

Leibphänomenologische Erziehungswissenschaft –
Grundlagen, Anschlüsse, Perspektiven

Zur Erlangung des akademischen Grades einer
DOKTORIN DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)

von der KIT-Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften des
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

angenommene

DISSERTATION

von

Rita Molzberger

KIT-Dekan / KIT-Dekanin: Prof. Dr. Michael Mäs

1. Gutachter: Prof. Dr. Thomas Mikhail

2. Gutachter: Prof. Dr. Erik Ode

Tag der mündlichen Prüfung: 03.07.2023

Inhaltsverzeichnis

Übersicht der zur kumulativen Promotion eingereichten Artikel	1
1) Einleitung	1
2) Zusammenfassung des Artikels „Bildung und Leiblichkeit“. In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Koch, Lutz/ Ladenthin, Volker (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Paderborn, München, Wien, Zürich 2011	18
2.1) Abstract	18
2.2) Das Begriffsverhältnis Körper – Geist – Leib	18
2.3) Bildung als Verhältnisbegriff	19
2.4) Leiblichkeit als Grundphänomen menschlichen Vollzugs	20
2.5) Leiblichkeit und Bildung, die Rolle des Widerfahrnisses und das engagierte Bewusstsein	21
3) Zusammenfassung des Artikels „Lager“. In: Burghardt, Daniel/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim, Basel 2019.	23
3.1) Abstract	23
3.2) Das Lager als Paradigma	24
3.3) Verstehen – Nicht-Verstehen – Nicht-Verstehbares	25
3.4) Lager, Grenze, Zone – Raum-Zonen, Zeit-Zonen	26
3.5) Ausnahmeraum, Nicht-Ort, Heterotopie	27
3.6) Pädagogische Folgerungen und Fazit	28
4) Zusammenfassung des Artikels „Un-Ordnungen des Leiblichen in pädagogischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 96. Jahrgang. Heft 1. Paderborn 2020	28
4.1) Abstract	28
4.2) Leiblichkeit, Ordnung, Fragilität	29
4.3) Methodische Näherungen und Konkretion	31
Quellen	34
Anhänge: Textversionen der zur kumulativen Promotion eingereichten Artikel	40
Veröffentlichungskopien der zur kumulativen Promotion eingereichten Artikel	74ff.

Zur kumulativen Promotion eingereichte Artikel (siehe Anhang):

Molzberger, Rita: Bildung und Leiblichkeit. In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Koch, Lutz/ Ladenthin, Volker (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Paderborn, München, Wien, Zürich 2011.

Molzberger, Rita: Lager. In: Burghardt, Daniel/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim, Basel 2019.

Molzberger, Rita: Un-Ordnungen des Leiblichen in pädagogischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 96. Jahrgang. Heft 1. Paderborn 2020.

1) Einleitung

Die vorgelegten Artikel akzentuieren je unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Diskurses. Dennoch haben sie Gemeinsamkeiten; sie bemühen sich um Orientierung in bildungstheoretisch bedeutsamen Grundfragen vor allem in leibphänomenologischer Perspektive und wollen Impulse setzen, um pädagogische Praxis und, wie im Falle des „Lagers“, Phänomene gesellschaftlicher Praxis, die pädagogische Relevanz entfalten, vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Dazu sind Ausgriffe auf Beiträge anderer Disziplinen unerlässlich: Wo beispielsweise Bildung im Horizont der Positionierung im sozialen Raum besprochen wird, die weniger vom Subjekt als vielmehr von gemeinschaftlichen Subjektivierungsprozessen her verstehbar ist, sind Reflexionen soziologischer oder kulturanthropologischer Herkunft erhellend, da diese in besonderer Weise Auskunft über die Dynamisierung der Subjekt-Theorie geben. Sie werden daher in den eingereichten Artikeln pädagogisch reflektiert.¹ Praxisbezüge ergeben sich über die im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen Felder auch in jenen der Kulturellen Bildung und der Sozialen Arbeit, wie ein kurzer Überblick zeigen wird. Die referierten Positionen sollen die forschungsleitende These erhärten, dass leibphänomenologisch geprägte Theorie in unterschiedlichen Disziplinen strukturell ähnliche Forschungsergebnisse zeitigt. Der Einwand, man sehe hier nur das, was man zuvor postuliert habe, liegt nahe; er kann jedoch entkräftet werden: Auch, wo nicht bewusst leibphänomenologische Theorie-Bezüge aufgesucht werden, diese vielmehr von den Phänomenen her erst gewonnen werden, gilt die These struktureller Ähnlichkeit der Ergebnisse.² Man wird eine Wertschätzung von Widerständigkeiten, Irritationen und Nichtpassungen ebenso auffinden wie die kritische Spiegelung machttheoretischer Gehalte; auch wird wiederkehrend der Verweis auf

¹ Es zeigte sich im Forschungsprozess, dass vor allem soziologische und kulturanthropologische Theorien das Gemeinschaftliche des Selbst-Werdens im Blick haben. Zudem gibt es in beiden Disziplinen Schnittmengen mit dem pädagogischen Diskurs. Dies wird in den eingereichten Artikeln reflektiert. Es wird ausdrücklich *nicht* unterstellt, es gebe keine anderen Disziplinen, für die dies gelte: Literatur- und Sprachwissenschaften und auch Psychologie, um nur einige weitere zu nennen, hätten ebenfalls Vergleichspunkte geliefert. Die Auswahl ist also als exemplarisch zu verstehen.

² Sprachlich bleiben einige Texte auch dort beim „Körper“, wo inhaltlich „Leiblichkeit“ im phänomenologischen Sinne besprochen wird. Dies ist beispielsweise in den Texten Bourdieus der Fall, wenn nicht oder nicht vornehmlich der Leib-Diskurs thematisiert wird.

leibphänomenologisch bedingte Komplexität gegen allzu harsche Verkürzungen in der Sache ins Feld geführt, was den Eindruck einer Art Verteidigung von Bedrohtem hinterlässt.

Für Kulturelle Bildung ist dies naheliegend, versteht sie sich doch als

„Persönlichkeitsbildung mit kulturellen Ausdrucksformen, mit Künsten und im Spiel. Sie ist Voraussetzung für kulturelle Teilhabe. Sie ist Allgemeinbildung, weil sie Kinder und Jugendliche dazu befähigt, sich mit Spiel, Kunst und Kultur zu sich selbst und zur Welt zu verhalten. [...] Sie vollzieht sich, wenn wir uns spielerisch oder künstlerisch mit Gegenständen oder Themen beschäftigen. Wenn wir auf diesem Wege versuchen, die Welt zu begreifen. Wenn wir eine Position suchen und finden, allein und auch gemeinsam. Wenn wir miteinander etwas verhandeln, auf der Bühne oder im Spiel, und uns so verständigen. Und wenn wir die Welt mitgestalten und verändern. An Kultureller Bildung ist oft der ganze Körper beteiligt. Und auch die Gefühle und der Verstand. Dabei werden viele verschiedene kulturelle Ausdrucksformen genutzt: Bildende Kunst und digitale Medien, Erzählen, Literatur und Schreiben, Film und Fotografie, Musik und Rhythmik, Spiel und Zirkus, Tanz und Theater ... Diese Vielfalt ist wichtig, weil Menschen verschieden sind und nicht alle dasselbe interessiert und begeistert. [...] Kulturelle Bildung ist ein Teil der Jugendarbeit, ebenso wie der Kulturarbeit und des Bildungsbereichs. Sie unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, zu starken Persönlichkeiten zu werden und zu erleben, dass sie selbst etwas schaffen können.“ (BKJ o.J.)

Eine solche Befähigung zur Auseinandersetzung wie auch die Auseinandersetzung selbst sind nicht anders als leiblich (hier umschrieben mit „der ganze Körper [...] die Gefühle und der Verstand“) vorzustellen. Die Engführung hin auf das Ästhetische, das allzuoft allein im Kontext der Künste und nicht als „aisthesis“ (vgl. Rittelmeyer 2014) aufgerufen wird, wird hier vermieden und Kultur als das Gesamte spielerischen, künstlerischen und eben ästhetischen Ausdrucks beansprucht. Dies ermöglicht den Einbezug ansonsten möglicherweise vernachlässigter Lebensäußerungen einerseits und gestattet andererseits, von Kultureller Bildung nicht zuletzt die Verwirklichung politischer Ziele zu erwarten:

„Kulturelle Bildung befähigt zum schöpferischen Arbeiten und ebenso zur aktiven Rezeption von Kunst und Kultur. Sie ist sowohl Teil der Persönlichkeitsbildung wie auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie verbindet neben kognitiven auch emotionale und gestalterische Handlungsprozesse. Zugleich wird der gesellschaftliche Zusammenhalt ganz wesentlich durch ein gemeinsames kulturelles Verständnis gefestigt. Daher ist es von besonderer Bedeutung, den Zugang zu und die Partizipation an kulturellen Angeboten für alle – und insbesondere für die benachteiligten – Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sicherzustellen. Kulturelle Bildung leistet somit auch einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland.“ (BMBF o.J.)

Die pädagogisch bedeutsame Bestimmung der Bildung als *Selbstbildung* wird, wie beide Zitate zeigen, verstärkt für den Kontext von Teilhabe bzw. Partizipation fruchtbar gemacht

und in den Kontext der Kinder- und Jugendkulturarbeit als Teilgebiet der Sozialen Arbeit eingetragen. Die Begriffe „Teilhabe“ und „Partizipation“ werden nicht trennscharf verwendet; vor allem aber liegt der Fokus auf Machbarkeit, dem Erleben von Selbstwirksamkeit und auf ressourcenorientierten Ansätzen. Beidem, der begrifflichen Unschärfe wie auch der Überbetonung von Stärken und Selbstwirksamkeit bis hin zur Subsumtion möglichen Scheiterns ins Gelingen kann begegnet werden, wenn die Anliegen kultureller Bildung auch leibphänomenologisch reflektiert werden. Teilhabe erscheint dann über den Kontext der Sozialhilfe (SGB I §9) und des Rechts behinderter Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe (SGB I §10) als Grundkategorie menschlichen Daseins.

Menschen haben Teil, geben Teil und sind Teil; Bildung muss Menschen also nicht erst Möglichkeiten zur Teilhabe verschaffen, zumal Teilhabe a) verweigert oder b) gestattet werden kann: beides Formen von Machtausübung. Vielmehr ist menschliches Teilnehmen, Teilgeben und Teilsein qua Leiblichkeit als vorgeordnet zu verstehen.

Wenn Bildung die Gestaltung der Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse auf Basis solchen „Teilseins“ meint, ist es dann umso problematischer, wenn die Bedingungen für (möglichst) freiheitliche Verwirklichung verweigert werden – und zwar nicht „aus Versehen“, sondern möglicherweise systematisch.

Witt zeigt hier einige Aspekte solcher Verweigerung auf; so zum Beispiel die notwendigen Verluste, die bei der politisch gewollten Quantifizierung eines nur qualitativ voll erfassbaren Begriffs wie „Bildung“ entstehen, aber auch das Problem des Anspruchs Kultureller Bildung, Machtstrukturen zu verflüssigen, woran diejenigen Personen, die machtvollen Positionen besetzen, nicht notwendigerweise ehrliches Interesse haben u.a.m. (vgl. Witt 2014).

Partizipation, üblicherweise verstanden als im engeren Sinne politische Teilhabe, die vor allem die Organisationen und Institutionen eines demokratischen Gemeinwesens sowohl legitimiert als auch effizienter macht, würde sich nun leibphänomenologisch gewendet vor allem offenen Fragen des Gemeinwesens widmen und diese im Modus der Mit-Sprache (besser: Mit-Äußerung) verhandeln, denn mit dem Blick auf leiblich bedingte Raum-Habe wird auch der Raum des Politischen deutlicher als eingeräumter und je neu einzuräumender verstehbar. Wo Kulturelle Bildung also auf Partizipation und Teilhabe insistiert, muss sie auch diese Ebene miteinbeziehen: Dass sie selbst Räume öffnet und andere verschließt, dass auch in ihr Exklusionsmechanismen am Werk sind.

Am konkreten Beispiel des „Lagers“ lässt sich eine solche leibtheoretisch reflektierte Lesart des Einräumens nachvollziehen; die Schaffung von Lager-Räumen als Heterotopien (vgl. Burghardt/ Zirfas 2019) wird als genuin politisch verstanden, insofern der geschaffene Raum gesellschaftliche Verhältnisse abbildet und schafft. Das Einräumen ist strukturiert und strukturierend zugleich, und die Positionen innerhalb der Räume werden leiblich bezogen. Nicht nur die Arbeiten Foucaults sind hier richtungsweisend; gerade Bourdieus Begriff des Habitus und die Kritik der „feinen Unterschiede“ (vgl. Bourdieu 2014 und 2015; Kraus/ Gebauer 2017), verquicken die Kategorien des Leiblichen und des Sozialen. Ihnen wird sozialwissenschaftlich ein Zusammenhang bewiesen, den Bourdieu selbst als „etwas, was wir intuitiv immer schon wissen“ (Bourdieu 2015, S. 32) kennzeichnet:

„Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft. Und das haben, glaube ich, in dieser Klarheit vor mir nur wenige formuliert – unter anderen die Schriftsteller. Für *Balzac* etwa war es eine ausgemachte Sache, dass er, wenn er das Haus schilderte, in dem seine Helden wohnten, zugleich diese selbst beschrieb – und dass bei der Schilderung der Helden auch von deren Häusern die Rede war. Bei *Flaubert* ist das noch deutlicher: In der ‚Erziehung des Herzens‘ zeichnet er nach, wie die verschiedenen sozialen Klassen essen – und in der Beschreibung des Essens liefert er die Beschreibung des Milieus. Es handelt sich folglich um etwas, was wir intuitiv immer schon wissen, was die Schriftsteller anschaulich machen, aber was von den Sozialwissenschaften nicht verfolgt wird.“ (Ebd., Hervorh. im Orig.)

Nicht nur liefert diese Passage ein zentrales Argument für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Literatur, worauf vor allem im Zusammenhang der Arbeit mit Vignetten (vgl. Kap. 4.3, S. 31 ff.) noch einmal eingegangen werden muss; sie zeigt zudem den engen Zusammenhang zwischen (leiblicher, ästhetischer, kultureller) Lebensäußerung und Positionierung im Raum des Sozialen, der immer auch ein Raum notwendiger wechselseitiger Anerkennung ist, und sie lässt den Schluss zu, dass die meisten Bemühungen, sich als (womöglich v.a. kulturell) „Gebildeter“ in diesem Raum zu verorten, nicht Bemühungen im Horizont von Teilhabeermöglichung und Partizipation sind, sondern Kämpfe um Anerkennung, die auch mittels partizipativer Mechanismen ausgefochten werden.³ Der soziale Raum (wie auch der geographische, mit dem analog argumentiert wird) ist für Bourdieu ein Raum der *Unterschiede*, in dem (vor allem formale) Bildung als ein Mittel zur Aus- und Abgrenzung benutzt wird. Bildung ist in dieser Lesart wesentlich Akkumulation von Arbeit, um Kapital zu generieren. In den Blick geraten neben dem ökonomischen auch das soziale, das symbolische und das kulturelle Kapital. Um es holzschnittartig in eine These zu gießen: Alles Streben nach „Kultureller Bildung“ im oben beschriebenen Sinne dient keineswegs der Partizipation aller, sondern zunächst einmal der günstigen Positionierung weniger (die den gleichen „Stallgeruch“, i.e. Habitus haben) in möglichst machtvollen Positionen. Vor diesem Hintergrund arbeitet sich Bourdieu schließlich auch an „den Intellektuellen“ ab, insofern sie die eigene machtvolle Position nicht zu sehen bereit sind, sondern sich als Kritiker des Systems „von außen“ gerieren. Dies und die „volkstümelnde Idealisierung der unteren Klassen“ (ebd., S. 39) ist ihm auch deswegen zuwider, weil sie letztlich bemäntelt, was er in aller Schärfe herausarbeitet:

„Deshalb habe ich solchen Nachdruck auf die Tatsache gelegt, dass das, was Kultur oder Bildung heißt, d.h. legitime Kultur, jene, die in den Gymnasien oder Oberschulen gelehrt wird und beim Partygeplauder so hoch im Kurs ist, den unteren Klassen komplett fehlt – und das nicht ohne Grund: Denn diese Kultur und Bildung ist im Allgemeinen gegen sie gerichtet. [...] Auf dem Bildungsmarkt springt das ins Auge. Sobald die

³ Einflussreich ist hier die Theorie Axel Honneths zur „Anerkennung“ (vgl. Honneth 1992) sowie pädagogische Anschlussarbeiten wie beispielsweise von Norbert Ricken und Nicole Balzer (vgl. Ricken/Balzer 2010).

Vertreter der unteren Klassen dort ihre Sprache anbieten, bekommen sie schlechte Noten; da fehlt ihnen die richtige Aussprache, die richtige Syntax usw. Es gibt mithin eine populäre Kultur im ethnologischen Sinn, aber diese Kultur ist als ‚Bildung‘ wertlos.“ (Ebd., S. 39f.)

Insbesondere Kulturelle Bildungstheorie muss sich diesen Einwürfen also stellen und kann ihren partizipativen Charakter nicht einfach postulieren. Da sie es – sozusagen mit der Bourdieuschen Brille betrachtet – vor allem damit zu tun hat, wer wieviel und auf welche Weise kulturelles Kapital anhäuft und anhäufen kann, das als Ressource zur Verfolgung der eigenen Ziele verwendet werden kann, muss sie leiblichen Vollzügen besondere Aufmerksamkeit schenken. Denn Zeit und Geld werden im Sinne kultureller Bildung in Kenntnisse und Fähigkeiten investiert, die nicht angeboren, sondern erworben bzw. erwerbbar sind – allerdings ist dieser Erwerb ein *leiblicher*. Eine Person kann mit dem objektivierten Kulturkapital, das ihr zur Verfügung gestellt wird, nur etwas anfangen, wenn sie die dazu passenden Verwendungsfähigkeiten *inkorporiert*. (Und im besten Fall wird diese Inkorporation dann in Form institutionalisierter Bescheide wie Titel, Urkunde, Zeugnis o.ä. dauerhaft anerkannt.) Ihr Habitus ist im Wesentlichen eine leibliche Größe; sowohl die strukturierte Seite des Habitus, das schon Einverleibte (und dabei meist Vergessene, Unbewusste) als auch seine strukturierende, hervorbringende, neuschaffende Seite sind leiblich gewordenes System von Dispositionen, von dauerhafter Anlage zu etwas; zu bestimmten Entscheidungen, Werthaltungen, Urteilen, Vorlieben. Dieses „etwas“ kann aber auch die eigene „Identität“ sein, zu der eine Person ins Differenzverhältnis geraten kann und deren Loslösung von dem, was ihre Bezüge aus ihr gemacht haben, meist als schmerzvoll und kraftzehrend erlebt wird, zumal es immer eine Person, ein Habitus bleibt, der nicht vollständig abgewiesen werden kann. Das Argument hierfür liefert die Eigenleiblichkeit:

„Insofern der Habitus gebunden ist an den lebenden Menschen, an die Person, und damit an die körperliche Existenz des Menschen, wird auch unmittelbar einsichtig, dass ein Mensch einen Habitus hat, nicht mehrere. Anders als bei der Vorstellung vom sozialen Akteur als dem Träger vieler verschiedener sozialer Rollen kann eine Person nur einen Habitus haben, in dem sich ihre vielfältigen, sehr unterschiedlichen, über das ganze Leben sich erstreckenden Erfahrungen in der Welt und mit der Welt niedergeschlagen haben.“ (Krais/ Gebauer 2017, S. 75)

Krais und Gebauer thematisieren dies unter der Überschrift „Soziale Akteure und ihr Körper“ (ebd., S. 74). En passant wird hier auch besprochen, was für die Vielgestalt des Diskurses rund um „Leiblichkeit“ typisch ist, nämlich, dass auch dann, wenn vom „Körper“ die Rede ist, durchaus das gemeint sein kann, was in phänomenologischer Tradition (und so auch in den vorliegenden Beiträgen) als „Leib“ bezeichnet wird. Die Diskurslinien verlaufen hier nicht zwischen den Begrifflichkeiten, sondern zwischen den zugeschriebenen Bedeutungen. Dies sei hier kurz illustriert. Krais und Gebauer setzen sich von der Theorie sozialer Rollen ab. Hierbei referieren sie indirekt darauf, dass vor allem das strukturfunktionalistische, „klassische“ Rollenmodell in der Soziologie im Gegensatz zu interaktionistischen Rollenmodellen ein eher statisches Konstrukt darstellt. Im Rahmen dessen ist gelingendes Rollenhandeln immer dann gegeben, wenn die mit der Rolle

verbundenen Verhaltenserwartungen möglichst deckungsgleich übernommen werden. Internalisiert werden müssten also vor allem die Rollenerwartungen, die das handelnde Subjekt von außen aufnimmt, vor allem aber „in seinem Innern als denkendes Wesen rezipiert und entwirft“ (ebd.). Zweierlei ist hieran kritikwürdig: In einer solchen Rollentheorie kommen Menschen im Wesentlichen als Vernunftwesen vor. Zwar wird ihre Umwelt als einflussreiche Größe geltend gemacht, jedoch nur insofern, als das Subjekt sie innerlich repräsentiert. Hierauf gehen Kraus und Gebauer näher ein und kennzeichnen dies als Erbe des Europäischen Denkens (siehe 2.2). Demgegenüber arbeiten sie heraus, dass mit Bourdieus „Habitus“ diese Entgegensetzung „über Bord geworfen“ (Kraus/ Gebauer 2017, S. 75) wird.⁴ Zugespitzt hieße das: Beim Habitus geht es ums Inkorporieren von Erfahrungen, nicht ums Internalisieren von Rollenerwartungen – und egal, ob dies mit dem Terminus des Leibes oder des Körpers belegt wird, es ist jedenfalls nicht in der Tradition des Dualismus von Körper und Geist vorgestellt. Das zweite, was am strukturfunktionalistischen Rollenmodell problematisch erscheint, ist, dass die Erwartungen zuvor feststehen müssen, damit ein Subjekt sie internalisieren und sich mit ihnen in Abgleich bringen kann. Dies ist im sozialen Geschehen, wie Bourdieu es analysiert, nicht der Fall. Vielmehr ist die Theorie des Habitus insofern als interaktionistisch zu verstehen, als dass zwar „ein System von Grenzen“ (Bourdieu 2015, S. 33) aufgezeigt wird, innerhalb dieser Grenzen aber das Erfinderische, nicht Vorhersagbare, vom Dialog mit Epoche, Umständen und Mitmenschen geprägte Kreative betont wird (vgl. ebd.). Der Habitus hat also eine strukturierte und eine strukturierende Seite; er wirkt limitierend, aber nicht determinierend. In ähnlicher Weise argumentiert Bourdieu in Bezug auf Geschmack:

„Ich bin tatsächlich der Meinung, dass unser Nervensystem auf einheitliche Weise funktioniert – wir vereinheitlichen, machen kohärent, und in diesem Sinne ist unser Geschmack kein bloßes Produkt mechanischer Bestimmungsfaktoren des Milieus, sondern Resultat einer Art Alchimie, eines Umwandlungsprozesses.“ (Ebd., S. 32f.)

Dass solche Umwandlungs- und Aushandlungsprozesse auch Eingang in die Rollentheorie gefunden haben, ist im Diskurs Sozialer Arbeit beispielsweise bezüglich des Phänomens „Beratung“ reflektiert (vgl. Abplanalp et al. 2020, S. 110ff.); auch die professionelle Beraterin muss ihre Rolle nach diesem Verständnis erst finden, indem sie einen persönlichen, auch kritischen, Aushandlungsprozess zur Findung ihrer Rolle durchläuft. In diesem Zusammenhang wird das Doppel von „role taking“ und „role making“ in Anschlag gebracht. Interessant ist dies vor allem, weil in diesem Kontext auf die sog. „Ambiguitätstoleranz“ eingegangen wird, und zwar als „die für das erfolgreiche Rollenhandeln unabdingbare Fähigkeit, mit verschiedenen Ambivalenzen umzugehen“ (Krappmann 1969, S. 152). Ambiguität als Schlüsselwort des leibphänomenologischen Diskurses wird hier ohne weiteres für „Beratung“ konkretisiert und zugeschnitten: „*Ambiguitätstoleranz* thematisiert die für das erfolgreiche Rollenhandeln unabdingbare

⁴ Es fällt auf, dass hierbei eine Passage zitiert wird, in der Bourdieu selbst – zumindest in der vorliegenden Übersetzung – von einem „Zustand des Leibes“ spricht (vgl. ebd. sowie Bourdieu 1987, S. 26; ebd., S. 105 heißt es, der Habitus sei „...einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“, dann aber auch, er sei das „Körper gewordene Soziale“, Bourdieu/Wacquant 1996, S. 154).

Fähigkeit, mit verschiedenen Ambivalenzen umzugehen.“ (Abplanalp et al. 2020, S. 111f., Hervorh. im Orig.)

Ob also im Rahmen von (dynamisierter) Rollentheorie oder diesen Rahmen verlassend und dem Konzept „Habitus“ folgend, entscheidend ist, dass das Sozialein des Menschen nicht darin aufgeht, Vorgegebenes – beispielsweise zu übernehmende Regeln des sozialen Feldes, der Geschlechterordnung, der Klasse – zu leben, aber andererseits das Wie des Sozialeins auch nicht willkürlich frei (und wohl auch nicht gänzlich autonom) gewählt wird. Persönliches und soziales Selbst sind geformt und formend zugleich, und in diesem andauernden Prozess werden Erfahrungen aufgenommen und erarbeitet. Ein solches Aufnehmen von Erfahrungen und seine Integration ins Selbst-Sein kann nur als übendes, leibliches Gestalten von Spielräumen angemessen verstanden werden. Unter „Üben“ wird hier mit Brinkmann (Brinkmann 2011) eine spezifische Praktik der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt verstanden: Etwas zu üben heißt auch, „mich“ zu üben – nicht zuletzt leiblich. Im Üben wird keineswegs nur das Gekonnte repetitiv gefestigt; vielmehr ist das Variieren und Abweichen zentral für jeden Übungsvorgang. Es ist also keine sekundäre Praxis, sondern mimetische Anverwandlung, die je neu Wissen und Können verzahnt, auf die ethische Dimension der Lebensführung abhebt und worin sich das Selbst als welthaftes Wesen thematisieren und so sich und Welt gestalten lernt. (Vgl. ebd.)

Mit Reckwitz (Reckwitz 2013) wiederum kann solches Gestalten durchaus kritisch als Antworten auf das eigenartige moderne „Kreativitätsdispositiv“ bezeichnet werden. Dieses Dispositiv zeigt sich als eine Figur, in der die analytische Trennung von „Einerseits... Andererseits“ kaum noch zu leisten ist, sondern Gestalten-Wollen und -Müssen charakteristischerweise ineinander verflochten sind. Verband sich mit Kreativität bisher dezidiert eine Emanzipationshoffnung, indem sie im Zuge der Romantik gegen allzu umfassenden Rationalismus ins Feld geführt wurde, so ist sie nun eher Oktroy als Emanzipation; es herrscht eine neue Hegemonie des Kreativen, da das Neue gegenüber dem Alten grundsätzlich bevorzugt wird. Es kommt nicht bloß in die Welt, sondern ist zu (re-) produzieren; es wird systematisch gefördert und ästhetisch inszeniert, so Reckwitz. Es erhält somit eine normative Komponente, nicht zuletzt im Kontext der Selbst-Erschaffung (vgl. ebd.). Sich gegenüber dem oktroyierten Zugleich von Wollen und Müssen zu verhalten, kann nur dann als freiheitliches Handeln gedeutet werden, wenn tatsächliche Handlungsalternativen offenliegen und kritische Distanz zu dieser Einlassung eingenommen werden kann. Mit Bourdieu gesprochen:

„In dem Maße, wie ich meine Arbeit auf diese meine Welt, auf mich selbst richte, erwecke ich den Eindruck von Fatalismus. Dabei denke ich allen Ernstes, dass die Intention der Aufdeckung gesellschaftlicher Zwänge emanzipatorisch ist. [...] Jeder neue Bestimmungsfaktor, der erkannt wird [also auch das Reckwitz'sche Kreativitätsdispositiv, Anm. RM], eröffnet einen weiteren Freiheitsspielraum.“ (Bourdieu 2015, S. 46)

Pädagogisch kulminiert dies in Begriffen von Erziehung, Lernen, Üben und Bildung, die Negativitäten, Unverfügbarkeiten und dem Freiheitsmoment durch Reflexion Rechnung

tragen. Für leibphänomenologisch geprägte erziehungswissenschaftliche Theorien scheint die Aufmerksamkeit auf Vorgängiges, Entzogenes und reflexive Brüche typisch (siehe 2.4 und 2.5). So heißt es beispielsweise bei Meyer-Drawe: „Mit einer Versagung beginnt das menschliche Lernen“ (Meyer-Drawe 2003, S. 509), womit der Anfang des Lernens als Widerfahrnis gedeutet wird, „als eine Art Erwachen, das von einem fremden Anspruch ausgelöst wird“ (ebd., S. 505). Brinkmann deutet das Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen im Horizont interkorporaler Reflexivität und zeigt damit, dass vor allem im leiblichen Miteinander sozial(er) Sinn konstituiert wird: „[...] meaning is neither taken from an intentional aim of the actors, nor from an authentic presence of the subject. It can only be sought out in the embodied responses of the others that correspond with showing and showing oneself“ (Brinkmann 2016, S. 33). Die Reihe ließe sich mühelos um namhafte Stimmen im Diskurs ergänzen; eine Synopse ist hier jedoch nicht das Ziel. Vielmehr kann weitergehend argumentiert werden: Der sinnlichen Lebenswelt kommt, das scheint unstrittig, fundamentale Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge zu. Diese Erkenntnis könnte man nun als Allgemeinplatz abtun. Gleichwohl ist für pädagogische, insbesondere lern- und bildungstheoretische Diskurse so lange ein Primat des Geistigen, Vernünftigen, Kognitiven fortgeschrieben worden, dass es sinnvoll erscheint, demgegenüber die Bedeutung der leiblichen Aspekte menschlicher Vollzüge herauszuarbeiten. Dies wurde hier mit besonderem Augenmerk auf das Feld der Kulturellen Bildung versucht.

Der zweite eingangs genannte enge Bezug, nämlich der zur Disziplin der Sozialen Arbeit, die sich aktuell zunehmend von den vormals dominierenden Leitwissenschaften Pädagogik, Soziologie, Politikwissenschaft und Psychologie emanzipiert und eigene Theoriebildung betreibt, liegt insofern nahe, als sich sowohl historische wie auch systematische Gründe benennen lassen. So lässt sich im Ausgang des 20. Jahrhunderts eine Entwicklung nachvollziehen, die unter dem Schlagwort des „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ diskutiert wird. Diagnostiziert wird hierbei die zunehmende Differenzierung, aber auch Institutionalisierung, Verrechtlichung und Professionalisierung Sozialer Arbeit; Tendenzen, die sich darin zeigen, dass sich die zuvor problemzentrierten Ansätze, die sich an gesellschaftlichen „Rändern“ orientieren, öffnen, sodass Angebote Sozialer Arbeit sich schließlich zu Dienstleistungen für alle entwickeln.⁵ Eine große Heterogenität der Begriffe (Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit) und Arbeitsfelder ist hier weiterhin prävalent. Als tertium comparationis kann identifiziert werden, dass Desintegration (hier: fehlende Eingliederung in ein soziales Ganzes) und Exklusion (hier: Ausgrenzung/Ausschließung) theoretisch reflektiert und lebensweltlich bearbeitet werden (vgl. Thiersch 2015). Unter „Lebenswelt“ werden alltägliche Wirklichkeitserfahrungen in sozialen Verbänden wie Familie, Nachbarschaft, Milieu etc. ebenso rubriziert wie deren als sicher und verlässlich erlebte bzw. als solche stillschweigend unterstellte Regeln und Strukturen. Hierbei wird Bezug genommen auf die Arbeiten Husserls, insofern dieser die Lebenswelt als Fundament und Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft kenntlich macht und so eben das Logos der Phänomene – eine „Phänomenologie“ – ausarbeitet. Im Fortgang der

⁵ Was nicht bedeutet, dass das Bild vom „Rand“ vollständig abgelöst wäre; vgl. beispielsweise den Leitspruch des Sozialbunds Katholischer Männer SKM: „Der Mensch am Rand ist unsere Mitte“.

theoretischen Bezugnahmen auf Husserls Grundannahmen werden dann auch vermehrt intersubjektive Perspektiven wie geteilte Weltsicht (Schütz/ Luckmann 2017) oder kommunikatives Handeln (Habermas 1995) wichtig. Es ergeben sich nicht zuletzt auch pädagogische Konsequenzen für die lebensweltlich orientierte Soziale Arbeit: Sie nimmt die sozialen Zusammenhänge der „Lebenswelt“ von Klient:innen in den Blick, entsagt Modellen, die eher auf Kontrolle oder direkte Intervention abheben und will demgegenüber dazu anregen, eigene „Ressourcen“ zu nutzen:

„Eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit engagiert sich für die Stützung primärer Hilfebeziehungen und nimmt generell eine Perspektive ein, die an den subjektiven Sichtweisen, Bedürfnissen und Möglichkeiten der Hilfesuchenden anknüpft.“ (Frank 2017, S. 550)

Gerhard Frank argumentiert weiterhin, dass nicht zuletzt der normative Gehalt lebensweltlicher Sozialer Arbeit, der darin bestehe, die „Authentizität menschlicher Erfahrung [...] gegen die Bedrohungen durch systemische Eingriffe in die Lebenswelt, etwa durch die Bevormundung durch Expert/innen“ (ebd.) gleichsam zu verteidigen, zu „einer Kritik der Bürokratisierung und Professionalisierung [...] und [...] einer Kritik der zunehmenden Methodisierung und Spezialisierung beruflichen Handelns“ (ebd.) führe.

Eine ähnliche Argumentation findet sich auch im bildungstheoretischen Diskurs an unterschiedlichen Stellen; hier seien nur einige prägnante Beispiele versammelt und skizziert, um Gemeinsames dieser Positionen herauszuarbeiten, Diskursmarkierungen zu identifizieren und die relevanten Argumentationslinien nachzuvollziehen. Die sich anschließende These lautet, dass die Schlussfolgerungen aus leiblich-phänomenologisch geprägten Abhandlungen ähnlich ausfallen, und zwar sowohl im Feld der Sozialen Arbeit (s.o.) wie auch in pädagogischen Texten zu Lernen, Unterricht und Bildung (exemplarisch hier Rumpf 2008 und 2012) sowie in soziologischen Arbeiten, die das „gute Leben“ thematisieren (exemplarisch hier Rosa 2016). Es zeigt sich, dass diese jeweils etwas zu verteidigen haben, das sie qua Verarmung, Verstummten, Bevormundung, Engführung u.v.m. gefährdet sehen, und dass sie angesichts dessen Vorschläge zur Rückgewinnung des Verlorenen, Vergessenen, Marginalisierten oder machtförmig Beherrschten formulieren.

Rumpfs Arbeiten „Lernen als Vollzug und als Erledigung“ (Rumpf 2008) sowie „Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht“ (Rumpf 2012) sowie Fuchs' „Was ist Erfahrung“ (Fuchs 2003) und Rosas im Rahmen seiner Resonanztheorie entfaltete These von der abnehmenden Vielgestalt menschlichen Handelns (Rosa 2016) zielen in eine ähnliche Richtung wie Frank, da alle geltend machen, dass zunehmende Verregelung und Handhabbarmachungen insgesamt mehr schaden als nützen, insofern sie Erfahrungs- und Resonanzmöglichkeiten minimierten.

Wird das Lernen als Vollzug dem Lernen als Erledigung gegenübergestellt (vgl. Rumpf 2008), so entfaltet diese Konfrontation in mehrerlei Hinsicht Relevanz: Im Bild des Bergsteigens (Vollzug) versus Bergbahnfahrens (Erledigung) wird deutlich, dass auf beiden

Wegen das Ziel (der Berggipfel) erreicht wird – jedoch auf fundamental unterschiedliche Weise. Die Erledigung scheint hier als das Reduzierte, um potenziellen Reichtum Beschnittene und nicht als Erfahrung von eigener Qualität auf. Das ist wichtig, um zu verstehen, dass Rumpf hieraus unterschiedliche Lerntypen folgert:

„*Lernen als Erledigung* wären jene Lerntypen zuzuschlagen, die den Reibungswiderstand durch die Herausforderung des Neuen und Unbekannten minimieren – dieser Lerner greift – kaum, dass etwas Nichtpassendes ihm in den Weg tritt – sofort zu Instrumenten, um den Bruch unspürbar oder unkenntlich zu machen, [...]. [...] *Lernen als Vollzug* hingegen lässt sich ein auf die Unbekanntheiten, die Unstimmigkeiten, die auch bedrohlichen Offenheiten – es nimmt Risiken des Probierens auf eigene Faust hin, es vertraut nicht der Autorität, die Instrumente zum Zeitgewinn und zur Wegabkürzung bereithält.“ (Rumpf 2008, S. 23)

Als unterscheidende Kriterien werden hier also die Widerständigkeit der Sache, die Offenheit für Neues und Fremdes beim Subjekt, die Qualität des Weges (also *métodos*), der Grad der Autoritätsgläubigkeit, der Zeitbezug und die Instrumentenaffinität in Geltung gesetzt, um unterschiedliche Weisen des Umgangs mit Neuem (als potenziell die bekannten Ordnungen Erschütterndes) zu illustrieren. Nun werden diese Unterschiede als vor allem leiblich-erfahrbar gedeutet:

„Auch der Benutzer der Bergbahn kommt oben an und genießt die Aussicht. Aber er ist anders oben und er sieht anders in die weite Ebene als der, der mit eigener Kraft hochgestiegen ist. Der hat in der Aufstiegszeit diesen Berg gespürt, er kennt ihn leiblich. Er trägt Erinnerungen an mancherlei Berührungen, Widerstände, vielleicht auch Resignationen mit sich herum.“ (Ebd.)

Es geht nun nicht um eine generelle Abwertung „erledigenden“ Lernens; dass auch diese Lernweise pädagogische Relevanz hat, bleibt unbestritten. Dennoch zeigt sich ein möglicher Gewinn des vollziehenden, eher leiblichen Lernens: Eine Irritation, die „gründlich“, „ehrlich“ und „nachhaltig“ „durchgestanden“ und „aufgearbeitet“ (vgl. ebd., S. 22) wird, zeitigt eine andere Qualität (hier: „Karätigkeit“, ebd. S. 23) dessen, was zu eigen gemacht, was inkorporiert wird. Eine „Abrüstung von Routinen der Weltbeherrschung“ (ebd., S. 29) kann also pädagogisch durchaus geraten sein.⁶

Eine weitere Form der „Abrüstung“ stellt Rumpf im Artikel „Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur“ vor. Er nimmt hier die Verluste in den Blick, die – so seine These – entstehen, wenn Unterricht vor allem als Kompetenzerwerbsgröße verstanden wird. So sei „Welt“ zum „Aufgabenreservoir umzustrukturieren“ (Rumpf 2012, S. 127); Hilfe im Sinne der Didaktik werde vor allem geleistet, weil so in Hinblick auf anstehende vergleichende

⁶ Mögliche „Verletzungen“ werden zwar bedacht, jedoch im Sinne womöglich höherer „Karätigkeit“ in Kauf genommen: Leibliche Vulnerabilität, die erst ausgehalten und erfahren werden kann, wenn man sozusagen nicht zu viel zu schnell „erledigt“, ist hier Epiphänomen, wenn nicht gar Bedingung von Vollzugs-Lernen.

Testverfahren größerer Erfolg (hier: „Testpunkte“, ebd., S. 128) zu erwarten sei. Eminent sei auch eine spezifische Art der Bürokratisierung:

„Es gehört wenig Phantasie dazu sich vorzustellen, welche Papier- und Schreibeinheit die so erzeugten Datenströme fordern. Der Blick auf den konkreten Menschen ist vom Blick auf den Lerner als Datenquelle überlagert.“ (Ebd.)

Auch hier werden mehrere Teilaspekte eines Gesamtproblems analysiert: Kompetenz- und Outputorientierung von Unterricht; das vermutete didaktische Erfordernis, aus jeder Komplexität eine bewältig- und im Ergebnis quantifizierbare Aufgabe zu destillieren; die bürokratischen Aufwände; die notwendige Gleichförmigkeit in allen Inhaltsbereichen und die damit verbundene Nivellierung von Sachansprüchen; die sehr grundsätzlich geforderte Kontrollierbarkeit von Unterrichtsgeschehen – alle Einzelphänomene sind nach Rumpf systematisch zusammengebunden, indem sie einer Denktradition des Zweifels an „Beherrschungslernen“ widersprechen bzw. entsagen müssen:

„Die Dimensionen des Denkens und Lernens, die sich dieser zweckrationalen Gussform nicht fügen, fallen unter den Tisch – als habe es zwischen Sokrates, Erasmus von Rotterdam, Lichtenberg, den Humboldts, Nietzsche, Merleau-Ponty und Adorno nicht eine gewichtige Tradition des Zweifels an der Vorherrschaft eines so gemusterten Beherrschungslernens gegeben. [...] Was nicht in diesen Rahmen passt, hat keine Chance – und das ist einiges“. (Ebd., S. 130f.)

Wieviel Macht und Beherrschungslogik in den Theorien der hier beispielhaft angeführten Autoren selbst steckt, bleibt an dieser Stelle unbefragt. Auch wird – kurz – darauf verwiesen, dass auch „Hürdenläufe“ ihren Sinn hätten. Insgesamt ist die Stoßrichtung der Kritik jedoch eindeutig, und im Verteidigungsgestus ist deutlich das zu-Verteidigende aufgerufen. Rumpf moniert letztlich die Verkürzung (hier: Schrumpfung, vgl. ebd.) von lebensweltlicher Erfahrung, die nämlich das Unverfügbare, Unplanbare, beinhalte.

Es schließt sich die Frage an, was mit „Erfahrung“ in diesem Kontext gemeint ist. Dies nachzuvollziehen mag auch hilfreich sein, um der Verführung allzu einfacher Gegenüberstellungen nicht zu erliegen. Es läge nämlich nahe, über die veränderte Lebenswelt des Pädagogischen selbst und den Verlust von Denktraditionsmustern zu klagen, ohne Hintergründe dieses Geschehens zu benennen⁷ oder auch alternative Lesarten zu probieren.⁸ Inwiefern also kann lebensweltliche Erfahrung Verkürzungen, Einschränkungen, Schrumpfungen unterliegen? Ist nicht jedes Erleben eine Erfahrung, sodass es beispielsweise pädagogisch gar keinen Sinn ergäbe, Fernunterricht unter Pandemiebedingungen als erfahrungspädagogisch „ärmer“ zu betrachten als Präsenzunterricht? Und ist es nicht auch eine legitime Art der Vertrautheit mit sich, das „Ich“ in einer „vermeintlichen

⁷ Beispielsweise prägten eurozentristische Denkweisen lange und machtvoll Diskurse, sodass das Bestreben, sich von ihnen zu emanzipieren, nicht nur gewissermaßen historisch-systematisch nahelag, sondern ihre (andauernde) Verabschiedung dort, wo sie sich als differenzierte Kritik vollzieht, auch für pädagogische Theoriebildung fruchtbar werden kann.

⁸ Ein solcher Perspektivwechsel könnte darin bestehen, das Geschehen nicht von vornherein im Sinne einer Verlustgeschichte, sondern eines Veränderungsgeschehens, das ggf. auch Verluste erzeugt, zu deuten.

Unabhängigkeit vom Leibe“ (Böhme 2008, S. 157) zu leben; vielleicht eine andere Ich-Erfahrung als die leib-nahe, aber eben nur anders, nicht schlechter?

Selbstverständlich ist der Versuch, solcherlei Wertungen gerade *nicht* vorzunehmen, an sich möglich und legitim. Auch folgt aus den Ansprüchen an Wissenschaft, dass der Blick weder allein in die eine noch in die andere Richtung scharfgestellt wird, sondern dem Wissen um das notwendige Scheitern zum Trotz möglichst weite Teile des Diskurses zu umreißen versucht werden. Für pädagogische Belange aber scheint es wenig sinnvoll, Menschen nun doch vornehmlich als (wenngleich komplexe) Geist-Körper-Maschinen zu betrachten, die von der Fragilität leiblichen Existierens unbehelligt blieben, weil aus dem Ganzen der genuin leiblichen Erfahrung auch Kategorien ethischen Handelns und Urteilens gewonnen werden können, wie beispielsweise Nussbaum (Nussbaum 2013)⁹ oder Neiman (Neiman 2010) aufzeigen, oder dieses Ethos dem Logos des Leiblichen selbst entspringt und gar nicht erst „gefolgert“ werden muss wie bei Lévinas (Lévinas 1999). Zu ähnlichen Schlüssen kommt die Vulnerabilitätsforschung, die das Pädagogische reflektiert: Angesichts einer Überbetonung von Stärke, Resilienz und Kompetenz gerät die Perspektive derer, die Defizite nicht in Stärken umzuwandeln fähig oder bereit sind, aus dem Blick; ein Problemzusammenhang, der nicht zuletzt ethisch fragwürdig erscheinen muss (vgl. Burghardt et al. 2017). Bei Böhme heißt es in diesem Zusammenhang:

„Die Regungen des eigenen Leibes sind für viele moderne Menschen häufig befremdlich und werden dann leicht als Symptome für eine Störung im Körper gedeutet. Das liegt zum Teil daran, dass gerade, was in diesen Regungen anzeigt, dass es mein Körper ist, missdeutet wird, nämlich der affektive Charakter. Der europäische Mensch hat überhaupt verlernt, leibliche Regungen als die Erfahrung von Gefühlen zu deuten. Dass mir das Herz schwer wird oder dass jemand Schmetterlinge im Bauch fühlt, wird als metaphorische Rede verstanden bzw. das Phänomen selbst als irrelevante Begleiterscheinung von Psychischem.“ (Böhme 2008, S. 158f.)

Zur Frage, ob nicht jedes Erleben ein Erfahren ist und ob die oben bereits aufgerufene „Authentizität menschlicher Erfahrung“ (Frank 2017, S. 550) tatsächlich bedroht und zu verteidigen sei, legt Thomas Fuchs Thesen vor, die als Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis zu verstehen sind (Fuchs 2003). Da die bildungstheoretischen Bezüge hier deutlich herausgearbeitet werden, kann diese Position als pädagogisch-bildungsphilosophische Einlassung innerhalb des zuvor beschriebenen Diskurses rund um Verlorenes, das wiederzugewinnen ist, gewertet werden. Zunächst wird postuliert, dass dort, wo Wahrnehmung zur Kunst werde, erst von „Erfahrung“ i.e.S. zu sprechen sei:

⁹ Der von Amartya Sen und Martha Nussbaum erarbeitete „Capability Approach“ (Befähigungsansatz) ist insbesondere im Feld der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik breit besprochen. Exemplarisch zu nennen ist hier der Herausgeberband „Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?“ (Vgl. Mührel/ Niemeier/ Werner 2016)

„Wahrnehmung wird aber im besonderen Maß zur Kunst, wenn sie auch ein Können beinhaltet und zu einem geübten, geschickten Umgang mit ihren Gegenständen befähigt. Die Einheit von verfeinerter Wahrnehmung und geübtem Handeln ist das, was wir gewöhnlich als die Erfahrung bezeichnen, über die jemand verfügt.“ (Fuchs 2002, S. 69)

Weitergehend wird argumentiert, das Eigentümliche solcher Erfahrung sei das Ineinander von „Erfahrensein“ (zu verstehen als Rückgriff auf implizites Wissen) und „Erfahrenwerden“ (im Sinne von Inkarnieren, Üben). Hier wird – ähnlich wie bei Meyer-Drawe und Waldenfels – das für Erfahrung konstitutive Element des Widerfahrnisses (hier: überraschend, störend, enttäuschend, verletzend, gefährlich, vgl. S. 79) betont; es rechtfertigt sich fortfolgend über die Figur zu gewinnender Komplexität und Tiefe. Für pädagogische Schlussfolgerungen zum Wert solchen Erfahren-Werdens ist eine Argumentationsfigur wie diese notwendig, müsste man angesichts des Bedrohlichen, potenziell Verletzenden doch andernfalls zu dem Schluss kommen, man müsse sich und andere eher davor schützen, solche Erfahrungen zu machen. Diesem Gedanken wird Rechnung getragen, indem Fuchs konzediert, Erfahrungen könnten auch vorsichtiger machen oder jemanden zu einer tendenziell Widerfahrnisse scheuenden Haltung bringen (vgl. ebd., S. 80). Ein Zuviel dieser vermeidenden Haltung wird aber als schädlich gewertet, weil, so die Argumentation, Reibungsverluste entstehen, die letztlich Interaktion mit Welt verhindern:

„Je mehr Widerstände umgangen oder aus dem Weg geräumt, je mehr Schwellen eingeebnet und Grenzen aufgelöst werden, desto geringer die Möglichkeit, Erfahrung zu sammeln. [Überschrift: Der Verlust von Erfahrung] Die gesellschaftliche Entwicklung der Gegenwart erscheint durch einen solchen Verlust an originärer Erfahrung charakterisiert [...].“ (Ebd., S. 80f.)

Als Beispiele werden Entsinnlichung, Welt-Zubereitung im Modus des Bildes als eine Art Verunwirklichung und die „szientistische [...] Infragestellung der Lebenswelt“ (ebd., S. 83) angeführt. Die Passage zur Entsinnlichung ist interessant, wird doch von Rumpf wenige Jahre später ohne Verweis auf den Text von Fuchs das gleiche Bild bemüht werden, wie oben bereits dargestellt. Bei Fuchs heißt es:

„Als *Entsinnlichung* lässt sich ein Prozess bezeichnen, in dessen Verlauf unmittelbare Erfahrungen durch vermittelte ersetzt werden, indem synästhetische Wahrnehmungen schwinden und der leibliche Kontakt mit der Wirklichkeit verlorengeht. [...] Bergwanderer kennen das unterschiedliche Erleben der Natur, wenn sie einen Berg besteigen oder aber mit der Seilbahn hinauffahren. Hier wird das Erlebnis blasser, denn ihm fehlt die motorische, taktile und atmosphärische Dimension. Solche Entsinnlichungen finden wir in der Kulturentwicklung ubiquitär, etwa in der Abfolge: offenes Feuer – Kohleherd – Gasherd – Elektroherd – Mikrowelle. Oder: Wandern – Kutsche – Dampflokomotive – Elektrolok – Magnetschwebebahn. Oder: Federkiel – Füllfederhalter – Kugelschreiber – mechanische Schreibmaschine – PC. Mit diesen Entwicklungen ist jeweils ein Schwinden von Kräften verbunden, die als widerständig und damit als wirklich erlebt werden.“ (Ebd., S. 81, Hervorh. im Orig.)

Die wertende Ebene dieser Argumentation erhellt noch unmittelbarer, als die Beispiele selbst es vermögen; es ist aber schon hier zu ahnen, was mit dem Schwinden der Kräfte gemeint ist: geringere leibliche Auseinandersetzung mit Welt, vor allem durch Beschleunigung und Automatisierung. Ein Ausgriff auf psychologisch-therapeutische Zusammenhänge ist anhängig; dem betroffenen Menschen werden „Verunsicherung, Ich-Schwäche“ und „Verfall persönlicher Autorität“ (ebd., S. 85) diagnostiziert; „er wird abhängig von Experten, Ratgebern, Statistiken, Apparaten.“ (Ebd.)

Auch hier wird also ein ganzes Bündel von in zeitdiagnostischer Absicht gesammelten Phänomenen unter der These des Verlusts leiblicher Weltbezüge rubriziert. Demgegenüber wird als mögliches Heilmittel die „Kunst der Wahrnehmung“ etabliert, womit die Bedeutung authentischer, primärer Erfahrungen erwiesen (denn ohne Erfahrung keine Kunst der Wahrnehmung) und die Ebene des leiblichen Zur-Welt-Seins als elementar sichtbar gemacht worden ist. Letztlich läuft es darauf hinaus, dass, um erfahren zu sein und Welt gut begegnen zu können, Erfahrungen gesammelt und der Welt begegnet werden muss. Dies ist insofern nicht zirkulär gedacht, als dass Leiblichkeit als *conditio sine qua non* zwar aller Erfahrung zugrunde liegt, aber offensichtlich übel bzw. kunstvoll je neu zu aktualisieren ist. Dieser Gedanke findet sich ausbuchstabiert bei Böhme:

„[...] in unserem zivilisatorischen Zustand müssen wir uns unseren Leib erst *aneignen*, damit er als der eigene erfahren wird. Das klingt zunächst paradox, haben wir doch gesagt, dass unser Leib gerade unsere Natur ist, die und insofern wir sie in pathischen Existenzweisen erfahren, also genauer: erleiden. Das Wort *aneignen* kann hier also nicht einen aktiven Sinn haben, [...]. Vielmehr geht es darum, in die Vertrautheit mit dem eigenen Leib zurückzufinden, oder sagen wir: sie aufzusuchen.“ (Böhme 2008, S. 158, Hervorh. im Orig.)

Da eine solche Leiborientierung also offenbar zur Lösung der vorgenannten Misslichkeiten beitragen kann, widmet Fuchs sich ihr 2015 weitergehend und hebt nun die Polarität von „Haben“ und „Sein“, von Wesen und Objekt, hervor. Er aktualisiert und differenziert hier die eben dargestellte zeitdiagnostische These: Die Moderne etabliere bzw. kultiviere förderliche Bedingungen für Verdinglichung, Leibbemeisterung und Entfremdung. Die gewissermaßen künstliche, analytische Spaltung des „Leibes“ in Körper und Geist wird als problematisch aufgezeigt; sowohl gesellschaftlich als auch individuell wird sie hier als Pathologie und Quelle von Entfremdungserleben vorgestellt. Angesichts dessen müsse die Diätetik als wissenschaftliche Disziplin neu entdeckt und beforscht werden; eine (auch pädagogische) Alltagskonsequenz müsse darin bestehen, das „Sein lassen“ neu zu erlernen (vgl. Fuchs 2015).

In mehr oder minder loser Verbindung zu bildungstheoretischen Inhalten (beispielsweise „das gute Leben“; Weltbeziehung – Welterfahrung – Weltaneignung; Atmosphären und Stimmungen etc.) wie auch zu Themen der Sozialen Arbeit (Gelingen und Misslingen; Körper als Ressource; kognitive Landkarten und kulturelle Weltbilder; die Bedeutung der Familie u.a.m., vgl. Inhaltsverzeichnis Rosa 2016) lässt sich aus der von Rosa vorgelegten „Soziologie der Weltbeziehung“ einiges destillieren, das die These der strukturähnlichen Ergebnisse leibsensibler Forschung (hier: im soziologischen Feld) stützt. Im Folgenden soll Rosas

Forschung in aller gebotenen Kürze umrissen und auf zwei Aspekte gesondert eingegangen werden: Dies sind zum einen „Körperliche Weltbeziehungen“ (hier vor allem Rosa 2016, S. 83-186) und zum anderen die Thesen zu Resonanz und Moderne, die im Doppel von „Resonanzkatastrophe“ und „gesteigerter Resonanzsensibilität“ kulminieren (ebd., S. 517-614). Es wird keine um Vollständigkeit bemühte Paraphrase der z.T. weitgreifenden Textteile unternommen, sondern im Gegenteil der Versuch einer Verknappung. Dies geschieht nicht in der Absicht, die Inhalte „zuzuschneiden“, sondern sie für die hier intendierten Zusammenhänge zugänglich zu machen. Hierbei wird in Kauf genommen, dass eine Darstellung der Beschleunigungstheorie Rosas weitgehend ausbleibt bzw. diese nur indirekt aufscheint, weil „Resonanz“ als Heilmittel für die sich aus (v.a. sozialer) Beschleunigung ergebenden Probleme vorgestellt wird.

Resonanz als eine besondere Qualität von Bezugnahme entsteht zwischen Mensch und Welt, wenn und insofern beide Pole „in Schwingung“ geraten, so Rosa. Dies ist unter manchen Bedingungen wahrscheinlicher, unter anderen unwahrscheinlicher:

„Ob es zur Ausbildung und Aufrechterhaltung konstitutiver Resonanzachsen kommt oder nicht, hängt zum Ersten von den (körperlichen, biographischen, emotionalen, psychischen und sozialen) Dispositionen des Subjekts, zum Zweiten von der institutionellen, kulturellen und kontextuellen sowie auch von der physischen Konfiguration der jeweiligen Weltausschnitte und zum Dritten von der Art der Beziehung zwischen diesen beiden ab.“ (Ebd., S. 35)

Um die Beziehung zwischen beiden in den Blick nehmen zu können, ist es nun unabdingbar, die „Grundelemente menschlicher Weltbeziehungen“ zu identifizieren. Hierzu zählen ihm zufolge „Körperliche Weltbeziehungen“ ebenso sehr wie „Weltaneignung und Welterfahrung“, worunter auch der verweltlichte Körper, der Körper als Ressource, als Feind, als Gestaltungsobjekt usw. fallen. (Vgl. ebd., S. 144ff.)¹⁰ Die Argumentation dafür, menschliche Weltbeziehung ganz wesentlich als „leiblich“ zu deuten, ist für die vorliegenden Überlegungen so beachtenswert, weil sie nicht dem phänomenologisch nahegelegten Kurs folgt und bestimmte Erkenntnisse als gesetzt behandelt, sondern im Gegenteil – und das erklärt den Umfang des Buches – von den aktuellen Phänomenen her neues Verstehen generieren will. Dass dabei konstitutive Elemente des leiblichen In-der-Welt-Seins neu begründet wiederaufscheinen, ist daher durchaus erhellend. Hierzu zählen Doppelseitigkeiten (Bsp.: Haut als doppelseitige Membran), Phänomene der Dualismus-Überwindung oder besser: der Vorgängigkeit einer Einheit vor der dualistischen Unterscheidung (Bsp.: Fötus als „Schwebewesen“), das konstitutive Element des In-Beziehung-Seins (Bsp.: Mit-Tönen der Stimme und Ich-Bildung durch Stimmbildung im Horizont der anderen Stimmen und Stimmungen) oder auch Responsivität (Bsp.: „ansteckendes“ Lachen oder Gähnen). Originell ist nun die Deutung von Resonanz, die hierauf aufrucht:

„Die [...] zentrale Kategorie der Resonanzerfahrung lässt sich [...] als ein momenthafter Dreiklang aus konvergierenden Bewegungen von Leib, Geist und erfahrbarer Welt

¹⁰ Sowohl bezüglich „Erfahrung“ als auch zur Reflexion des Körper-Begriffs wird hier Bezug auf Plessner, Fuchs, Waldenfels, Merleau-Ponty etc. genommen – und dennoch wird auch hier wesentlich häufiger vom „Körper“ als vom „Leib“ gesprochen.

verstehen. Die Bewegung kann von allen drei Elementen initiiert und begünstigt, aber zugleich auch blockiert und gehemmt werden: Physisches Wohlbefinden kann ebenso wie ein Sonnenuntergang oder eine leise durch den Raum klingende Musik einen Anstoß dafür liefern, die Selbst- und Weltinterpretation in ein positives, vielleicht durch ein Gedicht inspiriertes Licht zu tauchen – und dieser Dreiklang kann durch einen plötzlichen kalten Windhauch und Regenguss, durch jähe Magenschmerzen oder den Gedanken an einen Erbschaftsstreit gleichermaßen ge- oder zerstört werden. Wir reden dann von *Verstimmungen* in diesem Dreiecksverhältnis.“ (Ebd., S. 290)¹¹

Es schließt sich nun nicht nur die Frage an, ob die scheinbar unheilige Allianz von „Magenschmerzen, Sturmwind und Erbschaftsstreit“ (ebd.) nicht auch resonant erfahren werden kann. Rosas Antwort lautet: Das ist unwahrscheinlich, weil das Subjekt tendenziell „in eine Haltung des Widerspruchs und der Abwehr“ (ebd., S. 290f.) geraten wird, und es ist vor allem unwahrscheinlich, weil Resonanzerfahrungen die „Übereinstimmung mit unseren starken Wertungen“ (ebd., S. 191) brauchen – i.e. die empfundene Übereinkunft von „Sein und Sollen“ – und wo diese ausbleibt, wird das als „Repulsion“ (ebd., S. 292) gedeutet, nicht als „negative Resonanz“ oder ähnliches.

Ruft man sich nun ins Gedächtnis, dass einige oben zitierte Stimmen argumentierten, es brauche eine Fülle an primären Erfahrungen, ein hohes Maß an Komplexität und „Karätigkeit“ (Rumpf) dieser, um das in-Beziehung-Treten mit Welt überhaupt angemessen „üben“ (Brinkmann) oder „lernen“ (Meyer-Drawe) zu können, wird die Tragweite der folgenden eigentlich recht lapidaren Einlassung Rosas deutlich:

„Weit bedeutsamer scheint mir indessen der Umstand, dass der Bildschirm für den spätmodernen Menschen eben bei weitem nicht nur das Buch ersetzt: Er wird zum uniformen Medium nahezu *aller* Weltbeziehungen. Immer mehr Tätigkeiten und damit Beziehungsformen werden heute über die symbolvermittelnden Bildschirmoberflächen des Smartphones, des Computers, des Laptops oder Tablets, der Fernseher und der Touchscreens entwickelt und abgewickelt. Wir *arbeiten* am Bildschirm, wir *informieren* uns über den Bildschirm, wir *identifizieren* uns mittels der Bildschirme, wir *spielen* an ihnen, wir *kommunizieren* mit ihrer Hilfe, wir *zerstreuen* und *unterhalten* uns über Bildschirme und sie sind sogar dabei, die Basis für unser Kunsterleben zu werden. Bildschirme leiten darüber hinaus auch die maschinell ausgeführten Interaktionen mit der Welt, indem wir per Touchscreen Garagentore öffnen, Heizungen andrehen, fotografieren, kochen, waschen usw.“ (Ebd., S. 156, Hervorh. im Orig.)

In der Folge wird Rosa von der Moderne als Geschichte einer Resonanzkatastrophe, aber auch als Geschichte gesteigerter Resonanzsensibilität sprechen. Jenseits der Paradigmen von Fortschritts- oder Verlustgeschichte diagnostiziert er der Moderne das charakteristische Strukturmerkmal der nur dynamisch zu leistenden Stabilisierung (vgl. ebd., S. 518) und identifiziert „Umschlagspunkte“ dort, wo

¹¹ Bemerkenswerterweise wird hier wiederum vom „Leib“ gesprochen, die Unterscheidung vom „Geist“ aber parallel geführt wie die von „Körper“ und „Geist“.

„die Zunahme der Veränderungsgeschwindigkeiten und der sozialen Dynamik eine qualitative Veränderung der kulturellen Wirklichkeit, das heißt insbesondere der individuellen und politischen Selbstverhältnisse, bewirkt. Die *Spätmoderne* [...] beginnt dann dort, wo die Geschwindigkeit des sozialen Wandels ein intragenerationales Tempo erreicht, so dass Identitäten und Politik tendenziell situativ werden, weil eine in die Zukunft gerichtete Integration und Synchronisation von Ereignissen und Entwicklungen nicht mehr zu leisten ist.“ (Ebd., S. 519, Hervorh. im Orig.)

Es ist möglich, dieser „Katastrophengeschichte“ auch die Tendenzen der Resonanzsensibilisierung, die die Moderne zweifelsohne mitliefert, zu subsumieren. Dann erschiene die gewonnene Sensibilität „gerade als der radikalste Teil der Entfremdung“ (ebd., S. 628). Der aufgerufene Kontext der Moderne-Kritik scheint aber vor allem von besonderer Brisanz, stehen wir doch aktuell vor der Herausforderung, aus den Erfahrungen der Pandemie nicht nur politische, sondern auch angemessene pädagogische Schlüsse ziehen zu müssen.¹² Die Phänomene Entfremdung, Leib-Bemeisterung oder Leib-Fehlen (vgl. Krauß 2021), Isolation und Verlust von Primärerfahrung, der Wegfall von Räumen gelebter Co-Präsenz und die Bedeutung digitaler Zugänge werfen vor diesem Hintergrund drängende Fragen auf. Ob wir beim Versuch, diese zu beantworten, im Narrativ der Verlust- oder Katastrophengeschichte bleiben müssen, ist fraglich. Im Sinne der Perspektivenvielfalt scheint es sinnvoll, signifikante Veränderungen auch anders zu reflektieren und pädagogisch zu wenden.

Die vorliegenden Artikel sowie der hier unternommene Versuch, entscheidende Aspekte noch einmal zu bündeln und für den pädagogischen Diskurs fruchtbar zu machen, tragen möglicherweise jenseits einer solchen Entscheidung für oder gegen Optimismus eher dazu bei, Perspektiven zu verschränken und neue Fragen aufzuwerfen, als dass sie abschließende Antworten formulieren.¹³ Es zeigen sich jedoch im Fortgang der Untersuchung immer wieder bedeutsame Diskurs-Parallelen über die Disziplinen hinweg; einander ähnelnde Argumentationslinien, die sich z.T. aus der leibphänomenologischen Perspektive ergeben, z.T. mit ihr korrelieren. Es sind dies die machtkritische Perspektive, eine dezidierte Wertschätzung von Irritation, Zeitsensibilität als (insbesondere für pädagogische Vollzüge) notwendige Fähigkeit und nicht zuletzt die Tendenz, wissenschaftliche Kontrollverluste als mögliche Komplexitätsgewinne oder zumindest als Einfallstor für solche zu betrachten.

Um in Grundzügen sichtbar zu machen, wie diese Parallelen forschend herausgearbeitet wurden, folgen nun die Zusammenfassungen der zur kumulativen Promotion eingereichten

¹² Es handelt sich um Erfahrungen, die, wie sich aktuell zeigt, nicht allein mit dem Erklärungswerkzeug der Beschleunigungstheorie beschreibbar sind. Das Ausbleiben von Resonanzenerfahrung verdankt sich offenbar nicht allein „beschleunigten“ Umständen. Gerade in der spezifischen Stillstellung und „Entschleunigung“ in Form des sog. „Lockdowns“ zeigten sich Resonanzmangel, existenzielle Langeweile und Antriebslosigkeit, was auch (sozial-)pädagogisch reflektiert wurde. (Vgl. das Projekt „SozPäd-Corona von Böhmer/ Engelbracht/ Hünersdorf/ Kessl/ Täubig o.J.)

¹³ Der Versuch, zu gültigen Antworten zu kommen, ist im Sinne des bereits Dargestellten ethisch und pädagogisch geboten. Zu formulieren sind solche Antworten allerdings nur im Wissen und unter Problematisierung ihrer notwendigen Vorläufigkeit und Kontextgebundenheit.

Artikel. Die Kapitelnummerierungen entsprechen dabei nicht denjenigen in den Publikationen, da Argumentationsstränge z.T. zusammengefasst werden.

- 2) Zusammenfassung des Artikels „Bildung und Leiblichkeit“. In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Koch, Lutz/ Ladenthin, Volker (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Paderborn, München, Wien, Zürich 2011.

2.1 Abstract

Der vorliegende Artikel wurde in Band 1 des Handbuchs der Erziehungswissenschaft veröffentlicht, der die Grundlagen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zum Thema hat. Hiermit ist eine Argumentationslinie des Beitrags schon durch den Veröffentlichungskontext bestimmt: Es wird argumentiert, dass die Begriffe „Bildung“ und „Leiblichkeit“ insofern als pädagogisch grundlegend zu verstehen sind, als dass sie in engem Verweisungszusammenhang stehen. Für ein pädagogisches Bildungsverständnis ist „Leiblichkeit“ grundlegend; Leiblichkeit ihrerseits drängt auf Bildung. Daher werden, ausgehend von einer kurzen Bestandsaufnahme über die aktuelle Verwendung der Begriffe im Alltags- und Wissenschaftsdiskurs, Argumentationslinien historisch und systematisch bedeutsamer Positionen zu Bildung einerseits, zu Leiblichkeit andererseits, nachgezeichnet und auf ihren Nexus hin untersucht. Schließlich wird dies vor dem Horizont des Pädagogischen reflektiert, woraus sich die Schlussfolgerung ergibt, dass Bruchstellen und Unverfügbarkeiten pädagogischen Handelns und Erlebens sowohl erziehungswissenschaftlich als auch im praktischen Kontext sozialer Beziehungen zu einseitig behandelt sind, wenn sie als das Unliebsame, Auszumerzende (Beispiel: Unterrichtsstörungen) fortgeschrieben werden. Vielmehr ist, so die sich ergebende Konsequenz, „in positiver Wendung einer neu verstandenen Leibes-Erziehung“ (a.a.O., S. 301) die Möglichkeit freiheitlicher Sinnstiftung eingetragen, die als Zielhorizont von „Bildung“ auch im aktuellen Diskurs Bestand hat.

2.2 Das Begriffsverhältnis Körper – Geist – Leib

Da der Begriff „Leiblichkeit“ als bloß veraltetes Synonym für „Körper“ missverstanden werden könnte, ist es nötig, dieses Begriffsverhältnis eingehend zu betrachten. Hierbei wird auf eine geläufige Unterscheidung im Diskurs aufmerksam gemacht, deren tiefere Problematisierung hier nicht geleistet werden kann: Der auf Descartes zurückgehende *Substanzdualismus* von Geist und Materie, *res cogitans* und *res extensa*, wird aufgrund seiner diskursiven Wirkmacht und dem resultierenden Leib-Seele-Problem, das die Wechselwirkung beider thematisiert und im Fortgang der neuzeitlichen Philosophie unterschiedlich auflöst, zunächst einmal gesetzt. Dies ergibt Sinn, insofern ein Körper tatsächlich als reine ausgedehnte Materie im Sinne eines geometrischen Körpers verstanden werden kann, während dem Leib begrifflich erlebte, d.h. lebendige Körperschaft beigelegt wird. Ein zweites Argument für die Unterscheidung der Begriffe „Körper“ und „Leib“ liegt darin, dass vom Objekt Körper

Besitz genommen werden kann, während der subjektiv erlebte Leib eine Weise des In-der-Welt-Seins darstellt, die sich in der von Plessner grundgelegten und auch pädagogisch reflektierten Differenzierung von Haben und Sein niederschlägt (vgl. Plessner 1970; Fuchs 2015; Magdlenner 2015). So verstanden wird nicht ein Begriff dem anderen vorgezogen, sondern beide – Körper plus Geist einerseits, Leib andererseits – werden als grundlegend verschiedene Zugriffsweisen sichtbar. Gestützt werden kann diese These durch phänomenologische Einsichten, die das leibliche Zur-Welt-Sein als Voraussetzung dafür, dass Menschen zur Welt in Beziehung treten bzw. schon immer in Beziehung zur Welt sind, kennzeichnen und somit die Unterscheidung von Körper und Geist als analytische und damit gewissermaßen nachgeordnete Leistung postulieren. Beide Betrachtungsweisen ermöglichen es, das gleiche Phänomen zu beschreiben: aus der einen wie auch aus der anderen Perspektive. Gleichwohl ist eine Tendenz hin zu eher objektivierenden, quantifizierenden und kognitionsbasierten Ansätzen zu beobachten, die vor allem hinsichtlich „Bildung“ zu kurz greifen.

2.3 Bildung als Verhältnisbegriff

Eine „entleibte“ Pädagogik ist vor allem in bildungstheoretischer Hinsicht problematisch. Da unter Bildung, rekurrend auf die im Neuhumanismus entwickelte Bestimmung, eine Vielheit emanzipatorischer Akte der Selbst-Bildung zu verstehen ist und dieses Selbst wiederum im Verhältnis zu sich, zur Welt und zum anderen prozesshaft und je neu „jemand wird“, was im Humboldt'schen Verständnis als Wechselwirkung gedeutet wird, scheint Leiblichkeit hier zweifach auf: Zum einen ist der Mensch qua Leiblichkeit empfänglich für Welt, denn Leiblichkeit beschreibt ja nachgerade das interaktionistische Moment des Verhältnisses von Selbst und Welt, die aufeinander zugeordnet sind. Zum zweiten ist die Humboldt'sche „proportionirlichste Bildung“ der menschlichen Kräfte „zu einem Ganzen“ (Humboldt-Werksausgabe 1980, S. 64) leibphänomenologisch interpretierbar, insofern sie das Einflussnehmen auf Welt nicht entweder körperlich oder kognitiv deutet, sondern stets das sowohl individuelle (Selbst) wie auch ideell (Humanismus) Verschränkte von Körper und Geist im Blick hat. Somit ist sowohl die empfangende, aufnehmende, rezipierende Seite von Bildung als auch die kreative, gestaltende, deutende leiblich verfasst.

Mit Humboldt ist damit ein Punkt argumentativ vorbereitet, der für die Frage der konkreten pädagogischen Konsequenzen eine zentrale Rolle spielt: Da der Leib zugleich bedingt und bedingend ist, lassen sich keine einfachen Akte der „Herstellung“ von Sinn annehmen. Welt, dieser komplexeste Gegenstand für Bildung, und Mitmensch, Repräsentant eines Vorschlags, was Mensch-Sein bedeuten könnte, widersetzen sich dem Zugriff, sind widerständig. Bildungsgeschehen zeigt sich somit als ein Ineinander von Anpassung und Widerstand (vgl. Frost 2008). Bildung leiblich zu deuten – und nicht in erster Linie als Geistes- oder Körperbildung bzw. in der dem Leiblichen nachrangigen interaktionistischen Deutung von Körper und Geist – wird dem Begriff daher, umfänglicher gerecht, weil auch die Entzogenheiten in den Blick geraten.

Eine weitere und radikale Ausdeutung von Entzogenheit bietet die Position Pestalozzis. Das Thema Leiblichkeit zeigt sich bei ihm im Zusammenhang mit Bildung vor allem in

der Bedürftigkeit des Menschen. So erklärt sich auch, dass Pestalozzi im pädagogischen Diskurs nicht nur als Bildungstheoretiker, sondern auch als gedanklicher Wegbereiter der Sozialen Arbeit gelesen wird: Als Antwort auf die Hilfebedürftigkeit entwickelten sich Praktiken und Theorien des Helfens und des Bedarfsausgleichs (vgl. Lambers 2018), die es schließlich im Zuge der Differenzierungen der Moderne erlaubten, sich von Pädagogik als Leitdisziplin zu emanzipieren, wenngleich ihre historischen und systematischen Bezugspunkte bestehen blieben. „Bedürftigkeit“ ist demnach ein zentraler pädagogischer Aspekt, der sich leiblich produktiv deuten lässt. Der Entwicklung seiner Sittlichkeit als Bildungsaufgabe, so Pestalozzi, kann der Mensch nämlich nur nachkommen, wenn seine ersten Bedürfnisse gestillt werden. So entwickeln sich die Herzenskräfte und auch die Kräfte von Hand und Kopf; diese Trias steht in unauflösbarem Zusammenhang. Pestalozzi beschreibt diesen dreifachen Weltzugang also ausgehend von der existenziellen Bedürftigkeit und Angewiesenheit: Menschen brauchen andere Menschen, um ein Selbst werden zu können. Diese Verwobenheit ist im Sinne der Leiblichkeit zu deuten, insofern diese das „stillschweigende Medium unserer Beziehungen zur Welt“ (Fuchs 2015, S. 144) darstellt.

Erklärte man das gleiche Phänomen, das Pestalozzi hier im Blick hat, mittels dualistischer Begriffe der Interaktion von Körper und Geist, so wäre das Moment des Unmittelbaren, der Angewiesenheit und der inneren Verbundenheit von Herz, Hand und Kopf gewissermaßen analytisch entzerrt.¹⁴

Bildung ist mit Humboldts Wechselverhältnis und Pestalozzis Bedürftigkeit als leiblich fundierter Verhältnisbegriff gedeutet worden. Leiblichkeit ist demnach kein zufällig der Bildungstheorie addierter Aspekt, sondern ein Grundphänomen von (Bildungs-)vollzügen.

2.4 Leiblichkeit als Grundphänomen menschlichen Vollzugs

Menschliche Bedürftigkeit und die Widerständigkeit der Welt zeigen sich in „Bruchlinien“ (Waldenfels 2002) des Selbstbezugs, Fremdbezugs und Weltbezugs, und zwar vor allem in Gestalt des Entzugs. Deutlich wird dies, vollzieht man nach, warum der Leib zwar als „Ding“ gedeutet werden kann, jedoch immer als „Ding besonderer Art“, wie Waldenfels in Anschluss an Husserl argumentiert (vgl. Waldenfels 2000). So unbewusst es meist bleiben mag, ist doch unsere Leiblichkeit die Bedingung der Möglichkeit jeder Körper-Habe, insofern durch sie unsere Selbst- und Weltdeutungen erst geschehen. Dies lässt sich als eigentümliches Sich-selbst-im-Weg-Stehen deuten, wie Husserl selbst es nahelegt und den Leib ein „merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“ (Hua IV 1952, S. 158) nennt, oder es lässt sich als Bezugsgröße für Weltwahrnehmung überhaupt annehmen, wie Merleau-Ponty ausführt (vgl. Merleau-

¹⁴ Auch ein solch zergliedernder Zugang stellt erziehungswissenschaftlich sicherlich einen Gewinn dar, zumal auch Pestalozzi selbst den „verworrenen“ sinnlichen Eindrücken des kleinen Kindes durch Lehren/Lernen Klarheit verschaffen will. Die hier vorgelegte Deutung orientiert sich vornehmlich daran, dass Pestalozzi nichtsdestotrotz der Pädagogik der „Wohnstube“ zentrale Bedeutung beimisst, für die das Ineinander von Herz, Hand und Kopf charakteristisch ist.

Ponty 1966, S. 276). In jedem Fall lässt sich herausarbeiten, dass mein Leib besondere Merkmale aufweist, die ihn von einem beliebigen anderen Ding grundlegend unterscheiden, wie beispielsweise seine Permanenz, die Möglichkeit der Doppelempfindung, Affektivität und kinästhetische Empfindung oder sein Auftreten als „Willensorgan“ (Waldenfels 2000, S. 31ff.). Meinen Leib werde ich demnach nicht hinter mir lassen und weiter in der gleichen Weise wie zuvor auf Welt bezogen sein können; es handelt sich also in der Tat um ein Grundphänomen menschlichen Vollzugs. Dass dies insbesondere in Bezug auf Bildung eigentümliche Relevanz entfaltet, wird sichtbar, wenn dieser Umstand darauf zurückbezogen wird, dass Bildung die Gestaltung meiner Verhältnisse zu mir selbst, zum anderen und zur Welt meint. Das Selbst wird, leiblich verstanden, keinen vollen Zugriff auf sich als „Objekt“ haben können. Es wird auf sich selbst im Modus des Als-ob objektivierend Bezug nehmen können – das Moment des Entzogeneins aber bleibt. Des Weiteren wird das Selbst „zwischenleiblich“ zu anderen ins Verhältnis treten; Eigenleib und Fremdleib sind immer relativ, in Beziehung zueinander differenziert. Heideggers Begriff der „Befindlichkeit“ aufnehmend, verweist Waldenfels in diesem Zusammenhang auch auf die Bedeutung reflexiver Verben wie sich-freuen, wobei das Freuen zugleich einen Anlass in der Welt hat und in mir ist: Fremdbezug und Selbstbezug fallen gleichsam in eins, wobei ich mir selbst immer ein Stück fremd bin und über die Leiblichkeit der anderen nur im Modus der „Zwischenleiblichkeit“ (Waldenfels 2000, S. 284) sprechen kann: „(...) es gibt die Beziehung auf den Anderen, und gleichzeitig die Beziehung des Leibes auf sich selbst. Der Selbstbezug geht dem Bezug zum Anderen nicht voraus, dadurch würde dieser zum sekundären Bezug, sondern Selbstbezug und Bezug zum Anderen sind synchron zu lesen“ (ebd., S. 284f.). Das dritte Verhältnis, das bildend zu gestalten ist, ist dasjenige zur Welt, dessen ich ebenfalls nur leiblich anteilhaft sein kann: Wirklichkeit und Sinn sind für mich immer nur leiblich aufeinander zuordenbar. Gelebte, fungierende Leiblichkeit durchdringt all meine Weltbezüge und ist für die Standortsuche in der Welt in der Tat grundlegend.

Es zeigt sich zum Schluss dieses Abschnitts mithin, dass Bildung als Verhältnisbegriff im Horizont der Leiblichkeit neu verstehbar wird, nämlich als Ineinander dynamischer Gefüge, die nicht reibungslos ineinandergreifen, sondern in ihren Verflechtungen, Verschränkungen, im „Chiasmus“ (auch: „Chiasma“; Merleau-Ponty 1994, S. 209, 256, 274, 302, 328-333, 336) ein stetiges Differenzierungsgeschehen initiieren, das Bruchstellen und Widerständigkeiten aufweist. Dies ist somit nicht als lästiges und wo immer möglich zu vermeidendes Manko von Bildungsprozessen zu sehen, sondern vielmehr als deren innere Systematik.

2.5 Leiblichkeit und Bildung, die Rolle des Widerfahrnisses und das engagierte Bewusstsein

Die bis hierhin ausgeführten Punkte lassen nun den Schluss zu, dass die Rolle dessen, was einem (leiblichen) Bildungs-Subjekt widerfährt, gar nicht zu überschätzen ist.

Bildung zeigt sich als ein Geschehen, dessen aktive Seite bruchloser Entschlüsse gleichsam „unterwandert“ ist von Betroffenheiten, die das Bildungssubjekt nicht erst aufsuchen muss, sondern die ihm im Selbst-, Welt- und Sozial-Verhältnis bereits im

Sinne von Fragwürdigkeiten und Ambiguitäten eingeschrieben sind. Angesichts dessen verliert das Selbst aber gerade nicht seinen „Zugriff“ auf sich selbst, auf Welt und andere, sondern es gewinnt Welt als „Feld oder Dimension der Existenz“ (Merleau-Ponty 1966, S. 414), was zwar anders ist als eine Welt-Habe als „Objekt oder Summe von Gegenständen“ (ebd.), jedoch nicht als Verlustgeschichte gelesen werden muss. Bezieht ein Selbst sich auf Welt, auf sich selbst oder auf andere, so wird es dies qua vorgelegter Lesart im Modus der Intentionalität tun; es wird etwas, das ihm begegnet, als etwas deuten. Die identifizierende Lesart „etwas ist etwas“ wird wiederum nur im Modus des „als ob“ Sinn ergeben: Selbstbezug und Fremdbezug bedeuten zugleich immer auch Selbstentzug und Fremdentzug. Sinn erscheint daher immer als bevorzugter Sinn; das, was ursprünglich als Fremdes begegnete, kann zwar einsortiert werden in die eingeübten Sinn-Kategorien, es ist aber dann schon „gehörig zurechtgemacht“ (Waldenfels 2004, S. 817).

Bildung wird, leiblich verstanden, sensibel für das, was uns tatsächlich angeht, für das Fremde und Nicht-Verstehbare. Hiermit ist auch Humboldts Diktum vom Verstehen, das zugleich ein Nicht-Verstehen sei (vgl. Koller 2003), produktiv gewendet: Am Nicht-Verstehen ist nicht zu verzweifeln; es liegt Bildung vielmehr – leiblich bedingt – zugrunde und kann gar zum Ausgangspunkt „transformatorischer“ Prozesse (vgl. Koller 2012) werden. Im Pathos, das Waldenfels über dasjenige, was uns angeht, hinaus als das „Angegangenwerden selbst“ (Waldenfels 2002, S. 196) kennzeichnet, liegt daher eine eigentümliche Kraft. Dass Menschen leiblich verfasst sind, heißt, dass sie mit dem Lückenhaften ihrer Existenz umgehen müssen. Darin scheint eine Bildungsdimension auf, die angesichts der kaum je vollständig zu beantwortenden Anfragen und Zumutungen einer widerständigen Welt durchaus Brisanz entfaltet, insofern ein Rückzug ins Indifferente, Nicht-Engagierte ebenso problematisch erscheinen muss wie auch die Zurechtmachung ambiger Fragwürdigkeiten im Sinne eindeutiger Identifizierungen. Bezüglich des anderen Menschen, der mich pathisch angeht, wird an dieser Stelle auf Lévinas verwiesen, der die soziale Beziehung als „Idee des Unendlichen“ charakterisiert und dem Wesen des Unendlichen sowohl ontologisch als auch ethisch ein eigenes Logos beilegt: „Das Objekt integriert sich, wie wir wissen, der Identität des Selben. Das Ich macht es zu seinem Thema und danach zu seinem Eigentum, seiner Beute, seinem Raub oder seinem Opfer. [...] Seine [die des unendlichen Wesens, RM] Epiphanie ist nicht nur Erscheinung einer sinnlichen oder intelligiblen Form im Licht, sondern schon dieses *Nein*, das den Vermögen entgegengeschleudert wird. Sein *Logos* ist: ‚Du wirst nicht töten‘“ (Lévinas 1999, S. 198, Hervorh. im Orig.). Als Konsequenz für den Umgang mit Fremdem und Fremden, aber auch mit sich selbst und Welt aktualisiert dies humanistische Ansprüche, die dem leiblichen Miteinander in der Welt radikaler Rechnung tragen können, als es eine körperzentrierte Perspektive zuließe. Des Weiteren wird argumentiert, dass auch im über-individuellen Kontext von Bildung, nämlich den Bildungsinstitutionen, Leiblichkeit ihren Raum beanspruchen dürfen sollte. Dies wäre weitergehend zu thematisieren in Hinsicht auf Ästhetische bzw. Kulturelle Bildung, die der leiblichen Erfahrung (vgl. Dietrich et al. 2013, Laner 2018, Fuchs 2003) in besonderer Weise Raum geben kann. Der Artikel schließt mit einem angedeuteten Ausblick darauf, dass

nicht nur in Hinblick auf „Bildung“, sondern auch auf „Erziehung“ und „Lernen“ die leibliche Lesart ein besonderes Desiderat darstellt.

- 3) Zusammenfassung des Artikels „Lager“. In: Burghardt, Daniel/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim, Basel 2019.

3.1 Abstract

Dem vorliegenden Artikel liegt, ebenso wie der Publikation im gesamten, Michel Foucaults Vortrag „Die Heterotopien“ (vgl. Foucault 2005) zugrunde, im Rahmen dessen die Idee entfaltet wird, Heterotopien fungierten im gesellschaftlichen Kontext als institutionelle Gegenorte bzw. – in paradoxaler Weise – tatsächlich realisierte Utopien, also Nicht-Orte. Sowohl Utopien als auch Heterotopien sind disparate Räume, denn einerseits dauern die „Sakralisierungen“, die sich in dichotomen Begriffspaaren wie heilig – profan, öffentlich – privat oder städtisch – ländlich zeigen, weiter fort; andererseits haben wir es nach Foucault mit einer komplexen „Gemengelage von Beziehungen, die Platzierungen definieren“ (Foucault 1992, S. 38) zu tun, was dazu führt, dass wir Räume sowohl mythisch als auch als Teil von Realität beschreiben. Dabei verbleiben Utopien „wesentlich unwirksame Räume“ (ebd., S. 39), während die Heterotopie als gelebter Fremd-Ort ganz wesentlich als Ort des Diskurses zu verstehen ist, insofern hier gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur gezeigt, widergespiegelt und repräsentiert werden, sondern auch auf je eigene Weise diskutiert und fortentwickelt, ggf. auch negiert werden können. Gesellschaft ist, mit anderen Worten, in ihren Heterotopien zugleich aufbewahrt wie auch aufgebrochen; sie ist im ständigen Entstehen. Dies wird insbesondere an der Regelhaftigkeit dieser besonderen Orte deutlich: Gemäß Foucault setzen sie die ansonsten geltenden Regeln und Normen nur zum Teil, in Variation oder gar nicht um; in jedem Fall folgen sie *eigenen* Regeln. Hier sind Orte wie Gefängnisse, Museen, psychiatrische Kliniken, Gärten, Kasernen und Bordelle im Fokus der diskursanalytischen Betrachtung.

Die Idee gewisser „Eigengesetzlichkeiten“ von Orten, an denen gesellschaftliche Verhältnisse gleichzeitig aufbewahrt und fortgeschrieben werden, und die so etwas über die Struktur von Gesellschaft erfahrbar machen, soll im Herausgeberband in pädagogischer Hinsicht aufgegriffen werden. Näherhin bedeutet dies, dass sich die einzelnen Beiträge mit der Frage beschäftigen, ob der jeweilige Ort überhaupt als Heterotopie und, falls ja, im besonderen als pädagogische Heterotopie zu verstehen ist. Wenn dem so ist und eine Heterotopie als wirksamer Ort zu gelten hat, muss für den vorliegenden Beitrag also postuliert werden, dass das „Lager“ ein Ort spezifischer pädagogischer Wirksamkeit sei.

Die Deutungen Foucaults zur historischen Raum-Theorie legen hier eine Verbindung nahe: In seiner Lesart, die auf die o.g. Gemengelage sozialer Beziehungen als Kernthema von Räumlichkeit verweist, ist „Raum“ nicht wie vormals gemäß dem Theorem „Ausdehnung“, sondern gemäß „Lagerung“ zu verstehen, nämlich als ein Phänomen, das durch Vernetzungen, Nachbarschaftsbeziehungen, Verflechtungen gekennzeichnet ist. Hier geht es dann in der Tat weniger um die räumliche Ausdehnung

als um die raum-förmigen und raum-formierenden Lagerungsbeziehungen der miteinander verbundenen Elemente und Kräfte. Im „Lager“ wird also nicht einfach ein bestimmtes Kontingenz verstaubt, das Raum einnimmt, sondern ein Lager-Raum wird erst geschaffen, indem die in ihm zwar auch enthaltenen, sich jedoch auch stetig neu fortschreibenden Regeln der Lagerung im Sinne eines Beziehungsgeflechts aktualisiert werden. Dies ist ein erster Kontrapunkt zum Verständnis des „Lagers“ als Konzentrations-, Arbeits-, Straf- oder Vernichtungslager, das Menschen warenförmig und entmenschlichend aufzubewahren sucht. Im vorliegenden Beitrag wird das „Lager“ als Heterotopie zu ergründen versucht, indem man sich einerseits den genannten historisch realisierten Erscheinungsformen verpflichtet weiß und andererseits darum ringt, die Konkretisierungsformen von Lagerung auch noch darüber hinaus paradigmatisch zu verstehen. Nur so wird es möglich sein, der Vorgabe gerecht zu werden, zu prüfen, ob und inwiefern das „Lager“ als pädagogische Heterotopie zu verstehen sei.

3.2 Das Lager als Paradigma

Im Folgenden muss demnach erörtert werden, was „paradigmatisch“ hier bedeuten kann. Hierzu werden die Analysen Agambens zum „Paradigma“ eingeführt und kritisch mit den Perspektiven Foucaults sowie Derridas verschränkt. Begrifflich wird das „Paradigma“ mit dem „Beispiel“ parallel geführt, um über die Brücke des Aristotelischen Verständnisses den Zusammenhang von Ausnahme und Normalfall erhellen zu können.¹⁵ Insofern das *parádeigma*, das Beispiel, gemäß antiken Verständnis gerade nicht auf die Urformen oder Ursprünge abhebt – dies käme dem Gegensatzbegriff des „Archetyps“ zu –, sondern darauf verzichtet, die Bewegung vom Allgemeinen zum Besonderen überhaupt zu vollziehen, gleich in welche Richtung, und stattdessen als Singularität auf eine andere Singularität verweist, könnte man geneigt sein, von ihm nur geringen erkenntnistheoretischen Ertrag zu erwarten. Jedoch zeigt die Art der Bezugnahme den epistemischen Mehrwert an: Es handelt sich um ein *veranschaulichendes* Hinweisen, wenn das Beispiel auf das Besondere, das es illustriert und somit erläutert, im Sinne einer Allusion verweist. Zwischen beiden Elementen dieser Verweisungsbeziehung liegen signifikante Ähnlichkeiten vor – sonst funktionierte das Verweisen schlicht nicht. Agamben bleibt bei dieser Auslegung, indem er deutlich macht, dass im Paradigma vom Besonderen zum Besonderen fortgeschritten wird (vgl. Agamben 2009, S. 37). Während dieses Fortschreitens zeigt das Besondere aber zugleich, dass und wie es zum Normalfall gehört: Es ist exklusiv, insofern es für sich steht, und es ist zugleich Teil einer Inklusion, insofern es im Verweisungszusammenhang steht (vgl. Agamben 2002).

Wenn also das Lager als politisches Paradigma der Moderne gelten soll, so muss sich in ihm jenseits seines Für-Sich-Stehens ein Verweisungszusammenhang öffnen, der als

¹⁵ Eine Einführung des Begriffs „Paradigma“ wie beispielsweise in der Rede vom Paradigmenwechsel würde dazu führen, nur von theoretischen Konzeptionen handeln zu können, die für einen bestimmten Zeitraum, eine bestimmte Gruppe der „scientific community“ vorherrschend in Gebrauch waren oder sind. Da aber mit Foucaults Analysen gerade die *ordnungsmachenden* Prinzipien in den Ordnungen der Prinzipien angefragt sind, griffe dies zu kurz.

politischer gekennzeichnet werden kann. Hierfür wird im Fortgang des Artikels argumentiert, wenn die paradoxe Struktur des Lagers als ein Ort, an dem die Ausnahme der Regelfall ist – weil das Lager nachgerade regelhaft so konstituiert ist, dass ihn ihm als Grenz-Raum die üblichen Regeln ausgesetzt sind – betont wird: Das Lager ist verräumlichter und verzeitlichter Ausnahmezustand, Heterotopie und Heterochronie. In den Worten Agambens:

„Man muss den paradoxen Status des Lagers von seiner Eigenschaft als Ausnahmeraum her denken: Es ist ein Stück Land, das außerhalb der normalen Rechtsordnung gesetzt wird, deswegen jedoch nicht einfach Außenraum ist. [...] Was aber auf diese Weise vor allem in die Ordnung hineingenommen wird, ist der Ausnahmezustand selbst. Denn insofern der Ausnahmezustand ‚gewollt‘ ist, begründet er ein neues juristisch-politisches Paradigma, in dem die Norm von der Ausnahme ununterscheidbar ist“ (Agamben 2015, S. 179).

Das Lager könnte demnach dann als paradigmatisch für die Moderne gelten, wenn Norm und Ausnahme im Raum des Politischen zunehmend ununterscheidbar wären oder würden. Mit Foucault gesprochen wäre die These zutreffend, wenn sich politisch-topologisch tatsächlich ein Grad von Komplexität der Vernetzungen und Verflechtungen zeigte, der ein Ineinander von Regel und Ausnahme begründete. Es schließen sich nunmehr unmittelbar das Problem der Verstehbarkeit sowie, im engeren Sinne, das der Messbarkeit an.

3.3 Verstehen – Nicht-Verstehen – Nicht-Verstehbares

Der Problemaufweis lässt sich über die genannten Paradoxien des Ineinanders von Innen und Außen, Einschließung und Ausschließung etc. hinaus vor allem darin sehen, dass das „Lager“ als Phänomen und Paradigma zugleich als radikal *einzel*n wie auch als *Allgemeines* zu verstehen wäre: Es ist Ausnahme und Normalität zugleich. Hieraus ergibt sich eine Opazität, die einen Zwischenraum markiert. Das heißt im Umkehrschluss, dass es sowohl falsch wäre, zu einfachen Bestimmungen aufzusitzen als auch, dem Lager den Nimbus der Nicht-Verstehbarkeit beizulegen (was im Übrigen einer politischen und juristischen Bankrotterklärung nahekäme). Es liegt daher nahe, sich im Sinne des eingeführten Heterotopie-Begriffs um Verstehen zu bemühen. So erscheint das Lager als Ort und Logos; es schließt faktisch ein und aus, und es versinnbildlicht die Logik von Einschließung und Ausschließung. Dies wird besonders deutlich, führt man sich vor Augen, dass „Lager“ sich innerhalb gesellschaftlicher Räume bilden und trotzdem als Anders-Orte wahrgenommen werden. Innen und Außen stehen hier in eigentümlicher Verbindung, weswegen im Folgenden mit Welschs Logik der Abweichung argumentiert wird (vgl. Welsch 2003) und das Augenmerk auf den Zwischen-Raum – gleichsam das Scharnier von Innen und Außen – gelegt wird.

Unter Rückbezug auf die Ausführungen zum paradigmatischen Charakter des Lagers wird es möglich, dichotome Unterscheidungen auch in Bezug auf Subjektivität zurückzuweisen, da auch hier eigentümliche Fragwürdigkeiten den Diskurs (Stichwort: Subjektivierungsprozesse) bestimmen: Wer bestimmt Normalität und Abweichung, wer oder was „macht“ das Subjekt zu dem, was es „ist“, woher erlangt es seine Position

innerhalb einer Struktur? Analog zur Figur der Heterotopie versteht Foucault selbst diese Prozesse im Sinne eines Weder-Noch: Zwischen Festschreibung von außen und Hervorbringung qua Selbsttechnik (Sorge um sich) von innen ist die Genese des Subjekts zu verorten.

Der Gang der Argumentation muss dies nun näherhin belegen; nicht zuletzt, um pädagogische Rückschlüsse vorzubereiten. Um den Terminus des „Zwischen“ zu klären, dabei aber nah an der vorgelegten Thematik des Lagers zu bleiben, bietet sich der Begriff der „Zone“ an.

3.4 Lager, Grenze, Zone – Raum-Zonen, Zeit-Zonen

Zunächst wird mittels der Zonen-Bestimmung von Schweighart (Zone als etwas Paradoxales, Ambivalentes, das auf ein Außen als Abweichung verweist und von der Ausnahme her bestimmt ist, vgl. Schweighart 2009) die Innen-Außen-Logik methodologisch reflektiert, insofern auch ein Sprechen über einen Gegenstand „von außen“, wie es Wissenschaft gemeinhin zu eigen ist, hier problematisch sein muss. Jedoch kann nicht zuletzt auf phänomenologisches Forschen und Sprechen Rekurs genommen werden, um zu verdeutlichen, dass die vermeintlich trennscharfe Unterscheidung „literarischer“ bzw. „wissenschaftlicher“ Diskurse hier nicht greifen muss (zumal das Verständnis von „Wissenschaft“ und „Literatur“ eigens aufgegriffen werden müsste). Dies zugestanden, kann argumentiert werden, dass auch ein Sprechen aus der Sache heraus dieser gegenüber nicht distanzlos ist und als Vorgang zur Hervorbringung von wenn nicht objektiver, so doch intersubjektiv nachvollziehbarer Wahrheit und somit als wissenschaftlicher Diskurs oder als Beitrag zu demselben verstanden werden kann. Gleichwohl wird mit Rückgriff auf Meyer-Drawe (vgl. Meyer-Drawe 2012) konzidiert, die Zielperspektive solcherart Sprechens und Forschens sei möglicherweise eher das Prägnante als das Präzise. Prägnant Dargestelltes wäre eher als Quelle und Inspiration für weitere hermeneutische Bemühungen zu verstehen, während präzise Ausgesagtes der Festlegung, Identifizierung, Terminierung diene.

So soll unter Beibehaltung des opaken, antinomischen Charakters der „Zone“ wie oben dargestellt nun geprüft werden, was im Sinne der Prägnanz daran versteh- und aussagbar ist. Hierzu wird erneut zum Kernaspekt des Artikels „Lager als Heterotopie“ zurückgekehrt und etwas feiner differenziert, worin sich der zuvor erläuterte Ausnahmezustand zeigt: nämlich in räumlicher und zeitlicher Hinsicht.

Das Lager wird so sowohl topologisch als auch chronologisch als Zwischen-Raum-Zone begreifbar, als ein auf Dauer gestellter Ausnahmement, der innerhalb bestimmter Räume (bspw. ein Staatsgebiet) als von diesen geschiedenes räumliches Außen installiert und gelebt wird. Inwiefern diese Verwobenheit einer sehr spezifischen

Raum-Zeit-Konstellation als Heterotopie im engeren Sinne zu verstehen ist, und welche pädagogischen Konsequenzen sich ableiten ließen, ist Anliegen der letzten Abschnitte.

3.5 Ausnahmeraum, Nicht-Ort, Heterotopie

Im Folgenden wird dafür plädiert, das Lager als einen Anders-Ort, der noch einmal speziell durch seinen Abweichungscharakter bestimmt ist, zu verstehen. Es sollte diesen Ort nämlich eigentlich nicht geben (müssen) – dies „Sollen“ zunächst noch politisch und juristisch, nicht einmal ethisch oder moralisch verstanden. Menschen zu „lagern“ an Orten, die eigens räumlich und zeitlich geschaffen werden und dann gemäß Eigendynamik auf das Innen, dessen Außen sie darstellen, zurückwirken, kann nur als Anomalie gekennzeichnet werden und ist doch Normalität; das Aufkommen solcherart „Zonen“ wird von der Sondermaßnahme zum Alltagsereignis (vgl. Schweighart 2009). Durch die Normalisierung der Anomalie geschieht nun strukturell Erstaunliches: Die bestehende Ordnung erhält im jeweiligen Fall eine zusätzliche „Zone“, was bedeutsam anders ist, als das gemäß Erfordernis neu Hinzukommende ins Bestehende einzuordnen (vgl. Bruckschwaiger 2009). Hiermit ist keine normative Aussage verbunden: Ob man dies als Zugewinn von Pluralität, als erfreuliches Differenzierungsgeschehen, als zu vermeidendes Zersplitterungsphänomen oder wie immer wertet, bleibt dahingestellt. Dies ändert sich, betrachtet man dieses Geschehen nun unter Einbeziehung einer (kultur-) anthropologischen Perspektive. Die Ebene der reinen Beschreibung struktureller (und im engeren Sinne vor allem politisch und juristisch relevanter) Sachverhalte kann auf diese Weise um pädagogische Fragestellungen angereichert werden.

Konkret wird mit Augés Unterscheidung zwischen sogenannten „anthropologischen Orten“ und „Orten des Ortlosen“ (vgl. Augé 2014) eine neue Bedeutungsebene gewonnen, indem das „Zwischen“ nun nicht mehr als vor allem strukturell interessante Zone, sondern als Ort menschlichen Heimischwerdens in der Welt, genauer also als Stätte menschlichen Handelns, in den Blick gerät.¹⁶ Orte sind für Menschen demnach keine nebeneinander angeordneten Punkte auf Karten – oder sie sind es nicht nur. Entscheidend ist, so Augé, die menschliche Bewegung zwischen diesen Orten: Topologie entsteht in der je neu zu lebenden Dialektik von Innen und Außen, von Hier und Dort, von Bewegung und Statik usw., und sie entsteht im Miteinander statt in „einsamer Individualität“. Sie ist prekär und bleibt es, insofern sie nicht letztgültig festzulegen ist. Der anthropologische Ort ist eine sowohl konkrete als auch symbolische Konstruktion von Raum, in dem vergesellschaftlichtes Leben stattfindet. Sein Gegenstück ist der Nicht-Ort, der nicht in dieser Weise belebt ist, und der Augé, ungeachtet der Tatsache, dass Ort und Nicht-Ort als „fliehende Pole“ verstanden werden, als „Maß unserer Zeit“ (Augé 2014, S. 84) gilt.

3.6 Pädagogische Folgerungen und Fazit

Um die gewonnenen Thesen bildungstheoretisch zu validieren, wird das Modell der „wechselseitigen Verknüpfung von Ich und Welt“ Humboldts mit ihnen in Verbindung gebracht. Auch die Akzentuierung des Humboldtschen Modells durch Koller, der

¹⁶ Im Zwischen ist beides gleichermaßen möglich: „Heimischwerden“ und auch das Scheitern am Versuch, heimisch zu werden. An „ortlosen Orten“ wird nicht einmal der Versuch unternommen; dort findet strenggenommen kein „Leben“ statt.

insbesondere dem Transformations- und Krisencharakter dieses Geschehens Rechnung trägt (vgl. Koller 2011), wäre hier anschlussfähig.

Insofern auch Bildungsmomente a) zugleich ephemere und biographie- oder gar identitätsprägend sein können, b) im dialektischen Verknüpfen Innen (Ich) und Außen (Welt) analytisch nicht trennscharf, sondern als verquickt erlebt werden und c) das Ich ohnedies kein Selbst wird ohne den/ die anderen Menschen, kann Bildungsgeschehen durchaus „heterotopisch“ verstanden werden. Bildungstheorie müsste somit sensibel sein für die Ein- und Ausschlüsse, die sie repräsentiert und produziert; als wissenschaftliche Disziplin wäre sie den gebrochenen Verhältnissen des Ich zu sich selbst, zur Welt und zum anderen in besonderer Weise verpflichtet. Als Bemühen um Verstehen unter Anerkennung des notwendigen Nicht-Verstehens wäre Bildung stets Grenz-Erfahrung.

Führt man sich die These Bruckschwaigers, die besagt, dass die „Zone“ die „Trinität“ von Staat, Nation und Territorium um eine Raumdimension erweitert, statt dass neue Lebensformen ins Bestehende „eingeordnet“ werden (vgl. Bruckschwaiger 2009, S. 58), in diesem Lichte noch einmal vor Augen, so wäre für Bildungstheorie zu fragen: Integriert Bildung neue Lebensformen ins Bestehende oder werden auch hier „Zonen“ hinzugefügt? Und, weitergehend, geschieht dies im Modus der Addition oder wird eine neue Dimension von Bildung gewonnen? Ist Bildung überhaupt richtig verstanden, postuliert man ein Zugleich von Ausnahme-Geschehen und biographischem Normalfall?

Der Aufwurf dieser Fragen ist Folge der Überlegungen zum heterotopischen Charakter des „Lagers“. Die herausgearbeiteten strukturellen Ähnlichkeiten zum Bildungsbegriff lassen es zu, die Problemstellung pädagogisch zu reflektieren. Eine erste stringente Folgerung besteht darin, aus dem Paradoxon der ‚Normalität des Anormalen‘ auch bildungstheoretisch etwas zu gewinnen; so kommt der Artikel zu dem Schluss, dass die für Bildung charakteristischen Brüchigkeiten auf Dauer weder vollständig didaktisch zu evozieren noch aktiv zu vermeiden wären. Beide, Herstellungslogik und Glättungsbemühung, würden das Ringen um Verstehen und Gestalten der menschlichen Verhältnisse eher verhindern als ermöglichen.

- | |
|---|
| 4) Zusammenfassung des Artikels „Un-Ordnungen des Leiblichen in pädagogischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 96. Jahrgang. Heft 1. Paderborn 2020. |
|---|

4.1 Abstract

Im vorliegenden Artikel werden Aspekte, die in den vorhergehenden Veröffentlichungen theoretisch aufgearbeitet wurden, differenziert ausbuchstabiert und auf die Frage der „Ordnung“ bezogen. Die Frage der An-Ordnungen ist wie oben erörtert kein Epiphänomen, sondern zentraler Bestandteil von Bildungstheorie. Dem Thema „Fragile Ordnungen“ des o.g. Bandes der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik folgend, wird in diesem Beitrag Leiblichkeit zunächst historisch und

systematisch genauer bestimmt, um diese sodann als eine spezifische Form der „Un-Ordnung“ zu zeigen. Hierbei ist von besonderem Interesse, wie eine solche „Un-Ordnung“ zum Begriffspaar Stabilität – Fragilität im Verhältnis steht; dem Terminus der „Ambiguität“ kommt besondere Bedeutung zu, da im Zuge der Überlegungen Merleau-Pontys der Fokus sozusagen von den geordneten Inhalten zur Ordnung der Inhalte verschoben wird. Überlegungen zum phänomenologisch-pädagogischen Forschungsverständnis (Nancy 2014, Stenger 2019, Brinkmann 2018) schließen sich logisch an und bereiten den Weg dafür, exemplarisch aufzuzeigen, wie pädagogisches Nachdenken sowohl methodisch-sachgeleitet als auch leiblich fundiert vollzogen werden kann. Dabei werden Erkenntnisse der ethnologischen Forschung (Geertz 2015) mit solchen der pädagogischen Phänomenologie (Schratz et al. 2012) verschränkt. Das Exempel besteht in der Analyse und Auswertung von Vignetten zu den Themen „Fremdheit in der Schule“ und „Unterrichtseinstiege“.

Entgegen dem Bemühen, durch Wissenschaft Sicherheit zu erzeugen, wird im vorliegenden Beitrag versucht, gerade das *Fragile* wissenschafts- und disziplinbezogen urbar zu machen und die (hier: leiblich bedingte) Unvorhersehbarkeit/Unplanbarkeit nicht in erster Linie als Einfallstor für (zu vermeidende) Vulnerabilität zu verstehen, sondern sowohl das eine wie das andere als Charakteristikum genuin pädagogischen Geschehens, Handelns und Forschens anzuerkennen. Die Reflexion von Ordnungen als gegebene und gemachte erweist sich als pädagogisch bedeutsam, ist doch der leibliche Umgang miteinander von zentraler Bedeutung. Neueste Forschungen, die im Kontext der pandemisch bedingten Digitalisierung pädagogisches Beziehungsgeschehen und dessen Wandel fokussieren, zeitigen Ergebnisse, die dies bestätigen (vgl. Krauß 2021). Daher schließt der Beitrag a) wissenschaftstheoretisch mit Hinweisen auf den inneren Verweisungszusammenhang von Pädagogik und Phänomenologie und b) praxisbezogen mit der Folgerung einer Notwendigkeit, Ordnungsmodelle sowohl zu etablieren (Standpunktgewinnung) als auch für Kritik und Korrekturen offenzuhalten (Ambiguitätstoleranz).

4.2 Leiblichkeit, Ordnung, Fragilität

Um zu zeigen, inwiefern Leiblichkeit das Potenzial hat, Ordnung zu irritieren, wird zunächst der Begriff der Ordnung in den Blick genommen. Ordnung, so wird schnell ersichtlich, ist nur als Relationsbegriff verstehbar – zeigt sie doch an, wie Teilmengen oder Einzeldinge zueinander in Bezug stehen oder miteinander funktionieren. Meist orientieren sich solcherlei Bezugsaussagen jedoch nicht nur am funktionalen, sondern auch am normativen Kriterium einer „richtigen“ Ordnung; insofern sind Aspekte von Macht und Herrschaft (denn das Diffamieren anderer Ordnungen als falsch liegt nahe) ebenfalls zu berücksichtigen. Hinzu kommt, dass zur Feststellung einer Ordnung gewährleistet sein muss, dass dieser eine gewisse Stabilität im Sinne von Beharrlichkeit und Dauer zukommt; veränderte sie sich ständig, so wäre sie als Ordnung schwer erkennbar.

Es leuchtet unmittelbar ein, dass Eindeutigkeit beim Ordnen hilfreich ist und Mehrdeutigkeiten das Ordnen erschweren.

Bezogen auf „Leiblichkeit“ deuten sich hier erste Schwierigkeiten an, hat sich doch bereits gezeigt, dass jenseits der holzschnittartigen, dualistischen Zuordnung von Geist und Körper aufeinander „Leiblichkeit“ nur prozesshaft, ambig und der eigene Leib, wenn überhaupt als Ding, dann nur als „Ding besonderer Art“ (Hua IV 1952, S. 158) verstehbar ist. Tiefer noch reichen die epistemologischen Schwierigkeiten, da jedes Nachdenken über und Erforschen von Leiblichkeit ebendiese schon voraussetzt. Ein gleichsam additives, quantitativ gelagertes Ordnungsprinzip von Körper-Teilen, die aufeinander zugeordnet und mit Seelen- oder Geist-Anteilen angereichert oder um sie ergänzt würden, erscheint angesichts dessen als ungeeignet und wird hier als kategorisch ungenügend abgewiesen; vielmehr ist Leiblichkeit, so das den vorgelegten Argumenten zur Besonderheit des fungierenden Eigen-Leibes (Waldenfels 2000) folgende Postulat, etwas kategorial anderes. Diese kategoriale Andersheit speist sich aus der eigentümlichen Verschränkung (Überkreuzung, Chiasmus), die über die eigenen Leib-Grenzen hinausverweist auf Welt, und für die Merleau-Ponty den Begriff des „Fleisches“ (chair) prägt: „Dies besagt: mein Leib ist aus demselben Fleisch gemacht wie die Welt (er ist wahrnehmbar), und dieses Fleisch meines Leibes wird zudem von der Welt geteilt [...]“ (Merleau-Ponty 1994, S. 313). Merleau-Ponty selbst charakterisiert diesen seinen Denkweg als Kritik am eigenen früheren Begriff des Leibes (corps), gestattete es jener doch noch nicht, die „Überkreuzung“ von Mensch, Mitmensch und Welt so radikal zu fassen. Wissenschaftlich, genauer: pädagogisch schließt sich die Frage an, ob diese radikale Verwobenheit überhaupt der Erfahrung und Erforschung offensteht. In beiden Punkten kann bejaht werden, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Versteht man unter „Erfahrung“ nicht geradezu jeden Wahrnehmungsakt, sondern – hier mit Thomas Fuchs – die „Einheit von verfeinerter Wahrnehmung und geübtem Können“ (Fuchs 2003, S. 69), so wird deutlich, dass man in einer Art „Vergegnung“ (Buber 1960, S. 6) sich selbst, den anderen und die Welt auch *nicht* leiblich erfahren kann. Dies kann vor allem geschehen, wenn eingeübte Ordnungen als nicht irritierbar gesetzt werden, wie Meyer-Drawe für den schulischen Kontext zeigt:

„Wir stehen im Unterricht bisweilen vor dem eigenartigen Phänomen, dass sich alle Blicke auf den Lernenden richten und er dadurch unsichtbar wird. Seine Ansprüche spielen überhaupt keine Rolle. Sie werden schlicht übersehen und überhört. Hier versagt die Achtsamkeit, weil Lehrende meinen, genau zu wissen, wen sie vor sich haben. Ihr Bild liegt fest und duldet keine Überraschungen. Wer derartig im Scheinwerferlicht steht, kann nicht einmal mehr Unrecht haben. Er hat buchstäblich keine Stimme mehr“ (Meyer-Drawe 2015, S. 122).

Diese Sensibilität für das Phänomen, dass an sich Wahrnehmbares und Erfahrbares negiert wird, wenn keine Offenheit für es besteht – es, anders gesprochen, keinen Platz in der Ordnung finden kann –, ist auch Merleau-Pontys Überlegungen zu eigen; er fordert daher ein Korrektiv für das „Denken im Überflug“ (Merleau-Ponty 2003, S. 277), sodass gemäß seiner Argumentation eine Art Gleichgewicht zwischen

Ordnungsmodellen und „der Dunkelheit des ‚Es gibt‘“ (ebd.) entstehen könnte. Dies klingt zunächst nach Ordnung einerseits und entweder heillosem Durcheinander in Gestalt von Chaos oder aber Abwesenheit von aufeinander zuordbaren Teilen im Sinne von Tohuwabohu (wüst und leer) andererseits. Sich dieser Unterscheidung anzuschließen würde jedoch bedeuten, menschliche Existenz weitenteils als wissenschaftlich nicht zugänglich zu qualifizieren: Alles, was dem ontologischen Teil „Es gibt“ zugehörte, bliebe uns letztlich dunkel. Dies ist nicht Merleau-Pontys Anliegen. Vielmehr geht es, wie nun nachgezeichnet wird, um eine Rückgewinnung von Tiefe der Reflexion und darum, auch das Fragile, Ephemere als legitimen Teil von Ordnung auszuweisen. Wie dies gelingen und auch das oben zitierte ‚Es gibt‘ thematisiert werden kann, ohne es (bildlich gesprochen) aus dem Dunkel ans Licht zu zerren und es damit zu beschädigen, soll nun herausgearbeitet werden.

4.3 Methodische Näherungen und Konkretion

Das Anliegen liegt auf der Hand: Eine leiblich verstandene, fragilitätssensible Forschung, die Sache und Forschungssubjekt aufeinander zuzuordnen imstande ist, soll begründet werden. Sache und Subjekt müssen aufgrund der dargelegten epistemologischen Hürden als verschränkt, in ihrer Verschränktheit aber der Erforschung zugänglich gedacht werden. Dies gelingt über den phänomenologischen Ausgriff auf Intentionalität, da hiermit ausgewiesen wird, dass die (leiblich fundierte, mit den Sinnen und Wahrnehmungsorganen verwobene) Gerichtetheit des Bewusstseins bedeutet, dass Gegenstand und Subjekt von jeher aufeinander zugeordnet sind. Diese Ordnung ist also mittels phänomenologischen Blicks auf den Sach-Blick erkennbar. Alle Erkenntnisbemühungen müssen demzufolge aber gleichzeitig konzedieren, dass sie nicht unabhängig, nicht objektiv sind: Sinn erscheint nunmehr als bevorzugter Sinn. Etwas wird als etwas wahrgenommen – es *ist* nicht etwas. In Bezug auf zu erforschende Leiblichkeit scheint dies besonders prekär, wie Nancy, Derrida, und, deren Gedanken aufnehmend, Stenger problematisiert: „Die Rede soll, wenn sie wissenschaftlich ist, ihrem Gegenstand angemessen sein. Was aber ist für den Leib-Körper eine angemessene Beschreibung?“ (Stenger 2019, S. 177) Diese Frage leicht variiierend, widmet sich der Beitrag im Fortgang nicht der Frage, was eine angemessene Beschreibung wäre, sondern wie eine solche zu bewerkstelligen sein könnte. Insbesondere für den pädagogischen Bereich wird diese Frage als zentral angesehen, geht es doch bei Bildung, Lernen, Sozialisation, Erziehung usf. ganz dezidiert – und je spezifisch – um den wechselseitigen *leiblichen* Umgang im Miteinander.

Machte Merleau-Ponty selbst schon Ausgriffe auf Kunst, Therapie und Ethnologie, so ist dieses transdisziplinäre Vorgehen für phänomenologische Forschung insgesamt nicht untypisch. Der Artikel wendet sich hier dem ethnologisch geprägten Ansatz Geertz‘ zu, da dessen theoretische Einlassungen und praktische Anwendung der sogenannten „dichten Beschreibung“ (thick description) komplexen, ineinander verwobenen Vorstellungsstrukturen – gleichsam sich überlagernden Intentionalitäten – gerecht zu werden sucht. Mittels der dichten Beschreibung wird Zugang zur Gedankenwelt

Anderer zu gewinnen versucht, ohne in diese gewaltsam eindringen oder sie aneignend anverwandeln, überformen o.ä. zu wollen. Da nach Geertz die Welt ohnedies nur als bereits interpretierte zugänglich ist (dies ist der Modus des ‚Es gibt‘, der uns im sozialen Miteinander zugänglich ist), muss sie dialogisch, beschreibend, sich-einfindend erschlossen werden. Dies ist nicht als irgendwie esoterisches Einfühlen misszuverstehen; vielmehr leistet wissenschaftliche Imagination (wobei literarische Tätigkeit im Sinne der dichten Beschreibung als wissenschaftliches Projekt ausgewiesen wird!), dass ein Zugang zum Fremden gefunden werden kann. Dieses bleibt weder radikal fremd noch wird es für bestehende Ordnungen umpräpariert und dem Eigenen zugeführt. Leiblichkeit ist hier kein Hindernis, sondern Bedingung und mitkonstituierende Erfahrung (vgl. Stenger 2019, S. 182).

Konkret wird diese Methode in der Arbeit mit Vignetten, wie Schratz et al. sie vorstellen (vgl. Schratz et al. 2012). Vignetten sind als prägnante Kurzformen dichter Beschreibung im dargelegten Sinn zu verstehen; dass die beobachtete Wirklichkeit, die in ihnen schreibend reflektiert wird, keineswegs als objektiv postuliert wird, negiert, so die Autor:innen, nicht das Erkenntnispotenzial. Sie sind dazu gedacht, sowohl Verfassende als auch Lesende frei nach Buck, auf den Meyer-Drawe hier Bezug nimmt, auf eine Spur zu bringen (vgl. Buck 1989, S. 145). Hiermit sind Stärken und Schwächen des Zugangs offen benannt; Vignettenforschung kann nicht zu präzisen, quantifizierbaren Datenerhebungen kommen und will es auch nicht. Sie bietet beim Schreiben und Lesen Anlass zur Reflexion, verführt aber auch durch „Üppigkeit“ (Meyer-Drawe 2012, S. 14). Vignetten leisten demnach dort einen Beitrag, wo das oben dargestellte Problem der allzu eindeutigen Ordnung (i.e., „...dass sich alle Blicke auf den Lernenden richten und er dadurch unsichtbar wird“, Meyer-Drawe 2015, S. 122) keine Einfallstore öffnet: Vignetten „lenken die Aufmerksamkeit ihrer Leserinnen und Leser auf etwas, was Lehrerinnen und Lehrern inmitten ihres pädagogischen Handelns oft – notgedrungen – entgeht“ (Meyer-Drawe 2012, S. 15).

Da sich einwenden ließe, hier werde zuerst eine Krankheit erfunden und dann die passende Kur, werden im Folgenden Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Vignetten erwogen; dies erfolgt zum einen in theoretischer Hinsicht, indem geprüft wird, inwiefern Vignetten Gegenstand von (pädagogischer) Relektüre und Reflexion sind und zum anderen in forschungspraktischer Absicht, indem anhand vorliegender Vignetten in aller Kürze ein solcher pädagogischer Relektüre- und Reflexionsversuch unternommen wird. Im ersten Teil findet sich, da methodologische und inhaltliche Anschlüsse naheliegen, ein Rückgriff auf das in 3.2 Ausgeführte bezüglich Paradigma/ Exemplum und, indirekt, auf das in 3.3 besprochene Problem der Verstehbarkeit. Angereichert werden diese Erkenntnisse um die Bezugnahmen zu Ordnung bzw. Un-Ordnung, denn das Aufbrechen von Ordnung im Sinne sich zeigender „Bruchlinien“ (vgl. 2.2) scheint charakteristisch für das Aufnehmen von Erlebtem in einer Vignette zu sein.

In Gestalt der Verzögerung (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff S. 113ff.) wird Reflexion als aktive (hier v.a. temporale) Distanznahme zum vorliegenden Gegenstand gedeutet, das heißt, dass das Erleben in Gegenwart durch die „Verarbeitung“ in Vignettenform

verzögert und distanziert wird. Aus der vorherigen „Feldnotiz“, die sich in teilnehmender Beobachtung ergeben hat, wird eine literarische Kurzform. Es erfolgt somit Verdichtung in doppelter Hinsicht. Das weitere Vorgehen – die Vignette zum Gegenstand hermeneutischer und interpretativer Bemühungen zu machen – als pädagogische Relektüre zu bezeichnen und nicht schlicht als Lektüre, begründet sich darin, dass schon die Quelle selbst dezidiert pädagogischer Provenienz ist und sich der Charakter des Rückbezugs so stärker akzentuiert als beispielweise bei pädagogischen Lektüren von Romanen oder Werken, die nicht als direkt der Pädagogik als Disziplin zugehörig gelten (vgl. Koller/ Rieger-Ladich 2005; Ricken/ Rieger-Ladich 2013 sowie andere Bände der Reihe). Der Zugewinn, der darin bestehen kann, sich mit literarischen Textformen sozialwissenschaftlich, hier: pädagogisch auseinanderzusetzen, ist hinlänglich begründet. Es sei hier an Bourdieu erinnert (s.o.), der die Erkenntnis der Verknüpfung scheinbar disparater Dinge hervorhebt und dies in Literatur vorweggenommen und widergespiegelt findet (vgl. Bourdieu 2015, S. 31f.). Der Nähe von Literatur und Philosophie widmen sich zwei Bände der Reihe „nachdenken“ und reflektieren so unterschiedliche Zusammenhänge wie Romantische Poesie und transzendentalphilosophische Dichtungstheorie bei Novalis, die Lyrik G. Grass‘ und die antihegelianische Geschichtsphilosophie oder Wahrheit im Gleichnis von Matthäus bis zu Wittgenstein (alle Beiträge vgl. Fuchs/Farokhifar/Schütte 2014 und Farokhifar/Neugebauer 2019).

Die im vorliegenden Beitrag sich anschließende „Relektüre“ wird vor diesem zugegeben breiten Hintergrund einer positiven Verhältnisbestimmung von Literatur und Wissenschaft eingeführt und zitiert. In der hier im ganzen zitierten Vignette von Stapelfeldt als literarischer Textform mit pädagogischer Färbung tut sich ein ganzes Spektrum an Interpretationsmöglichkeiten auf; jenseits der vom Autor selbst vorgegebenen Heuristik, die sich in der Titelgabe „Fremdheit in der Schule“ niederschlägt, ließe die Vignette sich auch als Material für das Thema „Unterrichtsplanung“, „Lehrer:innenrolle“ oder „Zeitlichkeit von Lernprozessen“ und nicht zuletzt als Beispiel für die pädagogische Relevanz von „Un-Ordnung“ nutzen. Gleichwohl gäbe sie für andere Themen zu wenig her, sodass das Spektrum nicht unendlich ist. Es scheint in diesem Fall daher gerechtfertigt, sie als „prägnant“ zu bezeichnen. Ähnliches zeigte sich anhand weiterer Vignetten, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird; vor allem wurde in den nachfolgenden Masterarbeiten oder in evaluierenden Gesprächen geltend gemacht, dass neue Erkenntnisse und Sichtweisen sich durch den wieder-holenden Rückgriff auf das verdichtete Material ergaben. Die Arbeit mit Vignetten erweist sich als potenziell haltungsverändernd. Freilich ist das Sample dieser Arbeiten zu klein, um valide Ergebnisse zu zeitigen; vielmehr wird hiermit dafür argumentiert, den verschränkten Zusammenhang von Phänomenologie, Pädagogik und Ethnologie (wie sie in den Methoden der teilnehmenden Beobachtung und in Dichter Beschreibung methodisch vollzogen wird) forschersich ernst zu nehmen. Dies wird im Abschnitt „Ausblick“ ausgeführt. Hierbei wird erneut auch die Kategorie des Leiblichen für pädagogisches Handeln als zentral erwiesen, ist sie es doch, in der sich Änderungen in der Haltung schon vor aller Versprachlichung zeigen und die schon immer eine Positionierung im Raum und An-Ordnungen des Raumes repräsentiert.

Zeigt sich also eine erhöhte Sensibilität für mehr oder minder reflektierte Intentionalität und damit für die nur relative Stabilität des eigenen Standpunkts, so wird der Prozess der Standortsuche wissenschaftlich relevant – was sich wiederum methodisch und forschungsethisch in eher suchenden Zugängen niederschlägt. Jenseits der Behauptung von Eineindeutigkeiten, so wird gefolgert, geht es dann vermehrt um ein Sichtbarmachen von Mehrdeutigkeiten, was nach Breil in einer Haltung der Ambiguitätstoleranz (vgl. neben Abplanalp et al. 2020 auch: Baethge 2004; Bauer 2018; De Beauvoir 1983; Frenkel-Brunswik 1949; Merleau-Ponty 1974; Vives/ FeldmanHall 2018) kulminiert, die sie „Entschieden unentschieden“ (Breil 2019, S. 400) nennt. Die „Aufbereitung der Ergebnisse für die empirische Forschung“ (ebd.) erscheint nun ebenso als Desiderat wie die Einspeisung in bildungstheoretische Diskurse ein logischer Anschluss ist, da hier die Spielräume der Gestaltung von Selbst-, Welt- und Sozialbezügen kein Abfall- oder Nebenprodukt, sondern Bedingung der Möglichkeit von Bildung überhaupt sind.

Quellen:

Abplanalp, Esther/ Cruceli, Salvatore/ Disler, Stephanie/ Pulver, Caroline/ Zwilling, Michael: Beraten in der Sozialen Arbeit. Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen. Bern 2020.

Agamben, Giorgio: Signatura rerum – zur Methode. Frankfurt/Main 2009.

Agamben, Giorgio: Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. 10. Auflage. Frankfurt/Main 2015.

Agamben, Giorgio: What is a paradigm? European Graduate School Video Lectures. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=G9Wxn1L9Er0> (Datum des letzten Abrufs: 07.03.2022)

Augé, Marc: Nicht-Orte. 4. Auflage. München 2014.

Baethge, Christopher: Amerika, Blicke. Über den Umgang mit Ambivalenz. In: Merkur, 58. Jahrgang, Heft 660. April 2004, S. 316-324.

Bauer, Thomas: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. 2., durchgesehene Auflage. Stuttgart 2018.

BKJ: Der rein digitale Kontakt vermisst den Körper. Projekt „T|RAUM|WEG|E“, KJT Dortmund und La Transplanisphère Paris. Rubrik „Aus der Praxis.“ <https://www.bkj.de/digital/wissensbasis/beitrag/der-rein-digitale-kontakt-vermisst-den-koerper/> vom 29.11.2021. (Datum des letzten Abrufs: 06.04.2022)

BKJ: Was ist kulturelle Bildung? Definition, Argumente und Prinzipien. O.J. Abrufbar unter <https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/> (Datum des letzten Abrufs 24.03.2022)

Böhmer, Anselm/ Engelbracht, Mischa/ Hünersdorf, Bettina/ Kessl, Fabian/ Täubig, Vicki (Hrsg.): <https://sozpaed-corona.de> (Datum des letzten Abrufs: 25.06.2022)

Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Frankfurt/Main 1987.

Bourdieu, Pierre/ Wacquant, Loïc: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main 1996.

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 24. Auflage. Frankfurt/Main 2014.

Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hrsg. von Margareta Steinrück. Durchgesehene Neuauflage. Hamburg 2015.

Brinkmann, Malte: Üben. In: Kade, Jochen/ Helsper, Werner/ Lüders, Christian/ Egloff, Birte/ Radtke, Frank-Olaf/ Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart 2011, S. 140-146.

Brinkmann, Malte: Embodied Understanding in Pedagogical Contexts. In: Brinkmann, Malte/ Türstig, Johannes, Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden 2019, S. 21-36.

Bruckschwaiger, Karl: Ausnahmezustand und Migration in Tansania. In: Schweighart, Michaela (Hrsg.): Zonen. Fünf Essays zur Kritik des Lagers. Wien 2009.

Buber, Martin: Begegnung. Autobiographische Fragmente. Stuttgart 1960.

Buck, Günther: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt 1989.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Kulturelle Bildung. O.J. Abrufbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung_node.html (Datum des letzten Abrufs 09.03.2022)

Burghardt, Daniel/ Dederich, Markus/ Dziabel, Nadine/ Lohwasser, Diana/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart 2017.

Burghardt, Daniel/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim 2019.

De Beauvoir, Simone: Für eine Moral der Doppelsinnigkeit. In: Dies.: Soll man de Sade verbrennen? Reinbek bei Hamburg 1983.

Dietrich, Cornelia/ Krininger, Dominik/ Schubert, Volker: Einführung in die Ästhetische Bildung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel 2013.

Dörpinghaus, Andreas/ Uphoff, Ina-Katharina: Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt 2012.

Dörpinghaus, Andreas: Theorie der Bildung. Versuch einer "unzureichenden" Grundlegung. Zeitschrift für Pädagogik. 4/2015, S. 464-480.

- Farokhifar, Karin/ Neugebauer, Hans-Gerhard (Hrsg.): Miteinander statt nebeneinander. Philosophie und Literatur. Reihe nachdenken, Band 8. Rheinbach 2019.
- Foucault, Michel: Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/ Gente, Peter/ Paris, Heidi/ Richter, Stefan (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. 5. Auflage. Leipzig 1993, S. 34-46.
- Foucault, Michel: Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Berlin 2005.
- Frank, Gerhard: Lebenswelt. In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Hrsg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 8. Auflage. Baden-Baden 2017, S. 549-551.
- Frenkel-Brunswik, Else: Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: Journal of Personality 18. 1949. S. 108–143.
- Frost, Ursula: Anpassung und Widerstand. Reflexionen über Bildung in Zeiten der Unbildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1/ 2008. S. 10-26.
- Fuchs, Birgitta/ Farokhifar, Karin/ Schütte, André (Hrsg.): Experimentum scribendi. Philosophie und Literatur. Reihe nachdenken, Band 4. Rheinbach 2014.
- Fuchs, Thomas: Was ist Erfahrung? In: Hauskeller, Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Zug/Schweiz 2003, S. 69-88
- Fuchs, Thomas: Körper haben oder Leib sein. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 3/2015, S. 144-150.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/Main 1995.
- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main 1992.
- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Werke. Band 1. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt 1980.
- Husserl, Edmund: Ideen II. Den Haag, Dordrecht 1952. (Husserliana = Hua IV)
- Jörissen, Benjamin/ Unterberg, Lisa (2019): Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung. In: Kulturelle Bildung Online. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/digitale-kulturelle-bildung-bildungstheoretische-gedanken-zum-potenzial-kultureller-bildung> (Datum des letzten Abrufs 21.09.2021)
- Koller, Hans-Christoph: "Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen". Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2003, S. 515-531

- Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Grenzgänge - Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld 2005.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart 2011.
- Krais, Beate/ Gebauer, Gunter: Habitus. 7., unveränderte Auflage. Bielefeld 2017.
- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1969.
- Krauß, Jutta: Die Lehre ohne Leib oder Leibkörper (sic!) im Blick. In: Kulturelle Bildung Online. 2021. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/lehre-ohne-leib-oder-leibkoerper-blick> (Datum des letzten Abrufs: 15.09.2021)
- Lambers, Helmut: Geschichte der Sozialen Arbeit. Wie aus Helfen Soziale Arbeit wurde. 2. Auflage. Bad Heilbrunn 2018.
- Laner, Iris: Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg 2018.
- Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. 4. Auflage. Freiburg, München 1999.
- Magdlener, Elisabeth: Vom Körper-Haben zum Leib-Sein. Am Beispiel des Kontakttanzen. Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 24/2015. Abrufbar unter: Vom Körper-Haben zum Leib-Sein. Am Beispiel des Kontakttanzen : Ausgabe 24 : Ausgaben : Magazin :: erwachsenenbildung.at (Datum des letzten Abrufs: 24.02.2022)
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.
- Merleau-Ponty, Maurice: Die Abenteuer der Dialektik. Frankfurt/Main 1974.
- Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare. 2. Auflage. München 1994.
- Merleau-Ponty, Maurice: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 2003.
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/2003, S. 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte: Vorwort. In: Schratz, Michael/ Schwarz, Johanna F./ Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Wien 2012, S. 11-15.
- Meyer-Drawe, Käte, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie. In: Reh, Sabine/ Berdelmann, Kathrin/ Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Berlin u. a. 2015, S. 117–126.
- Mührel, Eric/ Niemeyer, Christian/ Werner, Sven (Hrsg.): Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz? Weinheim und Basel 2016.
- Neiman, Susan: Moralische Klarheit. Leitfaden für erwachsene Idealisten. Hamburg 2010.
- Nussbaum, Martha C.: Politische Emotionen: Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Frankfurt/Main 2014.

Plessner, Helmuth: Lachen und Weinen. In: Ders. (Hrsg.): Philosophische Anthropologie. Frankfurt/Main 1970.

Reckwitz, Andreas: Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 3. Auflage. Frankfurt/Main 2013.

Ricken, Norbert/ Balzer, Nicole: Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, München, Wien, Zürich 2010, S. 35-87.

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle: Kulturelle Bildung und Digitalisierung – zwei Gegensätze? In: Kulturelle Bildung Online 2019. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-digitalisierung-zwei-gegensaeetze>. 2019. (Datum des letzten Zugriffs: 14.02.2022)

Ricken, Norbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2013.

Rittelmeyer, Christian: Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung. München 2014.

Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/Main 2016.

Rumpf, Horst: Lernen als Vollzug und als Erledigung. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart 2008, S. 21-32.

Rumpf, Horst: Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3. Paderborn 2012, S. 125-132.

Schratz, Michael/ Schwarz, Johanna F./ Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Wien 2012.

Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. 2. Auflage. Stuttgart 2017.

Schweighart, Michaela (Hrsg.): Zonen. Fünf Essays zur Kritik des Lagers. Wien 2009.

Stenger, Ursula: Konstruktion/Konstitution des Körpers. Poststrukturalistische und (post)phänomenologische Perspektiven. In: Brinkmann, Malte/ Türstig, Johannes, Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Wiesbaden 2019, S. 177-195.

Thiersch, Hans: Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze, Band 1. Weinheim 2015.

Vives, Marc-Lluís/ FeldmanHall, Oriol: Tolerance to ambiguous uncertainty predicts prosocial behavior. In: Nature Communications 9, 2018.

Waldenfels, Bernhard: Das leibliche Selbst. Frankfurt/Main 2000.

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt/Main 2002.

Waldenfels, Bernhard: Phänomenologie zwischen Pathos und Response. In: Högrefe, Wolfram (Hrsg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongress für Philosophie. Vorträge und Kolloquien. Berlin 2004, S. 813-825.

Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 2003.

Witt, Kerstin: "Mein Haus, mein Auto, mein Geigenunterricht" - Distinktionspotenziale Kultureller Bildung. Ein Tabuthema und wie wir trotzdem gute Bildungsarbeit machen können. In: Kulturelle Bildung Online 2014. Abrufbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/mein-haus-mein-auto-mein-geigenunterricht-distinktionspotenziale-kultureller-bildung> (Datum des letzten Abrufs: 14.02.2022)

Zur kumulativen Promotion eingereichter Artikel (Textversion): Molzberger, Rita: Bildung und Leiblichkeit. In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Koch, Lutz/ Ladenthin, Volker (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Paderborn, München, Wien, Zürich 2011.

Der „Leib“ als Begriff der Alltagssprache begegnet uns in verschiedensten Kontexten. Man macht Erfahrungen „am eigenen Leibe“ ist dabei vielleicht sogar „Gefahren für Leib und Leben“ ausgesetzt. Wer „mit Leib und Seele“ bei der Sache ist, wird seine Anstrengungen „nach Leibeskräften“ unternehmen; die Rolle, die er erfüllt, scheint ihm im besten Fall „auf den Leib geschneidert“. Religiös sind die Vorstellungen einer Inkarnation, d.h. eben Fleisch- bzw. Leib-Werdung Gottes, ebenso bedeutsam wie der Glaube daran, dass der menschliche Körper beseelt sei durch das Einhauchen des göttlichen Atems. Auch im Bereich des Politischen und Ökonomischen finden sich Allegorien des Körperlichen und Leiblichen: Eine Möglichkeit, Staatlichkeit zu denken, ist im Modell des Staates als Organismus repräsentiert (vgl. Thomas Hobbes‘ „Leviathan“ von 1651); „Körperschaften“ können sich in „feindlicher Übernahme“ andere Institutionen „einverleiben“ usf. Als direkt pädagogische Begriffe sind uns „Leibesübungen“ und „Leibeserziehung“ bekannt, auch wenn sie heute antiquiert erscheinen und in den Lehrplänen inzwischen durch „Sport“ ersetzt sind.

Handelt es sich beim „Leib“ nun möglicherweise nur um eine inzwischen veraltete Bezeichnung für den „Körper“? In der Tat ist die Unterscheidung von Leib (verstanden als „lebendiger Körper“ eines physischen Subjekts) und Körper (als physisches Objekt, also der unbelebte, z.B. auch ein geometrischer Körper) eine Besonderheit; viele Sprachen differenzieren hier nicht, und auch im deutschen Sprachalltag ist die Verwendung des Begriffs „Körper“ häufig nicht eindeutig insofern, als hin und wieder auch ein beseelter Körper gemeint ist. Abgrenzend bezeichnet der Leib aber dezidiert eine bewusste, erlebte „Körperschaft“, die über das schlicht räumliche Dasein in der Welt hinausgeht:

„Wenn wir nun eine bewußte oder psychische Gegebenheit, wie einen Schmerz oder Willensakt, untersuchen, zeigt sich aufs deutlichste, daß irgendwelche raumausfüllende Erstreckung derselben in sich unmöglich ist. Die Fiktion eines drei Zentimeter oder auch bloß einige Mykron langen Willensaktes oder einer kugelförmigen Freude ist in sich absurd.“ (Seifert 1979, S. 6)

Die Unterscheidung weist demnach auf eine produktive Differenz hin; es scheint nicht dasselbe zu sein, einen Körper zu *haben* oder ein Leib zu *sein*. Hier klingt an, was in der Philosophiegeschichte als „Leib-Seele-Problem“ bekannt wurde: Wie verhalten sich menschliche Psyche und Physis zueinander? Handelt es sich in der Tat um zwei voneinander unterschiedene Substanzen, wie die begriffliche Unterscheidung nahe legt, oder sind es nur unterschiedene Aspekte ein und derselben Sache? Wie ist das oben beschriebene Phänomen der „Beseeltheit“, d.h. des bewussten Erlebens der eigenen Leiblichkeit zu fassen und zu erklären? Diese Fragen konkretisieren sich im pädagogischen Kontext in unterschiedlichen Lerntheorien. Behaviouristische Ansätze konzentrieren sich auf die rein körperlichen Aspekte (gegebene Sinnesdaten werden gemäß der Prinzipien von Versuch und Irrtum bzw. Lohn und Strafe im Bewusstsein

„verarbeitet“ und führen zu konditioniertem Verhalten); rationalistische Ansätze gehen von einer vorgeordneten Einsicht aus, die dann gewissermaßen „später“ vom Körper in ein bestimmtes Verhalten umgesetzt wird.

Die neurowissenschaftliche Forschung der letzten Jahrzehnte geht von der Korrespondenz bestimmter Hirnareale und ihnen zugeordneten Kompetenzen aus und bemüht sich um Beiträge, die Kompetenzsteigerung durch gezielte Einflussnahme möglich machen sollen. All dies greift in Hinsicht auf den Zusammenhang von Leiblichkeit und Bildung zu kurz.

1) Bildung als Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zum Anderen und zur Welt

Der Begriff der Bildung selbst legt den Zusammenhang zur menschlichen Leiblichkeit nahe: Zunächst theologisch angebunden im Paradigma der Gottesebenbildlichkeit verweisen die etymologischen Ursprünge eben auf das Erscheinungs-Bild des Menschen als körperlich – leiblich – verfasstes Wesen in der Welt. Am Motiv der „Bildsamkeit“ wird weiterhin deutlich: Dem Menschen steht ein Spielraum zur Verfügung, denn was er ist und was er sein kann fällt durchaus nicht in eins. Zwar ist er den Gegebenheiten seiner Umwelt unterworfen, diese determinieren seine Entwicklung jedoch nicht vollständig; vielmehr zeichnet es ihn wesentlich aus, dass er sinngebend sein Leben gestalten kann – denn ihm ist die Fähigkeit der Distanznahme zu sich selbst gegeben. Als Subjekt kann er sich selbst zum Objekt, zum Gegenstand von Reflexion, machen. So bedeutet Bildung nicht ein Anhäufen von Wissensbeständen, sondern die kreative Gestaltung der Bezüge des Menschen zu sich selbst, zu Fremdem, zum anderen Menschen und zur Welt.

Hieran anschließend greifen die Überlegungen des Neuhumanismus seit Mitte des 18. Jahrhunderts dann verstärkt auch darauf aus, einen allgemeinen Begriff von Mensch-Sein anzufragen und zu reflektieren. Bei Wilhelm von Humboldt heißt es:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1980a, S. 64).

Bildung ist dem Menschen demnach aufgegeben; seine Mensch-Werdung in der Welt muss er als Entfaltung seiner Kräfte erst vollziehen, und „diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd., S. 235f.). Dem Menschen wesentlich ist es also, sich bewusst dazu zu verhalten, dass er *als* Mensch in die Welt gestellt ist. Seine Leiblichkeit tritt hier im Sinne der Wechselwirkung zweifach auf. Zum einen wirkt die Welt in ihrer Mannigfaltigkeit als „Gegenstand“ für Bildung gemäß der menschlichen Wahrnehmung und Empfänglichkeit auf den Menschen ein – auch der Mitmensch als Repräsentant einer anderen Weltansicht gehört hier zum Bereich der Vielfältigkeit von Welt –, zum anderen aber nimmt das Subjekt seinen Kräften entsprechend Einfluss auf die Welt und interpretiert bzw. gestaltet sie in Hinblick auf eine allgemeine Perspektive des Mensch-

Seins. Die Welt und das Individuum widersetzen sich zwar dem vollen Zugriff des Subjekts – es bleibt etwas Rätselhaftes –; sich an den Gegenständen und Mitmenschen zu bilden (die in ihrem individuellen So-Sein gleichsam je eigene Welten repräsentieren, mit denen sich auseinanderzusetzen für den Bildungsgang des einzelnen eine Bereicherung bedeutet) entspricht jedoch schlicht der inneren Zielrichtung menschlicher Natur.

In diesem Sinne soll der Mensch des Neuhumanismus zu seinem Wesen finden: Er bedarf dazu der natürlichen Ausstattung seiner Leiblichkeit und der Welt als größtmöglicher Mannigfaltigkeit von Gegenständen, die er zum Zwecke der Bildung „nutzt“.

Wie Wilhelm von Humboldt geht etwa zur gleichen Zeit auch Johann Heinrich Pestalozzi von einer inneren Strebkraft im Menschen aus; jedoch findet sich in seinem Entwurf einer Kräftelehre von Herz, Hand und Kopf eine Akzentverschiebung, die das Phänomen der Leiblichkeit als Bildungsthema auf etwas andere Weise fruchtbar macht. Es heißt hier:

„Unser Geschlecht bildet sich wesentlich nur von Angesicht zu Angesicht, nur von Herz zu Herz menschlich. Es bildet sich wesentlich nur in engen, kleinen, sich allmählich in Anmuth und Liebe, in Sicherheit und Treu ausdehnenden Kreisen also. Die Bildung zur Menschlichkeit, die Menschenbildung und all ihre Mittel sind in ihrem Ursprung und in ihrem Wesen ewig die Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich eng und nahe an dasselbe, an sein Herz und seinen Geist anschließen.“ (Pestalozzi 1977a, S. 19)

Gegenüber der Humboldtschen Betonung eines starken Subjekts hebt Pestalozzi nun wesentlich seine *Bedürftigkeit* hervor. Der heranwachsende Mensch kann seiner Wesensbestimmung, der Entwicklung seiner Sittlichkeit, nur nachkommen, wenn zunächst seine ersten Bedürfnisse – körperlicher, aber auch sozialer Natur (Ruhe, Zuwendung, Liebe) befriedigt werden. Von zentraler Bedeutung ist hier die Beziehung des Kindes zur Mutter; in der „Wohnstube“ wird die Basis für jede weitere Erziehung gelegt, denn ohne vorgängige Herzensbildung wird sich, so Pestalozzi, beim Menschen keine sittliche Gemütsstimmung entfalten können:

„Der Mensch von seinen Bedürfnissen angetrieben, findet die Bahn zu dieser Wahrheit im Innersten seiner Natur. Der befriedigte Säugling lernt, was ihm seine Mutter ist auf dieser Bahn, und sie bildet in ihm Liebe, das Wesen des Dankes, ehe der Unmündige kann den Schall von Pflicht und Dank hören lassen, und der Sohn, der seines Vaters Brot isset, und sich mit ihm an seinem Herde wärmet, findet den Segen seines Wesens in den Pflichten des Kindes auf dieser Bahn der Natur. (Pestalozzi 1977b, S. 29f.)

Nicht nur zeitlich, sondern auch systematisch ist die Bildung des Herzens derjenigen der hand (handwerkliche Fähigkeiten) und des Kopfes (geistige, intellektuelle Fähigkeiten) vorgeordnet; Bildung von „Hand“ und „Kopf“ unterstehen den Maßgaben einer Entfaltung der Herzenskräfte. Aufgabe des Erziehers muss es also sein, die jeweilig unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten der drei Domänen zu kennen, zu

beachten und sein pädagogisches Bemühen in dieser Hinsicht stets auf seine „Naturgemäßheit“ hin zu befragen.

Die Akzentverschiebung in Hinsicht auf anthropologische Bedürftigkeit plaziert den Menschen auch im Bildungsgefüge der Bezüge von Selbst, Anderem und Welt neu: Obwohl auch hier weiterhin von einem harmonischen Ganzen ausgegangen wird, in das der Mensch sich einpassen und zu dem hin er sich bilden soll, ist ihm hier doch offenbar der Andere, der Mitmensch wesentlich „eingeschrieben“. Nicht ein Ich bildet sich an der Welt, du teilst diese mit anderen, sondern in seiner (leiblichen!) Bedürftigkeit ist es existentiell und immer schon auf den Anderen verwiesen; ohne ihn kann es erst gar keinen ihm gemäßen Welt-Zugang finden. Wenn jedoch diesen Verwiesenheiten richtig entsprochen wird, so wird es eine Harmonie der Kräfte und „Bildungserfolg“ geben.

2) Leiblichkeit als Grundphänomen menschlichen Vollzugs

Dass Menschen „leiblich verfasst“, d.h. lebendig und mit „Bewusstsein“ ausgestattet und nicht als reiner Geist oder unbeseelter Körper in der Welt vorkommen, mag uns als Phänomen zunächst trivial vorkommen. Schnell wird jedoch deutlich, dass es sich beim bereits angerissenen Leib-Seele-Problem nicht um ein nur theoretisches Gedankenspiel handelt: Konkrete ethische Fragestellungen (kulminierend in der Diskussion. Wo menschliches Leben beginne und ende) schließen sich an und verweisen deutlich darauf, dass der „Leib“ kein Gegenstandsbereich der Forschung wie beliebige andere ist – er selbst bedingt ja, wie wir mit der Welt, uns selbst und dem Anderen umgehen und ist an der Konstitution anderer Phänomene wie Zeit- oder Räumlichkeitsempfinden immer beteiligt. Bernhard Waldenfels zeigt in diesem Zusammenhang auf, wie schon in der einfachen Aussage „Es ist kalt“ die Mehrdimensionalität von Selbstbezug, Weltbezug und Fremdbezug des Leibes mitschwingt (vgl. Waldenfels 2000, S. 11): Alle drei Sphären scheinen in der Leiblichkeit menschlichen Daseins unhintergebar verschränkt.

Obwohl wir diese Verschränkung im alltäglichen Vollzug erleben, sind Denken und Sprechen vom Leib dennoch einem tiefgreifenden Dualismus verhaftet, der nicht zuletzt auf René Descartes' Unterscheidung von *res cogitans* und *res extensa* zurückgeht und konstatiert, es gebe einerseits geistiges Erleben, andererseits körperliche Ausdehnung, und beides seien grundsätzlich voneinander getrennte Substanzen. Descartes' Überlegungen hierzu sind selbstverständlich sehr viel differenzierter; bleibt man jedoch im einfachen Denkschema einer Zweiheit der Substanzen, so liegen zwei Möglichkeiten nahe, ihr Verhältnis zueinander zu bestimmen: Das Geistige ist entweder Folge oder Funktion körperlicher Vorgänge (empiristische/ materialistische Sichtweise) – oder aber geistige Vorgänge sind Ursache und Triebkraft körperlichen Verhaltens (idealistische Auffassung). Beiden Auslegungen ist die Annahme gemeinsam, eines sei auf das andere kausal bezogen, und so zeitigen sie in Hinblick auf pädagogische Ziele und Methoden weitreichende Konsequenzen, denn es bleibt – wiederum holzschnittartig formuliert – jeweils nur die Frage, wie am günstigsten Einfluss auf A zu nehmen sei, damit ein erwünschtes B folge (was im behaviouristischen Sinne eine erfolgreiche Konditionierung bedeuten würde).

Von der Grundannahme ausgehend, um zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, zu „den Sachen selbst“ zu gelangen, müsse jenseits idealistischer oder empiristischer Vorannahmen das unmittelbar Gegebene (eben die Phänomene) in den Blick genommen werden, bemüht sich die Forschungsrichtung der Phänomenologie – als eigenständige Methode von Edmund Husserl seit Anfang des 20. Jahrhunderts etabliert – insbesondere auch um eine neue Sicht der Leiblichkeit. Dies bedeutet für Husserl vorerst eine Revision:

„Die endgültige Scheidung zwischen dem ‚Menschen als Natur‘ und dem ‚Menschen als Geist‘ sowie die Feststellung der gegenseitigen Beziehungen wird erst geschaffen werden können, wenn beide Objektivitäten einer konstitutiven Betrachtung unterzogen worden sind.“ (Husserl 1952, S. 143)

So befindet er nach genauer Beschreibung und Analyse schließlich:

„Derselbe Leib, der mit als Mittel aller Wahrnehmung dient, steht mir bei der Wahrnehmung meiner selbst im Wege und ist ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding.“ (Ebd., S. 159)

Als Mittel der Wahrnehmung dient er trotz aller Merkwürdigkeiten jedoch vor allem als eines, nämlich als „Nullpunkt“ und „Zentrum der Orientierung“ (ebd., S. 158 und 65). Wer „rechts“ sagt, meint damit „rechts von ihm selbst“ – es sei denn, etwas anderes wie „von dir aus gesehen rechts“ wird explizit dazugesagt. Hier wird erneut deutlich: Der Leib ist für den Menschen ein Grundphänomen seines Lebens; „leibhaftig“ sucht er seinen Ort in der Lebenswelt.

Maurice Merleau-Ponty, dessen phänomenologische Forschungen von Überlegungen zum „Leib“ sowohl explizit als auch implizit geprägt sind, schließt zwar an Husserls Analysen an, führt sie aber in Hinblick auf soziales Mit-Sein und engagiertes In-der-Welt-Sein noch weiter:

„Kurz, mein Leib [...] ist ein für alle anderen Gegenstände *empfindlicher* Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht.“ (Merleau-Ponty 1966, S. 276, Hervorh. im Orig.)

„So gilt es denn, nach der Naturwelt, auch die Sozialwelt neu zu entdecken nicht als Objekt oder Summe von Gegenständen, sondern als beständiges Feld oder Dimension der Existenz: wohl kann ich mich von ihr abwenden, aber nie aufhören, in bezug zu ihr situiert zu sein.“ (Ebd., S. 414)

Erneut wird deutlich, dass das Phänomen der Leiblichkeit für die „Standortsuche“ des Menschen in der Welt, für das Bewusst-Sein von entscheidender und unhintergebar Bedeutung ist – und zwar nicht nur als generelles Prinzip, sondern in der Tat als individuelle, persönliche, gelebte Leiblichkeit. Dieser eine, bestimmte Leib ist somit keine kontingente Addition von Körperteile; dies wäre höchstens ein „verarmtes Abbild“ (ebd., S. 490). „Leib“ zu definieren fällt unter anderem aufgrund der Prozesshaftigkeit seiner gelebten Realität schwer. Was ihm zugeschrieben wird, ist eine Form von Zwei- oder Mehrdeutigkeit, die im Begriff der „Ambiguität“ bei Merleau-

Ponty als Weder-Noch auftritt: Der Leib ist weder Innen noch Außen, weder Seele noch Körper, weder Geist noch Natur. Noch bevor jemand eine solche Zweiheit bewusst vollzöge und sich selbst als Wahrnehmenden wahrnehme (als ein *Jemand* also, der ein *Etwas* wahrnimmt), ist er immer schon auf sich selbst zurückgeworfen und – diesen Aspekt macht Waldenfels im Begriff des „Selbstentzugs“ (Waldenfels 2000, S. 44) deutlich – das dualistische Subjekt-Objekt-Schema ist somit unterwandert; „Bruchlinien“ tun sich auf (vgl. Waldenfels 2002a). Phänomenologie als Methode des Aufweisens und Freilegens von Erfahrungswirklichkeiten wird hier in Hinsicht auf Störungen, auf Nicht-Vereinbarkeiten in den Verhältnissen der Selbst-, Fremd- und Weltbezüglichkeit betrieben und mündet in Überlegungen dazu, wie im dynamischen Gefüge von Wirklichkeit und Sinn das Fremde ins Spiel kommt. So schließen sich neue Anfragen in Bezug auf „Bildung“ an.

3) Leiblichkeit und Bildung: Widerfahrnis als Bildungshorizont für ein engagiertes Bewusstsein?

In der Ambiguität seiner leiblichen Verfasstheit also ist der Mensch sozusagen auf sich selbst zurückgeworfen; so wie Körper und Geist hier aber eben nicht voneinander geschiedene Substanzen sind, die dann in einem nächsten Schritt in irgendeiner Weise aufeinander bezogen würden, wird deutlich, dass bei der Wahrnehmung von „etwas als etwas“ – der phänomenologischen Formel der Intentionalität – keine glatte Zuordnung stattfindet.

Vielmehr tut sich hier eine Lücke auf, die sinnhaft mit Bedeutung zu füllen ist, wobei Sinn hier immer als bevorzugter Sinn zu verstehen ist: Dass mir etwas als etwas *erscheint*, bedeutet eben nicht, dass es dieses Etwas *ist*. Offenbar begegnet mir vielmehr etwas Ungleiches, Fremdes, Unverfügbares, das nicht von vorneherein einen bestimmten Sinn hat:

„Es gibt da etwas, das – gehörig zurechtgemacht und präpariert – am Ende in die Ressorts der verschiedenen Sinnprovenienzen hineinpasst; [...] was uns einfällt, auffällt, was sich aufdrängt, uns anlockt, abschreckt, auffordert, was uns verletzt, was uns zu denken gibt und uns im äußersten Fall als ‚denkendes Schilfrohr‘ vernichtet.“ (Waldenfels 2004, S. 817)

Dieses „Etwas“ bezeichnet Waldenfels als „Pathos“:

„Das Pathos ist nicht etwas, was uns angeht, es ist das Angehen beziehungsweise Angegangenwerden selbst; es verkörpert jene ‚Nicht-Indifferenz‘, ohne die es schlechterdings nichts gäbe.“ (Waldenfels 2002a, S. 196)

Hier wird auch im Rückgriff auf Merleau-Ponty deutlich, dass Ambiguität unseres Leibes bedeutet, Widerfahrnissen in der Welt ausgesetzt zu sein. Ursache und Wirkung erscheinen hier nicht mehr als hinreichende Kategorien. Zwar beziehen sich Menschen „responsiv“ auf Pathos – sie gehen beispielsweise sprechend auf das ein, was sie getroffen hat –, jedoch entzieht sich das Widerfahrnis (das Getroffen-Sein selbst) jeglichem Zugriff. Antworten, d.h. hier: sich in ein Verhältnis zu sich, zum Anderen und

zur Welt setzen muss der Mensch; dem Widerfahrnis zuvorkommen, es von vorneherein in Sinnzuweisungen einpassen, kann er nicht. Menschen sind als leib-haftige Wesen gleichsam zum Sinn verurteilt, so dass im Pathos als Leiden oder Leidenschaft/ Passion eine Bildungsdimension aufscheint. Waldenfels nennt es „Selbstbildung durch Selbstverschiebung“ (ebd., S. 203). Das Fremde, Andere ist dem Menschen demnach schon eingeschrieben, ohne dass er Zugriff darauf hätte. Emmanuel Lévinas bezeichnet das an sich radikal Unzugängliche als die „Idee des Unendlichen“ – jedoch:

„Die Erfahrung, die Idee des Unendlichen, bewährt sich im Rahmen der Beziehung zum Anderen. Die Idee des Unendlichen ist die soziale Beziehung.“
(Lévinas 1999, S. 198)

Für die Perspektive einer Bildungstheorie, die Leiblichkeit als vielschichtiges Phänomen ernst nehmen wollen würde, sind nun verschiedene Aspekte in Anschlag gebracht. Die zeitkritische Betrachtung pädagogischer Verhältnismäßigkeiten zeigt in mancher Hinsicht „Bruchstellen“ auf.

So muss jede Erziehung, die sich dem Dualismus von Körper und Geist in die eine oder andere Richtung verpflichtet, schon vor dem Humboldtschen Hintergrund der Proportionierlichkeit aller Kräfte fragwürdig erscheinen; mehr noch, insofern hier die produktive Differenz, der Ansatzpunkt für eine kreative Gestaltung der eigenen Verhältnisse, von vorneherein von der einen oder anderen Seite her verschlossen wird. Früh wird hiermit bereits begonnen: Wenn Kinder bei unzähligen Castings und Schönheitswettbewerben mit möglichst perfektem Aussehen und makelloser „Performance“ zur Schau gestellt werden, ist dies ebenso bedenklich wie eine aufgeregte Pädagogik rund um „Baby Einstein“, das plangemäß schon im Mutterleib mit Mozartklängen beschallt wird, um seine denkerischen Fähigkeiten optimal auszubilden. In beiden Fällen wird sich beim Kind wahrscheinlich kein Leib-Empfinden im dargestellten Sinne einstellen können.

Auch im institutionellen Kontext sind einseitige Tendenzen zu beobachten; ein Bildungssystem, was sich zunehmend der Professionalisierung im Sinne kaum reflektierten „Qualitätsmanagements“ und kurzfristiger „Zielorientierung“ von Erziehung verschreibt, verkennt die Bedeutung der von Pestalozzi als so zentral gesehenen Herzensbildung und wird möglicherweise Individuen hervorbringen, deren Markttauglichkeit das Fehlen von „integrierten“ Fähigkeiten von Herz, Hand und Kopf nicht wettmacht. Festgeschriebene, zentral verbindliche Pläne und Kanones dessen, was zu lernen sei, schränken die Möglichkeit der Überraschung durch etwas, das zu Erziehende (und Erzieher gleichermaßen!) unerwartet ansprechen und betreffen könnte, bisweilen empfindlich ein; zudem werden ihre Entstehungsbedingungen häufig genug kaum reflektiert. Auch hinterlässt der Gang durch verschiedene Bildungseinrichtungen zuweilen ein beklemmendes Gefühl; dem leiblich-sinnlichen Empfinden wird hier offenbar nicht immer passender Raum gegeben. Von mannigfaltiger Anregung nicht primär durch Lehrmittel, sondern durch die alltäglichen Dinge der Umwelt, kann hier schwerlich die Rede sein.

In positiver Wendung einer neu verstandenen leibes-Erziehung könnte dies beispielsweise bedeuten, der Leiblichkeit pädagogisch „Rechnung“ zu tragen, indem

ästhetische Erziehung vermehrt integriert verstanden würde: Kunst, Musik und auch Sport lassen vielfältige Berührungspunkte zu. Auch sollten die Aspekte der Ruhe und Zuwendung zwischen Erzieher und zu Erziehendem an geeigneten Lern-Orten, die dies zulassen, zum Tragen kommen können; sinnstiftende Verankerung und engagiertes Bewusstsein in den Bildungsbezügen von Selbst und Welt bedeutet dann:

„Bewußt-sein oder vielmehr Erfahrung-sein ist innerlich mit der Welt, dem Leib und den Anderen kommunizieren, Sein-mit-ihnen und nicht Sein-unter-ihnen.“
(Merleau-Ponty 1966, S. 122)

Literatur:

Humboldt, W.v. (1980a): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. (1792) In: Werke. Band 1. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt, S. 56-233.

Humboldt, W.v. (1980b): Theorie der Bildung des Menschen. (1793/94) In: Werke. Band 1. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt, S. 234-240.

Husserl, E. (1952): Ideen zur reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch. Ed. Husserliana. Band 4. Den Haag.

Lévinas, E. (1999): Die Spur des Anderen. Freiburg und München.

Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

Pestalozzi, J.H. (1977a): An die Unschuld. (1815) In: Sämtliche Werke. Band 24A. Bearbeitet von E. Dejung. Zürich.

Pestalozzi, J.H. (1977b): Die Abendstunde eines Einsiedlers. (1779) In: Werke. Band 2. Schriften zur Menschenbildung und Gesellschaftsentwicklung. Hrsg. und komm. von G. Cepl-Kaufmann und M. Windfuhr. München, S. 29-44.

Seifert, J. (1979): Das Leib-Seele-Problem in der gegenwärtigen philosophischen Diskussion: eine kritische Analyse. Darmstadt.

Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt/Main.

Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt/Main.

Waldenfels, B. (2004): Phänomenologie zwischen Pathos und Response. In: Högrefe, W. (Hrsg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongress für Philosophie. Bonn, 23.-27. September 2002. Vorträge und Kolloquien. Berlin, S. 813-825.

Zur kumulativen Promotion eingereichter Artikel (Textversion): Molzberger, Rita: Lager. In: Burghardt, Daniel/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim, Basel 2019.

Die Bandbreite der Bedeutungen im semantischen Feld des *Lagers* ist enorm groß. Gelagert werden Rohstoffe, Waren oder Informationen. Oder ein Problem kann im Diskursraum auf bestimmte Weise oder anders verortet werden, es ist dann je unterschiedlich gelagert. Etwas kann ein-, zwischen- oder ausgelagert werden. Lager dienen auch explizit Lern- und Übungsprozessen, etwa als Trainings- oder Ausbildungslager. Menschen hingegen (von Patienten, die auf ein Krankenlager *gebettet* werden, einmal abgesehen) lagern *sich*, zuweilen sogar auf ein Lager. Dieser Unterschied zwischen aktiver und passiver Lagerung, zwischen Subjekt- und Objektlastigkeit des Lagerns scheint einsichtig und würde in einer Kartographie der Gegen-Orte erste Orientierung schaffen: Wo es um soziale Beziehungen und menschliches Miteinander geht, müsste vom Lager anders die Rede sein als dort, wo schlicht verstaut wird. Und doch melden sich sofort Zweifel. Abscheu und Schrecken, die schon das Wort allein hervorrufen (wohl nicht umsonst ist häufiger bspw. von Flüchtlingscamps als von Flüchtlingslagern die Rede), rühren doch gerade daher, dass in Konzentrations- und Vernichtungslagern Menschen warenförmig als entmenschte Arbeitskraft oder gleich als zu eliminierende Ausschuss gesondert aufbewahrt, ihr Zusammenleben totalitär-bürokratisch verregelt und Leben, Spontaneität und Individualität ausgelöscht werden sollten – und anders als im Bewusstsein dieser Erscheinungsform des Lagers kann vom Lager als Heterotopie sicher nicht mehr gesprochen werden. Gleichzeitig sind dem Versuch, menschlichem Leben *de jure* seine Souveränität zu nehmen, gerade aufgrund des sich der völligen biopolitischen Reduktion widersetzenen „nackten Lebens“, das sich in der „schmale[n] Zone der Kontingenz“ (Zakravsky, S. 14) ereignet, Grenzen gesetzt. Dies fokussieren Giorgio Agambens Thesen zum Lager, und diese Grenz-Ziehungen sind zu berücksichtigen, wenn vom Lager als einem *Paradigma* gehandelt werden soll, denn es ist deutlich, dass nicht die historische Erscheinungsform selbst das Paradigma darstellt, aber seine Konkretisierung das Lager zum Paradigma abendländischer Politik (und zwar nicht erst der Moderne) zu machen imstande ist.

1. Das Lager als Paradigma?

Da Agamben das Lager „als biopolitisches Paradigma der Moderne“ (Agamben 2015, S. 125) verstanden wissen will, beschäftigen sich einige kritische Einlassungen zur *Homo sacer-Trilogie* vornehmlich mit den jeweiligen Foucault-Bezugnahmen. Beispielsweise will Agamben seine Analysen dezidiert von denen Foucaults zum Gefängnis abgesetzt wissen und postuliert:

„Das Lager, und nicht das Gefängnis, ist der Raum, der dieser originären Struktur des Nomos [gemeint ist die Ausnahme, die zur Regel wird, R.M.] entspricht. [...] Deshalb ist es nicht möglich, die Analyse des Lagers in jene

Bahnen einzuschreiben, die Foucault von *Wahnsinn und Gesellschaft* bis *Überwachen und Strafen* gezogen hat. Das Lager als absoluter Ausnahmeraum ist topologisch verschieden von einem einfachen Haftraum“ (Agamben 2015, S. 30).

Demgegenüber wird geltend gemacht, es handle sich eher um ein „strukturelles und historisches Kontinuum von Gefängnis und Lager“ (Zakravsky, zit. n. Schweighart 2009, Anm. 3, S. 98). Ähnlich wird argumentiert, wenn Agamben in Anspruch nimmt, mit *Homo sacer* eine philosophische Korrektur an Foucaults Konzept der Biopolitik vorzunehmen: Dies werde den Arbeiten Foucaults nicht gerecht, da gerade der komplexe Zusammenhang und die Verwobenheit der Souveränitätsmerkmale „Leben lassen und sterben machen“ – „Leben machen und sterben lassen“ bei Foucault durchaus bedacht werde. Auch dieser habe also im Blick gehabt, dass es bei Politik (hier: Biopolitik) um das „nackte Leben“ und seine Regulierungen gehe, und zwar im Sinne einer durchgängigen Besetzung des Lebens. Derrida bezweifelte gar – und dies auch nur in einer kleinen Randbemerkung, während er Agambens Arbeiten zum Thema ansonsten nicht zitiert – die für Agambens Argumentation hinsichtlich Souveränität und Macht grundlegende Unterscheidung der Lebens-Begriffe „zoe“ und „bios“ als missverstandene „starre Gegenüberstellung“ (Derrida 2003, S. 44). Diesen und weiteren sicher zentralen Fragen der Rezeption bzw. des Verhältnisses der Arbeiten Foucaults und Agambens zueinander kann hier nicht nachgegangen werden. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, das womöglich Paradigmatische des Lagers herauszuarbeiten.

Ein Paradigma muss Außerordentliches leisten. Im Sinne des Beispielhaften wird, der Rhetorik Aristoteles‘ folgend, in ihm weder eine Bewegung vom Allgemeinen zum Besonderen (Deduktion) noch umgekehrt vom Besonderen zum Allgemeinen (Induktion) vollzogen; das Beispiel als Singularität verweist auf eine andere Singularität, auf die es veranschaulichend hinweist. Zwischen dem Besonderen als Beispiel selbst und dem Besonderen, auf das es hinweist oder das es erläutert, liegen signifikante Ähnlichkeiten vor, wobei das erste einfach „bekannter“ ist und daher geeignet, das zweite gleichsam illustrierend klarzulegen. Agamben interessiert hieran vor allem der Zusammenhang von Ausnahme und Normalfall. So ist das Beispiel dadurch gekennzeichnet, dass es in besonderer Weise zeigt, dass bzw. inwiefern es zum Normalfall gehöre; es ist also ein Fall von „exclusive inclusion“ (Agamben 2002).

So verstanden zeigt sich das Lager paradigmatisch nicht als politischer Gegen-Ort, sondern als der eigentlich politische Ort, an dem sich Souveränität und Macht in ihrer eigentlichen Form zeigen: Macht hat hier das „nackte Leben“ (*homo sacer*) vor sich, das sich gleichwohl gerade hier sozial, politisch und rechtlich verstanden wird. Im römischen Recht ist nach Agambens Auffassung die Doppelsinnigkeit des *sacer* in der Figur des *homo sacer* als zugleich heilig und verflucht inkorporiert; dieser darf nämlich (ähnlich dem *Vogelfreien*) straflos getötet, aber nicht geopfert werden, womit seine Tötung sinnlos und er selbst in gewissem Sinne unantastbar wird. Sein Leben ist nur der Gottheit (also gewissermaßen dem Souverän) verfügbar, in deren Namen ein Eidesbruch stattgefunden hat. In diesem Fall, bei Bruch eines Eides nämlich, wird der Bannspruch des *homo sacer* verhängt, der seine Sonderstellung markiert. Diese allein dem Souverän

verfügbare, eigentümlich unantastbare Existenz als Grenzfigur wiederum macht den *homo sacer* selbst zum Paradigma: Er ist sozusagen gelebter, verkörperter Ausnahmezustand.

Dem entspricht nun das Lager als ein auf Dauer gestellter, verräumlichter Ausnahmezustand; das Lager fungiert als Grenz-Raum *auf Zeit*. Seine Regelhaftigkeit besteht gerade in der Aussetzung von Regel und Ausnahme – eine paradoxe Struktur der Ununterscheidbarkeit, die konstitutiv ist:

„Man muß den paradoxen Status des Lagers von seiner Eigenschaft als Ausnahmeraum her denken: Es ist ein Stück Land, das außerhalb der normalen Rechtsordnung gesetzt wird, deswegen jedoch nicht einfach Außenraum ist. Was in ihm ausgeschlossen wird, ist nach der etymologischen Bedeutung von *exceptio herausgenommen (ex-capere)*, eingeschlossen mittels seiner eigenen Ausschließung. Was aber auf diese Weise vor allem in die Ordnung hineingenommen wird, ist der Ausnahmezustand selbst. Denn insofern der Ausnahmezustand ‚gewollt‘ ist, begründet er ein neues juristisch-politisches Paradigma, in dem die Norm von der Ausnahme ununterscheidbar ist“ (Agamben 2015, S. 179).

Das Lager steht folglich beispielhaft – paradigmatisch – für den Raum des Politischen in der Moderne, wenn dieser tatsächlich wesentlich durch diese Ununterscheidbarkeit gekennzeichnet wäre. Auch die differenzierende Erörterung dieser These bzw. die „Überwindung des modernen Raumparadigmas“ (Schwarte 2007) unterscheidet zwischen der Kategorie Lager und historischen Erscheinungsformen; auf beiden Ebenen, also kategorial wie historisch, müsste sich demnach der Zusammenhang von Norm und Ausnahme zeigen lassen.

2. Verstehbares in der Aporie?

Nicht nur Agambens vehementer Hinweis auf die konstitutive Bedeutung der Ununterscheidbarkeit von Innen und Außen, von Normalität und Ausnahme, von Einschließung und Ausschließung und letztlich von Leben und Tod im Lager, sondern auch die bereits eingangs dargestellte Bandbreite seiner Erscheinungsformen und nicht zuletzt der exzeptionelle Status des Konzentrations- und Vernichtungslagers, den auch Agamben vor Augen hat, bringen es mit sich, dass das Feld im Wortsinne unermesslich scheint: Es entzieht sich des Maßstabs, der Vermessung, der Messbarkeit selbst. Versucht man dessen eingedenk eine alles umfassende Analyse oder Typologie, so geht man ebenso fehl wie beim Versuch des Verstehens der Extremfälle in ihrer Tiefe. Beides gemeinsam aber ist nicht zu leisten, denn einerseits die Ubiquität des Phänomens und damit eine Art *Normalität* zu bedenken, andererseits den Extremfällen und innerhalb dieser der Singularität der nationalsozialistischen Vernichtungslager Rechnung zu tragen, führt nicht nur in eine unmögliche Komplexität, sondern geradezu eine Aporie. Wie also *Normalvorkommen* und absolute Ausnahme zusammendenken? Was ist das Gleiche, wenn das Lager das Andere, davon Verschiedene ist? Ist das Lager das Beispiel abendländischer Politik schlechthin oder ihre Ausnahme? Ist es als „Hybrid von Recht und Faktum, in dem die beiden Glieder ununterscheidbar geworden sind“ (Agamben

2015, S. 179) ausreichend verstanden? Lässt sich überhaupt Verstehbares in der Aporie ausmachen?

Nimmt man den paradoxen Charakter und die Vielgestalt der Lager-Phänomene ernst, ohne in der Synopse schon den wesentlichen Erkenntnisgewinn zu suchen, muss konzediert werden: Lager entziehen sich einfachen Bestimmungen. Sie sind häufig von opaker Unbestimmtheit; sie aber als Orte absoluter Unbestimmtheit zu verstehen, hieße strenggenommen, sie als nicht-verstehbar hinzunehmen. Dies wiederum erscheint faktisch und logisch nicht hinnehmbar. Vielmehr soll die vorsichtige Annahme geprüft werden, dass Bestimmung, Art und Einrichtung von *Lagern* – jenseits einfacher Funktionsbestimmungen – diese zu Orten des *Heteron* machen, sodass vielleicht das scheinbar Übliche, Normale, im Spiegel seiner Lagerung neu sichtbar wird.

Das Lager wäre somit Ort und Logos zugleich. Es fungierte als Topos, indem es tatsächlich ein- und ausschließt sowie, indem es Einschließung und Ausschließung – im Sinne des Paradigmas – abstrahiert darstellt. Hierin erschöpft sich seine Bedeutung jedoch nicht. Denn gleichzeitig, eine weitere Paradoxie, entzieht es sich ja der einfachen Unterscheidung von Innen und Außen, insofern es relational und relativ zum gesellschaftlichen Normalraum zu verstehen ist: Lager können innerhalb bestehender Normalräume etabliert werden und gleichzeitig äußerlich sein – man denke hier auch an Ferienlager, Pfadfinderlager und dergleichen – oder als ein Außen markiert werden, dessen Funktion jedoch nur in Absetzung vom vermeintlichen Innen überhaupt Sinn ergibt (Flüchtlingslager, Auffanglager). Wer aber bestimmt *Innen* und *Außen*? Sie sind weder Produkte eines anonymen Diskurses noch der Bedeutungsakte bestimmter Personen. Auch hier ist offenbar ein eigentümliches *Zwischen* anzusetzen.

Wolfgang Welschs Analysen zur gesellschaftlichen Logik der Abweichung illustrieren ein solches *Zwischen*-Geschehen und unterstellen – hier in Bezug auf Subjektivierungsprozesse – eine „Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft“ (Welsch 2003, S. 168), denn das Andere werde allenthalben in der Kunst als anerkannte, „glorreiche“ Abweichung oder in der Pathologie als ihre leidvolle Version definiert und entsprechend verortet. So gehört das Andere, je nach Zuschreibung, ins Museum (zur besonderen Zeitlichkeit des Museums (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2012) oder in die Psychiatrie – beide ihrerseits zweifellos Heterotopien. Diese grobkörnige Unterscheidung wird im folgenden Grundlage von Überlegungen zur Subjektivität im Horizont der Fragwürdigkeit dichotomer Unterscheidungen von Normalität und Abweichung, die längst nicht mehr plausibel erscheinen (so sie es denn jemals waren). Identität wird demnach konsequent plural statt monolithisch aufgefasst, sodass die Figur des Übergangs das wesentlich treffendere Bild einer Abweichungssphäre, die sich nicht im Entweder-Oder erschöpft, bietet. Es wäre dann weder von Subjektmachung noch von Subjektwerdung zu sprechen; erst im Medium des *Zwischen* ist der Prozess der Subjektivierung sinnvoll zu beschreiben. Ist das Lager als Ort der Ununterscheidbarkeit und Zone des *Zwischen* demnach (auch) paradigmatischer Ort für solche Übergänge?

3. Lager, Grenze, Zone

Grenzziehung und Übergang sind das Lager wesentlich bestimmende Begriffe. So liegt es nah, den Begriff der Zone einzuführen:

„Die *Zone* (lat. *zona*) – der Gürtel, der Landstrich – verweist auf eine Art *Außen*, das eine *Abweichung* ist und im Besonderen ein von der *Ausnahme* bestimmtes *Außen*. [...] Die *Zone* ist in variablen Kontexten potentiell alles Erdenkliche. [...] *Zonen* haben einen theatralischen Kern: etwas Zweifaches, *Ambivalentes* – die *Zone* ist paradoxal, antinomisch“ (Schweighart 2009, S. 11).

Nun ist Ambivalenz keineswegs gleichbedeutend mit Ununterscheidbarkeit. Vielmehr müssten die Eigentümlichkeiten von Raum und Zeit des Lagers als Drinnen-und-Draußen in bewegter Stetigkeit verstehbar sein, um ihren jeweiligen Grenzcharakter erhellen zu können. Hierbei verbietet es sich sachlogisch, „von außen“ Standort beziehen und beurteilen zu wollen. Strenggenommen lässt sich nicht über eine solche Struktur, sondern nur aus ihr heraus bzw. in ihr sprechen. Konsequenterweise ließe sich also über das Lager nicht sprechen, es sei denn, in ihm bzw. aus seiner Textur heraus – wobei durch die Verwobenheit des Innen und Außen keine unmittelbare Insassenschaft notwendig wäre. Steht ein solches „Sprechen des Sprechens“ jedoch nicht nur der Literatur zur Verfügung – oder ihr in vorzüglicher Weise? Kann Wissenschaft dies für sich beanspruchen? Für phänomenologisches Sprechen, Schreiben, Aussagen von etwas als etwas lässt sich hier fordern, was Meyer-Drawe für die Vignettenforschung, die eben ein Sprechen aus der Sache heraus statt über sie postuliert, in Geltung sieht: Es sucht seinen Ausdruck nicht im Präzisen, sondern im Prägnanten, wobei „prägnant“, man denke an das Englische „pregnant“, hier als „trächtig“ aufgefasst ist (vgl. Meyer-Drawe in Schratz 2012, S. 14). So wäre dem Grenzphänomen „Lager“ mit grenzwertigem, mit prägnantem Sprechen zwischen Literatur und Wissenschaft genüge getan, selbst wenn man auf Präzisionen verzichten müsste.

Das Sprechen über Lager, Grenze und Zone wird dann allerdings selbst zu einer Grenzerfahrung im Zwischen von Innen und Außen. Wenn in der Aporie des Lagers Verstehbares liegt, wird seine Aussagbarkeit ebenfalls begrenzt und begrenzend zugleich sein.

3.1 Raum-Zonen

Der verräumlichte Ausnahmezustand gehört in politischer Hinsicht inzwischen zum staatlichen Alltagsgeschäft. Dies nivelliert seine Bedeutung nicht, verändert sie aber; die Ausnahme wird zur Neo-Normalität. In der Tat ist die Errichtung und Aufrechterhaltung von Lagern selbst keine Ausnahme, sondern die Regel. Als Beispiel im erläuterten Sinne mag genügen, dass nach Angaben der UNO-Flüchtlingshilfe UNHCR aktuell 28.300 Menschen täglich aufgrund von Konflikten und Verfolgung fliehen (UNHCR 2017). Viele von ihnen kommen irgendwann zunächst einmal in Auffang- oder Flüchtlingslagern an, die zwar stets gewissermaßen provisorisch bleiben, nicht zuletzt aufgrund der Verweildauer ihrer Einwohner aber ebenso häufig den Charakter von Quasi-Städten haben – auch hier entfaltet sich Leben in mehr oder minder schmalen Kontingenz-Zonen (vgl. Video NDR 2017). Nun können nicht, wie eingangs dargelegt, alle Formen von *Lagern* ineins geworfen werden; im Gefangenenlager geschieht sicher anderes als im Flüchtlingscamp. Dennoch scheint die Frage sinnvoll,

was bei aller Unterschiedlichkeit Gemeinsamkeiten dieser Orte sein könnten. Ist es die spezifische Räumlichkeit des *Zwischen*, wie Agamben sie nahelegt?

3.2 Zeit-Zonen

Raum und Zeit lassen sich als Verwiesenheiten auffassen. Konsequenterweise diagnostiziert Foucault daher in „Die Heterotopien“ auch eine Verwandtschaft zwischen Heterotopie und Heterochronie und verweist ebenso auf Sammlungen „ins Unendliche“ (Museum, Bibliotheken) wie auf zeitweilige Andersorte (Theater, Jahrmarkt).

Hierzu passt, so sollte man meinen, der Ausnahmezustand: Er ist politisch die zeitliche Aufhebung der Rechtsordnung angesichts einer außergewöhnlichen Gefahrensituation oder zumindest prekärer Zustände. Er ereignet sich nicht, sondern wird verkündet oder ausgerufen, und zwar von einem Souverän. Agamben zufolge stellt dieser Willensakt die Begründung eines neuen juristisch-politischen Paradigmas dar, „in dem die Norm von der Ausnahme ununterscheidbar wird“ (Agamben 2015, S. 179); dies nennt er im folgenden auch die „Zone der Ununterscheidbarkeit zwischen Außen und Innen, Ausschließung und Einschließung“ (ebd., S. 190).

Entscheidend scheint darüberhinaus die spezifische Zeitlichkeit des Lagers, das einen auf Dauer gestellten Ausnahmezustand darstellt, der über das Momenthafte weit hinausgeht. Ist das Lager ein vor allem funktionsorientierter Ort, so müsste Zeit hier linear genutzt (oder auch nur abgewartet) und nach Maßgabe des Takts geordnet werden. Linearität aber entsteht erst im Spannungsbogen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Da aber im Lager der – und das – Moment des Übergangs, des Aufbewahrens im Zentrum steht, so wird das Jetzt der Lagerbewohner*innen auf Dauer gestellt. Es scheint absurd, dass ausgerechnet in der Zusammenkunft so vieler unterschiedlicher Herkünfte und Zukünfte deren Verbindungsbögen gleichsam gekappt werden; was man hinter sich ließ ist ebenso weit weg wie die Zukunft ungewiss erscheint; und doch ist beides lebensbestimmend, und das Jetzt nur ein Abwarten. Mit Han wäre hier gar von „Un-Zeit“ zu sprechen, insofern die Spanne zum flüchtigen Zeitpunkt schrumpft; eine Leerform von Zeit, die tiefe, existentielle Langeweile gebiert (vgl. Han 2009). In der Tat ist in der medialen Berichterstattung über aktuell bestehende Flüchtlingslager signifikant oft von Langeweile die Rede; wahlweise in Zusammenhang mit Frust, Gewalt, Drogen oder, zum Zweck ihrer Bekämpfung, mit Beschäftigungsbemühungen wie z.B. Sportangeboten. „Auf Lebensgefahr folgt Langeweile“, wurde in der NOZ beispielsweise getitelt (Witte 2016). Dieser andauernde zeitliche Ausnahmezustand der Lager-Situation ist offenbar schwer auszuhalten; zum Auseinandertreten von Uhrenzeit und empfundener Zeit kommt das Gefühl tiefer Sinnleere hinzu, wenn das biographische *Zwischen* sich als ein von Vergangenheit und Zukunft abgekoppeltes, auf Dauer gestelltes Jetzt, zeigt.

4. Das Lager: Heterotopie, Ausnahmeraum, Nicht-Ort?

Für das Lager gilt: Der Ausnahmezustand eröffnet einen Raum. Dieser Raum kann als Heterotopie, genauer noch als Abweichungsheterotopie verstanden werden. Er ist ein

Ort außerhalb aller Orte, der gleichwohl tatsächlich geortet werden kann; insofern strukturiert sein Außensein das gesellschaftlich Innere. Ausnahmeheterotopien wie das Gefängnis oder die psychiatrische Anstalt – auf beide verweist Foucault – scheinen vom Lager noch einmal strukturell und ordnungssystematisch zu unterscheiden zu sein. Die Form der Abweichung, die Lager „erforderlich“ macht, ist nicht gesellschaftsinhärent und seine Einrichtung basiert auf der Verräumlichung eines an sich nicht räumlichen Ausnahmezustands, wobei dies, darauf weist Butler mit Rückgriff auf Foucaults Ausführungen zur Gouvernementalität hin, nur möglich ist auf Basis eines taktischen Gebrauchs von Recht (Butler 2005, S. 114). Im Lager realisiert sich auf diese Weise eine Form der Ausnahme, die es aus rechtlich-politischer Sicht eher zu einem Nicht-Ort als zu einer Heterotopie im engeren Sinne machen: Der Gegensatz zwischen Norm und Anwendung erreicht im Lager höchste Intensität (Agamben 2003, S. 63).

Was passiert, wenn man konzidiert, dass dieser Gegensatz als Anomalie über die Zeitläufte zur neuen Normalität wird? Die Veränderung der Heterotopie selbst ist in ihrem Begriff ja mit angelegt. Die Normalität der Ausnahme in ihrer räumlichen Manifestation kennzeichnet das Lager-Phänomen dieser Tage vielleicht ganz besonders: „War man es gewohnt, die *Zone* in der Vergangenheit als provisorische Sondermaßnahme in Krisensituationen zu betrachten, wird sie in postmodernen Normalisierungsgesellschaften zum Ort des *Ausnahmezustands*, zum Alltagsereignis der Politik“ (Schweighart 2009, S. 14).

Zonen werden, Agamben folgend, verstanden als Orte der entortenden Verortung, und vor dieser Folie wird die Stätte des Lagers in unterschiedlichen Horizonten neu sichtbar. Die Zone erweitert damit die „Trinität“ von Staat, Nation und Territorium um eine Raumdimension. „Denn es werden nicht mehr Lebensformen und Rechtsnormen in einem bestimmten Raum in eine Ordnung gebracht, sondern der bisherigen Ordnung eine Zone hinzugefügt“ (Bruckschwaiger 2009, S. 58). Es deutet sich hier an, dass die Dimensionalität des Raumes sich ohne ihre spezifischen Sinn-Zusammenhänge (von Zuschreibungen zu sprechen würde die Frage der Autorschaft aufwerfen, die schwerlich zu beantworten ist) nicht erschließt.

Augé, dessen Analyse moderner Nicht-Orte mit dem Zusammenhang von Funktionalisierung und Sinnentleerung arbeitet und zwischen *Raum* (espace) und *Ort* (lieu) einerseits, zwischen *anthropologischen* (hier im engeren Sinne, nämlich: kulturanthropologisch, ethnologisch verstanden) Orten und *Orten des Ortlosen* andererseits unterscheidet, führt die oben kurz referierten Überlegungen zum *Zwischen* und zur Paradoxie von Innen und Außen in diesem Sinne weiter und zeigt auf, wie sehr unsere Welt inzwischen gerade durch Ausnahmen vom Statischen, vom Innen und Außen, Hier und Dort bestimmt ist:

„Eine Welt, die Geburt und Tod ins Krankenhaus verbannt, eine Welt, in der die Anzahl der Transiträume und provisorischen Beschäftigungen unter luxuriösen oder widerwärtigen Bedingungen unablässig wächst (die Hotelketten und Durchgangwohnheime, die Feriendörfer, die Flüchtlingslager, die Slums, die zum Abbruch und Verfall bestimmt sind), eine Welt, in der sich ein enges Netz von Verkehrsmitteln entwickelt, die gleichfalls bewegliche Behausungen sind, wo der mit weiten Strecken, automatischen Verteilern und Kreditkarten

Vertraute an die Gesten des stummen Verkehrs anknüpft, eine Welt, die solcherart der einsamen Individualität, der Durchreise, dem Provisorischen und Ephemeren überantwortet ist, bietet dem Anthropologen ein neues Objekt, [...]“ (Augé 2014, S. 83).

Entscheidend ist demnach weniger das Vorhandensein zweier Pole (wie beispielsweise *Innen* und *Außen*), zwischen denen sich eine spezifische Dialektik entspinnen könnte, als vielmehr das Oszillieren, das Nebeneinander von Orten in der Welt, in denen der- und diejenige, der/die sie besucht, betrachtet, bereist, nicht heimisch wird. Uns, die wir uns in diesen Konstellationen bewegen, zwingt dieses Nicht-heimisch-Werden zur Erfahrung der Einsamkeit und zur Einsicht in die Notwendigkeit, Position zu beziehen. Wohlgemerkt: Dieses „Uns“ dient nicht dazu, fundamentale Unterschiede in Privilegierungen und Lebenssituationen kleinzureden. Das Beharren auf der Unabdingbarkeit der Menschenrechte beispielsweise kann ja richtig und notwendig sein und zugleich zynisch erscheinen, wie schon Arendt bitter beklagte:

„Und keine Paradoxie zeitgenössischer Politik ist von einer bittereren Ironie erfüllt als die Diskrepanz zwischen den Bemühungen wohlmeinender Idealisten, welche beharrlich Rechte als unabdingbare Menschenrechte hinstellen, deren sich nur die Bürger der blühendsten und zivilisiertesten Länder erfreuen, und der Situation der Entrechteten selbst, die sich ebenso beharrlich verschlechtert hat, [...]“ (Arendt 1986, S. 436).

Nach Augès Auffassung muss bei allem Bemühen um eine intellektuelle Rückgewinnung des anthropologischen Ortes jeglicher Versuchung der Totalität Widerstand geleistet werden. Es gibt keinen Durchschnittsmenschen, keine erschöpfende Interpretation, keine Kultur als beherrschbares ethnologisches Objekt. „Hinter der Idee der Totalität und der lokalisierten Gesellschaft steht der Gedanke einer wechselseitigen Transparenz von Kultur, Gesellschaft und Individuum“ (Augé 2014, S. 57). In der Substantialisierung muss der intern prekäre Charakter eines Phänomens (hier: einer Kultur) notwendig verfehlt werden. So kann auch keine Substantialisierung des anthropologischen Ortes erfolgen, wohl aber können seine Möglichkeitsbedingungen und Bezugspunkte genannt werden:

„Wir wollen den Ausdruck ‚anthropologischer Ort‘ jener konkreten und symbolischen Konstruktion des Raumes vorbehalten, die für sich allein nicht die Wechselfälle und Widersprüche des gesellschaftlichen Lebens zum Ausdruck zu bringen vermöchte, auf die sich jedoch all jene beziehen, denen sie einen Platz zuweist, so niedrig und bescheiden er auch sein mag. [...] Diese Orte haben zumindest drei Merkmale gemein. Sie verstehen sich (sie werden verstanden) als identisch, relational und historisch“ (ebd. S. 58f.).

Ein Lager kann also anthropologischer Ort sein, insofern sich in ihm Identität und Relation relativ stabil verknüpfen. Diese Verknüpfungen sind in Raum und Zeit eingeschrieben, und sie generieren Bedeutungen. Demgegenüber würde als Nicht-Ort ein Raum gelten, der keine Identität hat und ebensowenig als relational wie als historisch

bezeichnet werden kann. Die oben zitierte Passage zu Transiträumen, Durchgangwohnheimen und Flüchtlingslagern illustriert demnach die Hypothese, dass die Moderne zunehmend Nicht-Orte hervorbringt und insgesamt eine Bewegung von den Orten zu den Nicht-Orten zu beobachten sei. Dies darf nicht zu holzschnittartig verstanden werden; dennoch ist die These klar formuliert: „Ort und Nicht-Ort sind fliehende Pole; der Ort verschwindet niemals vollständig, und der Nicht-Ort stellt sich niemals vollständig her – es sind Palimpseste, auf denen das verworrene Spiel von Identität und Relation ständig aufs Neue seine Spiegelung findet. Dennoch sind die Nicht-Orte das Maß unserer Zeit, [...] (ebd., S. 83f.).

Das Phänomen des Lagers wäre somit als Heterotopie selbst in Zwischen-Bewegungen des Verstehens – im Paradox von Ausnahme und Alltagsereignis, im Oszillieren zwischen Ort und Nicht-Ort – eingeschlossen, es bleibt ihnen eben nicht radikal *äußerlich*. Was ist daraus zu gewinnen?

5. Pädagogische Allusionen

Die Verknüpfung von Ich und Welt, klassisches Motiv von Bildungstheorie, ist als Spiel oder Auseinandersetzung von Identität, Fremdheit und Relation, als Wechselverhältnis und prozesshaftes Subjektivierungsgeschehen, zu betrachten. Grenzerfahrungen sind hier eher die Regel als die Ausnahme; theoretische Wendungen, die das Transformationsgeschehen in besonderen Momenten sowie Figurationen des Übergangs in den Blick nehmen, sind daher womöglich als Beispiele im oben dargelegten Sinne zu verstehen: Sie zeigen in besonderer Weise, inwiefern bei aller Ausnahmehaftigkeit das Bildungsgeschehen eine Art biographischer Normalfall und Bildungsorte im Sinne des Bemühens um Institutionalisierung gesellschaftlich gewollt sind. Momente der Ununterscheidbarkeit von Innen und Außen, wie sie – das zeigte sich im Versuch einer mitvollziehenden Analyse des Lagers als Heterotopie – im Raum des Politischen vorfindlich sind, kennzeichnen auch Bildungsräume. Pädagogische Aufmerksamkeit für die zuweilen wenig subtilen Mechanismen von Ein- und Ausschließungen, die unter Bedingung von Modernisierung und Globalisierung – so die These Baumanns – immer neu „verworfenes Leben“ (Bauman 2005) produzieren, wäre umso erforderlicher. Der Begriff Heterotopie müsste demnach weniger als anzuwendendes Forschungsinstrument verstanden werden (wiewohl auch dies möglich ist, vgl. Schäfer-Biermann et al. 2016), sondern diene der Inspiration für bspw. ethnographisch geprägte, phänomenologisch orientierte sowie an Biographien interessierte Forschungszugänge, die sich behutsam darum bemühen, Grenzerfahrungen von Menschen, die Lebenszeit an *Gegen-Orten* verräumlichter Ausnahmezustände verbracht haben, wissenschaftlich gerecht zu werden (vgl. hierzu exemplarisch Kontopodis 2013).

Die Vermutung, dass sich in Spiegelungen und Schattenwürfen Wirklichkeit zeigt und in der Reflexion einer Sache diese gewissermaßen reifiziert wird, liegt nach der Inaugenscheinnahme des Lagers als gelebtes, verräumlichtes *Zwischen* nahe. Zwischen-Räume und Zwischen-Zeiten leisten Erstaunliches: Sie sind in der Lage, das, wovon sie abgegrenzt sind, gleichsam dynamisch zu stabilisieren. Gesellschaft braucht nicht nur die Konstruktion des ihr nicht Zugehörigen als ihr radikal Anderes, sondern auch ein

Verhältnis zu eben diesem Anderen; sie braucht Utopien und Heterotopien, damit der Ort des Gemeinsamen sich je neu hervorbringen und hervorgebracht werden kann. Individuen brauchen reflexive, und das heißt: gebrochene Verhältnisbestimmungen zu sich selbst, zum Anderen und zur Welt, um in Zwischenzeiten (Uchronien, Heterochronien) und -zuständen je neu zu sich selbst zu kommen. Der Ausnahmezustand spürbarer Brüchigkeit kann weder pädagogisch hergestellt, erst recht nicht auf Dauer gestellt, noch könnte ein solches Vorgehen verantwortet werden. Allerdings gilt gleiches von Glättungsbemühungen, die das Aufstörende, Brüchige menschlicher Existenz zu eliminieren, in Sinnzuschreibungen einzuhegen oder zu verharmlosen bemüht wären. Kaum etwas könnte diese Herstellungslogik eindrücklicher konterkarieren als das Phänomen des *Lagers*; es entzieht sich radikal diesen Vereinfachungen. Jenseits seiner historischen Schreckensformen, deren Überwindung hin zu anderen Übergangs- und Zwischenzonen mehr als wünschenswert ist, verweist das Lager kategorial auf gefährdetes Leben und auf die Notwendigkeit, angesichts dessen – auch, aber nicht nur pädagogisch – Stellung zu beziehen.

Literatur:

Agamben Giorgio (2002): What is a paradigm? European Graduate School Video Lectures. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=G9Wxn1L9Er0>. Zugriff am 05.05.2017.

Agamben, Giorgio (2003): Ausnahmezustand. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Agamben, Giorgio (2015): Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. 10. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Arendt, Hannah (1986): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München: Piper.

Augé, Marc (2014): Nicht-Orte. 4. Aufl. München: Beck.

Bauman, Zygmunt (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Bruckschwaiger, Karl (2009): Ausnahmezustand und Migration in Tansania. In: Schweighart, Michaela (Hrsg.): Zonen. Fünf Essays zur Kritik des Lagers. Wien: Passagen.

Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (2003) Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dörpinghaus, Andreas/Ina Katharina Uphoff (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: WBG.

Han, Byung-Chul (2009): Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens. Bielefeld: transcript.

Kontopodis, Michalis (2013): Von einer geteilten Vergangenheit zu einer gemeinsamen Zukunft und vice versa. In: Audehm, Katrin/Clemens, Iris (Hrsg.): *GemeinSinn. Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 2 (2013). Bielefeld: transcript, S. 53-65.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz et al.: *Lernen als bildende Erfahrung*. Wien: Studien Verlag.

Schäfer-Biermann, Birgit/Westermann, Aische/Vahle, Marlen/Pott, Valérie (2016): *Foucaults Heterotopien als Forschungsinstrument: Eine Anwendung am Beispiel Kleingarten*. Wiesbaden: Springer.

Schweighart, Michaela (Hrsg.) (2009): *Zonen. Fünf Essays zur Kritik des Lagers*. Wien: Passagen.

Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. Wien: Studien Verlag.

Schwarte, Ludger (Hrsg.) (2007): *Auszug aus dem Lager. Zur Überwindung des modernen Raumparadigmas in der politischen Philosophie*. Bielefeld: transcript.

UNHCR-Statistiken. Verfügbar unter <http://www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken>. Zugriff am 19.06.2017

Welsch, Wolfgang (2003): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.

Witte, Stefanie: Ein Tag im Flüchtlingscamp. Auf Lebensgefahr folgt Langeweile: Flüchtlinge auf Sizilien. *Neue Osnabrücker Zeitung* vom 03.12.2016.

Zakravsky, Katharina: Enthüllungen. Zur Kritik des nackten Lebens. Verfügbar unter <http://platform.factlink.net>. Zugriff am 02.02.2017.

Video

NDR Fernsehen, 07.06.2017: 7 Tage... im Flüchtlingslager. Verfügbar unter http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/7_tage/7-Tage-im-Fluechtlingslager,siebentage2568.html. Zugriff am 08.06.2017.

Zur kumulativen Promotion eingereichter Artikel (Textversion): Molzberger, Rita: Un-Ordnungen des Leiblichen in pädagogischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 96. Jahrgang. Heft 1. Paderborn 2020.

Abstract: Corporeality and its concrete presence (the corporeal) will be presented as well as "neat" and "un-neat". The lived, felt, acting body infiltrates order and creates it at the same time. The question then arises, how to deal with a phenomenon that exhibits and points to such ambiguity. In order to illustrate that, an encounter of entanglement of corporeality and order in the school context is exemplarily represented on the basis of a condensed-scripted observation („vignette“).

Keywords: Leiblichkeit – pädagogische Phänomenologie – dichte Beschreibung – Intentionalität – Vignette / corporeality – educational/ pedagogical phenomenology – thick description – intentionality – vignette

Wie der Titel ankündigt, wird Leiblichkeit bzw. ihr konkretes Vorhandensein (das Leibliche) changierend als „ordentlich“ und „un-ordentlich“ vorgestellt. In einem ersten Schritt soll dargelegt werden, dass dies gute Gründe hat; Leiblichkeit unterwandert manche Ordnung und schafft dabei gleichwohl neue. Es stellt sich sodann die Frage, wie man mit einem Phänomen, das eine solche Ambiguität aufweist und auf sie hinweist, umgehen können. Hernach wird zur Veranschaulichung anhand einer verdichtet-verschriftlichten Beobachtung („Vignette“) exemplarisch eine Begegnung von Leiblichkeit und Ordnung im schulischen Rahmen dargestellt, um zum Schluss einen Ausblick auf mögliche pädagogische Überschüsse zu versuchen.

1) Leiblichkeit und Un-Ordnung: fragil – stabil?

Jeder Versuch, sie sichtbar zu machen, muss mit einem relativ stabilen Begriff von Ordnung operieren. Die Dauerhaftigkeit, Beständigkeit und Beharrlichkeit von insbesondere sozialen Ordnungen liegt im Interesse vor allem soziologischen Forschens. Hierbei gerät beispielsweise in den Fokus, wie Körper im Raum angeordnet sind, welche Ordnungen inkorporiert und perpetuiert werden etc. Dennoch bleibt fraglich, ob dies ausreicht, um leiblichen Vollzügen gerecht zu werden. Im Zuge der phänomenologischen Überlegungen Merleau-Pontys kann argumentativ vertreten werden, dass Analysen zur Leiblichkeit sich vom Theorem der Beharrlichkeit und Dauerhaftigkeit von Ordnungen lösen bzw. mit einem anderen Theorem, nämlich dem der Ambiguität, der Nichteindeutigkeit und der Prozesshaftigkeit, verschränkt werden sollten, um Sinn da, wo er geschieht, in den Blick nehmen zu können.

Sind im philosophischen Diskurs über die Jahrhunderte hinweg häufig unterschiedliche Spielarten der gleichen Ordnung, nämlich des Dualismus von Körper und Geist oder auch – missverständlich, da hier der gleiche Begriff auftaucht wie der, der den Dualismus sozusagen überwinden wird – Leib und Seele, perpetuiert worden, so befragt Merleau-Ponty den Dualismus selbst und wendet so den Blick vom Gehalt der Ordnung

auf die Ordnung selbst. Dadurch wird deutlich: Jenseits – oder besser: diesseits – der analytischen Unterscheidung unterschiedlicher Entitäten, die sich dann sozusagen zu einem beseelten Körper zusammenordnen, ist Leiblichkeit ein anders gelagertes und anders erlebtes Phänomen. Der Leib ist kein Körper wie andere Körper, zeichnet er sich doch durch einige Merkmale aus, die „Körpern“ nicht zukommen. Mit „Körper“ lässt sich zunächst ein unbelebtes Ding bezeichnen, das von außen bewegt wird, einem anderen Willen unterliegt, außer grammatikalisch nicht geschlechtlich verfasst ist und keinen (erkennbaren) Ausdruck seiner selbst sucht. Dies sind nur die offensichtlichsten einiger unterscheidender Merkmale, die jedoch tragende Bedeutung erhalten, will man sich mit Merleau-Ponty die Eigenheit des Leibes bewusst machen. Zusammenfassend ließe sich sagen: Der Leib ist ein „Ding besonderer Art“ (Husserl zit. nach Waldenfels 2000, S. 30ff.). Einige der unterscheidenden Merkmale seien hier kurz genannt, um die Argumente zur These, der Leib sei ein Ding besonderer Art, nachzuzeichnen.

Der Leib ist für mich immer zugleich ein Körperding und mein Leib. Wir sind in der Lage, unseren Leib wie einen Fremdkörper zu empfinden und zu behandeln; gleichwohl empfinden wir qua Körper unsere Leiblichkeit. Einen Körper haben, ein Leib sein – beides ist voneinander nicht zu trennen. Ein Ding besonderer Art ist der Leib auch in seiner Permanenz. Die Örtlichkeit des Leibes ist absolut, während die des Körpers relativ ist. Dies zeigt sich ganz sinnfällig in unserer Ausdrucksweise; sagen wir „rechts“, so meinen wir üblicherweise „rechts von mir“, es sei denn, wir bemühen uns einer Zusatzbestimmung wie z.B. „rechts von Dir“ o.ä. Hiermit hängt das kinästhetische Empfinden einer Lage im Raum zusammen, dessen der bewegte Leib fähig ist:

„Nicht also dürfen wir sagen, unser Leib sei *im* Raum, wie übrigens ebensowenig, er sei *in* der Zeit. Er *wohnt* Raum und Zeit *ein*.“ (Merleau-Ponty 1966, S. 169, Hervorh. i. Orig.).

Ebenfalls fähig ist der Leib der Doppelpfindung; fasse ich mit der einen Hand meine andere Hand an, so ist nicht recht deutlich, welche Hand nun welche spürt. Der Leib wird affektiv erfahren; er ist, anders als der nicht-fungierende Körper, der durch die äußeren Sinne wahrgenommen wird, schmerz- und lustfähig.

Nun setzt jede Analyse der Leiblichkeit wie alle Erforschungen, die Menschen anstellen, Leiblichkeit schon voraus. Daher ist es nicht so, dass dem Leib einfach mehr und andere Bestimmungen zukommen als dem Körper. Vielmehr scheint, wenn wir vom Körper sprechen und den Leib meinen, eine Art „Kategorienfehler“ vorzuliegen, insofern als ihre Leiblichkeit für Menschen etwas grundsätzlich ganz anderes ist als ein Körperding mit gleichwohl besonderen Eigenschaften. Körper und Leib sind verschränkt; mein (eigen-)leibliches Spüren ist verbunden mit dem Körper, den ich nun einmal habe. Diese „Überkreuzung“ zeigt an, dass es sich bei der begrifflichen Unterscheidung von Körper und Leib nicht um ein empirisches Faktum, sondern, wie oben vorgestellt, um eine analytische Differenzierung handelt. Dem trägt Merleau-Ponty insofern Rechnung, als er im Spätwerk nicht mehr nur vom „Leib“, sondern vom „Fleisch“ (*chair*) spricht und sich damit vom Gedanken der Materialität des Körpers löst. In seinen Arbeitsnotizen vom Mai 1960 heißt es:

„*Fleisch der Welt*, beschrieben (im Verhältnis zu Zeit, Raum, Bewegung) als Sonderung, Dimensionalität, Kontinuierung, Latenz, Übergreifen – Sodann diese Fragephänomene erneut befragen: sie verweisen auf *Einfühlung*⁺ Wahrnehmender – Wahrgenommenes, denn sie besagen, daß wir schon *im* so beschriebenen Sein sind, daß wir *von ihm* sind, daß es zwischen ihm und uns *Einfühlung* gibt [...]. Dies besagt: mein Leib ist aus demselben Fleisch gemacht wie die Welt (er ist wahrnehmbar), und dieses Fleisch meines Leibes wird zudem von der Welt geteilt, [...].“ (Merleau-Ponty 1994, S. 313).

Menschliches Dasein ist also gemäß Merleau-Ponty radikal als in-der-Welt-Sein zu verstehen; Welt und Mensch überkreuzen sich in der Leiblichkeit, und die Anderen erscheinen ebenso wie ich selbst im Fleisch der Welt (*la chair du monde*). Dieser Zusammenhang besteht vor aller Sprache und Individuation; Merleau-Ponty selbst beschreibt seinen Denkweg als Kritik der Phänomenologie (und seines eigenen frühen Begriffs von Leiblichkeit in der „Phänomenologie der Wahrnehmung“) und als Hinwendung zur Ontologie. Das einzige Mittel, zur ursprünglichen Vertrautheit mit der Welterfahrung zurückzugelangen, scheint die Erfahrung selbst zu sein. Was ist damit gemeint? Nicht jeder Wahrnehmungsakt ist schon eine Erfahrung im engeren Sinne. Erfahrung meint in diesem Zusammenhang nicht nur das mit den Organen der Sinneswahrnehmung Erkundete, im Unterschied zum bloß Gedachten, zum aufgrund von Autorität Angenommenen („Dogma“) oder zum geschichtlich Überlieferten („Tradition“). Erfahrung meint vielmehr Methode und Ergebnis des auf Wahrnehmung beruhenden Erkennens und Forschens und zugleich die singuläre Rezeption des Gegenstandes selbst. So argumentiert Fuchs (Fuchs 2003) ausgehend von der These eines zunehmenden Erfahrungsverlusts (Entsinnlichung, Medialisierung, szientistische Infragestellung der Lebenswelt) und stellt demgegenüber fest, Erfahrung sei die „Einheit von verfeinerter Wahrnehmung und geübtem Können“ (ebd., S. 69). Verfeinerte Wahrnehmung und geübtes Können brauchen den wiederholten Umgang mit Wirklichkeit, sodass Erfahrung in der Folge dazu befähigt, typische Muster in Situationen zu erkennen, die andere nicht wahrnehmen können: Ein erfahrener Arzt, so Fuchs, erkenne bereits an der Gesichtsfarbe eines Patienten, ob dieser eine Lebererkrankung habe. Erlebte Situationen – in denen leibliche, sinnliche, atmosphärische Eindrücke untrennbar verwoben sind – gehen in Fleisch und Blut über, werden inkorporiert, ein-verleibt. Dieses Einverleiben ist sowohl pathisches Geschehen als auch aktive Tätigkeit; wird die Erfahrung gemacht, dass eine gegebene, eingeübte Ordnung angesichts dessen, was widerfährt, nicht taugt, so führt diese Ordnungsstörung ggf. zur Neu-Ordnung. Jede Neu(zu)ordnung aber kommt zu spät, insofern das pathische Erleben vorgängig und nur im Antworten überhaupt zugänglich ist. (Vgl. Waldenfels 2007) Das Worauf des Antwortens bleibt als beunruhigende Frage und verweist auf eine Untiefe, die Merleau-Ponty in „Das Auge und der Geist“ als notwendiges Korrektiv wissenschaftlichen Denkens moniert. Er spricht von einem „Meer rohen Sinnes“ (Merleau-Ponty 2003, S. 277), aus dem wieder geschöpft werden müsse, um dem „Denken im Überflug“ die Perspektive der Eingelassenheit zurückgeben zu können:

„Wenn wir ein Gleichgewicht zwischen der Wissenschaft und der Philosophie, zwischen unseren Modellen und der Dunkelheit des ‚Es gibt‘ wiederfinden, muß es ein neues Gleichgewicht sein. Unsere Wissenschaft hat sowohl die Rechtfertigungen als auch die Begrenzungen ihres Bereichs verworfen, die ihr Descartes auferlegte. Sie gibt nicht mehr vor, die Modelle, die sie erfindet, aus den Attributen Gottes herzuleiten. Die Tiefe der existierenden Welt und die des unergründlichen Gottes begleiten nicht mehr die Flachheit des ›technisierten‹ Denkens.“ (Ebd., S. 299)

Dem Anliegen der Rückgewinnung von Tiefe in diesem Sinne entspricht terminologisch der Perspektivwechsel von „Leiblichkeit“ zu „Fleisch“. Aus dem Chiasmus als Ordnung einer Doppelstruktur wird nun ein ganzes Geflecht von Möglichkeiten, dessen Vielfältigkeit unterschiedlich ausgedeutet werden kann. Zum einen kann im Horizont inter- und intrarelationale Verschränkungen von Ich, Welt und Anderem die gemeinsame Sinnbildung im Vollzug neu betrachtet werden – auch im schulischen oder unterrichtlichen Geschehen –, zum anderen ergeben sich neue Möglichkeiten oder Notwendigkeiten für die Theorie und Praxis phänomenologisch-pädagogischer Forschung. Es scheint fast notwendig eine Öffnung hin auf das Forschungsverständnis in Kunst und Ethnologie zu erfolgen, da diese Disziplinen der oben beschriebenen Komplexität schon länger methodisch und methodologisch gerecht zu werden suchen; wohl auch, weil ihre Gegenstände eben nicht beobachtbare Ordnungen sind, sondern diese je neu hervorbringen. Die aufgesuchten Ordnungen werden demnach als zugleich stabil und fragil behandelt, indem zweierlei verschränkt wird: qualitative Forschungsmethoden, die das Beobachtete, Erlebte intersubjektiv nachvollziehbar machen und die Dokumentation eigenen Empfindens, die der leiblichen/ fleischlichen Eingelassenheit gerecht zu werden versucht. Dass jede Versprachlichung hier an sich problematisch sein muss, wird zwar konzediert; mit Gadammers Begriff einer philosophischen Hermeneutik, die Erfahrung gegenüber einem wissenschaftstheoretischen Verständnis als ästhetische akzentuiert und sowohl Geschichte als auch Sprache als ihre zentralen Medien betont, wird es aber möglich, unterschiedliche Erfahrungen in ihrer einmaligen Beziehung zueinander wahrzunehmen und sowohl die Theorie des Gegenstands als auch seine Wirkung auf das Subjekt – ein leiblich fundiertes Subjekt, das sich zwar teilweise selbst entzogen ist, aber mehr ist als ein vergleichsweise bedeutungsloses Epiphänomen – zu thematisieren.

2) Methodische Näherungen

Wie nun aber „leiblich fundiert“ Sache und Subjekt thematisieren? Folgt man dem Weg der Phänomenologie, so muss der Blick, der qua traditioneller Ordnung entweder vor allem Sache oder vor allem Subjekt fokussiert, auf den Sachblick selbst gerichtet werden. Sache und Subjekt erscheinen so anders geordnet, jedoch nicht ordnungslos: Sie sind intentional verwoben, scharnierhaft aufeinander zu-geordnet. Durch das Scharnier erst sind Tür und offenes Regal ein Schrank; die Unterscheidung „offener Kasten“ und „verschließendes Brett“ ist unserer Wahrnehmung „Schrank“, die wesentlich kulturgeschichtlich gespeist ist, nachgeordnet. Dem Phänomen wird nur eine

möglichst mehrperspektivische Betrachtung nahekommen. An diesem simplifizierenden Beispiel schon wird deutlich, dass es gemäß dieser Lesart niemals darum gehen kann, die Sache wirklich zu erkennen, eine wie auch immer geartete Welt echter Erkenntnisse – das Wesen des Schrankes, die Schrankhaftigkeit – hinter all den singulären Erscheinungen und potentiellen Täuschungen zu enthüllen. Die Sache ist komplizierter, verwobener, weniger eindeutig. Sie erscheint in ihrer ganzen Ambiguität und stets als etwas. Etwas kann mir changierend als etwas (beispielsweise als Schrank zur Aufbewahrung von Dingen) erscheinen, jemand anderem aber als etwas anderes (laufwegebehindernder Klotz, Disziplinierungs- oder Dekorationsgegenstand). Etwas kann auch mir selbst nicht-eindeutig erscheinen; Design spielt mit derlei Möglichkeiten. Zunächst einmal wird deutlich: Mein leibliches Wahrnehmen ist intentional gerichtet.

„Man liebt, fürchtet, sieht und beurteilt nicht nur, man liebt einen Geliebten oder eine Geliebte, fürchtet etwas Fürchterliches, sieht einen Gegenstand und beurteilt einen Sachverhalt.“ (Zahavi 2007, S. 41)

Alle Bewusstseinsformen intendieren Gegenstände; Gegenstand und Subjekt sind mithin immer schon aufeinander zugeordnet. Dieses Erscheinen von „etwas als etwas“ ist unhintergebar. Letztlich meint dies Intentionalität, nach Waldenfels das „Schibboleth“ (Waldenfels 2006, S. 34) der Phänomenologie. Alle Erkenntnisbemühung scheitert, wenn nicht eingesehen ist, dass die Dinge, Sachverhalte, Denkgegenstände in ihrer Erscheinung (und nicht jenseits dieser) niemals uneindeutig greifbar sind. Welche Erkenntnisbemühung „gelingt“ demgegenüber? Mögliches und wirkliches Scheitern muss konstitutiver Teil der Bemühung selbst sein, insofern diese einerseits zu Aussagen und Festlegungen kommen will, andererseits jedoch das erkenntnisbemühte Subjekt in seiner Erfahrungswelt scharnier-bedingt stets auf sich selbst und auf Welt zurückgeworfen ist. Jeder Antwortversuch findet im Horizont von Mehrdeutigkeit (Ambiguität) und Überkreuzung (Chiasmus) statt. Gerade in Bezug auf den Leib drängen sich Fragen auf, denn: „Die Rede soll, wenn sie wissenschaftlich ist, ihrem Gegenstand angemessen sein. Was aber ist für den Leib-Körper eine angemessene Beschreibung?“ (Stenger 2019, S. 177) Welcher Art können Redeversuche, die Ambiguität und Chiasmus ernstnehmen, überhaupt sein? Stenger problematisiert, Nancy folgend, weiter: „Wie an den Körper rühren [anstatt ihn zu bezeichnen, so Nancys Zuspitzung, Anm. RM] im Nachdenken, im Forschen, im Schreiben? Welche Forschungs-Methode kann das fassen?“ (Ebd.) Vonnöten wäre ein Schreiben, das berührt ist von dem, worüber es schreibt und berührt, wenn es gelesen wird, so fordern Nancy und, ihm folgend, Derrida, denn:

„Das ganze Problem einer Rede vom Körper [thematisiert wird hier trotz des Begriffs „Körper“ die Leibebene, Anm. RM] ist, dass das Unkörperliche der Rede den Körper trotzdem anrührt. [...] Eine Rede vom oder über den Körper muss vielmehr gleichzeitig von dem, was keinesfalls Rede ist, berührt werden und daran rühren“ (Nancy 2014, S. 125f.).

Dies muss insbesondere vom Schreiben in und über pädagogische Zusammenhänge gelten, geht es doch hier ganz wesentlich um leiblichen Umgang miteinander.

Brinkmann spricht von „interkorporaler Reflexivität“, wo es um das Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen geht (Brinkmann 2016, o.S.).

Eine Art Schreiben, das sich diesen Ansprüchen verpflichtet fühlt, ist die „dichte Beschreibung“ nach Clifford Geertz. Aus der Annahme, dass sich in den beobachtbaren sozialen Handlungen der Menschen kulturelle Formen artikulieren, folgt: sie geben nicht nur über sich selbst Aufschluss, sondern weisen auf grundlegendere kulturelle Bedeutungen hin. Durch ihre „dichte“ Beschreibung eröffnen sie eine Möglichkeit des Verstehens von Kultur. Im Gegensatz zu „dünnere Beschreibung“, die sich auf das Sammeln von Daten beschränkt, heißt „dichte Beschreibung“, die komplexen, oft übereinandergelagerten und ineinander verwobenen Vorstellungsstrukturen herauszuarbeiten und dadurch einen Zugang zur Gedankenwelt der untersuchten Subjekte zu erschließen, „so daß wir – in einem weiteren Sinne des Wortes – ein Gespräch mit ihnen führen können“. (Geertz 2015, o.S.) Geertz argumentiert kulturanthropologisch auf Basis der These, dass Welt nur als bereits interpretierte zugänglich ist. Die Interpretationen der „Beforschten“ und die der „Forschenden“ finden also nur auf unterschiedlichen Ordnungsebenen statt. Die sinnhaften Bedeutungen, die Menschen der Welt „geben“ und in die sie gleichermaßen verstrickt sind, nennt er Kultur. Sie ist im sozialen Miteinander verfügbar und zugänglich:

„Kultur ist deshalb öffentlich, weil Bedeutung etwas Öffentliches ist. Man kann nicht zwinkern (oder jemanden parodieren) ohne zu wissen, was man unter Zwinkern versteht oder wie man – physisch – das Augenlid bewegt. [...]“ (Ebd., S. 18)

Er bezieht sich im folgenden auf Wittgenstein, wenn er konstatiert, dass ein „Mangel an Vertrautheit mit der Vorstellungswelt [derer, die beforscht werden, Anm. RM] uns am Verstehen hindert:

„Wir sagen ... [sic!] von einem Menschen, er sei uns durchsichtig. Aber es ist für diese Behauptung wichtig, daß ein Mensch für einen anderen ein völliges Rätsel sein kann. Das erfährt man, wenn man in ein fremdes Land mit gänzlich fremden Traditionen kommt; und zwar auch dann, wenn man die Sprache des Landes beherrscht. Man versteht die Menschen nicht. [...] Wir können uns nicht in sie finden.“ (Wittgenstein, zit. nach Geertz 2015, S. 20)

Die persönliche Erfahrung ethnographischen Forschens nun besteht für Geertz im Versuch, uns „in sie zu finden“. „Und in dem Versuch festzuhalten, auf welcher Grundlage man – immer im Überschwang – in sie gefunden zu haben meint, besteht die Schriftstellerei als wissenschaftliches Projekt.“ (Ebd.) Ein mögliches Missverständnis wird vorweggenommen, wenn klargelegt wird, dass die „Forderung, die Symbolsysteme anderer Völker aus der Sicht der Handelnden darzustellen“ (Ebd., S. 21f.) nicht bedeuten kann, telepathisch oder phantasierend eine Art einführendes Verstehen zu generieren. Die Forderung

„bedeutet, daß Beschreibungen der berberischen, jüdischen oder französischen Kultur unter Zuhilfenahme jener Deutungen vorgenommen werden müssen, die unserer Vorstellung nach die Berber, Juden und Franzosen ihrem Leben geben,

jener Formel, die sie zur Erklärung dessen, was mit ihnen geschieht, heranziehen. Aus diesem Postulat folgt nicht, daß solche Beschreibungen selbst berberisch, jüdisch oder französisch zu sein hätten [...]“ (Ebd., S. 22)

Hilfreich ist also eine Verschränkung der Perspektiven im oben dargelegten Sinne; es erfolgt keine reine Beobachtung von Verhalten – wie auch, bei gegebener Verstrickung –, sondern hinzukommend eine bedeutungstheoretische Fundierung sozialer Handlungen und Prozesse. Wird dies verschriftlicht, so handelt es sich um eine „dichte Beschreibung“. Hiermit ist an das phänomenologische Vorhaben angeschlossen, sind Interpretationen doch imaginative Akte und leiblich erlebte Fiktionen, aber keine reinen Gedankenexperimente. Dies bedroht ihren Status als wissenschaftliche Erträge nur scheinbar:

„Wir haben die Triftigkeit unserer Erklärung nicht nach der Anzahl uninterpretierter Daten und radikal verdünnter Beschreibungen zu beurteilen, sondern danach, inwieweit ihre wissenschaftliche Imagination uns mit dem Leben von Fremden in Berührung zu bringen vermag. Es lohnt nicht, wie Thoreau sagt, um die ganze Welt zu reisen, bloß um die Katzen auf Sansibar zu zählen.“ (Ebd., S. 24)

Die These, dass wissenschaftliche Imaginationen der vorgestellten Art in der Lage sind, Fremdes in Berührung zu bringen, teilen Vertreter_innen der phänomenologischen Pädagogik:

„Mit dem phänomenologischen Erfahrungsbegriff wird [...] mitgedacht, dass ich meinen Leib nicht verlassen kann und dass gerade dieses existenzielle Leibsein und Von-anderen-affiziert und -berührt-werden die leibliche Erfahrung mitkonstituiert. [...] Chiasmus als Berührung ist kein Dualismus, denn der Berührende wird ja zugleich selbst berührt [...]. Das bedeutet, dass der Leib an der Konstitution selbst mitbeteiligt ist [...]“ (Stenger 2019, S. 182)

Wenn in erziehungswissenschaftlicher Absicht versucht wird, leiblich „gefärbtes“ Erleben im Forschungsprozess zum Ausdruck zu bringen, so werden sich Ausdrucksformen bilden, die die klassischen akademischen Ordnungen zwar nicht nicht beachten, aber ggf. erweitern oder gar sprengen, die Grundordnung der Wissenschaftlichkeit selbst aber unberührt lassen.

„Der phänomenologische Zugang setzt sich gegen das vorherrschende neuzeitliche, naturwissenschaftlich geprägte Rationalitäts- und Weltverständnis ab, ohne die Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens zu verlassen.“ (Lippitz, zit. nach Agostini 2019, S. 304)

Ein solcher Zugang soll im Folgenden vorgestellt werden, um zu zeigen, wie der Begegnung von Leiblichkeit und Ordnung im schulischen Rahmen eventuell Raum gegeben werden kann.

3) Die Vignette als Gegenstand der Relektüre und der Reflexion

Vignetten sind kurze, dichte Texte im Sinne Geertz'. Sie stellen das Ergebnis eines Beobachtungsprozesses dar und sind insofern sowohl empirisches Material wie auch

dessen Auswertung. In diesem Sinne lassen sie sich als eine Zwischenform charakterisieren, in der die beobachtete Wirklichkeit bereits nach Bedeutsamem gefiltert, nicht aber nach eindeutigen Sinnkategorien ausgerichtet wird: Ordnung geschieht. Vignettenforschung übersetzt auf diese Weise ästhetische Verfahren in einen konkreten Forschungskontext. Es geht – hier bezogen auf schulischen Unterricht – um die „sprachliche Verdichtung von bezeugten Unterrichtsabschnitten“, die notwendig vor dem Problem steht,

„dass Sprache das Wahrgenommene immer bereits nach ihrem Muster verändert, dynamische Momente fixiert und das konkrete Handeln in seinen notierten Resultaten erstarren lässt. Diese Transformation ist nicht zu verhindern.“ (Meyer-Drawe in Schratz et al. 2012, S. 13)

Statt Klage zu führen über diese „Kalamität“, versteht das Innsbrucker Modell der Vignettenforschung den Umstand als produktiv: „Stets geht es um eine Art Hingabe an die verdichtete Erzählung gelebter Erfahrung, die sich auf konkrete Unterrichtsszenen bezieht. Die Lesenden werden infiziert, mitgerissen. Autoren und Autorin hinterlassen ihre eigenen Spuren.“ (Ebd., S. 11) „Die Vignette hat eine Genauigkeit eigener Art. Sie ist nicht präzise im Sinne definitorischer Ansprüche. Sie ist prägnant, d.h. „trächtig“. Sie begrenzt nicht, sondern verführt durch Üppigkeit, welche die bändigende Macht der Sprache in Erinnerung hält“ (Ebd., S. 14). Und ohne Zweifel, so macht Meyer-Drawe geltend, mache man beim Lesen ebenso wie beim Verfassen einer Vignette „Erfahrungen über Erfahrungen“. (Ebd., S. 15) Diese Verwiesenheit und Komplexität wird bewusst in Kauf genommen und nicht reduziert, geht es doch in der Arbeit mit Vignetten gerade nicht darum, der Fülle an wahrgenommenen Wirklichkeitsausschnitten in ihrem gleichrangigen Nebeneinander eine Ordnung zu oktroyieren, sondern eine solche ggf. aufscheinen zu lassen. So schöpft der/ die Lesende aus den Überschüssen: „Erst im Durchgang durch sie [die Vignette, RM] wird das für sie spezifische Allgemeine kenntlich. Beispiele und auch Vignetten bringen ›jemanden auf eine Spur‹, indem sie über die Situationen hinausgehen, auf die sie zielen.“ (Ebd., S. 15; für das Zitat im Zitat Buck 1989, S. 145) Die Innsbrucker Vignettenforschung vertraut also auf das Potential von Sprache:

„Sie beabsichtigt, Erfahrungen zur Aussprache ihres eigenen Sinns zu bringen. [...] [Vignetten] lenken die Aufmerksamkeit ihrer Leserinnen und Leser auf etwas, was Lehrerinnen und Lehrer inmitten ihres pädagogischen Handelns oft – notgedrungen – entgeht.“ (Ebd.)

Vignetten haben häufig anekdotischen Charakter und ähneln im Aufbau Kurzgeschichten; sie werden strukturell in der Nähe des „phantastischen Aphorismus“ und des „Beispiels (Exemplum)“ gesehen (vgl. ebd., S. 13).

Dem Vollzugscharakter pädagogischer Praxis als „Geflechtsgeschehen“ soll die Arbeit mit Vignetten als speziellen dichten Beschreibungen also anders und womöglich angemessener genügen als es bspw. schlicht quantifizierende Verfahren (Katzen auf Sansibar...) könnten – wobei eine fruchtbare Verschränkung beider Verfahren besonders wünschenswert sein muss.

Vignettenarbeit beruht auf unterschiedlichen Prinzipien, wie bereits deutlich wurde. Das auslösende Moment ist häufig eines der Irritation und des Aufmerkens; zwar wird im Schulalltag vieles dokumentiert, aber nur wenig zur Vignette verdichtet. Dies weist darauf hin, dass Rissen in der Ordnung – „Bruchlinien“ (Waldenfels 2002) besondere Bedeutung zukommt.

„Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht“ (Meyer Drawe 2008, S. 15).

Die Verdichtung der im Beobachtungsgeschehen gemachten „Feldnotizen“ erfolgt nach dem Prinzip der Verzögerung (Dörpinghaus); Reflexion und Relektüre gehören unbedingt zum Prozess des Schreibens. Verdichtend entsteht so oft mehr als ein „Erinnerungsbild“ (auch wenn dieser Terminus unter Umständen das gleiche bezeichnet, vgl. Engel 2019), insofern als der Erinnerung literarische Form gegeben wird. Zuweilen werden die Ergebnisse denjenigen, die als Protagonist_innen auftreten, zur Lektüre vorgelegt und es werden ggf. Unstimmigkeiten besprochen, die Eingang in die Interpretation finden.

4) Veranschaulichung – Vignette „Fremdheit in der Schule“

Das Beispiel, das zur Veranschaulichung und Konkretion des Ausgeführten angeführt werden soll, ist im Rahmen des sog. „Praxissemesters“ von Lehramtsstudierenden im SoSe 2017 entstanden. Im WiSe 2016/17 wurden die Anwärter_innen mittels eines Vorbereitungsseminars an die Forschungsmethode herangeführt und bei der Themenwahl für ihr „Forschungsprojekt“ begleitet. Die Empfehlung lautete, sich nicht allzu früh auf ein bestimmtes, eng formuliertes Anliegen zu kaprizieren, da beim Anfertigen der Projektskizze üblicherweise noch nicht bekannt ist, welche Schule, welche Jahrgangsstufe und welches Unterrichtsgeschehen begleitet wird und in welcher Form dies geschehen wird; die Bandbreite reicht, so die Erfahrungsberichte der Studierenden, von aktivem Unterrichten über Beobachten und Hospitieren bis hin zu bloß registrierter Anwesenheit ohne jegliche Betreuung. Die folgende Vignette entstand im Rahmen des Forschungsanliegens „Fremdheit in der Schule“:

„Mein erstes eigenes Unterrichtsvorhaben für die Vorbereitungsklasse* steht an und Frau Macke ist krank. Herr Fängel macht die Vertretung. Er hat nichts dagegen, dass ich meinen Unterricht wie geplant durchführe. Wir betreten das Klassenzimmer, sorgen allmählich für Ruhe, begrüßen die Klasse, klären die Situation. Ich erläutere kurz mein Vorhaben und wiederhole, was aus der letzten Stunde wichtig ist. Das Thema sind Maßeinheiten. Ich habe Maßbänder, Zollstöcke und Waagen mitgebracht. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich gegenseitig ausmessen. Ihre Maße auf einen vorbereiteten Bogen und in eine Excel-Tabelle auf meinen Laptop eintragen. Es gibt Stationen, an denen man sich abwechseln muss, da die Anzahl der Messinstrumente nicht reicht. Schnell entsteht ein ziemliches Chaos. Sahra hält den Zollstock falsch und misst eine Körpergröße von 67cm. Dmitri und Dilan geraten in Streit darüber, wo sich Anfang und Ende eines Armes befinden. Ahmad möchte sich partout nicht

wiegen. Stattdessen möchte er lieber die Werte in den Laptop eingeben, er ist schließlich der Älteste. Herr Fängel und ich sind vielbeschäftigt, geben Hilfestellungen und deeskalieren hier und da. Ein Zollstock wird die Stunde nicht überstehen. Am Ende aber sind alle Werte erhoben, die Zettel ausgefüllt, die Excel-Tabelle steht. Es wird die einzige Stunde gewesen sein, die ich in der Vorbereitungsklasse erleben werde, in der sich niemand verweigert hat.

Endlich! Ich habe einen eigenen Platz im Lehrerzimmer. Benjamin, Hospitant im Orientierungspraktikum, hatte gestern seinen letzten Tag. Er war vor mir da und hatte den letzten freien Stuhl okkupiert, der nun aber mir zufällt. Jetzt sitze ich nicht mehr zwischen den Stühlen.“ (Stapelfeldt 2017, S. 22f.)

**Klasse, die sich aus Schülern und Schülerinnen zusammensetzt, die noch kein oder kaum Deutsch können. Ich stehe vor einer Wand, an der Steckbriefe der Kinder kleben. Mindestens die Hälfte kommt aus Syrien, viele davon aus Aleppo. Einige sind aus Afghanistan, Kurdistan, Bulgarien. Sie sind zum Teil viel älter als sie aussehen.*

Jenseits der direkten, gewollten, reflektierten Vollzüge (erläutern, wiederholen, deeskalieren, Hilfestellung geben) zeigt sich dieses kurze Stück als prägnant im o.g. Sinne. Inkorporationen werden wahrnehmbar: die eigene Haltung des Autors scheint durch; das geplante Handeln scheitert (zu wenige Messinstrumente!) und Chaos bricht aus, das im gemeinsamen Bemühen dann doch zu einem irgendwie ordentlichen Stundenergebnis wird. Man spürt förmlich die Anspannung durch die sich drängenden individuellen Probleme, denen nur „hier und da“ begegnet werden kann. Das Vermessen von Körpern wird hier ironischerweise als durch und durch leibliches Geschehen erfahrbar, und die Reflexion des eigenen Fremdseins und allmählichen Heimischwerdens seitens des Autors ist nahezu erleichtert seufzend („Endlich!“) eingeführt und gipfelt in einer Pointe, die erkennen lässt, wie das eigene Erleben sich in der Reflexion als Verortungsgeschehen zeigt. Die Zeitstruktur („wird die Stunde nicht überstehen“ – „wird gewesen sein“) des Erzählten macht deutlich, dass der Verzögerung große Bedeutung zukommt; in der Rückschau zeigt sich dem Autor und auch dem/ der Leser_in, dass „ordnungsgemäßes“ Unterrichtsgeschehen im Erleben des Forschenden die Ausnahme darstellt. Innerhalb der trägen, beharrenden Ordnung „Schule“ zeigt sich sowohl ihre Fragilität wie auch ihre Stabilität; ein Chiasmus, der das leibliche Erleben von Schule in besonderer Weise zu charakterisieren scheint. Zumindest in diesem Beispiel zeigt sich: Es kann kurz einmal von bestehenden Ordnungen abgewichen werden; letztlich trägt die Abweichung jedoch zum Gelingen der Ordnung bei, wobei diese als Ordnung beunruhigenderweise neu in den Blick gerät. Ähnliches wurde in der Auswertung thematisch eigentlich ganz anders gelagerter Vignetten zu „Unterrichtseinstiegen“ sichtbar; so wurden zuweilen Sitzordnungen und Aktivitätslevel der Schüler_innen bewusst oder aus Versehen/ im Geschehen geändert, was in letzter Konsequenz gemäß Beobachter_in wesentlich zum „Gelingen“ oder „Misslingen“ von Schulstunden beitrug. Dass schulische Widerfahrnisse das Theorem von Gelingen und Misslingen selbst infrage stellen könnten, trugen die Vignetten schon in sich; diese Lesart erschloss sich der Autorin aber erst anlässlich ihrer Masterarbeit, die neu auf die in Vignetten verdichteten Erfahrungen Bezug nahm. (Vgl. Neu 2017)

Erfahrungsmomente aus dem schulischen Alltag sind hier nachspürend und berührend „dicht“ erfasst und werden so der wissenschaftlichen, i.e. pädagogischen Betrachtung zugänglich. Um noch einmal an Geertz zu erinnern: immer im Überschwang meinen die Autor_innen, in die Beforschten, aber auch in sich selbst gefunden zu haben; dieses Meinen zu belegen und argumentativ zu vertreten ist ein weiterer Schritt in der Reflexion von „Ordnung“ als zugleich gegebene und gemachte.

5) Ausblick: Ambiguitätstoleranz und Standpunktgewinnung

Phänomenologie kann, so Brinkmann, als Thema, als Orientierung und Methode oder als Haltung „Eingang ins Klassenzimmer“ finden (Vgl. Brinkmann 2018). Im vorliegenden Fall wurde sie thematisch im Vorbereitungsseminarraum statt im Klassenzimmer; sie wurde als Methode in die Schule, die Universität und ins Zuhause der Forschenden getragen und hat nach Auskunft der Schreibenden die jeweilige Haltung nachhaltig verändert, ohne dass genau bestimmbar geworden wäre, was diese Veränderung ausmachte. Auffällig oft jedoch war in den Abschlussprüfungen zum Forschungsprojekt die Rede von einer vermehrt kritischen, aber auch zugewandteren, selbstbewussteren Haltung. Mit Butler scheint dies durchaus plausibel: Responsive leibliche Akte antworten auf etwas. Noch vor aller elaborierten, versprachlichten Urteilsbildung können sie auch als gelebte Kritik verstanden werden. (Vgl. Butler 2015) Stellung beziehen, sich im Raum positionieren, bestimmte Orte aufsuchen oder meiden – all dies antwortet auf den Anspruch bestimmter An-Ordnungen. Leibliches Antworten wird zwar individuell und sozial vermittelt habitualisiert, es bleibt jedoch stets konkret situiert und auf einen Anspruch bezogen. Das heißt, das Antworten selbst ist nicht optional; in der Qualität des Antwortens, im Antwortfinden und -erfinden aber gibt es Spielräume, je nachdem, wie Situation und Anspruch erlebt werden. Daher ist leibliches Handeln und Erleben potentiell kritisch. Wenn auf diese Aspekte zunehmend Aufmerksamkeit gerichtet wird, wird das Antwort-Erfinden gewissermaßen bewusster. Das Wissen um die Unauslotbarkeit aller Vollzüge und des dazugehörigen Empfindens sowie die Anerkennung dessen im Sinne sog. Ambiguitätstoleranz sind mögliche Folgen. Die phänomenologische Haltung, die um die Gerichtetheit ihrer Blicke und die Situietheit ihres Standpunktes weiß, muss Achtung vor Mehrperspektivität und Ambiguität zur Folge haben, gerade weil der eigene Standpunkt als „Nullpunkt“ erkannt werden kann, von dem aus jede Erfahrung in bestimmter Weise, nämlich auf Basis von Zufälligkeit, Historizität und Anthropozentrismus des eigenen Blickes, gemacht wird:

„[...] , stets *setzt* mein menschlicher Blick vom Gegenstand nur eine Seite, auch wenn er durch das Mittel der Horizonte in eins auch alle anderen anvisiert.“
(Merleau-Ponty 1966, S. 93, Hervorh. i. Orig.)

Was als Forschende_r erfahren und wahrgenommen wird, zeigt sich erst, indem es zum Ausdruck gebracht wird, und es offenbart sich nicht in Eineindeutigkeit. Auch dies muss ausgehalten werden. Patrizia Breil nennt die hieraus resultierende Haltung „Entschieden unentschieden“ (Brinkmann et al. 2019, S. 400) und sieht in dieser Alternative zu den Schein-Sicherheiten abgeschlossener Ordnungsmodelle von Welt und Selbst (vgl. ebd., S. 401) ein Bildungsziel. Entschieden unentschieden zu bleiben und es je neu zu werden

kann insofern als Antwort auf die pathische Erfahrung der Entzogenheit von Ordnungsmodellen verstanden werden. Mit solcherart Antwort müsste man weder bei einem neo-nihilistischen „anything goes“, das insbesondere in pädagogischen Kontexten einen schalen Geschmack hat, stehenbleiben, noch müsste man Neuentwürfe von Ordnungen behaupten, die Mehrdeutigkeiten abschneiden und Horizonte verengen, was schließlich mindestens ebensowenig wünschenswert ist. Es ist zwar sicher keine neue Erkenntnis, dass Pädagogik es mit Unordnung und Ordnung gleichermaßen zu tun hat; pädagogisch-phänomenologisches Forschen bringt jedoch unter Umständen neu zu Bewusstsein, wie eng beide verwoben sind in Leiblichkeit, die zu sich, zum anderen und zur Welt kommt.

Literatur:

Agostini, Evi (2019): Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnistheoretischer Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In: Brinkmann, Malte/ Türistig, Johannes/ Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-322.

Agostini, Evi/ Peterlini, Hans Karl/ Schratz, Michael (2019): Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht. In: Brinkmann, Malte/ Türistig, Johannes/ Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS, S. 197-226.

Breil, Patrizia (2019): Haltung. Ein Entwurf mit Merleau-Ponty. In: Brinkmann, Malte/ Türistig, Johannes/ Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS, S. 389-404.

Brinkmann, Malte (2011) (Hrsg.): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Brinkmann, Malte (2016): Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen, und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie „Verkörperte Bildung – Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen“ am 27.09.2016 in Bonn, online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/325176553_Korper_Leib_Reflexion_-_Leibliche_Erfahrung_im_Modus_des_Konnens. Datum des letzten Zugriffs 26.08.2019.

Brinkmann, Malte (2018): Phänomenologische Pädagogik. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 40 (3), S. 19-27.

Brinkmann, Malte/ Türistig, Johannes/ Weber-Spanknebel, Martin (2019) (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS.

Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 3., erw. Auflage. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Butler, Judith (2015): Notes Towards a Performative Theory of Assembly. Cambridge: Harvard University Press.

Engel, Birgit (2019): Erinnerungsbilder – Annäherung an eine leibphänomenologische Systematik der Förderung professionsbezogener Bildungsprozesse. In: Brinkmann, Malte/ Türistig, Johannes/ Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-55.

Gadamer, Hans-Georg (2010): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 7. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.

Geertz, Clifford (2015): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hetzl, Christoph (2011): Der Leib als Subjekt der Bildung. Nietzsches und Merleau-Pontys Anthropologien in bildungstheoretischer Sicht. Berlin: wvb.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.

Merleau-Ponty, Maurice (1968): Die Abenteuer der Dialektik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare. 2. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.

Merleau-Ponty, Maurice (2003a): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg: Meiner.

Merleau-Ponty, Maurice (2003b): Das Primat der Wahrnehmung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Merleau-Ponty, Maurice (2006): Causeries 1948. Radiovorträge. Köln: Salon Verlag.

Merleau-Ponty, Maurice (2007): Zeichen. Hamburg: Meiner.

Meyer-Drawe, Käte (2001): Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Verlag P. Kirchheim.

Meyer-Drawe, Käte (2002): Leiblichkeit und Sozialität. München: Wilhelm Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.

Nancy, Jean-Luc (2014): Corpus. Zürich: diaphanes.

Neu, Annika (2017): Eine Untersuchung der Unterrichtseinstiege am Montessori-Gymnasium Köln. Unveröffentlichte Dokumentation des Studienprojekts zum Praxissemester. Köln: o.V.

Schneider, Wolfgang (2010): Phänomenologie und Pädagogik. Eine geschichtlich-systematische Studie. Würzburg: Ergon.

Schratz, Michael/ Schwarz, Johanna F./ Westfall-Greiter, Johanna (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.

Stapelfeldt, Kim (2017): Fremdheit in der Schule. Unveröffentlichte Dokumentation des Studienprojekts zum Praxissemester. Köln: o.V.

Stenger, Ursula (2019): Konstruktion/Konstitution des Körpers. Poststrukturalistische und (post)phänomenologische Perspektiven. In: Brinkmann, Malte/ Türistig, Johannes/ Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 8. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-195.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Hrsg. von Regula Giuliani. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2007): Antwortregister. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Zahavi, Dan (2007): Phänomenologie für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fink.