The Paradox of Passive Resistance in Herman Melville's "Bartleby". In: Journal of the Short Story in English, Band 36, Spring 2001, S. 25-39.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micali, Stefano (Hrsg.) (2018): Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen in einer beschleunigten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Gronau, Barbara (2007): Schreibgehilfen und Müßiggangster: Moderne Helden des Unterlassens. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 16. Heft 1: Muße. Berlin: Akademie Verlag, S. 87-95.

Han, Byung-Chul (2010): Müdigkeitsgesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz.

Heidegger, Martin (1980): Hegels Begriff der Erfahrung (1942/43). In: Ders.: Holzwege. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann, S. 111-204.

Inge, M. Thomas/Leary, Lewis (Eds.) (1979): Bartleby the Inscrutable: A Collection of Commentary on Herman Melville's Tale "Bartleby the Scrivener". Hamden, CT: Archon Books.

Köpping, Klaus-Peter/Schnepel, Burghard/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2009): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 18. Heft 2: Handlung und Leidenschaft. Jenseits von actio und passio. Berlin: Akademie Verlag.

Lévinas, Emanuel (1983): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München: Alber.

Lévinas, Emanuel (1998): Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg/München: Alber.

Lévinas, Emanuel (2008): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteritorität. 4. Aufl. Freiburg/München: Alber.

Marx, Leo (1974): Melville's Parable of the Walls. In: Buchloh, Gerhard P./Krüger, Hartmut (Hrsg.): Herman Melville. Darmstadt: WBG, S. 355-377.

Mollenhauer, Klaus (1994): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa.

Nietzsche, Friedrich (1999): Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift. In: Kritische Studienausgabe. Hrsg. von Giorgio Colli/M. Mazzino Montanari. München: dtv/de Gruyter, S. 245-412.

Sartre, Jean-Paul (1981): Der Ekel. Reinbek: Rowohlt.

12 „Vergebung für die, die in Verzweiflung starben, Hoffnung für die, die ohne Hoffnung starben; frohe Kunde für die, die starben, ohne dass die Last des Unheils von ihnen genommen worden wäre. […] Ach Bartleby, ach Menschheit“ (S. 70).

Sartre, Jean-Paul (1993): Das Sein und das Nichts. Reinbek: Rowohlt.
Schopenhauer, Arthur (1977): Die Welt als Wille und Vorstellung I. Zweiter Teilband. Zürich: Diogenes.
Schröder, Sabrina (2017): Sich dumm stellen. Inszenierungen von Leistungsunfähigkeit. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina/Hoffarth, Britta (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle: Martin-Luther-Universität, S. 167-189.
Seel, Martin (2002): Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Stoellger, Philipp (2010): Passivität aus Passion. Zur Problemgeschichte einer categoria non grata. Tübingen: Mohr Siebeck.
Stöhr, Robert (2019): Zwischen Pathos und Response. Bernhard Waldenfels über Verletzlichkeit als Grundmoment der Erfahrung. In: Ders. et al.: Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 145-167.
Terzic, Zoran (2020): Idiocracy. Denken und Handeln im Zeitalter des Idioten. Zürich: Diaphanes.
Wälde, Martin (1989): Passivität, passive Synthesis. In: Ritter, Joachim et al. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7. Darmstadt: WBG, S. 164-168.
Weber, Max (1984): Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung. Hrsg. v. Johannes Winckelmann. 7. Aufl. Gütersloh: GTB Siebenstern.
Weimer, Wolfgang (1982): Schopenhauer. Darmstadt: WBG.
Zirfas, Jörg (2014): Norm und Normalität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 675-685.
Zirfas, Jörg (2016): Die Erlösung vom Leiden. Arthur Schopenhauers Modell der ästhetischen Kontemplation. In: Ders. et al.: Geschichte der Ästhetischen Bildung. 4 Bände. Band 3.2: Klassik und Romantik. Paderborn: Schöningh, S. 189-205.
Zirfas, Jörg (2022): Zur Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Menschen. Überlegungen der Pädagogischen Anthropologie. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogische und anthropologische Annäherungen. Bielefeld: transcript, S. 67-83.

Autorinnen und Autoren

Althans, Birgit, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Historische und Pädagogische Anthropologie, Qualitative und künstlerische Forschungsmethoden, Material Feminism/New Materialism; birgit.althans@kunstakademie-duesseldorf.de.

Bilstein, Johannes, Prof. Dr., Professor i.R. für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische und kulturelle Bildung, Pädagogische Metaphorik, Imaginationsgeschichte der Erziehung; johannes.bilstein@uni-koeln.de.

Burghardt, Daniel, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Ungleichheit und Soziale Bildung an der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Bildungsphilosophie und Psychoanalyse; Daniel.Burghardt@uibk.ac.at.

Ellrich, Lutz, Dr. phil., Professor i.R. für Medienwissenschaft am Institut für Medienkultur und Theater der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Auswirkungen der Computertechnik, soziale Konflikte und Gewaltausbrüche, fremdkulturelles Verstehen, Vertrauen und Misstrauen in Netzwerken, politisches und experimentelles Theater; lutz.ellrich@uni-koeln.de.

Engelmann, Sebastian, Dr. phil., Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte von Bildung und Erziehung, Reformpädagogik und ihre Rezeption, Demokratiepädagogik; sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de.

Howahl, Stephani, Mitarbeiterin am Institut für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Vermittlung von Tanz und Bewegungstheater, Tanzpädagogische Forschung, Künstlerische Forschung, Postdigitale Tanzbildung; Howahl@dshs-koeln.de.

Jäger, Stefanie, Mag.a, Universitätsassistentin, LuF Allgemeine Erziehungswissenschaft und Historische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: (Leistungs-)Sportpädagogik, Historische Bildungsforschung; s.jaeger@uibk.ac.at.

Lohwasser, Diana, Dr. phil., Universitätsassistentin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie und -theorie, Historische Bildungsforschung, Historische und Pädagogische Anthropologie, Kulturtheorien und Populärkultur; diana.lohwasser@uibk.ac.at.

Mattig, Ruprecht, Dr. phil., Professor für Systematische Erziehungswissenschaft und Methodologie der Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, ethnographische Bildungsforschung, Ritual- und Gestenforschung, Sprache und Mehrsprachigkeit, Transkulturalität, Glück und Jugendkultur, Erziehung und Bildung in Japan, Wilhelm von Humboldt-Forschung; ruprecht.mattig@tu-dortmund.de.

Peskoller, Helga, Mag.rer. nat. Dr. Phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Historische Anthropologie und Ästhetische Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck; helga.peskoller@uibk.ac.at.

Scheuring, Lena, Dipl. Päd., Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in Ausbildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungsphilosophie insbesondere Pädagogische Phänomenologie und Kritische Theorie sowie Studien zur Aufmerksamkeit; lena.scheuring@posteo.net.

Seitz, Hanne, Dr. phil., bis 2017 Professorin für Theorie und Praxis ästhetischer Bildung an der Fachhochschule Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: anthropologische, ästhetische und kulturelle Fragestellungen mit Blick auf Tanz, Bild, Theater und Performance; zudem praxisbezogene, eigene Projektentwicklungen; seitz@fh-potsdam.de.

Steffel, Matthias, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schwerpunkt Allgemeine Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisch-anthropologische, wissenschaftstheoretische sowie bildungsphilosophische Themen; matthias.steffel@plus.ac.at.

Stenger, Ursula, Dr. phil., Prof. für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Frühe Kindheit und Familie an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit; Ökologische und ethische Aspekte von Bildung und Erziehung; Kulturelle, ästhetische und Natur-Bildung in der Kindheit; Pädagogische Anthropologie, Phänomenologie und Posthumanismus; ursula.stenger@uni-koeln.de.

Wulf, Christoph, Dr. phil., Professor für Anthropologie und Erziehung und Mitglied des Interdisziplinären Zentrums für Historische Anthropologie der Freien Universität Berlin. Gastprofessuren und Forschungsaufenthalte in vielen Teilen der Welt. Er ist Vizepräsident der Deutschen UNESCO-Kommission. Seine Bücher wurden in zwanzig Sprachen übersetzt; chrwulf@zedat.fu-berlin.de.

Zirfas, Jörg, Dr. phil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie im Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische und Historische Anthropologie, Bildungsphilosophie und Psychoanalyse, Pädagogische Ethnographie und Kulturpädagogik; jzirfas@uni-koeln.de.