

Franz Kasper Krönig

Bildung und Alltäglichkeit

Kultur- und bildungstheoretische Überlegungen
zur Entbanalisierung institutioneller Bildung

λογος

Franz Kasper Krönig

Bildung und Alltäglichkeit

Kultur- und bildungstheoretische
Überlegungen zur Entbanalisierung
institutioneller Pädagogik

λογος

Ein Kooperationsvorhaben empfohlen durch die:



gefördert durch:

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



INNOVATION DURCH KOOPERATION

Die Open-Access-Veröffentlichung, einschließlich Satz & Layout, wurden im Rahmen des Projekts »Kooperative Entwicklung einer handlungsfelderübergreifenden Digitalisierungsstrategie „On-the-Fly“ zum Curriculum 4.0 im Studiengang Kindheitspädagogik und Familienbildung« gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung-Share Alike 4.0 International (CC BY-SA 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

Grafik & Illustration: Lea Krieger
Lektorat: Werner Balzert
Satz: Florian Hawemann (satz+layout, Berlin)

ISBN 978-3-8325-5736-2

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10
D-12681 Berlin
Tel.: +49 (0)30 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 42 85 10 92
INTERNET: <http://www.logos-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
I. Die Diagnose der Banalisierung der Pädagogik ohne Abwertung des Alltäglichen	9
II. Lernen und Bildung. Ein kreuztabellarischer und ein dialektischer Versuch	29
III. Thesen	51
1. Es gibt mehrere Dimensionen von Selbst- und Weltverhältnissen	51
2. Begreifen ist Formen	54
3. Symbolische Formen entstehen in symbolischen Formen durch symbolische Formung	60
4. Transformatorische Bildungsprozesse finden in symbolischen Formen statt	63
IV. Das Ästhetische als symbolische Form bzw. als Bildungszugang	79
V. Das Kind als »geborener Wissenschaftler«: Banalisierung durch Entdifferenzierung kindlicher Betätigungsformen	97
VI. Die Banalisierung der symbolischen Form des Spiels	111
VII. Wie kommen wir in symbolische Formen hinein? Versuch einer »Blickanweisung«	121
VIII. Fallbeispiel der Entbanalisierung. Eine symboltheoretische Interpretation der Reggianischen Dokumentationspraxis	135

IX.	Fallbeispiel der Banalisierung. Substitution (hochschwelliger) ästhetischer Medien durch das (niedrigschwelligere) Medium der Emotionalität	153
X.	Schluss	161
	Literatur	165

Einleitung

Bildungsinstitutionen sind schon dem Namen nach darauf verwiesen, den Bildungsbegriff im Zentrum ihrer Selbstbeschreibung zu platzieren. Ob es, wie oft dargestellt, mit dem sogenannten Pisa-Schock um das Jahr 2000 zusammenhängt, in dessen Zuge „Bildungsprogramme, Bildungspläne oder Bildungsempfehlungen erarbeitet und eingeführt“ (Viernickel/Nentwig-Gesemann/Nicolai et al. 2013, 3) wurden oder nicht. Die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung (vgl. § 22 Abs. 3 SGB VIII) hat sich merklich zugunsten des Bildungsbegriffs verschoben. Da man den Betreuungsbegriff aufgrund seiner historischen Kontinuität zur Kinderfürsorge nach wie vor „funktional eher auf die Sicherstellung der sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen entlang gültiger Normalvorstellungen“ (Voigtsberger 2018, 247) beziehen kann, taugt er weder als Zentralwert pädagogischer Einrichtungen noch kann er die gestiegenen gesellschaftlichen Ansprüche an diese abbilden. Der Betreuungsbegriff, könnte man sagen, kann weder pädagogische Praxis inspirieren, orientieren und motivieren noch gibt er eine befriedigende Antwort auf gestiegene ökonomische und politische Leistungserwartungen an Bildungsinstitutionen.

Dem Erziehungsbegriff geht es ähnlich. Erziehung gehört nicht zu den „»guten Wörtern«“ und rückt zu sehr die „Asymmetrie der pädagogischen Beziehung und die Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit des Kindes“ (Reichenbach 2006, 1f.) in den Fokus, als dass sich Pädagogen damit voll identifizieren könnten. Bildung hingegen reüssiert nicht nur als unumstrittener Telos der

Schule, sondern ebenso als Zentralwert des Elementarbereichs, seit in den 2000er Jahren die Phrase, Bildung beginne „mit der Geburt“ (Schäfer 2003) prominenten Eingang in die entsprechend auch so genannten Bildungspläne der Länder gefunden hat.

Die folgenden Überlegungen gehen an keiner Stelle auf grundsätzliche Kritik an der pädagogischen Orientierung am Bildungsbegriff ein, sondern setzen voraus, dass Bildung tatsächlich ein tauglicher Telos des Pädagogischen ist, ein Begriff also, der die Pädagogizität des Pädagogischen fassen kann oder zumindest die Richtung weist, in der diese zu suchen ist. Um dies zu verdeutlichen, versuchen wir¹ einen entsprechenden Bildungsbegriff philosophisch zu begründen, der seinen Ausgang vom transformatorischen Bildungsbegriff nimmt, aber subjekt- und symboltheoretisch ausdifferenziert bzw. erweitert wird. Dabei wird insbesondere der Gedanke elaboriert, dass Bildungsprozesse auf eine bestimmte Art von Medialität angewiesen sind, die mit der Philosophie der symbolischen Formen Cassirers verstanden werden kann.

Geht man von diesem Verständnis aus, gerät Bildung in einen konstitutiven Widerspruch zum Alltäglichen. Sind schon

¹ Mit dem durchgängigen »Wir« in diesem Text hat es eine doppelte Bewandnis. Zum einen hatte ich dieses kleine Buchprojekt anfangs mit einer Kollegin geplant, woraus allerdings leider nichts wurde. Zum anderen klingt in dem »Wir« die etwas eigenartige Unterstellung mit, der Leser würde die Gedanken miterwägen, die Argumente mitprüfen und die Schlussfolgerung mitziehen. In gewisser Weise muss er das schließlich auch, damit der Text zu seiner Bedeutung kommt und in seinem Geltungsanspruch erkannt wird. Hiermit sind »wir« schon mitten in einer der Thesen bzw. Fragen des Textes. Das »Wir« scheint also auf die richtige symboltheoretische und bildungsphilosophische Fährte zu führen und hat sich im Text daher gegen ein unschönes »Ich« und noch unschönere Passivbildungen durchsetzen können. Dass der Text generativ wird, sozusagen zum Mitautor, ist ebenfalls ein Gedanke, der im hier gebotenen Denkraum liegt und das »Wir« auf eine zusätzliche Weise rechtfertigt.

Lernprozesse Disruptionen des Alltäglichen, gilt dies in aufgestufter Weise für Bildungsprozesse. Wenn auch Bildungsprozesse aus dem Boden der Lebenswelt erwachsen, entheben sie sich diesem auf der Suche nach differenzierte(re)n Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten. Bildungsprozesse führen sozusagen sprunghaft in symbolische Formen hinein, die zwar objektiv vorzuliegen scheinen (z. B. Kunst, Wissenschaft, Religion, Technik), tatsächlich aber erst durch subjektive symbolische Formung entdeckt und generativ werden. In diesen scheinbar geschlossenen Zirkel der symbolischen Formung hineinspringen zu können, um symbolische Welten (und sich selbst darin) entdecken zu können, ist eine individuelle und kulturelle Bildungsaufgabe, die zu stellen und zu unterstützen als originär pädagogisch betrachtet werden kann. Um dies pädagogisch leisten zu können, muss nicht nur die Aufgabe selbst (wohl auch in ihrer theoretischen Form) erkannt werden, sondern auch eine gewisse eigene Vertrautheit von Pädagoginnen mit diesen Sinndimensionen vorliegen. Exemplarisch versuchen wir den letzteren Punkt an Kunst bzw. dem Ästhetischen als symbolischer Form und Spiel als Kandidat einer symbolischen Form zu erläutern, gehen aber auch auf Religion und Wissenschaft ein.

Offenbar handelt es sich bei dieser Kennzeichnung der pädagogischen Aufgabe, im Alltäglichen aus dem Alltäglichen herauszuführen, um eine äußerst hochschwellige und möglicherweise in den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen kaum zu bewältigende. Die Alternative, deren Kritik wir im Wesentlichen leisten wollen, ist, das Alltägliche zum pädagogischen Telos schlechthin zu erklären. Geht es primär darum, Alltag zu gestalten und im Alltäglichen Bildungsmomente zu finden, ist an die Stelle einer anspruchsvollen pädagogischen Aufgabe eine institutionell bewältigbare und gleichwohl affirmative getreten. Nicht nur der Bildungsbegriff, sondern auch das Pädagogische

generell wird dadurch in unserem Sinne banalisiert. Das sich jederzeit und überall selbstbildende Kind muss dann nur noch beobachtet werden, bis zu der Konsequenz, dass darüber hinausgehende pädagogische Bemühungen als Störung dieser Selbstbildungsprozesse gesehen werden. Diesen Sachverhalt wollen wir an Beispielen verschiedener Banalisierungsformen verdeutlichen, aber auch umgekehrt zeigen, wie pädagogische Ansätze vorgehen, die in unserem Sinne im Alltag aus dem Alltäglichen herauszuspringen versuchen. Wir werden uns dabei Settings der Kindheitspädagogik und der Kulturellen Bildung zuwenden. Schulischer Unterricht wird dabei ausgeklammert, um die Untersuchung nicht mit der Auseinandersetzung mit der schwierigen und eigenen Frage zu belasten, ob sich Schule überhaupt wesentlich am Pädagogischen orientieren kann. Hiergegen sprechen bekanntermaßen nicht nur die organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, sondern auch die Selektionsfunktion der Schule, die Widersprüche zum Pädagogischen ins Spiel bringt, die eigens zu diskutieren wären. Geht man davon aus, dass auch im Unterricht Räume bzw. Episoden des Pädagogischen möglich sind, gelten die vorliegenden Untersuchungen zumindest prinzipiell auch für diese.

I.

Die Diagnose der Banalisierung der Pädagogik ohne Abwertung des Alltäglichen

Philosophische und soziologische Herangehensweisen an den Begriff des Alltags, das Alltägliche oder die Lebenswelt ringen, bei allen Differenzen, im Wesentlichen mit einer normativen Aufladung des Begriffs. Da wir mit dem Konzept der Banalität scheinbar in die Falle tappen, das Niveau dieser Begriffsgeschichte zu unterschreiten, indem wir von vornherein für eine Abwertung des Alltags optieren, wollen wir zunächst versuchen, besonders einflussreiche und kontrastive Zugänge zu diesem Problem zu skizzieren. Im Anschluss daran soll sich zeigen, wie sich die von uns vorgebrachte Verbindung des Alltäglichen mit dem Banalen verstehen und begründen lässt.

In der Phänomenologie Husserls wird die Lebenswelt transzendentalphilosophisch als das Primordiale, Immer-schon-Vorausgesetzte, Immer-schon-Verstandene und Vertraute eingeführt. Man könnte sagen, dass Husserl mit dem Begriff der Lebenswelt philosophiegeschichtlich das letzte Glied einer Kette letztbegründeter Ableitungen aus dem Cartesischen Cogito schmiedet.² So wie Descartes begründet, dass jede Aussage, sei es auch der radikalste Zweifel, den Vollzug des Zweifels bzw. des Denkens zur notwendigen Bedingung hat (Descartes 2011[1644],

² Höchstens Sartres nicht annähernd vergleichbar einflussreiche Ableitung des Selbstbewusstseins aus dem Cogito (Sartre 1973[1947]) könnte noch zutreffender als historisch abschließender Versuch cartesianischer Letztbegründungen gesehen werden, wenn man den Neukantianismus der Nachkriegszeit (vgl. etwa Wienbruch 1993) aufgrund seiner möglicherweise gänzlich unverdient marginalen Stellung vernachlässigt.

79ff.), argumentiert Kant für Raum und Zeit als notwendige Bedingungen von Erfahrung überhaupt (Kant 1911[1781], 31–41). Wilhelm von Humboldt setzt hier an und leitet die notwendige Materialisierung des Denkens aus dessen Binnengliederung ab (Humboldt 1908, 581ff.). Da Denken, wie man später sagt, propositional ist, d. h. sich in verschiedene Momente gliedert, sie also im Denken gleichzeitig zu unterscheiden und zu überblicken sein müssen, muss sich der zeitlich gegliederte Vollzug verräumlichen, um die gegliederte Einheit bilden und festhalten zu können. Für Humboldt ist damit die Sprachlichkeit des Denkens erwiesen. Ernst Cassirer erweitert diesen Aspekt im Anschluss daran dahingehend, dass das versprachlichte Denken nur eine mögliche Materialisierungs- bzw. Versinnlichungsform geistiger Leistungen ist. Für Kunst, Religion und Erkenntnis gilt der gleiche Sachverhalt, wobei deren Versinnlichungsformen nicht im engeren Sinne sprachlich sein müssen, sondern eigene Symbole erzeugen, die geistige Leistungen formen, artikulieren und dabei materialisieren (Cassirer 1923, 8f.).

Im Neukantianismus und in der Phänomenologie kann dies als Beweis der notwendigen Leiblichkeit von Erfahrung formuliert werden. Auch wenn man argumentieren kann, dass Hegel schon die Intersubjektivität als notwendige Bedingung von Subjektivität herausgearbeitet hat (s. Kapitel II i. d. Bd.), hat Husserl transzendentalphilosophisch – wenn man so will: streng begründet, „daß Subjektivität nur in der Intersubjektivität ist, was sie ist“ (Husserl 1954, 175): ein Sachverhalt, den er ebenso phänomenologisch, das heißt mit Blick auf die Inhalte intentionalen Bewusstseins auszuweisen versucht hat (Husserl 1995[1950], 109–144).

Die letzte große Ausbuchstabierung des Cartesischen »Ich Denke« ist nun die Husserlsche Begründung der Lebenswelt als notwendiges Apriori aller Vollzüge, d. h. nicht nur der

alltäglichen, sondern gleichermaßen der wissenschaftlichen, religiösen, künstlerischen, technischen und ökonomischen (Mavridis 1994, 214). Jedes Erleben findet in einem Horizont immer schon geltender, bewährter, mindestens unhinterfragter Normalität statt (Husserl 1954, 152). Dass jede Wahrnehmung oder allgemeiner: jede Bewusstseinsleistung immer in einem lebensweltlichen Horizont stattfindet, ist wohlgemerkt nicht nur phänomenologisch über entsprechende Reduktionen nachzuweisen, deren methodologische Legitimität nur innerhalb der phänomenologischen Theorie erwiesen werden kann, mithin limitiert ist. Vielmehr kann die weltkonstitutive Funktion der Normalität dieses lebensweltlichen Horizonts auch deduktiv begründet werden, woran Husserl allerdings in seinem Spätwerk, in dem er sich dem Begriff der Lebenswelt zugewendet hat, weniger Interesse hat (vgl. Husserl 2008).

Daher wollen wir an dieser Stelle die transzendentalphilosophische Ableitung der Lebenswelt nur knapp mit eigenen Worten formulieren. Wenn wir von Erfahrung sprechen, meinen wir immer, dass ein Erfahrungsgegenstand aus einem Horizont möglicher Erfahrungsgegenstände selektiv herausgehoben wird. Allein schon diese Selektivität erfordert, dass andere, zahllose gleichzeitig mögliche Selektionen nicht aktualisiert werden. Wir haben oben schon angesprochen und werden es in Kapitel IV weiter ausführen, dass die (nicht nur kognitive, sondern auch ästhetische) Erfahrung, wie Kant sagt, urteilshaft, moderner gesprochen: propositional ist (vgl. Frank 2015). Das, von dem in der Erfahrung etwas »ausgesagt« wird, das Objekt, dem also eine Bedeutung zugesprochen wird (x ist y), kann nicht in jeder möglichen Hinsicht fluide gehalten werden. Eine Reihe von Gegenstandssynthesen müssen schon als bewährt vorausgesetzt worden sein. Wenn ich also schlicht sagen will: der Tisch ist groß, muss ich »Tisch« und »groß« schon als vertraute, bewährte Konzepte

veranschlagen. Außerdem muss ich im gleichen Moment den Boden, auf dem der Tisch steht, als solchen voraussetzen bzw. de-thematisieren. Darüber hinaus gehe ich unhinterfragt davon aus, dass es sich um ein Ding handelt, das auch für andere und für mich im nächsten Moment vorhanden ist – selbst, wenn ich nicht hinsehe. Ansonsten kann ich den Sinn des Alltagsgegenstand »Tisch« überhaupt nicht fassen. Wenn ich also eine beliebige bewusste Erfahrung mache, habe ich mich schon entschieden, wenige Aspekte zu erschließen, indem ich sehr viele mögliche Aspekte in unhinterfragte Geltung versetze. Meine kognitive Öffnung ist auf kognitive Schließung angewiesen. Ich kann nur etwas sehen, wenn ich fast alles nicht sehe. Dieser fast schon banale Sachverhalt bedeutet, dass jede Erfahrung eines Etwas letztlich in einem Horizont stattfindet, der zwar zur Bedeutungskonstitution dieses Etwas beiträgt, indem es in diesem hervortritt und sozusagen kontextualisiert ist, der aber nicht im gleichen Akt thematisch werden kann. Phänomenologische Analysen von Gegenstandskonstitutionen oder schlicht Wahrnehmungen können ausbuchstabieren, was in der jeweiligen konkreten Situation zum Nahbereich der Erfahrung zählt, was mehr oder weniger abgeschattet bleibt und was im Status der Potenzialität, Latenz oder Unbewusstheit bleibt, solange ich mich nicht in diesem Horizont »bewege« und ihn damit verschiebe oder erweitere. Diese – aus unserer Sicht – bislang nicht widerlegte transzendentalphilosophische Begründung der Lebenswelt als notwendiges Fundament jeglicher Erfahrung, spricht der Lebenswelt eine sozusagen epistemologische Dignität zu. Lebenswelt als Alltag wird in diesem Zusammenhang in keiner Weise mit Alltäglichkeit in einem normativen Sinne – etwa der »bloßen Alltäglichkeit« oder einer Banalität des Alltags – in Verbindung gebracht.

Diesen epistemologischen Begriff des Alltags können wir als Einheit der Unterscheidung von alltäglicher und spezialisierter

Erfahrung formalisieren. Der Begriff des Alltags wird dadurch in Differenz zu beispielweise wissenschaftlicher, religiöser und künstlerischer Erfahrung gesetzt, sodass sich diese spezialisierten Erfahrungsmodi grundsätzlich nur in Abhängigkeit von der alltäglichen bzw. lebensweltlichen Erfahrung einstellen können.

EPISTEMOLOGISCHER ALLTAGSBEGRIFF

alltägliche Erfahrung | spezialisierte Erfahrung

Heideggers berühmte Analyse des Alltags (Heidegger 2001 [1927]) schließt hier an, bietet allerdings eine Reihe von positiven³ Bestimmungen des Alltäglichen, die – auch gegen Heideggers explizite Absicht – normative Gesichtspunkte ins Spiel bringen. Das „Man“ als Quasi-Subjekt des Alltäglichen, das im Modus der Sorge seine Welt und sein Mit-Sein erschließt, das sich im Gerede artikuliert und sich im Verfallen seinen eigenen Tod verhüllt, kann nur schwer mit normativer Enthaltbarkeit betrachtet werden. Nicht zuletzt seine Durchschnittlichkeit trägt zu einer Abwertung des alltäglichen Modus bei, auch wenn Heidegger vermeidet, diese Wertungen vorzunehmen (Mavridis 1994, 216).

Ein Versuch, den Alltag gänzlich unabhängig von normativen Gesichtspunkten zu definieren, bringt der Bewusstseinsphilosoph Ulrich Wienbruch vor. Alltag ist für ihn eine von genau vier möglichen Subjekt-Objekt- bzw. Ich-Welt-Relationen. Auf der Grundlage der oben als Cartesianisch und transzendentalphilosophisch erläuterten Tradition geht Wienbruch davon aus,

³ Damit ist gemeint: nicht über Abgrenzungen, d.h. negativ, sondern über die Angabe von Strukturmerkmalen.

dass jedes bewusste Erleben sich als Subjekt-Objekt-Beziehung artikuliert. Der Ausgangspunkt ist also das Husserl'sche Diktum, nach dem „es zum Wesen jedes aktuellen cogito [gehört], Bewußtsein v o n etwas zu sein“ (Husserl 1913, 64) – »Ich denke« bedeutet also immer, etwas zu denken, also einen Gegenstand im weitesten Sinne zu setzen, wobei Husserl wohlgemerkt die Geltung, insbesondere die Frage der Wirklichkeit bzw. Objektivität oder Existenz dieses Gegenstandes explizit ausklammert. Während Kant nur zwei grundsätzliche Modi dieser Objektsetzung bzw. des Urteilens unterscheidet, nämlich das (objektive) Erkenntnisurteil und das subjektive (Kant 1913[1790], 203), kommt Wienbruch über eine Kreuztabellierung von »subjektiv« und »objektiv« zu vieren.

Das Subjekt kann sich sein Objekt also zum einen entgegensetzen, indem es von sich absieht oder auf sich hinsieht – dies wäre auch Kants Unterscheidung. Er differenziert dabei den Subjektpol. Zum anderen hat das Bewusstsein aber zusätzlich die Möglichkeit, die Subjekt/Objekt-Unterscheidung so oder so in das Objekt hineinzutragen. Nicht nur das Subjekt kann sozusagen subjektiv oder objektiv, sondern auch das Objekt kann objektiv oder subjektiv sein. Mit der paradoxen Formulierung des objektiven Subjekts (die Wienbruch nicht verwendet) ist gemeint, dass das Subjekt von sich absieht. Auf der anderen Seite ist mit dem subjektiven Objekt gemeint, dass ich das Objekt im Hinblick auf seine Relevanz für mich persönlich erfahre.

Schauen wir uns die von Kant als ästhetisch bezeichnete Seite an: Wenn das Subjekt im bewussten Erleben auf sich hinsieht, spricht er vom ästhetischen Urteil. Wienbruch ergänzt nun, dass ästhetische Urteile auch im Objekt das Subjekt suchen, während es auch die Möglichkeit gibt, dieses Objekt im gleichen Modus, des Auf-sich-Hinsehens, als objektiv zu konstituieren. Wienbruch spricht hier vom Alltag:

Sieht jemand auf sich in seinem leiblichen Befinden hin und beachtet die Eigenart des gerade erfaßten Gegenstandes, soweit er es hierfür erforderlich hält, so richtet er seine Aufmerksamkeit darauf, daß es ihm in seiner jeweiligen alltäglichen Situation gut geht. Denn er will sich in ihr erfolgreich behaupten und d. h. sein Leben nicht nur erhalten, sondern auch entfalten. Das gelingt ihm, soweit es auf ihn ankommt, wenn er all das, worin er sich unmittelbar und niemals voll durchschaubar vorfindet, soweit berücksichtigt, als es für sein Überleben und Wohlergehen notwendig ist (Wienbruch 1993, 109).

Tatsächlich macht Kant eine ähnliche Unterscheidung innerhalb der ästhetischen Urteile, indem er das Urteil über das Schöne, dem das Kunsterleben bei Wienbruch entspricht, von ästhetischen Urteilen abgrenzt, die mit einem Interesse an der Existenz des Objekts verbunden sind. Hier zeigt sich: dieses Interesse ist die Einführung des Objektiven in den Objektpol, die Wienbruch vornimmt. Man ist an der gleichsam objektiven Existenz des Objektes interessiert, da es nur, insofern es existiert, angenehm, nützlich oder moralisch gut sein kann, während das Schöne nicht objektiv existieren muss⁴, um zu gefallen. Für Kant gibt es allerdings dabei drei Möglichkeiten. Entweder verknüpfe ich mein Interesse an dem Objekt mit direkten leiblichen Bedürfnissen – Kant spricht dann vom Angenehmen (Kant 1913[1790], 205) – oder ich habe, zum zweiten, ein anderes Nützlichkeitsinteresse, suche also die Zweckhaftigkeit des Gegenstandes oder ich bin, drittens, moralisch daran interessiert (ebd. 207f.). Nun ist es wohl nicht weit vom Begriff des Alltags entfernt, wenn es um leibliche Interessen, Nützlichkeitsinteresse und das Moralische geht. Man könnte also sagen, dass Kant, ohne es entsprechend zu benennen, eine Urteilstheorie des Alltäglichen skizziert hat. Es geht hier, erstens, um ästhetische Urteile, in dem Sinne, dass das Subjekt des All-

⁴ Nicht einmal darf! Schließlich ist das ästhetische Objekt auf unsere Imaginationsleistung angewiesen, die Sartre schlüssigerweise als Nichtung ausweist (Sartre 1971[1940], 28ff.).

tags daran interessiert ist, – um es modern zu sagen: was ihm persönlich das Objekt »bringt«. Dies unterscheidet das alltägliche Erleben vom Kunsterleben, d. h. dem Urteil über das Schöne, wie Kant es nennt. Hier schaut das Subjekt zwar auch auf sein eigenes Erleben des Objekts hin, bezieht seine Lust an dem Objekt aber im Grunde gerade aus der Tatsache, dass es sich von der pragmatischen Zweckmäßigkeit befreit (s. dazu Kapitel IV i. d. Bd.).

Zweitens ist das Subjekt daran interessiert, dass es die entsprechenden Objekte tatsächlich gibt. Bloße Imaginationen, träumerische oder künstlerische Spielereien sind dem alltäglichen Bewandtniszusammenhang fremd (sie »bringen nichts«). Wer verträumt im Alltag steht, kann seine Angelegenheiten nicht regeln, kommt nicht voran. Höchstens kann das Alltagsbewusstsein diese Phasen rückblickend als regenerative Auszeiten wieder in seine ihm eigene Zweckmäßigkeit hineinziehen, die aber dem, worum es dann geht, maximal fremd ist. Bemerkenswert ist hierbei, dass Kant und Wienbruch auf gänzlich verschiedenem Wege zum gleichen Ergebnis kommen. Bei Kant ist lediglich die Unterscheidung zwischen Erkenntnisurteilen und ästhetischen Urteilen deduktiv. Es handelt sich schlicht um die einzigen zwei Möglichkeiten auf der ersten Ebene, nämlich der prinzipiellen Möglichkeit den Subjekt-Objekt-Bezug danach zu qualifizieren, um was es dem Subjekt in seiner Gerichtetheit bzw. Setzung eines Objekts geht. Die weiteren Differenzierungen der ästhetischen Urteile sind bei Kant letztlich induktiv. Er geht von der Beobachtung aus, dass das Urteil über das Schöne sozusagen empirisch anders funktioniert als das über das Angenehme, das Nützliche und das Gute. Über ein Gedicht urteilt man anders, nämlich mit anderem Geltungsanspruch als über ein Stück Schokolade. Auch erschließt man sich das Gedicht als ein Schönes (oder eben Nicht-Schönes!) nicht, indem man nach seiner Nützlichkeit fragt, ebenso wenig, wie eine moralische Beurteilung des

Gedichts, dieses als ein Werk der Kunst erleben lässt (vgl. Schiller 1879[1795], 22. Brief).

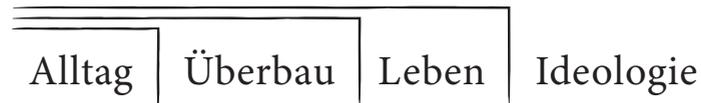
Über diese empirischen Beobachtungen, die für Kant evident zu sein scheinen, lässt sich natürlich streiten, indem man bspw. die grundsätzliche Unterscheidung von Kunst und (zweckmäßigem) Design in Abrede stellt (vgl. Rand 1985) bzw. die moralische Erbauung als inhärente Leistungen von Kunstwerken sieht (vgl. Wackenroder/Tieck 1797). Wienbruch hingegen geht rein deduktiv vor, indem er die Subjekt/Objekt-Unterscheidung sowohl im Subjektpol als auch im Objektpol kreuztabellarisch wieder einführt und damit methodologische Probleme von Kreuztabellen, insbesondere durch Einführung »falscher« (nicht-komplementärer) Unterscheidungen vermeidet (vgl. Roth 2017, 1472f.), sofern man eine zweiwertige Logik zugrunde legt.⁵ Lässt man sich auf die transzendentaltheoretische Subjektphilosophie ein, findet man hier eine letztbegründete Konzeption des Alltags, deren besonderer Vorzug nicht zuletzt in seiner radikalen Nicht-Normativität gesehen werden kann.

Wenn es um den Alltag geht, überwiegen allerdings ohne Frage normative Konzeptionen. Diese sind aus ganz verschiedenen Richtungen gerade keine Ab- sondern Aufwertungen des Alltäglichen. Besonders einflussreich scheinen hierbei marxistische Ansätze zu sein. Die Abgrenzung von bürgerlichen Philosophien, die von einer Unterscheidung »hoher«, d. h. „außergewöhnlicher und privilegierter Tätigkeit“ (Lefebvre 1974[1947], 93) wie dem Philosophieren selbst, ausgehen und den Alltag ex negativo dadurch als »niedrig« abwerten, wird hier wie ein Argument eingebracht.

⁵ Tut man dies nicht oder negiert bspw. praxistheoretisch die Subjekt/Objekt-Binarität rundheraus, ist natürlich nichts von dem hier Formulierten nachvollziehbar – genauso wenig wie die Frage nach der Bildung des Subjekts überhaupt.

Aus einer Marxistischen Perspektive handelt es sich bei Wissenschaft, Kunst und Religion um einen ideologischen Überbau, der sich selbst idealisiert und gegenüber und zulasten der Lebenswelt des Arbeiters erhebt (ebd. 95). Die Marxistische Realität ist hingegen die Ganzheitlichkeit des Lebens des Arbeiters, das sich von allen Versuchen einer Differenzierung des Alltäglichen von vorgeblich höheren Praktiken als einer ideologischen Konstruktion abgrenzt. Nur die kapitalistische Entfremdung und zerstörerische Kraft der Arbeit erzeugt nach dieser Theorie den Bedarf nach ideologischer Überhöhung sowohl von Freizeit als auch von Kultur. So, wie Kultur im Kapitalismus Ideologie ist, ist Freizeit nur eine Funktion des Ausbeutungszusammenhangs, indem sie den Arbeiter wieder in Stand setzt, das Ausbeutungsverhältnis zu akzeptieren und fortzusetzen. Freizeit ist danach zudem im Kapitalismus über kulturindustriell produzierte Unterhaltung unmittelbar in Verwertungszusammenhänge eingegliedert.

IDEOLOGIEKRITISCHER ALLTAGSBEGRIFF



Die Ideologie negiert das mit Arbeit verknüpfte »Leben«, indem sie den Überbau, d. h. die bürgerliche Kultur, affirmativ über das Alltägliche erhebt.

Marxistische Arbeit hingegen ist an sich schon „das lebendige, gestaltende Feuer“ (Jäger/Pfeiffer 1996, 223). Wer also die Unterscheidung des Alltäglichen vom kulturellen Überbau oder in irgendeiner Weise »Höheren« vornimmt, reproduziert aus Marxistischer Sicht eine kapitalistische Ideologie und definiert lediglich einen bürgerlichen Alltagsbegriff. Dass die Unterscheidung

eines marxistischen von einem bürgerlichen Alltagsbegriff selbst in dem Sinne ideologisch ist, dass sie nicht sehen kann, ob es sich tatsächlich um eine komplementäre Unterscheidung handelt, oder ob es auch weitere Konstruktionen wie die skizzierten epistemologischen oder kreuztabellarisch-deduktiven gibt, die sich der kritisierten (Ab)Wertungen enthalten, scheint schwer von der Hand zu weisen zu sein.

Noch deutlicher affirmative Alltagsbegriffe finden wir in der Habermas'schen System/Lebenswelt-Unterscheidung und dem sozialpädagogischen Lebensweltbegriff. Die „kulturelle Verarmung und die Fragmentierung des Alltagsbewußtseins“ (Habermas 1985, 522), die Habermas diagnostiziert, setzt im Umkehrschluss die Möglichkeit einer kulturell reichen und ganzheitlichen Lebenswelt voraus, die Habermas allerdings nicht mit einem marxistisch-affirmativen Arbeitsbegriff verknüpft. Der Prozessbegriff der Kolonialisierung, d.h. das Eindringen der „Imperative der verselbständigten Subsysteme“ (ebd.) in die Lebenswelt, unterstellt, dass es gegenüber dieser Heteronomisierung einen lebensweltlichen Autonomiebereich gibt, der theoretisch geschützt und wiedergewonnen werden kann.

NORMATIV KRITISCHER ALLTAGSBEGRIFF



Hier setzen die sozialpädagogischen Lebensweltbegriffe ein, denen es primär darum geht, die Lebenswelt von Menschen zu achten und dabei zu unterstützen, dass sie ihren (von ihnen selbst definierten bzw. »gelebten«) Alltag bewältigen. Die Differenzen, über die sich der so genannte Lebensweltansatz definiert, sind

sämtlich normativ. Es handelt sich allerdings nicht um binäre Ausschlusslogiken, da es aufgrund der Einbettung der sozialpädagogischen Arbeit in Systeme und gesellschaftliche Strukturen nicht möglich ist, die Präferenzseite gegenüber dem Gegenwert restlos durchzusetzen. So ist die Präferenz für informelle Settings keine Ablehnung der Arbeit in formalen Strukturen wie Schule oder Jugendämtern. Auch die Vorstellung dialogischer und symmetrischer Kommunikation ignoriert nicht, dass diese innerhalb formaler und »mächtiger« Strukturen stattfindet. Die Bearbeitung dieser konstitutiven Widersprüche der Präferenzen für

- das Informelle in formalen Strukturen, d. h. in einer „rechtlich gesicherten, institutionell strukturierten und professionell verantworteten Jugendhilfe“ (Thiersch 2014[1992], 23),
- symmetrische Beziehungsgestaltung in asymmetrischer Rollenkomplementarität (Wevelspiep 2015),
- dialogische Kommunikation auf »Augenhöhe« in Konstellationen von Kontrolle (vgl. Müller-Giebeler 2018) (Soziale Arbeit), Zwang (Erziehung) und Selektion (v. a. im Falle schulischer Pädagogik),
- Akzeptanz im Kontext von Normalisierungsarbeit, jedenfalls „Veränderungsangeboten“ (Grunwald/Thiersch 2016, 19) im Falle Sozialer Arbeit bzw. Erziehungsauftrag im Falle von Pädagogik,
- Offenheit im Rahmen „guter Absicht“ (Luhmann 2002a, 55),
- Ganzheitlichkeit, die „keine Alternative zur Spezialisierung von Aufgaben“ (Thiersch 2014[1992], 30) sein will,
- Selbstbildung, die in „pädagogisch inszenierten, um der Erziehung und Bildung willen organisierten Institutionen“ (Thiersch 2008, 27) unterstützt bzw. komplementiert werden soll,

- Sozialisationsprozesse in Arrangements, die Sozialisationsfolgen bearbeiten wollen,
- Verstehen in organisationalen Zusammenhängen, die formale (Verstehen-beendende) Entscheidungen bzw. „Verwaltungshandeln“ (vgl. Maas 1996) erfordern,
- Integration durch Inklusion in Hilfesysteme, i. e. Separation,
- Herstellung persönlicher Nähe durch professionelle Distanz (Grunwald/Thiersch 2016, 21),
- Subjektorientierung der Profession im Kontext der theoretischen Abschaffung des Subjekts in der Disziplin (vgl. Koller 2001),

wird in der Lebensweltorientierung nicht begrifflich, z. B. durch eine dialektische Aufhebung dieser Widersprüche als Scheinwidersprüche geleistet, sondern den Professionellen in Form von Aufforderungen zu Reflexivität, Selbstkritik, Machtkritik und professioneller Haltung aufgegeben (vgl. Thiersch 2008, 32; Tschöpe-Scheffler 2014, 29; Schäfer 2019, 66).

Lebenswelt- und Alltagsorientierung werden dadurch zu einem Problem – „die Rede vom Alltag ist auch Indiz seiner Bedrohung, seiner Krise“ (Thiersch 2014[1992], 42) –, dessen Bearbeitung das Telos der Lebensweltansätze und die Professionalität der sozialarbeiterisch bzw. pädagogisch Tätigen ausmacht. Wohl gemerkt ist die Bedrohtheit des Alltags gerade kein Hinweis auf eine Relativierung seiner Normativität, sondern ganz im Gegenteil deren Erhöhung. Man könnte systemtheoretisch von einer Kontingenzformel, also der Symbolisierung der Funktion Sozialer Arbeit bzw. Pädagogik sprechen. Genau wie „»Perfektibilität«, »Bildung« oder »Lernfähigkeit«“ (Tenorth 1989, 812) ist der Alltag immer vorauszusetzen, immer anzustreben, zwar steigerbar aber niemals zu finalisieren. Eine von ihm selbst reflektierte Besonderheit des Lebensweltansatzes ist hierbei, dass die Soziale

Arbeit bzw. die Pädagogik den Alltag nur paradox bewahren und unterstützen kann. Schließlich sind die Soziale Arbeit und das Erziehungssystem selbst Systeme (Kleve 2007; Baecker 1994; Luhmann 2002a), denen die „Gefahr, die Eigensinnigkeiten und Ressourcen der Lebenswelt einzuengen, zu »kolonialisieren«“ (Thiersch 2014[1992], 23f.) inhärent ist. Die obige formale Darstellung des kritischen Alltagsbegriffs gilt also nicht nur für den Habermas'schen Lebensweltbegriff, sondern gleichermaßen für den sozialpädagogischen und ist geeignet, dessen konstitutive Paradoxie zu formulieren. Wohlgemerkt erhält der kritische Alltagsbegriff in der Lebensweltorientierung – entgegen der expliziten Bemühung von Thiersch, dies von der Hand zu weisen (Thiersch 2014[1992], 25), letztlich doch eine affirmative Wendung. Dass »die Systeme« einschließlich des eigenen Systems der Sozialen Arbeit bzw. des Erziehungssystems kritisiert werden, und die Ambivalenz des Alltags analysiert wird, verhindert nicht, dass der Alltag als normatives Prinzip, regulative Idee oder affirmativer Telos der Lebensweltorientierung fungiert. Dies führt uns allerdings zu der prinzipiellen Frage, wie die Unterscheidung von Kritik und Affirmation überhaupt sinnvoll gehandhabt werden kann. Normative Kritik, mit der wir es hier schließlich zu tun haben, ist notwendigerweise die Affirmation des Werts, im Lichte dessen das jeweils Kritisierte als problematisch bzw. defizitär erscheint.

Ein tatsächlich kritischer Begriff des Alltags ist hingegen einer, der den Alltag auf der Gegenwartseite einer Unterscheidung platziert. Hiermit haben wir es zu tun, wenn der Alltag im Sinne eines »bloßen Alltags« von vertiefenden, intensiven und transformatorischen Erfahrungsmodi abgegrenzt wird. Hier sind es nicht die »Systeme«, die dem Alltag bedrohlich (heteronomisierend, verdinglichend, kolonialisierend) gegenüber stehen, sondern das, was man nach einem ganz bestimmten Verständnis als »Kultur« bezeichnet. An diesem Punkt scheinen die Unterscheidungen

zwischen »hoher« Kultur (privilegierter Klassen) und dem »niederen« Alltag der Werktätigen ins Spiel zu kommen, die wir oben dem ideologischen Alltagsbegriff zugeordnet haben, d.h. dem Alltagsbegriff, der aus einer Marxistischen, ideologiekritischen Perspektive als bürgerlich abgelehnt wird. Im Folgenden wollen wir hingegen argumentieren, dass die Unterscheidung von Alltag und Kultur ohne eine normative Aufladung konstruiert werden kann. Wir gehen dabei zurück zu dem epistemologischen Alltagsbegriff als Einheit der Unterscheidung von alltäglicher und spezialisierter Erfahrung. Die Ausdifferenzierung dessen, was unter spezialisierter Erfahrung zu verstehen ist, ergibt schon einen Kulturbegriff, wie ihn Ernst Cassirer in seiner Philosophie der symbolischen Formen bestimmt. Im Grunde muss man nur danach fragen, welche Spezialisierungsformen es gibt und wie sich diese aufrechterhalten bzw. stabilisieren. Spezialisierung von Erfahrung ist, wie Luhmann sagen würde, unwahrscheinlich. In jedem Moment ist es möglich, von einer religiösen Einstellung zu einer ästhetischen oder einer wissenschaftlichen überzugehen. Viel wahrscheinlicher ist es zudem noch, in der alltäglichen Einstellung zu bleiben, die, erstens, der epistemologische Boden, mithin Ausgangspunkt jeglicher Erfahrung, zweitens, in ihrer unmittelbaren Zweckmäßigkeit für die Aufrechterhaltung des Lebens prioritär und, drittens, voraussetzungslos und sozusagen energetisch am sparsamsten ist.

Um es knapp zu wiederholen: Wir haben, Husserl folgend, gesehen, dass jegliche Erfahrung in einem Horizont des Vertrauten und Bewährten stattfindet, ohne den das Unvertraute, also Neue überhaupt nicht aufgefasst werden kann. Zweitens ergibt sich aus der Wienbruch'schen Kreuztabellierung von Subjekt/Objekt-Relationen ein Erfahrungsmodus, der Objekte im Hinblick auf ihre Bedeutung für das pragmatische Fortkommen des Subjekts erschließt, was wir auch in den ästhetischen Urteilen über das Angenehme, Nützliche und Gute bei Kant gefunden haben. Drittens

können wir allgemein informationstheoretisch oder speziell im Rahmen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse begründen, dass der alltägliche Erfahrungsmodus auf Redundanz-erfahrung basiert, mithin auf (mühsames und disruptives) Lernen und noch mehr auf Bildung verzichtet. Dass Lernen und Selbsttransformation aufwändig, mühsam, zeitintensiv und im Hinblick auf pragmatisches Handeln disruptiv sind, liegt auf der Hand. Aus alledem folgt, dass spezialisierte Erfahrung prinzipiell unwahrscheinlich ist. Wenn man dann noch bedenkt, dass es verschiedene Modi spezialisierter Erfahrung gibt, multipliziert sich diese Unwahrscheinlichkeit mit der Anzahl dieser Modi. Niklas Luhmann hat im Anschluss an Talcott Parsons herausgearbeitet, wie diese Unwahrscheinlichkeit hinreichend wahrscheinlich wird, um eine Aufrechterhaltung bzw. (Selbst)Reproduktion dieser Modi zu gewährleisten. Wir wollen hier die diesbezügliche soziologische bzw. kommunikations- und medientheoretische Figur der symbolischen Generalisierung nicht einführen, sondern die subjekt- und bildungstheoretisch leichter anschlussfähige Lösung von Ernst Cassirer. Cassirer beschreibt, wie sich im Grunde historisch, um nicht zu sagen evolutionär aus dem noch undifferenzierten mythischen Erleben Differenzierungen ergeben haben, die durch verschiedene symbolische Formungen stabilisiert werden.

Ästhetisches Erleben muss sich, wie jedes Erleben, materialisieren. Diese Materialisierung bzw. Versinnlichung ist der geistigen Leistung weder äußerlich noch sekundär. Vielmehr formt das ästhetische Erleben entsprechende Symbole auf eine spezifische Weise und ist ohne diese spezifische Symbolisierung nicht realisierbar. Daraus folgt, dass das ästhetische Erleben bzw. die ästhetische Einstellung spezifische Symbole hervorbringt, die bei aller Unterschiedlichkeit der konkreten (Symbol)Formungen auch eine gewissermaßen allgemeine Form haben. Sie haben eine spezifische symbolische Prägnanz. Man kann also hinreichend

zuverlässig erkennen, ob ein vorliegendes Symbol zur Symbolwelt der Kunst gehört. Bestimmte Symbole rufen mich durch die Art ihrer materiellen Formung, d.h. durch ihre symbolische Prägnanz dazu auf, sie ästhetisch aufzufassen. Genauso verhält es sich mit allen anderen symbolischen Formungen. Auch wenn ich mich mit einer bestimmten Art von Religiosität nicht auskenne, geben mir manche Praktiken oder Artefakte durch ihre Form einen Hinweis darauf, dass es hier um das Religiöse gehen könnte. Dies gelingt natürlich nur, wenn ich schon eine minimale Vertrautheit mit dem Religiösen im Allgemeinen habe. Am Beispiel der Wissenschaft wird das wohl leichter nachvollziehbar. Wissenschaftliche Texte haben eine Form, die ich als solche erkennen kann, auch wenn ich überhaupt nicht weiß, worum es konkret geht. Man schlage ein beliebiges wissenschaftliches Buch auf und wird feststellen, dass beispielsweise an Formeln und Zitationen sofort erkennbar wird, dass man es wohl bzw. wahrscheinlicherweise mit Wissenschaft zu tun hat. Dieser Hinweis auf die materielle Gestaltetheit, d.h. symbolische Prägnanz verschiedener Symbolwelten, ist zugegebenermaßen weniger überzeugend als das, was die Systemtheorie mit den Begriffen der Codierung und der basalen Selbstreferenz funktionssystemischer (d.h. spezialisierter) Kommunikation sehr aufwändig erarbeitet (vgl. Luhmann 1987). Gleichwohl vertrauen wir an dieser Stelle auf die Plausibilität der Annahme, dass die Chance der Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Kommunikationsweise schon wesentlich dadurch erhöht wird, dass diese an ihrer Form als solcher erkannt wird. Die Stabilisierung spezialisierter Erfahrungsmodi wie der Wissenschaft, der Religion und der Kunst wird, wie Cassirer betont, allerdings nicht allein durch ihre jeweilige symbolische Prägnanz hergestellt, sondern zudem dadurch, dass entsprechende Versuche immer schon in einer Welt stattfinden, die schon von Jahrhunderte lang angereicherten Symbolwelten

geprägt ist. Die Welt, in der wir aufwachsen, ist immer schon nicht nur eine alltägliche, sondern zugleich eine, in der wir wissenschaftliche, religiöse, künstlerische Symbole in bestimmten Kontextualisierungen vorfinden. Beispielsweise hilft mir der Kontext von kirchlichen Bauten oder Ritualen auch mir noch unbekannte Symbole einfacher zuzuordnen, selbst wenn deren Geformtheit wenige Aufschlüsse gibt. Ein Glas mit Traubensaft in einem katholischen Gottesdienst fasse ich dann ganz anders auf als im Alltag oder im lebensmittelanalytischen Labor. Der Geschmack und Preis des Saftes, bzw. sein Säureanteil werden im Abendmahlgottesdienst von mir ausgeblendet, während ich mich darauf konzentriere, den Transzendenzbezug dieser immanenten Erfahrung aufzublenden, was ich natürlich im Alltag und im wissenschaftlichen Kontext in keiner Weise tue. Diesen, stets in den jeweiligen Praktiken zu aktualisierenden Zugang zu vorgefundenen Symbolen als Teil hergekommener Symbolwelten kann als Kultur im Cassirer'schen Sinne verstanden werden, wenn man dabei mitbedenkt, dass die entsprechenden Praktiken selbst Symbole produzieren, die zu den jeweiligen Symbolwelten beitragen, sichtbar werden und durch ihre symbolische Prägnanz weitere (zukünftige) Symbolisierungen anregen. Beobachtet mich jemand dabei, wie ich beim Abendmahlgottesdienst das Glas auf eine für den Alltag, die Kunst und die Wissenschaft befremdliche, d. h. eigentümliche Weise ergreife und so zum Mund führe, dass es offenbar nicht um (alltägliche) Durstlöschung oder eine (wissenschaftliche) Prüfung oder eine auf Beobachtung abzielende (künstlerisch) gestaltete Performance zu gehen scheint, sondern um etwas Anderes, symbolisiere ich dieses Andere auch für Andere, die dann möglicherweise nach der Bedeutungshaftigkeit dieses Symbols suchen, es sich möglicherweise aneignen, indem sie selbst eine spezifische, hier religiöse, symbolische Handlung vollziehen.

Wir sehen, dass es hier nicht mehr um die kritische Unterscheidung von Alltag und Systemen geht, sondern um die von Alltag und Kultur. Wenn es bei Kultur nun um die Gesamtheit der subjektiven, intersubjektiven, materiellen und historischen Bedingungen einer Ermöglichung und Aufrechterhaltung spezialisierter Erfahrungsmodi geht, ist keine unmittelbare Normativität im Spiel. Ich kann mir die religiöse, wissenschaftliche oder ästhetische Erfahrungsmodalität aneignen oder im Alltag, aus dem heraus diese Differenzierung bzw. Spezialisierung entspringen muss, verbleiben. Es ist erst die pädagogische Beobachtung dieser Möglichkeit, die einen Wert Gesichtspunkt einführt. Pädagogisch frage ich mich, ob es wünschenswert ist, dass sich alle Menschen diese spezialisierten Erfahrungsmodi aneignen und sich somit in die Lage versetzen, sich die verschiedenen kulturellen Welten in ihrer spezifischen Bedeutungshaftigkeit und Bedeutungsproduktion zu erschließen. Traditionell optiert die Pädagogik eindeutig im Hinblick auf die „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (von Humboldt 1903, 106) dafür.

Wir können hier also von einem nicht-normativen aber sehr wohl privativen Alltagsbegriff sprechen. Alltag ist nicht besser oder schlechter, nicht wichtiger oder unwichtiger als andere Formen des In-der-Welt-Seins. Gleichwohl handelt es sich schlichtweg beim Alltag um nur eine dieser Formen, die das Subjekt der vielen anderen Formen nicht nur momentan »berauben« (*privatio*) kann, sondern möglicherweise gänzlich verdrängt. Schließlich ist der Alltag der einzige Modus des In-der-Welt-Seins, in dem der Mensch durchgängig verweilen kann.

PRIVATER ALLTAGSBEGRIFF

Symbolische Formen | Alltag

Wie kommen wir, abschließend, nun zu dem ohne Frage normativen Begriff der Banalisierung der Pädagogik? Die alltägliche „absence of thinking“ (Arendt 1978[1971], 4), und „die Erfahrung von Routine, von selbstverständlichen Abläufen, von Berechenbarkeit, von Wiederholung“ (Weinert Portmann 2009, 70), die den Alltag kennzeichnen, müssen noch nicht als Banalität gekennzeichnet werden, können sie doch ganz neutral als Charakteristika eines (ganz besonders) unverzichtbaren Erfahrungsmodus herausgestellt werden. Banalität entsteht aus unserer Sicht erst dadurch, dass die Möglichkeit, neben dem Alltag ganz andere Erfahrungen zu machen, in ihrer pädagogischen Relevanz verkannt wird. Sofern dies durch eine normative Aufladung alltäglicher Erfahrung als Bildungsprozess geschieht, liegt eine Banalisierung der Pädagogik vor. Wohlgemerkt wird dadurch der Alltag selbst nicht als banal oder wertarm gekennzeichnet. Vielmehr kritisieren wir die implizite These pädagogischer Alltagsorientierung, nach der die pädagogische Inszenierung von Alltäglichkeit alleine schon den Bildungsauftrag pädagogischer Institutionen erfüllt. Wer behauptet, das Kind lerne überall und jederzeit im Alltag und bilde sich zum ganzheitlichen Subjekt im Medium alltäglicher Erfahrung (vgl. Schäfer 2003), banalisiert nicht nur den Bildungsbegriff, sondern im gleichen Zuge auch das Subjekt. Aus einer instituentischen Perspektive (vgl. Honig 2012) liegt der Verdacht nahe, dass sich v. a. Institutionen frühkindlicher Bildung auf diese Weise der – möglicherweise aus strukturellen Bedingungen kaum leistbaren – hochschwelligen Aufgabe, in die symbolischen Formen bzw. Symbolwelten einzuführen, durch die niedrighschwellige Aufgabe, Alltäglichkeit zu inszenieren, entledigen. Banalisierung ist dann als die Strategie zu bezeichnen, den Bildungsbegriff so zu formieren, dass das immer schon Erreichte zum Telos der Pädagogik wird.

II.

Lernen und Bildung. Ein kreuztabellarischer und ein dialektischer Versuch

Die wohl im deutschsprachigen Raum einflussreichste Differenzierung von Lernen und Bildung wird von der transformatorischen Bildungstheorie vorgebracht (vgl. Yacek 2022, 1). Dieser ist zugute zu halten, dass diese Unterscheidung konsequent informationstheoretisch ausgearbeitet wird. Während Redundanzerfahrungen dadurch in ihrer Alltäglichkeit gekennzeichnet werden, dass sie sich durch routinisiertes Handeln und Erleben sowie Ausblendungen von Irritierendem abschirmen, ist Lernen der Erfahrungsmodus, der die Mühe auf sich nimmt, aus Irritation Information zu gewinnen. Lernen bringt die erste Differenz ins Spiel: Eine Erfahrung wird als Irritation, als fraglich, als ein noch unbestimmtes Etwas konstruiert. Der Erfahrungsgegenstand verliert dadurch seine Dinglichkeit. Er wird nicht mehr erfahren als etwas Positives, etwas Vorfindliches, das ist, was es ist, d. h. mit sich selbst identisch ist. Im Modus des Lernens erfahre ich den Gegenstand als zugleich ein Etwas, d. h. etwas Positives und als ein Nicht-Dieses-oder-Jenes, mithin etwas Negatives, dem zudem noch eine irritierend unbestimmte Negativität zukommt, die ich erst durch den Lernerfolg in eine bestimmte Negation (nicht dies, sondern das) überführen kann.

Von Bildung spricht die transformatorische Bildungstheorie hingegen erst, wenn nicht nur auf der Seite des Gegenstands eine Negativität, wir können auch sagen: Differenz, ins Spiel kommt, sondern auch auf der Seite des Subjekts. Erst wenn das Subjekt beim Lernen in eine Distanz zu sich selbst gerät, d. h. mit sich nicht-identisch also negativ wird, kann es zu einer

GEGENSTAND (ETWAS)

		<i>Positiv (Identität)</i>	<i>Negativ (Differenz)</i>
SUBJEKT (ICH)	<i>Positiv (Identität)</i>	<p>[A]</p> <p>REDUNDANZ-ERFAHRUNG</p> <p>Signalprozess</p>	<p>[B]</p> <p>LERNEN</p> <p>Informationsprozess</p>
	<i>Negativ (Differenz)</i>	<p>[C]</p> <p>ANEIGNUNG</p> <p>Irritationsprozess</p>	<p>[D]</p> <p>BILDUNG</p> <p>Symbolische Formung</p>

Transformation kommen. In der Regel setzen Lernprozesse nach der Theorie transformatorischer Bildung weder diese Identitätsspaltung voraus noch erzeugen sie sie. Dazu kommt es erst, wenn Lernen scheitert, weil eine Informationsgewinnung aus der Irritation nicht gelingt. Nur wenn das Subjekt dieses Scheitern in der Weise zu bearbeiten versucht, dass es sich selbst in seinem aktuellen Ist-Zustand negiert, um in der konkreten Situation lernfähig zu werden, öffnet sich die Tür zu einem transformatorischen Bildungsprozess. Um die Irritation von einer unbestimmten in eine bestimmte Negation überführen zu können, d. h. lernen zu können, transformiert das Subjekt seine gleichsam unbestimmte

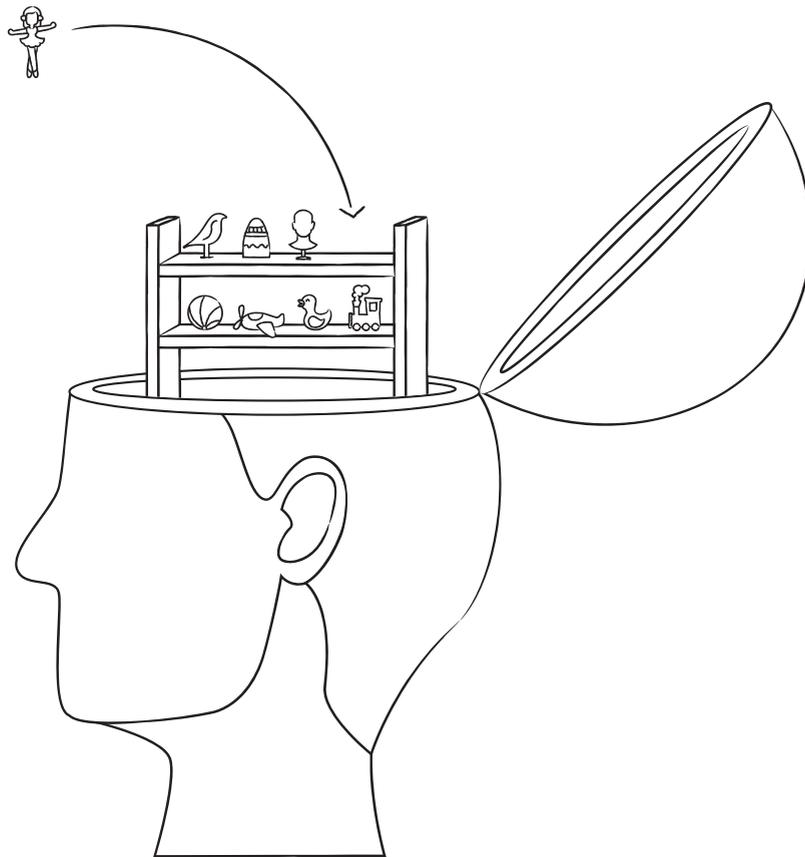
Positivität zunächst in eine unbestimmte Negativität. Es setzt sich, mit Sartre gesagt, als Etwas, das nicht ist, was es ist (vgl. Sartre 1994[1943], 173). Die bildungsmäßige Transformation liegt dann darin, diese unbestimmte Negativität ansatzweise zu bestimmen. Diese Bestimmung bleibt allerdings im Modus der Bildung immer negativ, wenn auch sozusagen immer weniger unbestimmt negativ. Anstatt sich mit einer neuen Eigenschaft selbst zu verdinglichen, das hieße: etwas über sich zu lernen, differenziert es sich weiter bzw. feiner. Während also Lernen durch die Erfahrung gegenständlicher Negativität die positive Identität des Subjekts lediglich positiv erweitert, kommt es im Bildungsprozess zur Negativierung des Subjekts selbst. Wohlgemerkt kann dieser Transformationsprozess jederzeit durch Lernen (über sich selbst) positiviert werden.

[A] S-Positiv/G-Positiv⁶ (Identität/Identität): Redundanzerfahrung; Signalverarbeitung

Wir versuchen diese Idee im Folgenden an einem Bild zu verdeutlichen. Stellen wir uns den Erfahrungsgegenstand als eine dekorative Figur vor, die wir in einem Vitrinenschrank platzieren. Nehmen wir zunächst an, ein Roboter stellt diese Figur in den Schrank. Seine Programmierung, diese Operation auszuführen, ist nicht als eine Selektion zu verstehen. Er nimmt *nicht nicht* diese (im Unterschied zu jener) Figur; er nimmt und bewegt sie nicht im Unterschied zur Möglichkeit des Stehenlassens. Diese Negationen kommen lediglich für uns als externe Beobachter ins Spiel, sind also eine Zuschreibung. Der Roboter operiert hingegen rein im Positiven: die Figur ist weder *nicht* noch *nicht nicht* etwas oder etwas anderes. Wir sehen, dass wir

⁶ Subjekt oder System: positiv; Gegenstand: positiv

nicht denken können, was der Roboter »tut«, ohne ihm Negativität, sei es auch in der Form der Negation der Negativität zu unterstellen. Diesen Sachverhalt nennt Husserl – Luhmann schließt daran an: „Sinn“ (Luhmann 1987, vgl. 92ff.). Jedenfalls steht nun diese Figur im Vitrinenschrank. Sie hat weder eine Relation zu sich selbst, d. h. sie identifiziert sich genauso wenig mit sich selbst wie sie sich von sich distanziert. Heidegger würde vielleicht sagen: sie dingt. Sie ist nicht *für uns*, also nicht für jemanden ein Objekt, was ja schon eine Negativität im Sinne eines Sich-Entgegensetzens ins Spiel bringen würde. Sie ist auch nicht unterschieden von dem Brett, auf dem sie steht oder von sonst etwas in der Welt. Auch dies wären schon Negationen, die jemand leisten müsste. Auch »weiß« weder der Vitrinenschrank, dass die Figur plötzlich in ihm steht, noch wissen die anderen Figuren, dass sie nun einen Nachbarn haben. Lässt sich diese von uns strenggenommen überhaupt nicht denkbare Aufnahme einer Figur, die von außen wie ein Zugewinn aussieht, auf menschliche Erfahrung beziehen? Wir müssten von einem völlig verdinglichten Pseudosubjekt ausgehen, das zwar etwas aufnehmen kann, ohne allerdings ein Verhältnis zu dieser Aufnahme aufzubauen. Der neue Bestand wäre ebenfalls dinglich, würde also keine Beziehung zu anderen (Wissens)beständen unterhalten. Wollen wir uns an eine derartige Vorstellung zumindest annähern, können wir damit das Phänomen erklären, dass Menschen Erfahrungen machen, die keinen Unterschied machen (vgl. Bateson 1972, 315), aus denen also nichts folgt. Die von der transformatorischen Bildungstheorie angesprochenen Redundanzerfahrungen gehen in diese Richtung, wenn man damit nicht bloß die Wiederholung von Erfahrungen meint, die ja immerhin einen Bestätigungscharakter und sogar eine Bewährungsfunktion haben können und dann kaum mehr kategorial von Lernerfahrungen abzugrenzen sind.



Redundanzerfahrungen im strengen Sinne sind nicht einmal Wiederholungen, d.h. sie werden nicht von der Reflexion begleitet, eine Redundanzerfahrung zu sein, wissen also nicht um sich. Habe ich schon Salz in das kochende Wasser gegeben? Ich habe keine Erinnerung daran, habe es – sofern ich es getan habe – im Grunde nicht einmal »schon wieder« getan, wenn ich das Wasser versalze. In der Kreuztabelle wäre jedenfalls dieser Erfahrungsmodus als doppelt positiv zu markieren. In diesem doppelt und rein positiven Modus haben wir es weder mit Irritation noch mit Information zu tun, die jeweils nur von einem System erzeugt werden können, das Differenzen ins Spiel bringen kann. Da dies nicht der Fall ist, müssen wir hier von Signalen im engen Sinne kausal wirkender Einheiten sprechen. Würde man die operante Konditionierung des Behaviorismus so (mis)interpretieren (vgl.

Krönig 2018b), dass beispielsweise die Skinner'schen Tauben durch Signale (kontrollierte Futtergaben) kausal gesteuert würden, hätte man es mit einem Lernvorgang im Modus der reinen Positivität zu tun. Dies ist allerdings nicht der Fall, da Skinner explizit nur die Umwelt der Tiere kontrolliert und Anreize für Selbstkontrolle des tierischen Verhaltens schafft. Skinner setzt also voraus, dass die Tiere auch »anders können« und in diesem Sinne Differenzen aufweisen, deren im Grunde selbstbestimmte Verminderung belohnt wird. Wir haben es hier also schon mit Lernen auf einer minimalen Stufe zu tun.

**[B] S-Positiv/G-Negativ (Identität/Differenz):
Minimaler Lernbegriff**

Gehen wir auf unser Bild zurück: Eine Figur wird in einen Vitrinenschrank gestellt. Nun führen wir auf der Seite des Gegenstands Differenz, d. h. Negativität ein. Diese Negativität ist mehrdimensional. Zunächst wird die Figur zu einem Objekt gemacht, also als etwas Vermeintes von dem objektsetzenden Ich unterschieden. Sie ist Nicht-Ich (vgl. Fichte 1984[1797/98], 39). Ihre Gegenständlichkeit geht auf eine weitere Negativität, nämlich eine Selektion zurück. Zum Einen sind hier synthetische Leistungen zu erbringen, die diesen Gegenstand vom Welthintergrund abheben und ihm eine gewisse Gestalt und Permanenz verleihen (vgl. Kant 1919[1781], 128). Zum anderen – und hier wird die Selektivität deutlicher – ist hierfür eine Gerichtetheit des Blicks und eine Zuteilung von Aufmerksamkeit nötig, die sich auch auf alles andere richten könnte. Darüber hinaus wird diesem Gegenstand als Lerngegenstand eine Bedeutung zugeschrieben, d. h. sie wird einer Bedeutungskategorie eingeordnet, nämlich »dekorative Figur«. Auch dies ist eine Differenzsetzung auf zwei Ebenen. Was eine dekorative Figur ist, lässt sich nur negativ, also in Differenz

zu benachbarten Kategorien feststellen. Beispielsweise wird sie als solche in Abhebung zu Spielzeug oder Gebrauchsgegenständen aufgefasst. Darüber hinaus ist es nicht »dekorative Figur«, sondern eine ganz konkrete, nicht jene, sondern diese. Hegel zufolge hat Spinoza dies schon mit der Formulierung „determinatio est negatio“ (Hegel 1812, 75) ausgedrückt. Hierin können wir das Minimum dessen sehen, was als Lernen bezeichnet werden kann. Immerhin wird die Figur über mehrere Selektionen als ein konkreter Gegenstand konstruiert und sozusagen inventarisiert.

Nun könnte man einwenden, dass diese Selektionen als solche nur von einem System geleistet werden können, das selbst negativ ist. Unser Argument ist allerdings, dass diese Negativität beim Lernen sozusagen abgeschattet werden kann. Ich kann diese Figur als eine bestimmte so in mein Gedächtnis aufnehmen, dass ich sie auf dem korrekten Regalbrett platziere, ohne dass

- das Regalbrett, noch weniger die Vitrine selbst, dadurch verändert wird,
- Relationen zwischen der Figur und anderen Figuren entstehen,
- die Figur sich »meldet«, wenn neue Erfahrungen mögliche Relationen zu ihr aufbauen.

Lernen in dieser Minimalstufe ist zwar die Aufnahme einer Differenz, generiert aber von sich aus noch keine Folgedifferenzen. Wenn die neue Figur in der Vitrine die anderen Figuren infrage stellt, deren Bedeutung verschiebt, Widersprüche oder Reibungen zu anderen Figuren erzeugt und sich im Sinne aktiven Wissens von sich aus meldet, wenn sie gefragt ist, haben wir es mit einem anderen Sachverhalt zu tun, den es doch fraglos zu unterscheiden gilt. Die eigenartige Formulierung des »Sich-Meldens« bezieht sich auf die typische aber gleichwohl nicht

weniger eigenartige Erfahrung von Lehrenden, dass sich mühevoll (und manchmal von dem Gefühl des Gelingens begleitet) vermittelte Wissensbestände in zeitnahen und sachlich geradezu zwingenden Zusammenhängen nicht als verfügbar erweisen. Man hatte eine theoretische Figur an mehreren Beispielen erläutert und sogar ihre Relevanz für praktische Fragen ausgewiesen. Die Schülerinnen oder Studenten hatten nachgefragt und mitgeschrieben. Um im Bild zu bleiben: Eine Figur wurde von allen Seiten beschrieben, in die Geschichte und Systematik der Figuren eingeordnet (in eine wohlüberlegte Ecke des sinnvoll gewählten Regalbretts gestellt) und an mehren Beispielen vorgeführt, was sie leistet. Sie kann Problem A, B und C lösen bzw. wurde sie als dafür zuständig und geeignet vorgeführt. Eine Woche später tritt unerwartet eine Frage auf, die das ideale Beispiel für die erläuterten und diskutierten Zusammenhänge zu sein scheint. Problem A wird angesprochen. Müsste die Figur sich nicht von selbst melden? Wie soll sie unten der Vielzahl von Dingen auf verschiedenen Regalbrettern mehrerer Vitrinenschränke gefunden werden – dann auch noch spontan? Während wir von höheren Stufen des Lernens erwarten würden, dass die erlernten Differenzen eine Spannung zu anderen Differenzen erzeugen, sozusagen lebendig werden, sich vielleicht rhizomatisch ausbreiten, ist das alles bei dieser Minimalform des Lernens nicht der Fall. Dieser Minimalbegriff des Lernens erlaubt es, die Trivialisierung des Lernens in pädagogischen Situationen zu verstehen. Mit der Selbsttrivialisierung (vgl. von Foerster 1993) ist schließlich genau die Möglichkeit angesprochen, dass Lernende ihre eigene Negativität selbst ausblenden können. Heidegger würde hier von Verfallen sprechen, Sartre von Unaufrichtigkeit, Adorno von Verdinglichung.

Dass wir hier von einem Minimalbegriff des Lernens ausgehen, soll im übrigen nicht als Kritik am Lernbegriff verstanden werden. Der hier kreuztabellarisch konstruierte Lernbegriff hat

beispielsweise gerade nichts mit dem expansiven Lernen der Kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp 1994, 29) oder anderen nicht-reduktionistischen, z.B. negativen, kategorialen und hermeneutischen Lerntheorien (vgl. Buck 1981) und Erfahrungslernen (vgl. Meyer-Drawe 2008) zu tun. Diesen könnte man allerdings systematisch vorhalten, dass der Lernbegriff, wie jeder Leistungsbegriff, von seiner minimalen d.h. (gerade) hinreichenden Konstitutionsstufe her zu verstehen ist. Lesen würde man doch besser als verstehende Dekodierung von Texten definieren denn über die hermeneutischen Höchstleistungen auf dem Gebiet der Literaturwissenschaft. Auch Denken, Kommunizieren oder Wahrnehmen würde man nicht darüber bestimmen, was in diesen Gebieten möglich ist, sondern was vorliegen muss, damit man den entsprechenden Begriff für erfüllt erachtet. Daher ist der hier skizzierte Lernbegriff nicht ein beliebiger, sondern der Versuch eben genau dieses Minimum herauszuarbeiten, d.h. sich an der Grenze des Noch-nicht-Lernens zu positionieren. Wohlgermerkt haben die Schüler die Figur gesehen, sie verbalisiert und sie sich zumindest für einen gewissen Zeitraum »gemerkt«, auch wenn dieses Merken, wie oben erläutert, eigenartig passiv bzw. „träge“ (vgl. Renk 1994) zu sein scheint.

Welchen Begriff sollte man aber trotz allem hierfür vorschlagen, wenn nicht den des Lernens im Sinne der Inventarisierung (also der relativ stabilen internen Repräsentation) einer bezeichneten Differenz? Dass dieser Lernbegriff auch für Maschinenlernen brauchbar ist, kann man hier als weiteren Vorteil anführen. Die Frage, ob organische Systeme Differenzen intern repräsentieren können, kann hier nicht verfolgt werden. Dies im Hinblick auf die psychischen Systeme von Tieren in Abrede zu stellen, indem man ihnen jede Negationsfähigkeit abspricht (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1967), scheint hingegen zumindest für das lebensweltliche Vertrautsein mit Hunden und Katzen befremdend (ohne dass das schon ein Argument

darstellen soll). Ein Argument kann man allerdings darin sehen, dass der Widerstand, den Tiere den Erziehungsbemühungen entgegenbringen, kaum ohne die Veranschlagung von Negationsfähigkeit zu erklären sein dürfte. Das Nicht-Lernen-Können wird also zum Nachweis des Lernen-Könnens.

[C] S-Negativ/G-Positiv (Differenz/Identität): Aneignung

Was passiert, wenn die Figur nicht als Differenz, sondern als Identität, d. h. als Ding ins Spiel kommt? Sie ist dann Nicht-für-mich, nicht »mein« Objekt, sondern etwas gänzlich (wie wir sehen werden: nicht einmal) Fremdes, eine Irritation, die mir plötzlich gegenübersteht. Ich habe keine Sprache, keine Repräsentation für sie. Die Leistung, die für eine »Aufnahme« dieser Irritation erbracht werden muss, ist eine interne Differenzierung. Auf dem Regalbrett muss eine bislang nicht vorhandene (positive) Stelle freigemacht werden. Diese Differenzierung auf der subjektiven Seite zu öffnen, ist zugleich das »Verstehen« dieser Figur. Die Erfahrung eines radikal Neuen, daher noch Positiven, in seiner Dinglichkeit Fremden, kann als Aneignung bezeichnet werden. Der Begriff der Aneignung lässt schon anklingen, dass er sich auf das Problem des Nicht-Eigenen, d. h. Fremden bezieht, also auf das, was noch nicht versprachlicht und schon gar nicht kommunikativ vermittelt, mithin auch nicht sozial ist und daher im Grunde auch nicht »fremd« (vgl. Husserl 1995[1950], 109). Husserl würde sagen, diese Figur ist mir dann nicht einmal lebensweltlich vertraut als einem bestimmten Zusammenhang zugehörig. Ich weiß also noch nicht einmal, dass es sich um einen Dekorationsgegenstand handelt. Ebenso gut könnte es etwas Außerirdisches sein oder etwas, das zufällig aus natürlichen Prozessen hervorgegangen ist. Vielleicht hilft es, dabei an frühkindliche Erfahrung zu denken, für die eine erste Konfrontation

mit dieser Figur noch nicht verfügbar hat, ob es sich beispielsweise um einen belebten Gegenstand handelt, ob sie gefährlich ist, möglicherweise verboten, vielleicht sogar eingebildet oder erträumt. Aneignung kann dann ganz schlicht heißen, mit ihr zu spielen, sie sich zu erspielen. Kontraintuitiv ist vielleicht, dass das Wort »Aneignung« nach einem besonders hohen, möglicherweise kritischen Aufnahmeprozess klingt, hier aber ganz anders verwendet wird. Da es aber um eine Irritation geht, die nicht auf Sinnbildung anderer zurückgeht, bringt sie meiner Aneignung keine Widerstände entgegen. Ich muss keine Anpassung leisten, nicht mit dem Gegenstand bzw. der in ihm sedimentierten sozialen Bedeutung »verhandeln«. Ich muss also nicht in einen hermeneutischen Austausch treten. Vielmehr kann ich mir in der Aneignung, wie wir sie hier kreuztabellarisch bestimmen, das Fremde der Irritation sozusagen restlos aneignen, mithin vernichten. Es handelt sich vielmehr um Assimilation im Sinne einer „integration of any sort of reality into a structure“ (Piaget 1964, 185).

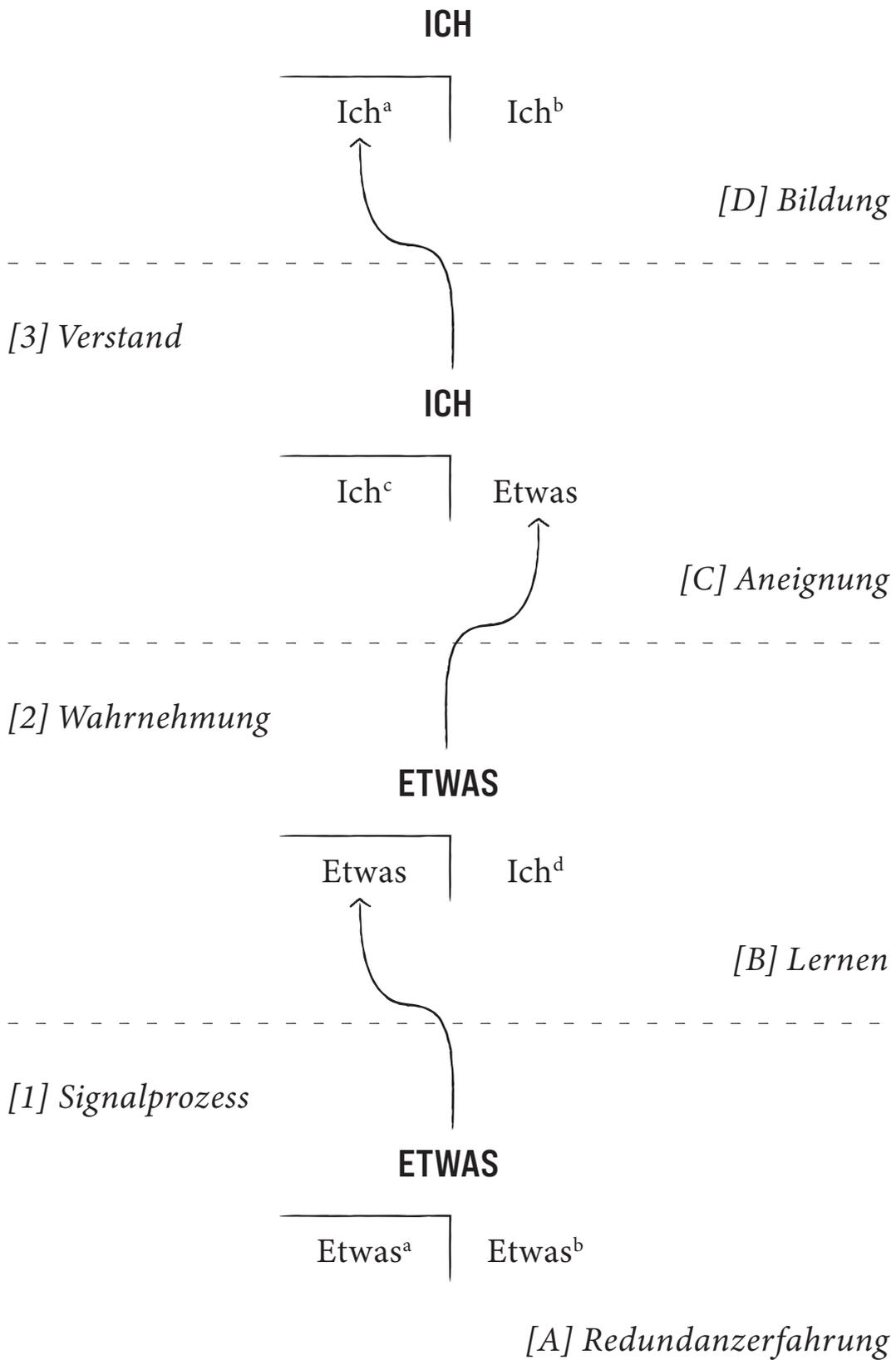
[D] S-Negativ/G-Negativ (Differenz/Differenz): Bildungsprozess/symbolische Formung

Die Kreuztabellierung führt uns zu einem Bildungsbegriff, der einen vielleicht unerwarteten Aspekt ins Spiel bringt. Auf der Gegenstandseite ist unsere beispielhafte dekorative Figur nun nicht nur negativ im Sinne eines Etwas, das dieses und nicht jenes ist. Diese Form der Negativität bzw. Differenz ist schließlich auch nicht-subjektiver, positiver Auffassung zugänglich, wie wir im Hinblick auf den minimalen Lernbegriff gesehen haben. Auch eine Maschine oder eine Person im Modus der Selbstverdinglichung kann eine Figur vor dem Welthintergrund abheben und sie als Figur erkennen, indem sie sie von Nicht-Figuren unterscheidet. Wenn ein Subjekt diese negative Figur auffasst und dies

als Subjekt tut, erzeugt sie auf der Seite des Gegenstands ebenfalls eine Subjektivität. Diesen Gedanken können wir mit Hegel zu verstehen versuchen. In seiner Phänomenologie des Geistes arbeitet Hegel heraus, dass (moderner gesprochen) der Akt der Gegenstandskonstruktion bzw. Wahrnehmung der Figur das Subjekt selbst noch nicht als Subjekt ins Spiel bringt. Mehr noch: Das Subjekt der bloß sinnlichen Wahrnehmung kann sich selbst nicht als Subjekt setzen. Hegel arbeitet hier im Grunde differenztheoretisch: Hebt sich [1] das Subjekt von einem bloßen Objekt ab, kann es sich an diesem Objekt nicht zu einem Subjekt erheben. Dinge zu Objekten zu machen ist keine Operation, in der sich Subjekte selbst als Subjekte positionieren und artikulieren können.

Für Hegel wäre es sinnlos, die erste Stufe, d. h. unsere Kreuztabellierung aus positiv/positiv [A] zu diskutieren, da es ihm schließlich um Bewusstsein geht. Für uns ist es allerdings mit Hinblick sowohl auf Maschinenlernen als auch auf die radikale Möglichkeit der völligen Selbstverdinglichung und -trivialisierung und der Maximalstufe von Redundanzerfahrung interessant, bloße physikalische Signalprozesse, bei der positive Elemente, d. h. Signale, ein Etwas von einem anderen Etwas unterscheiden, ohne diese Unterscheidung selbst verfügbar zu haben bzw. abzubilden, abgrenzend einzuordnen. Ein reflexartiges oder maschinelles Verhalten (Etwas^a), das nicht anders kann und seiner selbst nicht bewusst ist, wird kausal durch ein anderes Etwas^b, nämlich ein Signal ausgelöst. Die Operation eines Roboters oder des selbst-verdinglichten zu einem Etwas^a herabgesunkenen Pseudo-Ich wird durch das maschinelle »Erkennen« der Figur ausgelöst. Die Operation des Stellens unserer Figur in den Vitrinenschrank erfolgt, kann aber, wie in [A] dargestellt, nicht als ein Lernen interpretiert werden. Gleichwohl kommt es zu einer Inventarisierung, die ohne die von uns angestellten Überlegungen als Aneignung oder Lernen fehlverstanden werden könnte.

[4] Selbstbewusstsein



Wird die Figur wahrgenommen [2], setzt das die Unterscheidung des Etwas von einem Ich^d voraus. Die Figur erhält dadurch zunächst die Negativität des Nicht-Ich und darüber hinaus die schon in Stufe [1] mitgeführten (s. Pfeil) Differenzen zu anderen Etwassen^b. Dies ist aber, wie gezeigt, durchaus möglich, ohne dass das Ich^d sich selbst negativiert. Die Negativität des Ich^d bleibt bei dem minimalen Lernbegriff abgeschattet, wird von dem sich dadurch nicht-subjektivierenden Ich nicht geleistet. Es verbleibt systemtheoretisch gesprochen im „unmarked space“ (Luhmann 1992, 62). Das Ich^d, in der Grafik entsprechend ausgeklammert, wird dadurch, dass das Etwas sich von ihm abhebt, noch nicht differenziert. Es ist bloße objektsetzende Wahrnehmungsinstanz, die den Sachverhalt, dass es hierbei Leistungen erbringt, die auch anders möglich wären, dass es eine Wahl hat und sich darin von sich selbst und anderen unterscheidet, nicht mitführt, geschweige denn reflektiert.

Ein bewusstes bzw. reflexives Verhältnis zu dem Etwas kommt erst durch den Verstand ins Spiel [3]. Das »Wahrnehmungsetwas« [2] wird dabei einschließlich seiner Differenzen zu anderen Etwassen^b und seiner noch unreflektierten, bloß latenten Differenz zu dem es nicht-bewusst-setzenden Ich^d in die verstandesmäßige Differenz zum reflektierenden Ich^c eingeführt. Dieses Ich^c weiß darum, dass es das Etwas setzt: es denkt. Es bringt sich auf diese Weise mit seiner internen Differenziertheit bzw. Negativität zur Geltung. Hegel hat nun die Idee, dass das Ich sich in seiner bewussten Abhebung von Gegenständen gleichwohl (immer) noch nicht zu einem Subjekt im vollen Sinne, nämlich einem selbstbewussten aufschwingen kann. So wie ein Objekt auf ein es setzendes Subjekt angewiesen ist, benötigt ein Subjekt ebenfalls eine Instanz, durch die es gesetzt wird. Dies kann nur ein anderes Subjekt sein, was Hegel bekanntlich zu dem Begriff der Anerkennung führt. Husserl hat in seinen Cartesianischen Meditationen versucht,

ein Bewusstsein nachzuzeichnen, das noch nicht mit Fremdpsychischem bzw. Sozialem konfrontiert ist. Wie oben dargestellt hat unsere dekorative Figur in dieser „Eigenheitssphäre“ (Husserl 1995[1950], 97) der bloßen Wahrnehmung [2] keine Bedeutung. Ihre Bedeutung kommt durch Versprachlichung zustande und über eine Vertrautheit mit sozialen bzw. kulturellen Erfahrungen, in jedem Fall also über den Verweis auf den Anderen. Was bleibt, ist eine Irritation, die zwar eine gewisse Negativität über die Abhebung des Etwas vom nicht-reflexiven Ich^d mitführt, aber noch keine Negativität, gegen die sich das Verstandes-Ich^c abheben und er- oder begreifen könnte. Es kann keine Differenzen über sich oder in sich in Differenz zu etwas artikulieren, das nur Differenzen zu Dinglichem bietet (sei dies neben dem Etwas auch ein verdinglichtes Ich^d). Die Tatsache, dass es das Subjekt an dieser Stelle [3] noch nicht mit einem anderen Subjekt zu tun bekommt, sondern mit einem nicht-subjektiven Gegenstand, ist bildungstheoretisch also von hoher, es scheint sogar konstitutiver Relevanz.

Von Selbstbewusstsein [4] können wir mit Hegel (Hegel 1988[1807], 120ff.) sprechen, wenn sich das verstandesmäßige Ich^a zu einem Subjekt bildet, indem es sich von *einem anderen Ich* unterscheidet, dem es zuspricht, dasselbe zu tun, d.h. sich ebenfalls von mir als Subjekt und nicht als Objekt zu unterscheiden. Hierzu gibt es in der Hegelinterpretation allerdings auch ganz andere Sichtweisen. Genügt eine innersubjektive Differenz, kann sich das selbstbewusste Ich [4] also in Differenz zu seinem eigenen verstandesmäßigen Ich^b bilden? Dies wäre die intrasubjektive Interpretation der Anerkennung, nach der Herr und Knecht eine innersubjektive Differenz darstellt (vgl. Stekeler-Weithofer 2005). Wir haben aber oben argumentiert, dass die Abhebung von einem Verstandes-Ich, das lediglich als Objektsetzendes fungiert, nicht hinreicht. Oder muss, ganz im Gegenteil, eine gesellschaftliche (Klassen)Differenz angelegt werden,

wie es marxistische Hegelinterpretationen vorschlagen (vgl. Kojève 1973)? Oder geht es schließlich um Intersubjektivität als Bedingung von Subjektivität? Entsteht also Selbstbewusstsein durch die (negative) Beziehung zum Anderen (vgl. Honneth 2008, 201)? Wir gehen von der letzten Interpretation aus, ohne die Geltung der anderen dabei in Abrede zu stellen. Das Argument ist, dass sich das Subjekt nicht an einem Subjekt als Subjekt erfassen kann, das sich selbst noch nicht an einem Subjekt zum Subjekt erhoben hat. Die spezifisch subjektive Negativität kann sich nicht in der Differenz zu einem Verstandessubjekt formieren, erkennen oder bilden, das die eigene Negativität noch nicht erfasst.

Nehmen wir an, ich dränge mich durch eine Menschenmenge an einem Bahnhof. Ich kann ohne Frage die anderen Menschen von Dingen unterscheiden. Der Fahrkartenautomat ist mir in anderer Weise im Weg als die alte Dame mit ihrem Rollkoffer oder der Schüler, der mir mit seinem übergroßen Ranzen mehrfach unwissend in die Rippen stößt. Sie sind für mich als Verstandes-Ich [3] besondere Dinge, mit denen ich anders umgehe als mit nicht-menschlichen Hindernissen. Gleichwohl sind sie für mich Etwasse, ich objektiviere sie und bin im Alltag sogar gezwungen, das zu tun, will ich beispielsweise meinen Zug noch erreichen. In diesem Modus, so verstehen wir nicht nur Hegel, sondern auch den Sachverhalt, führt meine Herabstufung der Anderen zu Objekten dazu, dass ich mich selbst nicht als Subjekt im vollen Sinne des Selbstbewusstseins formieren kann. Ich kann mich erst als *dieses* Subjekt, nämlich als Ich [4] erkennen, wenn ich mich über die Differenz zu einem anderen Ich^b als Ich^a begreife. Dieses Begreifen meiner Subjektivität benötigt *subjektive* Differenzen. Wir müssen dies nicht auf die direkte intersubjektive Anerkennung begrenzen. Die Subjektivität des Anderen erschließt sich nicht nur im „Blick“ des Anderen (Sartre 1994[1943], 465), sondern genauso in jeder Fremderfahrung (vgl. Husserl 1995[1950], 94f.).

Die Medien dieser Fremderfahrung, die sich voll auf andere Subjektivität (Ich^b) einlässt, nennt Ernst Cassirer symbolische Formen (vgl. Cassirer 1923). Im Symbol (dem Kunstwerk, dem wissenschaftlichen Text, der Predigt...) selbst kommt es zu einer Vermittlung zweier Subjektivitäten. Zugleich stellen die symbolischen Formen sozusagen kulturell die »Sprachen« zur Verfügung, in denen das Subjekt (Ich^a) sich selbst erschließen oder ergreifen kann, sich allerdings im Scheitern dieses Versuchs vor einer Selbstverdinglichung bewahrend. Würde es sich tatsächlich vermeintlich begreifen, wäre dies der Übergang von einem Bildungs- in einen Lernprozess. In jeder symbolischen Formung verstehe ich mich in Auseinandersetzung mit intersubjektivem und kulturellem Sinn zugleich negativ und bildend. Die Negativität ist wohl-gemerkt nicht bloß die der Unterscheidung von diesem zu jenem, wie sie schon Verstand [3] und Wahrnehmung [2] leisten, sondern eine spezifisch subjektive – mit Heidegger könnte man sagen, eine existenziale und nicht bloß kategoriale Negativität (Heidegger 2001[1927], 65). Bildend ist diese, weil das Symbol selbst die Differenzen des intersubjektiven, sozialen, kulturellen Sinns artikuliert und zugleich die Einheit dieser Differenzen materialisiert und somit eine Versinnlichung der Einheit von Differenzen herstellt. Dadurch kann ich eine Vermittlung meines Verstehens des intersubjektiven Sinns in mich aufnehmen, ohne sie mir anzueignen oder zu lernen. Lernen muss, wie auch die Theorie transformatorischer Bildung formuliert, scheitern, um Bildungsprozesse zu öffnen. Dies gilt analog für Aneignung. Aneignen hieße in unserem Sinne schließlich eine Vernichtung des Anderen, d. h. des fremden Sinns; Lernen wäre ebenfalls ein Stillstellen, indem die interne Negativität des Symbols auf einen Begriff gebracht würde. In unserem Bild: die Figur würde auf dem »Regalbrett« des »Vitrinenschanks« abgestellt als das, was sie für den Verstand oder die Wahrnehmung »ist«, sie würde verdinglicht.

Wir haben Bildung zunächst subjekttheoretisch von Lernen, Aneignung und Redundanzerfahrung abgegrenzt. Von Bildung sprechen wir, wenn sowohl der Subjekt- als auch der Objekt-pol im Bewusstseinsvollzug negativ ist, wenn also zum einen der Gegenstand nicht positivierend angeeignet oder verdinglichend gelernt, quasi statisch inventarisiert wird, sondern als Differenz behandelt wird, als Unterschied, der weitere Unterscheidungen ermöglicht und sogar anstößt, um nicht zu sagen: einfordert. Auch der Subjektpol, zum anderen, hält eine Differenz, einen Selbstabstand aufrecht, solange der Bildungsprozess währt. Lerne ich etwas über mich, haften mir also eine neue Eigenschaft an oder eigne mir eine neue Fähigkeit oder einen Wissensbestand an, wähle ich einen anderen Weg, der in keiner Weise abzuwerten, sehr wohl aber zu unterscheiden ist.

Wir haben mit Hegel zu argumentieren versucht, dass die Negativität im Subjektpol zu differenzieren ist. Bildung findet erst auf der Stufe des Selbstbewusstseins statt, auf der es nicht um die Beziehung des Subjekts zu Dingen oder verdinglichten Pseudo-subjekten geht. Bildung ist nach unserem Verständnis also gerade kein Subjekt/Welt-Geschehen. Damit sich ein Bildungsprozess ereignet, muss ich vielmehr eine negative Selbstbeziehung auf der Ebene des Selbstbewusstseins aufbauen. Dies ist nur möglich, wenn das Andere, an dem der Bildungsprozess abhebt, mich zum Selbstbewusstsein erheben lässt und dies kann nur fremde Subjektivität sein, die selbst von mir als solche anerkannt wird, da allein diese selbstbewusste Fremdsujektivität mich selbst auf der Ebene des Selbstbewusstseins irritieren und herausfordern kann, ohne dass ich diese Irritation einfach in eine Information transformieren kann, die ich »besitze«, die ich mir in der Form eines Bestandes aneigne.

Wohlgemerkt taucht dieses andere Selbstbewusstsein nicht allein oder auch nur vorrangig in der Gestalt von anderen

personalen Subjekten, mit denen ich kommuniziere bzw. interagiere, auf. Vielmehr sind es Texte, Artefakte, Praktiken, oder wie wir im Rückgriff auf Cassirer sagen: Symbole, die in ihrer Einbettung in die jeweiligen spezifischen Symbolwelten, Sinnhorizonte bzw. symbolische Formen fremdsubjektiven Sinn behaupten. Das tun sie natürlich nicht einfach so. Erst meine Anerkennung des fremdsubjektiven Sinns dieser Formen erschließt das andere Selbstbewusstsein und zugleich mein eigenes.

In der Konsequenz daraus können wir bei der Wahrnehmung oder dem Erleben von Natur nicht von Bildung sprechen (sehr wohl aber von Lernen und Aneignung). Diese Konsequenz ist insbesondere für die pädagogischen Ansätze, die in der intensiven, reflexiven, d. h. ästhetischen Sinneswahrnehmung nachgerade den Prototyp von Bildungserfahrung sehen (Mattenklott 2013; vgl. kritisch hierzu Parmentier 2004), absurd. Doch wie soll das, was nicht Nein zu mir sagen kann, mich in eine negatives Verhältnis zu mir selbst setzen und in dieser selbstbewussten Differenzspannung etwas (um es vorsichtig d. h. undifferenziert und nicht-normativ zu sagen) verändern?

Schauen wir uns dies an einem bekannten, für den Bildungsbegriff geradezu epochal (mglw. nicht angemessenerweise: Groh/Groh 1992, 290) bedeutsamen, immer wieder kulturgeschichtlich neu interpretierten Beispiel (vgl. Hefele 1910, iv) an:

Als Petrarca im Jahre 1336 mit seinem Bruder den Berg Ventoux bestieg, fertigte er die wohl erste dokumentierte Bergbesteigung an. Er ist „durch den ungewohnten Hauch der Luft und die ganz freie Rundschau bewegt“⁷ (Petrarca 2015[1336], 17) und beschreibt seinen sinnlichen Genuss. Es scheint also auf den ersten Blick, als gehe es bei dieser Bergbesteigung um Naturerfahrung

⁷ Im lateinischen Original zeigt „permotus“ (wenn auch nicht ungewöhnlich) sogar die Intensität des Bewegtseins an.

und insbesondere um deren intensive subjektivistische Wahrnehmung (vgl. Jauß 1984), d.h. um „Lust auf Welterkundung durch sinnliche Erfahrung um ihrer selbst willen“ (Groh/Groh 1992, 294). Man kann argumentieren, dass zu jener Zeit diese subjektivistische Stellung zur Natur nicht nur ungewöhnlich war und in Widerspruch mit der theologischen, v.a. Augustinischen Ablehnung der Sinnenlust stand. Darüber hinaus wird das individuelle Subjekt zu einer Instanz, die sich selbst zum Ausgangspunkt von Wertungen macht, die es rein aus sich selbst, nämlich ästhetisch bezieht. Das ist, wenn man die These der radikalen Neuheit dieser Selbstpositionierung nicht zu hoch hängt, nicht unplausibel. Kommt es hier also zu einem transformatorischen Bildungsprozess auf der Grundlage sinnlicher Wahrnehmung? Das Gegenteil ist der Fall. Davon abgesehen, dass Petrarca die von ihm zunächst gerühmte Aussicht sozusagen durch die Kulturgeschichte hindurch erlebt – er verweist dabei unter anderem auf Ovid sowie auf die mythologisch prägnanten Berge Athos und Olymp –, ist es die Konfrontation mit Augustinus am Gipfel des Berges, die die Klimax der Erzählung ausmacht. Rein zufällig, wie er schwört, schlägt er die Bekenntnisse auf und liest:

Und es gehen die Menschen, zu bestaunen die Gipfel der Berge und die ungeheuren Fluten des Meeres und die weit dahinfließenden Ströme und den Saum des Ozeans und die Kreisbahnen der Gestirne, und haben nicht acht ihrer selbst (Petrarca 2015[1336], 25)⁸.

Er fährt unmittelbar mit der Beschreibung seiner Reaktion auf diese Textstelle fort:

Ich war wie betäubt, ich gestehe es, und ich bat meinen Bruder, der weiter zu hören begierig war, mir nicht lästig zu fallen, und schloß das Buch im Zorne mit mir selbst darüber, daß ich noch jetzt Irdisches bewunderte (Petrarca 2015[1336], 25).

⁸ Petrarca zitiert Augustinus, *Confessiones* 2,1,1.

Ein Text, über 900 Jahre früher auf einem anderen Kontinent geschrieben, geht ihm offenbar näher als seine gerade noch intensiv erlebte Naturerfahrung. Der Grund scheint doch vor allem darin zu liegen, dass es Petrarca nicht mit einem Buch im Sinne eines vorfindlichen Gegenstands zu tun hat, sondern mit einem anderen Selbstbewusstsein, das sein eigenes Selbstbewusstsein infrage stellt, d.h. in Distanz zu sich selbst bringt. Petrarca kann sich die Augustinischen Gedanken nicht einfach aneignen; sie sind widerständiger als die Sinneserfahrung, die er kurz zuvor machte. Letztere waren sozusagen objektives Material, mit dem seine eigene Subjektivität nach eigenen Maßgaben verfahren konnte. Erstere könnte er auch objektivieren und beispielsweise nur die Aspekte herausgreifen, die ihn bestätigen oder zumindest nicht infrage stellen. Auch das Verstandes-Ich könnte so verfahren und behielte die volle Souveränität über den Gegenstand und die Art und Weise, wie und wozu es diesen in Differenz setzt. Wir haben dies als Aneignung bezeichnet. Es ist erst das hermeneutische Verstehen, das das Selbstbewusstsein im Text zur Geltung kommen lässt und dadurch mit diesem in eine wechselseitige Anerkennung tritt. Auf dieser Ebene des Selbstbewusstseins ereignet sich nun auch der nicht nur individuelle sondern epochale Bildungsprozess. Die Renaissance kann schließlich als das Zeitalter verstanden werden, das den Transzendenzbezug in keiner Weise preisgibt, gleichwohl aber ein neues Verhältnis zur Immanenz sucht. Kunst und Wissenschaft (als Immanenzbereiche) scheinen zunehmend an Autonomie zu gewinnen, ohne die übergeordnete Geltung des Religiösen, die erst viel später kritisiert wird, auszusetzen. Die Weltlichkeit der Welt ist nun nicht mehr im Sinne einer Profanität dem Sakralen entgegengesetzt. Glauben kann nun heißen, den Transzendenzbezug des Immanenten selbst zu sehen, d.h. die Sakralität des (scheinbar) Profanen. Davon zu unterscheiden ist dann die Profanität, die sich nicht in einen

Bezug zum Sakralen setzt (vgl. Binder/Krönig 2020). Letzteres könnte eine Kunst sein, die ihre Autonomie in diesem profanen Immanenzbereich, d.h. unabhängig oder gegen den Transzendenzbezug zu behaupten sucht. Genau dies ist gerade nicht kennzeichnend für die Renaissance:

Ihre Verehrung der Antike, die Entwicklung der profanen Kunst und die Freizügigkeit der Sitten haben dazu geführt, daß sie [die Renaissance, FK] vielfach für eine Epoche des Unglaubens gehalten wurde, einzig und allein auf der Suche nach dem Vergnügen. Nichts könnte irrtümlicher sein! (...) Kaum ein anderes Zeitalter hatte ein so tiefes Verlangen nach Religion, war so beschäftigt mit seinem Heil, so durchdrungen vom Glauben (...) Gab sich die Kunst auch oft profan, so war sie doch öfter religiös (Jestaz 1985, 16).

Wir können an dieser Stelle nicht (vielleicht auch an keiner anderen) begreiflich machen, wie Petrarca bzw. die frühe Renaissance diesen Widerspruch aus subjektiver Selbstbehauptung und subjektivistischem Welterleben auf der einen Seite und der religiösen Ablehnung des Hochmuts des Subjekts (*superbia*) und dessen Neugierde (*curiositas*) sowie weltlicher Lust – hier v. a. in der Form der Augenlust (*concupiscentia oculorum*) – auf der andere Seite auflösen kann. Wir hoffen jedoch hinreichend klar gemacht zu haben, dass es sich um einen Widerspruch handelt, der einen Bildungsprozess einfordert, da er das Selbstbewusstsein in Differenz zu sich selbst und zu anderen Selbstbewusstseinen setzt.

III.

Thesen

1. Es gibt mehrere Dimensionen von Selbst- und Weltverhältnissen

Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass es verschiedene Weisen des Selbst- und Weltverhältnisses gibt. Damit ist nicht allein gemeint, dass jeder einzelne Mensch auf eine je individuelle Weise zu sich selbst und zu seiner Welt eine Beziehung aufbaut und diese Beziehung idealerweise als „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (von Humboldt 1903, 283) bringt. Dies soll nicht in Abrede gestellt werden. Vielmehr geht es darum, dass es grundsätzlich – wenn man so will gerade nicht-individuelle – Formen gibt, in denen Menschen dies tun. Nehmen wir als Beispiel diese wenigen nun gelesenen Zeilen. Ich kann sie zunächst daraufhin betrachten, wie sie mir im Alltag, d. h. in meinem ganz pragmatischen Fortkommen weiterhelfen (vgl. Wienbruch 1993, 109). Sind sie also zweckmäßig, um konkret anstehende Aufgaben zu erfüllen, Widrigkeiten für mein Wohlergehen zu verhindern oder entsprechende Vorsorge zu betreiben? Bin ich so zu diesen Sätzen eingestellt, erlebe und handle ich alltäglich. Für das konkrete Beispiel hieße das: muss ich mir diese Sätze aufschreiben oder merken, um eine Prüfung zu bestehen, die ich nicht als wissenschaftliche Herausforderung sehe, sondern lediglich als Widerstand bei meinem Versuch, mich erfolgreich zu behaupten? Mich selbst erfahre ich in dieser alltäglichen Einstellung als Sorgenden, Bewältigenden.

Ganz anders lese ich diese Zeilen in einer ästhetischen Einstellung. Mir fallen dann einerseits die großen Worte wie »Weise«,

»Welt«, »Mensch« und »Beziehung« auf, die merklich dicht aufeinander folgen. Hat hier also jemand verdichtet, gedichtet? Lohnt sich das nochmalige Lesen mit Blick auf die Präzision der Komposition, die Klanglichkeit, den Rhythmus und die daraus möglicherweise folgende Bedeutungshaftigkeit, die mir auch etwas Unaussprechliches über mich selbst sagt (vgl. Wienbruch 1993, 109)? Nein. Sofort werde ich gebremst, wenn ich diese »dass«-Konstruktionen drei Mal hintereinander lese. Sie sind weder stimmig noch erscheinen sie als absichtsvoll unstimmig, sondern zeigen bloß, dass hier jemand nicht in ästhetischer Einstellung, nicht als Künstler oder Künstlerin formuliert hat. Das alles habe ich in der ästhetischen Einstellung erfahren, indem ich auf die Wirkung des Textes auf mich geblickt und dafür meinen Sinn für Geschmack ins Spiel gebracht habe. Nützlichkeit für mich war hier gerade ausgeblendet. Nicht nur der Text war etwas ganz anderes für mich, sondern auch ich selbst war jemand anderes – ein anderes Wesen, das auf eine andere Bedeutungsebene der Welt zugreifen konnte, wenn sich diese auch in diesem Fall beim zweiten Blick wieder verschloss.

Noch einmal ganz anders erscheinen mir die Zeilen, wenn es mir um die Prüfung von deren Geltungsansprüchen geht (vgl. Rickert 1999, 14). Ich sehe nun nicht mehr, ob sie mehr oder weniger ästhetisch stimmig formuliert sind, sondern bloß, welche Aussagen auf welcher Grundlage gemacht werden und wodurch sich die Aussagen und deren Grundlagen möglicherweise als ungültig erweisen könnten. Ich fühle mich herausgefordert durch die starken Formulierungen wie „es (...) gibt“, „jeder einzelne Mensch“, „fraglos der Fall“, „grundsätzlich (...) gibt“. Können derart apodiktische, d. h. keinen Widerspruch zulassende, sich nicht relativierende und nicht limitierende Aussagen stimmen? Sehr unwahrscheinlich. Wenn ich beispielsweise „jeder“ lese, brauche ich nur einen einzigen widersprechenden Einzelfall zu finden,

der die Aussage ungültig werden lässt (vgl. Popper 1976[1935], 8ff.). Außerdem: was soll hier „grundsätzlich“ heißen? Auf welche Grundsätze wird hier verwiesen? Weshalb werden sie nicht genannt? Mein Versuch, diese Aussagen kritisch zu prüfen, wenn möglich zu widerlegen, wird nicht zuletzt von der Idee angetrieben, dass ein Scheitern der Prüfung zugleich die vorläufige Bewährung der Aussagen bedeutet, sodass so etwas wie »Wahrheit« zumindest in der Form von aktueller und vorläufiger Gültigkeit erreicht werden kann.

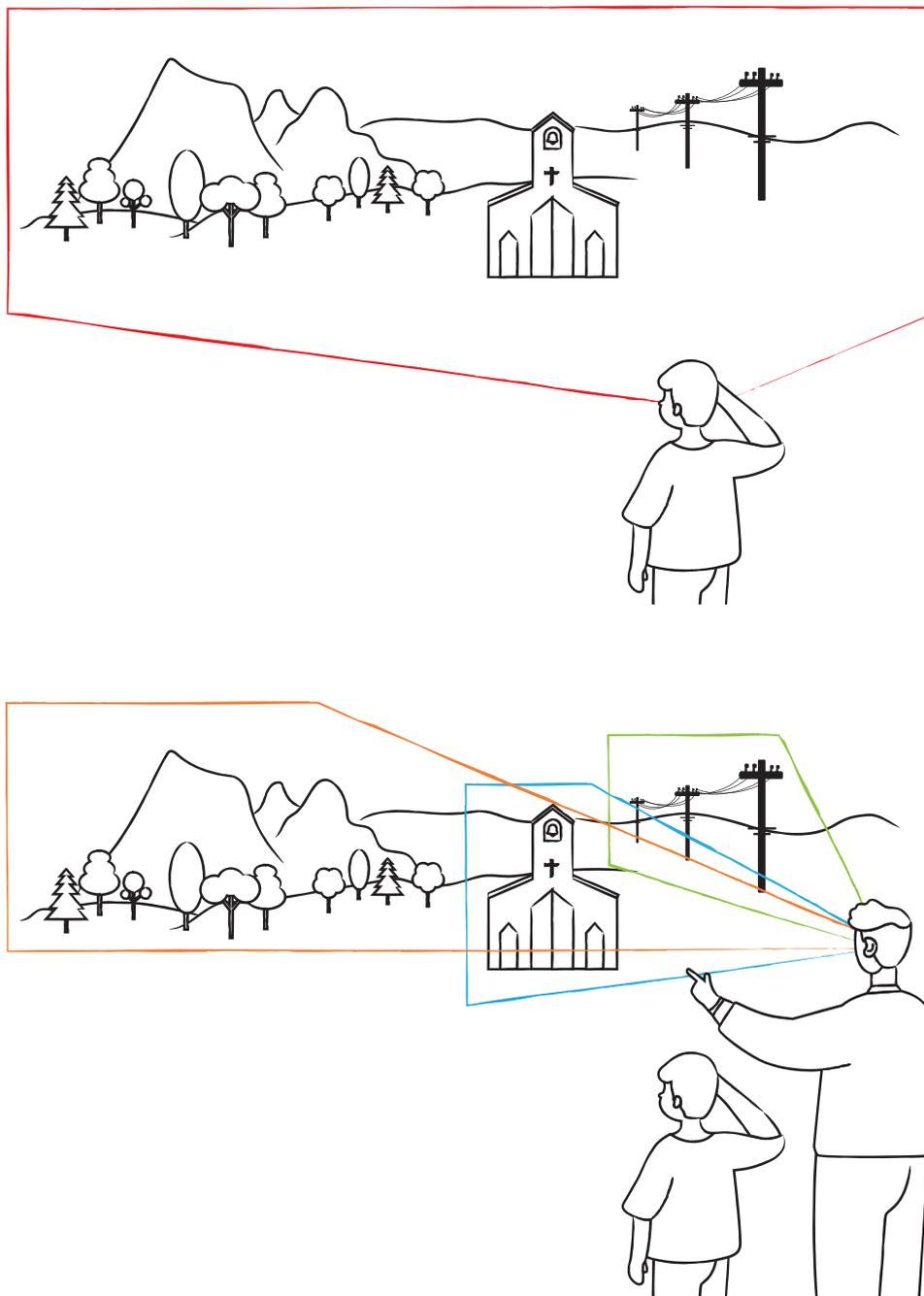
Diese sind nur drei von mehreren möglichen Weisen, die wenigen Zeilen zu lesen. Neben Alltag, Kunst und Wissenschaft sind noch Religion, Ökonomie, Wirtschaft, Technik und vielleicht Spiel (s. Kapitel VI i. d. Bd.) als solche Dimensionen vorstellbar. Eine Liste ließe sich allerdings kaum begründen und daher auch nicht abschließen. Es gibt allerdings verschiedene Versuche, diese Weisen gesellschaftstheoretisch als Funktionssysteme (vgl. Luhmann/Schorr 1988, 24–29; Luhmann 2002a, 13f.), kulturtheoretisch als symbolische Formen (vgl. Cassirer 1923), philosophisch als Vollzugsweisen des Bewußtseins (vgl. Wienbruch 1993, 108f.) oder praxistheoretisch als Felder (vgl. Bourdieu 2006[1996]) zu beschreiben. Was hat dies aber mit Pädagogik und Bildung zu tun? Wenn wir davon ausgehen, dass die Welt und man selbst multidimensional werden kann, ergibt sich als wesentliche pädagogische Aufgabe, Zugänge zu diesen Dimensionen zu zeigen bzw. zu öffnen. Es ist schließlich durchaus denkbar, dass ein Mensch aufwächst und sein Leben lebt, ohne jemals in der oben skizzierten Weise ästhetisch, wissenschaftlich oder auch religiös seine Welt und darin sich selbst erschlossen zu haben. Es wäre möglich, dass er sein Leben in einer alltäglichen, technischen (vgl. Heidegger 1956, 55f.) oder verwalteten/verwaltenden (vgl. Adorno/Horkheimer/Kogon 1987) Einstellung verbringt und die Bedeutungsschichten, die den ihn umgebenden

Dingen und Beziehungen zukommen könnten, niemals entstehen lässt. Dieser Mensch würde zu sich selbst auch nur ein ein-dimensionales Verhältnis (vgl. Marcuse 1970) aufbauen können. »Funktionieren« würde er wohl schon, man könnte sogar sagen: gerade besonders gut! Allerdings wäre dieser Mensch Bildungsprozessen kaum zugänglich. Er würde sich für Neues, für Irritierendes, für Fremdes nur dann interessieren, wenn es ihm in seinem alltäglichen Bewandniszusammenhängen nützlich wäre, kann aber vom Standpunkt der Nützlichkeit gerade das noch nicht Nützliche nicht erkennen. Auseinandersetzungen, die ihn selbst infrage stellen, aus der Bahn werfen und neu zu sich stellen lassen würden, wären im Alltag unsinnig, würden aus dem Alltag hinausführen. Dies zu tun, ist vielleicht die entscheidende pädagogische Tätigkeit, zumindest, wenn man an Bildungsprozesse denkt und nicht allein an Erziehung oder Betreuung.

2. Begreifen ist Formen

Man könnte zunächst meinen, man werde in eine Welt hineingeboren, die weitgehend so ist, wie sie ist, auch wenn sie anders sein könnte. Sie ist kontingent d.h. nicht notwendig, aber möglich (vgl. Luhmann 1987, 152) und dabei zugleich auf konkrete Weise wirklich. Der Begriff dafür ist „Faktizität“ (Sartre 1994[1943], 846ff.). Wenn wir an den jungen Menschen denken als „den Neuen und Fremden, der in eine schon bestehende Welt hineingeboren wurde, die er nicht kennt“ (Arendt 1994[1958], 269), ergibt sich die Aufgabe nicht nur des Lernens, sondern auch des Lehrens durch die, die schon etwas wissen über diese Welt. Dem scheint schwerlich etwas entgegenzusetzen zu sein. Da die Welt hochkomplex ist, bin ich als Kind darauf angewiesen, dass sie mir nach und nach, altersangemessen und möglichst einigermaßen systematisiert vermittelt wird.

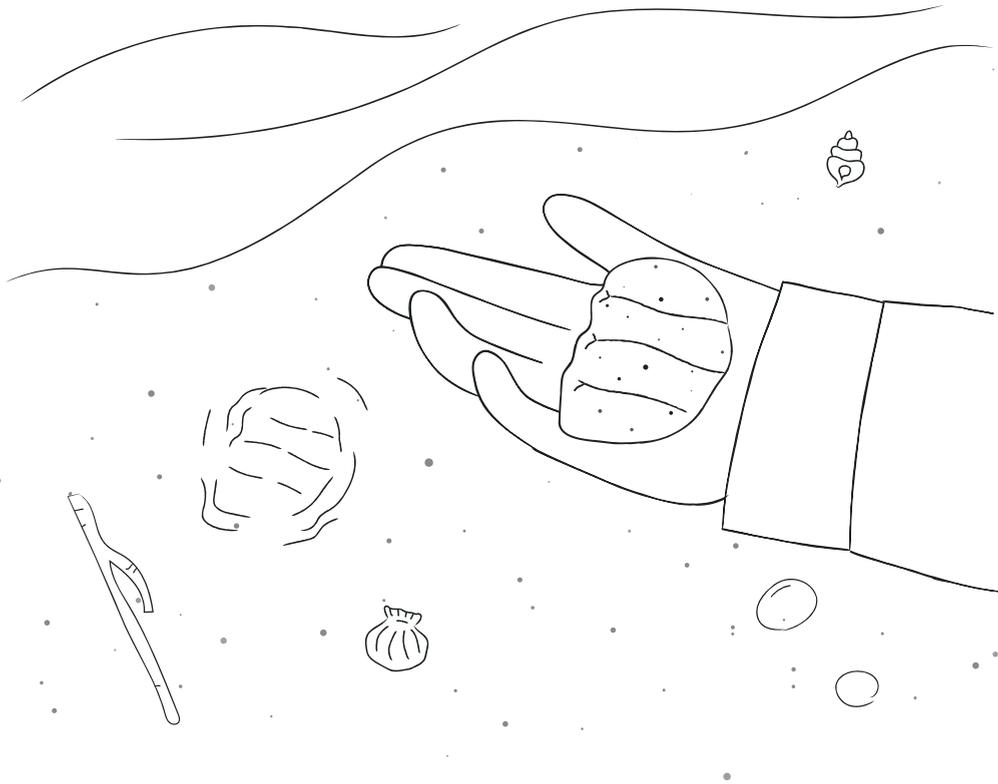
III. Thesen



Die professionelle Beschreibung dafür liegt in den »Bildungsbereichen« der Bildungspläne der Länder vor. Trotz der Plausibilität, die dieser Herangehensweise zukommt, wollen wir mit dem Konzept der Bildungszugänge einen ganz anderen Weg einschlagen. Der zugrunde liegende Gedanke ist, dass es nicht

schon mathematische, musikalische, wissenschaftliche, spielerische oder sprachliche Gegenstände oder Sachverhalte »gibt«, die man mir als Kind vorsetzen könnte, sodass ich sie mir dann mit mehr oder weniger Hilfestellung aneigne. Vielmehr wird ein Gegenstand nur dann wissenschaftlich, wenn ich ihn auf eine ganz bestimmte Weise symbolisch auffasse und dabei zugleich hervorbringe. Die Scheinalternative von bloß passivem oder zumindest rezeptivem Auffassen auf der einen Seite und rein aktivem (aus dem Nichts) Hervorbringen will Cassirer mit dem Begriff des Symbols überwinden. Die Metapher des Greifens könnte hier einen unmittelbaren Verständniszugang öffnen. Stellen wir uns vor, wir seien an einem Strand. Greifen können wir zum Beispiel Muscheln, mittelgroße Steine oder angeschwemmtes Holz. In diesen Fällen gehen wir davon aus, etwas zu greifen, das unabhängig von unserem Zugriff ist und sich in diesem Greifen nicht verändert. Dies ist wohl das alltägliche Verständnis von einem zeichenhaften Verstehen der Welt durch Sprache. Die Dinge werden durch Zeichen benannt, man könnte sagen: etikettiert, werden durch diese Bezeichnung aber in keiner Weise verändert. Die Bezeichnung bleibt dem Bezeichneten äußerlich und ist im Grunde sogar beliebig bzw. arbiträr (vgl. de Saussure 1967[1916]).

Beim Sand verhält es sich aber ganz anders. Greifen wir Sand aus dem Sandstrand heraus, bilden wir zugleich eine Form, die es zuvor nicht gab. Unser Greifen ist Formen. Dies ist der Modus des Greifens, der eine Analogie zu unserem bewussten Erleben erlaubt. An besonderen Beispielen wird das sofort klar: Die Gestalten, die ich in Wolken, im Sternenhimmel, im Feuer oder auf einer schlecht gewischten Tafel wahrzunehmen meine, gewinnen ihre Form offenbar erst durch meine Blickweise. Wer würde aber sagen, sie seien allein durch meinen Blick hervorgebracht? Es gäbe dann keine Möglichkeit, andere Menschen darauf aufmerksam



zu machen und sie zu bitten, diese Formen zu sehen zu versuchen. Aber auch die vielen Gegenstände, die ich in meinem Zimmer zu sehen meine, verdanken sich meiner Selektionsleistung und im übrigen auch meiner Vorstellungskraft. Die eng aneinander stehenden Bücher in Regal sind für mich einzelne Gegenstände, für eine Katze oder ein kleines Kind vermutlich nicht. Entweder sie werden gar nicht erst aus dem Wahrnehmungsfeld isoliert, bleiben also immer nur Hintergrund, oder sie werden anders gruppiert – z. B. als ein Regalbrett, als ein großer Gegenstand, oder ich sehe nur die eine Seite, vielleicht nur die eine Zeile, die ich lese und konstruiere das Buch, das jemand anders gerade sieht, überhaupt nicht als Objekt. Zudem sehe ich ohnehin nur eine, vielleicht zwei Flächen des Buches und erbringe die kognitive Leistung möglicherweise gar nicht, mir die anderen Flächen vorzustellen, die überhaupt erst einen dreidimensionalen

Gegenstand konstituieren (vgl. Husserl 1995[1950], 112). Cassirer steht jedenfalls in einer erkenntnistheoretischen Tradition, die sich an der Frage abgemüht hat, was an dem Gegenstand, den ich zu sehen meine, auf meine Leistung zurückzuführen ist und was die Materialität des Phänomens selbst dazu beiträgt (vgl. Bösch 2002). Die konstruktivistische Lösung, einfach von einer Herstellung zu sprechen, ist dem Problem ganz sicher nicht angemessen. Cassirers Begriff der symbolischen Form soll gerade diese Aporie überbrücken: Der Gegenstand, den ich sehe, ist weder bloß konstruiert, noch ist er einfach da. Wie die Form, die entsteht, wenn ich in den Sand hineingreife, forme ich den Gegenstand. Dies tue ich zum einen individuell, nutze dabei aber zugleich kulturelle also überindividuelle und in gewissem Maße überzeitlich vorhandene, also kulturelle Griffweisen (Sprachen, symbolische Formen) und erzeuge ein Symbol, das andere Menschen durch seine prägnante Formung (vgl. Cassirer 2011; Shi 2016) dazu aufruft, es als Symbol einer symbolischen Form aufzufassen, z. B. also als ein Werk der Kunst, als ein Text der Wissenschaft, als eine Ikone der Religion oder als ein Modell oder Gerät der Technik.

Von der Metapher zu einer erkenntnistheoretischen Argumentation kommen wir, wenn wir die Zeitlichkeit des Wahrnehmens und Denkens bzw. aller geistigen Leistungen berücksichtigen. Wilhelm von Humboldt hat das in aller Knappheit vorgeführt, man kann vielleicht sogar sagen: bewiesen. Er argumentiert, dass jedes Denken ein zeitlicher Vorgang ist, der aus mehreren Elementen besteht. Will ich einen Gedanken fassen, muss ich den Anfang des Gedankens festhalten können, um ihn überhaupt zu Ende führen zu können. Daher, so Humboldt, ist Denken sprachlich. Erst die Sprache ermöglicht dieses Festhalten. Im Sprechen materialisiere (versinnliche, vergegenständliche, verräumliche) ich das Denken und ermögliche es dadurch

überhaupt erst. Ansonsten bliebe mir lediglich ein traumartiges Dahinfließen flüchtiger Bilder:

5. Kein Denken, auch das reinste nicht, kann anders, als mit Hülfe der allgemeinen Formen unsrer Sinnlichkeit geschehen; nur in ihnen können wir es auffassen und gleichsam festhalten.

6. Die sinnliche Beziehung der Einheiten nun, zu welchen gewissen Portionen des Denkens vereinigt werden, um als Theile andern Theilen eines grösseren Ganzen, als Objecte dem Subjecte gegenübergestellt zu werden, heisst im weitesten Verstande des Worts: Sprache.

7. Die Sprache beginnt daher unmittelbar und sogleich mit dem ersten Act der Reflexion, und so wie der Mensch aus der Dumpfheit der Begierde, in welcher das Subject das Object verschlingt, zum Selbstbewusstseyn erwacht, so ist auch das Wort da – gleichsam der erste Anstoss, den sich der Mensch selbst giebt, plötzlich still zu stehen, sich umzusehen und zu orientieren (Humboldt 1908, 581f.).

Cassirer macht dann später deutlich, dass nicht nur die Sprache eine Versinnlichung oder Materialisierung des Denkens (oder anderer kognitiver Leistungen) ermöglicht, sondern auch die Kunst, die Religion, die Wissenschaft usw. Zunächst habe ich also sinnliche Eindrücke, die in ihrer Fülle und Vergänglichkeit unfassbar sind. Wahrnehmung wird daraus, indem ich Formen, Gestalten, Strukturen zu fassen kriege. Wie tue ich das? Ich muss sozusagen Zugreifen, wobei dieses Greifen erst die Formen formt – wie wir das an dem Sandbeispiel gesehen haben. Hier sei noch einmal daran erinnert, dass ich nicht nur eine, sondern mehrere Griffweisen (symbolische Formen) zur Verfügung habe, mit denen ich Formen forme, die mit den jeweils anderen Griffweisen nicht formbar, nicht einmal auffassbar sind. Anders gesagt – so ja der vorausgegangene Abschnitt: „Es gibt mehrere Dimensionen von Selbst- und Weltverhältnissen“.

3. Symbolische Formen entstehen in symbolischen Formen durch symbolische Formung

Was unter einer symbolischen Form zu verstehen ist, versucht Cassirer in und außerhalb seines dreibändigen Hauptwerks *Philosophie der symbolischen Formen*, das er zwischen 1923 und 1929 veröffentlicht hat, an vielen Stellen auf verschiedene Weise zu erläutern. Besonders oft wird in der Forschung auf folgende von Cassirer schon etwa zwei Jahre zuvor vorgelegte Definition verwiesen:

Unter einer »symbolischen Form« soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird. In diesem Sinne tritt uns die Sprache, tritt uns die mythisch-religiöse Welt und die Kunst als je eine besondere symbolische Form entgegen. Denn in ihnen allen prägt sich das Grundphänomen aus, daß unser Bewußtsein sich nicht damit begnügt, den Eindruck des Äußeren zu empfangen, sondern daß es jeden Eindruck mit einer freien Tätigkeit des Ausdrucks verknüpft und durchdringt (Cassirer 1965[1921/1922], 175).

Tatsächlich lässt sich aus diesem kurzen Abschnitt ganz Wesentliches herauslesen. Man könnte sogar fast sagen, dass er in diesen wenigen Zeilen seine Philosophie der symbolischen Formen absteckt. Zunächst fällt auf, dass auf drei verschiedenen Ebenen von symbolischer Form gesprochen wird, zugleich aber auch die Beziehungen dieser Ebenen zueinander erläutert werden. Wenn Cassirer, erstens, von einer „Energie des Geistes“ spricht, bezieht er sich auf Wilhelm von Humboldts Definition der Sprache, die für ihn wesentlich „kein Werk (Ergon), sondern eine Thätigkeit (Energeia)“ ist (Humboldt 1907, 46). Humboldt greift dabei wiederum auf die antike philosophische Unterscheidung zurück, die im Lateinischen mit *actus* und *potentia* bezeichnet wird. Es geht also darum, dass Sprache – und das bezieht Cassirer auf alle an-

deren symbolischen Formen, also beispielsweise auch auf Kunst, Religion und Erkenntnis – nicht als abstrakte Gegenstände zu denken sind. Wenn man im Alltag davon ausgeht, die Sprache sei »da« und könne und müsse erlernt werden, setzt man eine Abstraktion (also einen latenten Pseudogegenstand) an die Stelle des Konkret-Wirklichen. Humboldt und Cassirer hingegen, und darin ist ihnen übrigens die moderne Sprachwissenschaft weitgehend gefolgt, sehen Sprache bzw. Kunst, Religion oder Wissenschaft als das, was man durch eine bestimmte Tätigkeitsform entstehen lässt. Das dann solcherart Entstandene ist mithin in gewisser Weise sekundär. Der Akt erzeugt die Potenz; im und durch das Tun entsteht zuallererst ein Möglichkeitsraum. Das Sprechen bringt die Sprache hervor. Im Falle der Kunst lässt sich das gut nachvollziehen: der erste Roman bringt erst das Medium der Romane hervor; der erste Punksong das Genre des Punk etc.

Natürlicherweise muss man davon ausgehen, dass es ein Medium schon gibt, auf das die Form zugreift. Für den Fall der Kunst begründet Luhmann die umgekehrte These, nach der sich die Form das Medium erst schafft, in dem sie sich ausdrückt (vgl. Luhmann 2001a, 202f.).

Wir werden allerdings sehen, dass die drei Ebenen nicht in dieser hier anklingenden Weise zu trennen sind, so dass man überhaupt erst sagen könnte, eine Ebene bringe die andere hervor. Mit der Tätigkeit geht nämlich notwendig – damit sind wir bei der zweiten Ebene – eine Materialisierung oder Versinnlichung einher. Es wird nämlich, wie Cassirer oben formuliert, „ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft“. Die »innerliche Zueignung«, d.h. die Verknüpfung und Durchdringung eines Eindrucks mit dem materialisierenden bzw. versinnlichenden Ausdruck wird ebenfalls in dem kurzen Abschnitt formuliert. Damit grenzt sich Cassirer von Zeichenvorstellungen ab, nach denen ein Zeichen für etwas ihm Äußerliches steht. Das

Symbol, wie Cassirer es versteht, ist gerade kein Wegweiser, der auf etwas zeigt und dabei eine bloß arbiträre (vgl. de Saussure 1967[1916]), d.h. über eine willkürliche Konvention zustande gekommene Beziehung damit herstellt. Im letzten Abschnitt sollte deutlich werden, dass die Materialisierung im Sinne eines »Greifens« dem dadurch Ge- oder Begriffenen überhaupt erst eine Form und damit Bedeutung verleiht. Natürlich verwenden wir beim Sprechen Zeichen, d.h. in der Regel Wörter, meistens bloß zeichenhaft als Wegweiser (denotativ). Wenn wir jemanden bitten, das Fenster zu schließen, geben wir diesen Wörtern in der Regel keine bewusste Gestaltung. Wir Formen das sinnlich wahrnehmbare Symbol nicht, um unserer individuellen Idee des Fensters oder Schließens eine konkrete Gestalt zu verleihen, sondern benutzen ein Wort wie ein schon vorhandenes Etikett, das hinreichend ist, um eine Verweisung zustande kommen zu lassen. Die Alltagssprache ist im Wesentlichen in diesem Sinne pragmatisch, d.h. verwendet Sprache rein instrumentell auf vorfindliche oder imaginativ in ihrer Bedeutung vorauszusetzende Dinge bezogen. Die Sprache wird also hier nicht individuell geprägt, und die Hörenden achten nicht auf Nuancen der Artikulation, des Klanges oder des Stils. Pointiert könnte man sagen: im Alltag spricht man nicht als Individuum, sondern »Man« spricht (Heidegger 2001[1927], 167ff.). Wenn ich allerdings beispielsweise prüfe, wie sich eine alltägliche Aussage zu dem wissenschaftlichen Stand verhält, kommen die beiden Ebenen unmittelbar zusammen: Ich trete in den »geistigen« Tätigkeitsmodus ein, den Cassirer Erkenntnis nennt und tue dies, indem ich wissenschaftlich formuliere, d.h. Zeichen in eine spezifisch wissenschaftliche Form bringe. Aber auch die bislang nicht genannte dritte Ebene ist schon im Spiel: der »wissenschaftliche Stand« und die Methoden der Prüfung einer Aussage liegen in der von Cassirer oben genannten uns schon gegenüberstehenden Welt bzw. symbolischen Form

schon vor. Ich bin nicht der erste, der in einer Erkenntnistätigkeit (Ebene 1) eine wissenschaftliche Formulierung niederschreibt (Ebene 2), sondern ich tue dies in einer Welt, die schon durch die Tätigkeiten und deren symbolische, d. h. für mich wahrnehmbare Hervorbringungen geprägt ist. Diese schon vorliegenden Symbole und Praktiken machen es erheblich wahrscheinlicher, dass ich überhaupt erst den wissenschaftlichen Tätigkeitsmodus entdecke. Hier ist allerdings ein Missverständnis naheliegend: Wissenschaftliche Praktiken und Symbole liegen nämlich genau genommen gerade nicht schon vor. Sie sind darauf angewiesen, im Tätigkeitsmodus der Erkenntnis aufgefasst, d. h. in ihrer wissenschaftlichen symbolischen Formung verstanden zu werden, was wiederum nur gelingt, wenn dieses Verstehen sich selbst materialisiert, also symbolische Formen (formulierte Gedanken etc.) hervorbringt. Mathematische oder chemische Formeln sind für ein kleines Kind keine wissenschaftlichen symbolischen Formen. Aber auch sakrale Gegenstände und Praktiken oder Kunstwerke (Ebene 2) zeigen sich als solche nur, wenn ich eine entsprechende gläubige, also auf Transzendenz oder das Sakrale gerichtete Einstellung einnehme (Ebene 1), was mir wiederum kaum gelingen kann, wenn ich nicht schon auf eine gewisse Vertrautheit mit religiösen Welten und deren schon vorliegenden Symbolen im Sinne einer kulturellen Welt der Religion (Ebene 3) zurückgreifen kann.

4. Transformatorische Bildungsprozesse finden in symbolischen Formen statt

Wenn ich eine Erfahrung mit der Welt mache, etwas wahrnehme, handle oder kommuniziere, gibt es verschiedene Möglichkeiten, dies pädagogisch zu deuten: Lerne ich etwas? Findet ein Bildungsprozess statt, entwickle ich mich? Nach dem Selbstbildungsansatz beginnt Bildung nicht nur „mit der Geburt“ (Schäfer 2003),

sondern findet immer und überall statt. Es gilt geradezu als Kern kindheitspädagogischer Professionalität, diese Bildungsprozesse selbst in den – um es etwas polemisch zu sagen: banalsten Aktivitäten und Situationen »aufzuspüren« und durch die gekonnte »Aufführung« von Beobachtung Bildungsprozesse als Gegenstand (über deren »Realität« jenseits dieser Aufführungen nichts gesagt werden kann) zu konstituieren (vgl. Schulz 2013).

Welche Begriffe von Bildung und Lernen liegen hier zugrunde? Wenn wir an die verschiedenen Bildungsbegriffe denken, die in der Pädagogik aktuell und in deren Geschichte kursieren, kann man zu dem Schluss kommen, es gebe keinen klaren Begriff von Bildung, es gebe viele Begriffe und jeder und jede habe eine Meinung dazu. Ein Bildungsbegriff ist allerdings nicht ein mehr oder weniger passendes oder zutreffendes Etikett für einen vermeintlichen Gegenstand »Bildung«. Vielmehr wird ein Bildungsverständnis durch die Begriffsbildung erst konturiert. Man muss also fragen, um welche Unterscheidung es dabei geht. Wir möchten das erst einmal am Begriff der Erziehung vorführen. Heute wird Erziehung, einer Formulierung von Niklas Luhmann folgend von Sozialisation unterschieden. Das unterscheidende Kriterium, die spezifische Differenz, ist hierbei die „Absicht zu erziehen“ (Luhmann 2002a, 58). Während also bei der Sozialisation Menschen durchaus in verschiedener Weise aufeinander einzuwirken versuchen, liegt nur bei der Erziehung der Fall vor, dass jemand für sich dabei eine »gute Absicht« im Hinblick auf die Person des Anderen in Anspruch nimmt. Der Erziehungsbegriff wird hier also sehr klar definiert, indem er von Sozialisation unterschieden wird und zugleich das Kriterium des Unterschieds benannt wird. Wovon wollen wir Bildung unterscheiden? Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten und damit: verschiedene Bildungsbegriffe, die deswegen noch lange nicht unpräzise oder relativ werden müssen. Ganz einfach und klassisch könnte man Bildung

von Erziehung unterscheiden. Eine Begriffsbildung ist nur sinnvoll, wenn sie zwei naheliegende Begriffe unterscheidet. Wenn ich also Bildung von Erziehung unterscheide unterstelle ich zunächst eine gemeinsame Domäne, d.h. einen abstrakteren Bereich, innerhalb dessen sich beide befinden und durch Hinzuziehung einer spezifischen Differenz unterschieden werden können. Diese Domäne könnte das Ziel sein, „den Menschen als gesellschaftliches Wesen mit einer inneren, frei akzeptierten Form auszustatten, die zugleich eine Garantie dafür schafft, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse eine humane Ausrichtung gewinnen“ (Luhmann 2002a, 18). Im Hinblick auf dieses gemeinsame Ziel lässt sich Erziehung und Bildung differenzieren, nämlich mit der spezifischen Differenz in der Sozialdimension. Während Erziehung diese Zielsetzung in einer asymmetrischen Beziehung (früher sagte man: Erzieher – Zögling) verfolgt, wird Bildung primär selbstbezüglich gedacht. Natürlich können (wir haben oben in Auseinandersetzung mit Hegel gesehen: müssen) sich Bildungsprozesse sozial, d.h. in Interaktion und Kommunikation mit Anderen vollziehen – die eigentlich »bildsame« Aktivität ist allerdings dann die selbstbezügliche Eigenaktivität des Subjekts. Diese Unterscheidung lässt sich zuspitzen, wenn man die erzieherische Sozialform in ihrer Machtasymmetrie und dem damit einhergehenden Zwang gegen die Freiheitlichkeit der Selbstbildung positioniert. Auch wenn jeder Bildungsbegriff die eigene Unterscheidung zum Erziehungsbegriff angeben können muss, scheint uns der Bildungsbegriff, der diese zur konstitutiven Differenz macht, nämlich der Selbstbildungsbegriff, vergleichsweise wenig leistungsfähig. Besser gesagt: er ist weder theoretisch noch praktisch prägnant, bringt kaum weitere relevante Unterscheidungen ins Spiel, lässt wenige Analysen zu etc. Dass Bildung sich ereigne, wenn auf Erziehung verzichtet werde, ist eine Behauptung, die sich vor allem deswegen aufrechterhalten lässt, da

Bildung im Unterschied zu Erziehung nicht in Interaktion sichtbar wird. Jede noch so banale Aktion, jede Sinneswahrnehmung des Kindes – kann man dann sagen – wird zu einem Bildungsmoment solange erzieherische Intervention nicht erfolgt. Im Übrigen sollte es der Anspruch jedes Bildungsbegriffs sein, die jeweils anderen Bildungsbegriffe abbilden zu können, d.h. ihnen einen Platz im eigenen Begriffsinventar zuweisen zu können. Der sogenannte transformatorische Bildungsbegriff, der Bildung von Lernen unterscheidet, könnte dieses Potenzial haben. Die Stärke des hier vorgestellten transformatorischen Bildungsbegriff ist, dass er seine Außenseite, nämlich Lernen, nicht im Dunkeln lässt oder zur eigenen Aufwertung verzerrt. Dies könnte man nämlich vom Selbstbildungsbegriff sagen, dessen Glanz durch den Schattenschwurf auf den Erziehungsbegriff erkaufte wird, der dadurch als reine Negativprojektion verwendet wird. Auch der Kompetenz- und der Ausbildungsbegriff muss nicht selten in dieser Weise erhalten. Wenn sich der transformatorische Bildungsbegriff von Lernen abgrenzt und dadurch definiert, dann also nicht, indem Lernen abgewertet wird. Der transformatorische Bildungsbegriff, der von Kokemohr entworfen wurde und an dem v. a. Marotzki und Koller weitergearbeitet haben, betrachtet Bildungsprozesse als eine besondere Klasse von Lernprozessen, die sich paradoxerweise bzw. dialektisch von Lernprozessen unterscheiden, d.h. abheben:

Den Ausgangspunkt von Kokemohrs Überlegungen stellt die Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen dar (vgl. etwa Kokemohr 1992). In informationstheoretischer Terminologie formuliert lässt sich Lernen demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangestastet bleibt. Bildungsprozesse sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert (...) (Koller 2011, 15f.).

Wenn man von einem informationstheoretischen Lernbegriff spricht, liegt diesem konstitutiv die Unterscheidung von Information und Redundanz zugrunde – das ist oben mit „neuer Information“ gemeint. Danach ist nicht jede Erfahrung, nicht jedes Erleben oder Handeln zugleich ein Lernen. Information ist „a difference which makes a difference“ (Bateson 1972, 315). Was das bedeutet, lässt sich nun in Abhebung der anderen Begriffe darstellen.

Redundanzerfahrung, Lernen, subsumtionsresistente Erfahrung, transformatorische Bildung

Redundanzerfahrungen sind Erfahrungen, die nicht einmal eine Assimilation im Sinne einer „integration of any sort of reality into a structure“ (Piaget 1964, 185) erfordern. Es geht um Bewusstseinsakte, die zwar eine Erfahrung herstellen, indem sie etwas als gegenständlich setzen, dabei aber keine Reibungen und Irritationen verarbeiten. In jeder gegebenen Situation nehmen wir eine große Zahl an Gegenständen wahr, die wir allerdings weder als solche bewusst voneinander abheben müssen noch zu irgend etwas in Beziehung setzen. Die Stühle in einem Seminarraum nehme ich auf diese Weise wahr. Die Auffassung dieser Stühle erfordert keine nennenswerte Assimilationsleistung, es sei denn, man sucht nach einer Sitzgelegenheit, findet keinen freien Stuhl und ist genötigt, Gegenstände, die nicht auf den ersten Blick als Stühle im Wahrnehmungsfeld auftauchen, als Sitzgelegenheiten zu kategorisieren. Hierbei kommen Reibungen, Irritationen, Ambivalenzen ins Spiel – eine Assimilation (Angleichungsbemühung von etwas in ein Schema, eine Kategorie, eine »Schublade«) des Gegenstands in die Kategorie Stuhl, bzw. Sitzgelegenheit kann dabei als Lernprozess verstanden werden. Dass man sich z. B. auf einen bestimmten Tisch am Raumende gut setzen kann, kann man beim nächsten Mal nicht mehr »lernen«. Die Information ist redundant geworden – sie macht keinen Unterschied mehr.

Sie »ist« noch ein Unterschied, wenn ich z. B. den Tisch von andere Tischen, auf die ich mich wegen ihrer Rollen nicht so gut setzen kann, unterscheide. Aber diese Folge-Unterscheidung der Unterscheidung ist »alt« – macht also keinen Unterschied im informationstheoretischen Sinne mehr.

Damit wir uns in unserer Lebenswelt bewegen können, müssen wir im Grunde Lernprozesse weitgehend ausschalten. Wir sind darauf angewiesen, fast alle Unterscheidungen einfach hinzunehmen oder auszublenden, da wir nur hoch selektiv sehr wenige Unterscheidungen einen Unterschied machen lassen können. Denn das heißt: sie informativ werden zu lassen und zuzulassen, dass wir uns auf sie einstellen und daran arbeiten, sie in unsere Strukturen (Schemata, Begriffe, Haltungen, Wissensbestände, Weltbilder etc.) einzubauen (das entspricht Assimilation im Piaget'schen Sinne). Nun kann es aber passieren, dass diese Assimilationsleistung nicht gelingt. Man kann dann mit Kokemohr von widerständigen oder subsumtionsresistenten Erfahrungen sprechen (vgl. Kokemohr 2007, 21). Hier wird man mit Neuem konfrontiert, das sich nicht assimilieren lässt, das also auf irgendeine Weise den eigenen Erfahrungsstrukturen so fremd ist, dass es sich nicht verstehen oder zuordnen lässt. Möglich sind dann ein völliges Ausblenden (Ignorieren, Verdrängen, Nicht-Wahrnehmen) oder eine Assimilation von Teilaspekten. Diese Möglichkeiten sind aus einer ökonomischen Perspektive sinnvoll, wenn nicht sogar geboten. In alltäglichen Zusammenhängen ist es kaum denkbar, sich auf widerständige Erfahrungen anders einzulassen. Dies würde nicht nur Zeit in Anspruch nehmen, sondern ein Heraustreten aus eben diesen Zusammenhängen erfordern, bzw. auslösen. Der Mensch, der eine alltägliche Haltung zur Welt einnimmt, „hat sich und das, was ihn umgibt, soweit zu erkennen, als er es für nötig hält, um sich möglichst störungsfrei zurechtzufinden“ (Wienbruch 1993, 114). Optimal sind hierbei

Redundanzerfahrungen. Lernen, weil aufwändig und die alltäglichen Abläufe störend, wird wenn möglich vermieden und widerständige Erfahrungen, die nicht einmal durch Lernen bewältigt werden können, kommen im Alltag gar nicht in Betracht. Gleichwohl gibt es die stets unwahrscheinliche Möglichkeit, sich auf widerständige Erfahrungen so einzulassen, dass man Irritationen sozusagen internalisiert. Man hinterfragt sich, lotet sich selbst aus und ändert sich sogar bei der Suche nach einem Verständnis dessen, was einem widerfahren ist:

In früheren Arbeiten (vgl. Kokemohr 1989; Prawda/Kokemohr 1989; Kokemohr 2000) habe ich vorgeschlagen, Bildung als Prozess aufzufassen und als Prozess der Be- oder Verarbeitung solcher Erfahrungen zu untersuchen, die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen. Der Vorschlag lässt sich auch so formulieren, dass Bildung der Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung ist, in deren Denk- und Redefiguren mir meine »Welt« je gegeben ist. Widerständige Erfahrungen können in Texten, Bildern oder anderen Formen auftreten. Von Bildung zu sprechen sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt. Weil aber stets nahe liegt, dass eingelebte Figuren durch Abdunkelung, Abwehr, Negation, Diffamierung oder Umdeutung textuell-symbolischer oder bildhaft-imaginärer Einbrüche aufrecht erhalten werden, ist mit diesem Bildungsbegriff vorausgesetzt, dass nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung in einen Bildungsprozess mündet (Kokemohr 2007, 21).

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Bildungszugänge ist es nun wesentlich, dem Hinweis darauf nachzugehen, dass widerständige Erfahrungen in verschiedenen Formen auftreten. Der Begriff des Bildungszugangs arbeitet heraus, dass diesen Formen auch subjektive Zugangsweisen entsprechen. Eine Formulierung ist, dass Bildungsprozesse in verschiedenen Medien stattfinden, eine andere, dass es verschiedene symbolische Formen der Selbst- und Welterschließung gibt.

Strukturmomente transformatorischer Bildungsprozesse

Ein transformatorischer Bildungsprozess weist unter Berücksichtigung seiner Medialität bzw. seiner symbolischen Form also folgende Strukturmomente auf:

(1) Irritation:

Was eine Irritation ist, lässt sich nur nachträglich (rekursiv) in einem Erfahrungsprozess nachvollziehen. Zunächst muss etwas aus einem »Rauschen«, aus einem »Welthintergrund« heraus Gestalt annehmen. Man richtet seine Aufmerksamkeit auf etwas, das zwar als ein Etwas erkennbar ist, d.h. dem man Aufmerksamkeit widmet und eine Gegenständlichkeit verleiht, das aber nicht als bestimmtes Etwas (ein Dieses oder Jenes) aufgefasst werden kann. Man weiß nicht, »was es ist«, geht aber davon aus, dass es »etwas ist«. Wenn wir wahrnehmen, bleibt allerdings das allermeiste Hintergrund, wird also nicht gegenständlich, nicht thematisch, fällt nicht auf, zieht keine Aufmerksamkeit auf sich. Tritt etwas aus diesem Hintergrund heraus – man sollte vielleicht sagen: lasse ich etwas durch meine Aufmerksamkeit und strukturierende Auffassung (Apperzeption) aus dem Hintergrund heraustreten – kann ich es entweder

a) als Bestimmtes (wieder)erkennen (= Redundanzerfahrung)
[Bsp.: Ich erkenne die Wörter der mir vertrauten Sprache im Alltag, ohne durch dieses Wiedererkennen etwas zu lernen oder deren Bedeutung zu verändern; genauso verhält es sich mit den mich umgebenden Alltagsgegenständen],

b) als neues Element einer schon mir bekannten Kategorie aufnehmen (= Lernen/Information)
[Bsp.: Ich sehe zum ersten Mal eine bestimmte Tierart, deren Zuordnung zu Tieren im Allgemeinen oder einer bestimmten

Gattung im Besonderen mir gelingt und mich daher nicht irritiert. Allerdings wäre auch die Einführung einer neuen Gattung oder Kategorie welcher Form auch immer in mein Repertoire bzw. meine Taxonomie ein solches Lernen, selbst wenn ich dadurch bestimmte Konzepte verändere oder erweitere. Zu einer Neuformierung meines Selbst- und Weltverständnisses, d.h. einer Neupositionierung meines In-der-Welt-Seins und dessen Auffassungsweisen führt dieses Lernen nur in Ausnahmefällen],

c) verdrängen, ausblenden, ignorieren

[Bsp.: In einem politischen Gespräch werde ich mit einer Perspektive konfrontiert, die mit meinem Weltbild inkompatibel ist, die ich aber in diesem Moment nicht widerlegen kann bzw. die mir sogar plausibel erscheint, ohne dass ich eine mir plausiblere Alternative bieten kann. Ich denke nicht weiter darüber nach, prüfe es nicht und bleibe bei meiner ursprünglichen Sichtweise als sei nichts geschehen],

d) als potentielle Information ansehen, die ich noch nicht verarbeiten kann (Irritation). Eine Irritation erfordert also die Aufrechterhaltung scheiternder Verstehensversuche aufgrund der Unterstellung, etwas Nicht-Verstandenes sei prinzipiell verstehbar und verstehenswert.

[Bsp.: In dem oben genannten Gespräch entschlöße ich mich, weiter darüber nachzudenken, zu recherchieren und weitere Gespräche zu führen, weil ich herausfinden will, was an der neuen oder meiner alten Sichtweise – die schließlich nicht zusammen passen – nicht stimmt. Ich habe »den Fehler« noch nicht entdeckt, also noch nicht »gelernt«. Möglicherweise endet diese Auseinandersetzung mit einem Lernen, indem mir z. B. der Fehler in der mich irritierenden Argumentation klar wird. Möglicherweise erkenne ich aber

auch, dass ich meine Sicht auf die Welt und mich selbst nicht aufrecht erhalten kann, mich also ändern muss. Bis dahin bin und bleibe ich irritiert ...].

[2] Aktuelles Selbst- und Weltverhältnis

Was irritiert, kann nur in Relation zu dem System, das eine Erfahrung macht, bestimmt werden. Nichts ist an sich irritativ. Will man die Irritation als möglichen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen anderer Menschen nachvollziehen und ggf. didaktisch gestalten oder wahrscheinlicher machen, muss man etwas über die Situation dieser Menschen wissen. Nach Sartre besteht die Situation in einem Verhältnis von Faktizität und Freiheit (vgl. Sartre 1994[1943], 833ff.). Mit Faktizität ist alles gemeint, das zugleich nicht-notwendig, d. h. kontingent ist und wirklich; alles, was anders sein könnte, aber (genau und konkret) so ist, wie es ist. Ich hätte an einem anderen Ort, als Kind anderer Eltern, mit einem anderen Körper, in einer anderen historischen Situation aufwachsen können. In jedem Fall hätte aber jede dieser Bestimmtheiten oder Gegebenheiten, die ich mir nicht aussuchen konnte, ganz konkret sein müssen. Niemand wird also an »irgendeinem« Ort zu »irgendeiner« Zeit geboren, sondern an genau einem Ort zu einer exakten Zeit, ohne dass er oder sie einen Grund dafür angeben könnte. Jeder Moment ist voll von derartigen Faktizitäten, die meine Handlungs- und Wahlmöglichkeiten scheinbar begrenzen aber zugleich auch öffnen. Eine Situation verstehe ich, wenn ich ermessen kann, was als faktisch gegeben meiner Freiheit gegenübersteht. Sartre macht aber deutlich, dass es sich bei dem Verhältnis aus Faktizität und Freiheit nicht um einen objektiven Sachverhalt handelt. Ganz im Gegenteil »wähle« ich nach Sartre, wie ich mich zu meiner eigenen Freiheit und zum Gegebenen verhalte. Der Mensch wird „nicht in eine unveränderliche Bestimmung hineingeboren, sondern verhält sich zu seinem Sein, indem er sich

wählt; er existiert als »Entwurf« seiner selbst“ (Dikovich 2011, 248). So kann ich mich als jemand wählen, die oder der Widrigkeiten beklagt, überwindet, abbaut oder vermeidet. Sartre bringt das Beispiel einer Wanderung mit Freunden, bei der er selbst die vermutlich von allen geteilte Müdigkeit in anderer, nämlich unerträglicher Weise erlebt. Er führt dies auf ein je individuelles Verhältnis zum eigenen Körper zurück (vgl. Sartre 1994[1943], 793ff.). Dieses Verhältnis ist für ihn die Manifestation vieler Handlungen bzw. Handlungsentscheidungen, die letztlich aus einer initialen Wahl seiner selbst hervorgehen. Er hat sich durch seine Handlungen als jemand entworfen, der keine Freude bei der Überwindung körperlicher Grenzen erlebt und keinen diesbezüglichen Ehrgeiz empfindet. Entscheidend ist nun, dass ein »Durchhalten« bei der Wanderung zwar möglich wäre, aber in Konflikt mit dieser Urwahl geriete und erfordern würde, „die organische Totalität der Entwürfe, die ich bin, spürbar zu modifizieren“ (ebd., 787). Wahlen dieser grundsätzlichen Art, die im Grunde ja so etwas wie eine Persönlichkeit oder einen Charakter bestimmen, trifft man natürlich nicht täglich. Man hat sich immer schon gewählt und kann zu jedem beliebigen Zeitpunkt aus dieser Wahl aussteigen, in eine andere Richtung gehen und dadurch alle vergangenen Faktizitäten bzw. mein Verhältnis zu diesen, das diese ja erst bestimmt, »nichten«. Diese Urwahlen könnte man als Transformationen im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie verstehen, hätte dann aber für einen besonders hochschwelligem Begriff optiert. Bildung wäre dann etwas, das sich nur sehr selten ereignet.

[3] Katalytisches Moment

Weshalb lässt man sich in manchen Momenten auf Irritationen ein? Dies heißt ja – wie gesehen – eine Aufrechterhaltung mindestens zeitweise scheiternder Verstehensversuche. Wie kommt es zu Momenten, in denen man Irritationen nicht externalisiert,

sondern internalisiert? Das heißt, man sieht das Irritierende nicht allein als ein Neues bzw. Ungewöhnliches und als solches Begrenztes, sondern ganz im Gegenteil als Hinweis darauf, dass sich in der Richtung der Irritation grundsätzlich Anderes und neue Bedeutungsschichten der Welt erschließen lassen könnten. Dies war bislang nicht sozusagen objektiv verborgen, sondern subjektiv: man hat bestimmte Dimensionen der Welt nicht betreten und die nur darin möglichen Bedeutungen und Erfahrungen nicht gemacht. Solche Entdeckungen oder Umwendungen sind in den Alltag nicht integrierbar und es ist aus der alltäglichen Logik heraus nicht klar, ob sie sich lohnen oder vielmehr (zu) riskant sind. Es spricht also vieles dagegen, sich Irritationen auf diese Weise zuzuwenden. Wahrscheinlicher wird das Sich-Einlassen oft durch Faktoren oder Kontexte, die mit dem, worum es geht, gar nichts zu tun haben. Unter einem Katalysator bzw. einem katalytischen Moment versteht man etwas, das einen Prozess wahrscheinlicher macht oder beschleunigt, ohne in diesem Prozess selbst mitzuwirken bzw. in ihm verändert zu werden. Typische Beispiele wären eine bestimmte Atmosphäre oder die Nähe zu Ereignissen, die staunen lassen und somit aus dem Alltag herausreißen. In unserem Petrarca-Beispiel war das wohl die körperliche Anstrengung des Bergaufstiegs und der dann besonders intensiv erlebte Ausblick. Es können auch Zufälligkeiten sein, die von den Personen als Zeichen oder Fügungen interpretiert werden. In jedem Fall ist von katalytischen Momenten zu sprechen, wenn die Irritations- und Verarbeitungsbereitschaft einer Person durch äußere Faktoren erhöht wird; Faktoren also, die weder mit der Irritation selbst oder der Art von deren Verarbeitung zusammenhängen. Da katalytische Momente auch in der Form vorausgegangener dramatischer oder katastrophaler Ereignisse bestehen können, kommt es leicht zur (Fehl)Deutung dieser als Ursache der Irritation oder des damit beginnenden transforma-

torischen Bildungsprozesses. Katalytische Momente sind sicherlich nicht immer auszuweisen – wenn, dann allerdings niemals in der Form von verursachenden Faktoren. Der Begriff des Katalytischen Moments kommt übrigens in der transformatorischen Bildungstheorie nicht explizit vor, scheint aber unseres Erachtens zu deren Verständnis hilfreich, wenn nicht sogar notwendig.

[4] Formen der Verarbeitung

Kommt es also, nicht zuletzt aufgrund des katalytischen Moments, zu einer Auseinandersetzung mit einer Irritation, die nicht in Lernen überführt werden kann, wird man aus dem Alltag herausgerissen. Der alltägliche Zugang zu der Erfahrung, der diese in ihrer Nützlichkeit und Bewandnis für das eigene Fortkommen erschließt, weicht anderen Zugängen, die andere Bedeutungsebenen des Erfahrenen aufmachen. Im Hinblick auf erkenntnismäßige, ästhetische und religiöse Zugänge wird das sofort ersichtlich. Jedes beliebige Ereignis, d. h. jede Erfahrung lässt sich auf diese und andere Weisen deuten. Es gibt also nicht schon religiöse, wissenschaftliche oder künstlerische Gegenstände oder Erfahrungen, die dann entsprechend in diesen Modi aufgefasst werden. Unter symbolischen Formen sind eben Zugangsweisen, bzw. Weisen der Welterschließung und des In-der-Welt-Seins zu verstehen, die der Welt eine je eigene Dimension verleihen, d. h. eine Bedeutungsschicht, die potentiell jederzeit an jeder Erfahrung »aufgemacht« werden kann:

Es ist ein gemeinsames Charakteristikum aller symbolischen Formen, daß sie auf jeden beliebigen Gegenstand angewendet werden können (Krois 1988, 49).

Durch diese Einschränkung gelingt es Krois, eine sinnvolle Definition der symbolischen Formen zu benennen, nach der „etwa »das Mineralogische« oder »das Arabische« keine symboli-

schen Formen [sind], wohl aber »Wissenschaft« oder »Sitte und Recht« (ebd., 19), da es „keine mineralogische Interpretation von allem (...), wohl aber eine irgendwie geartete wissenschaftliche“ (ebd., 19) geben könne.

Ein scheinbar religiöses Ereignis wie eine Predigt wird unter einer wissenschaftlichen Betrachtung zu einem Untersuchungsgegenstand und unter ästhetischer Betrachtung vielleicht zu einer Performance. Jedenfalls ist es ein Missverständnis, wenn man eine Irritation schon für eine religiöse, wissenschaftliche oder künstlerische Erfahrung hält – sie wird dies erst, wenn man sie auf diese Weisen verarbeitet. Wenn ich beispielsweise von einer Musik aus der Bahn geworfen werde, könnte ich diesen Sachverhalt wissenschaftlich ergründen oder darin das Werk des Heiligen Geistes erkennen (man denke an Kleists Heilige Cäcilie) und muss nicht unbedingt selbst zu einer künstlerischen Verarbeitung dieser Irritation übergehen. Die Theorie der symbolischen Form macht deutlich, dass eine bedeutungserzeugende Auseinandersetzung stets darauf angewiesen ist, die eigenen Verstehensprozesse auszudrücken, ihnen also eine Form zu geben, die die Bedeutung erst prägt und realisiert. Wenn wir den Verarbeitungsprozess der irritativen Erfahrung verstehen wollen, müssen wir die Eigenarten der symbolischen Formen herausarbeiten. Es besteht nicht unbedingt ein Zusammenhang – auf jeden Fall kein kausaler – aus der Irritation und der Form der Verarbeitung. Gleichwohl wird rückwirkend die Bedeutung der Irritation durch die symbolische Formung, d. h. Verarbeitungsweise hergestellt. Pädagogisch entscheidend ist nun, dass wir die Differenziertheit von Ausdrucks- und Verstehensmöglichkeiten in und durch symbolische Form(ung) in den Blick nehmen. Während ich eine Erfahrung beispielsweise in der Alltagssprache nur ganz grob ausdrücken und damit auch mir aneignen kann, bietet das wissenschaftliche Denken, die künstlerische Praxis und

die religiöse Erfahrung nicht zuletzt durch das schon kulturell errungene Reservoir an Symbolen (die ich gleichwohl nicht einfach instrumentell verwende, sondern interpretiere, mithin verändere) derart feine Unterscheidungsmöglichkeiten an, dass es mir gelingen kann, mich von anderen Menschen (und mir selbst, wie wir im Kapitel II gesehen haben) in ihnen zu unterscheiden und somit zu einem Individuum zu werden.

IV.

Das Ästhetische als symbolische Form bzw. als Bildungszugang

1. Das Ästhetische als originäre, irreduzible Dimension des Welt- und Selbstzugangs

Dass es so etwas wie ästhetisches Erleben, ästhetische Kommunikation oder künstlerisches Tun als etwas gibt, das von anderen Formen des Erlebens, Handelns und Kommunizierens eindeutig unterscheidbar wäre, ist eine folgenreiche These, die – unabhängig davon, ob ihr zugestimmt oder widersprochen wird – als take-off der Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin gelten kann. Für keinen Bereich ist diese These so folgenreich wie für die Pädagogik. Geht man nämlich davon aus, dass das Ästhetische eine originäre, irreduzible Zugangsweise zur Welt und zu sich selbst ist, muss es der Pädagogik gelingen, allen Menschen diesen Zugang zu öffnen. In seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen argumentiert Schiller (Schiller 1879[1795]), dass nur durch Kunst das möglich ist, was wir heute Subjektbildung nennen würden. Das Ästhetische wird hier als Dimension verstanden, die sozusagen entweder »an« oder »aus« für einen Menschen sein kann. Diese Formulierungen findet man zwar nicht bei Schiller oder Kant, auf den er sich hauptsächlich stützt. Beide gehen aber davon aus, dass das Ästhetische ein bestimmter Erlebnismodus bzw. ein kognitiver Sonderfall sei, der sich klar von allen anderen Bewusstseinsleistungen oder -modi unterscheidet. Zwischen- oder Vorstufen sind dabei genauso wenig

möglich wie fließende Übergänge oder Gleichzeitigkeiten. Denjenigen, für die das Ästhetische »aus« ist, sind sie selbst, die Welt und die Interaktion und Kommunikation mit anderen um eine Dimension flacher. Die Unterschiede, d.h. die Bedeutungen, die hier verhandelt werden, wären für jene so unsichtbar, wie die zwischen Farben in der Nacht. Doch ist der Begriff der Dimension nicht zu hoch gegriffen? Ist es eher so, dass es sich beim Ästhetischen (nur) um eine von einhundert »Sprachen« handelt (Edwards/Gandini/Forman 2012), deren eventuelles Fehlen keine wesentliche Rolle spielt oder geht es – ganz im Gegenteil – um eine von ganz wenigen Dimensionen, die dem Menschen für seine Bildung prinzipiell offenstehen? Schiller würde nicht nur den letzten Halbsatz bejahen, sondern noch weiter gehen und von einer für die Menschenbildung unverzichtbaren Dimension sprechen.

Die umfassendste und elaborierteste Antwort auf diese Frage nach den verschiedenen Dimensionen von Selbst- und Welt-erkenntnis gibt Ernst Cassirer mit seiner Philosophie der symbolischen Formen. Das Erkennen im Sinne eines wissenschaftlichen Erfassens der Welt ist für Cassirer nur eine Möglichkeit die Welt (für sich) entstehen zu lassen. John Michael Krois trägt aus verschiedenen Publikationen, also über die drei Bände der Philosophie der symbolischen Formen hinausgehend, folgende symbolische Formen zusammen: „Mythos, Sprache, Technik, Recht (meist zusammen mit »Sitte«), Kunst, Religion, Wissenschaft (oder »Erkenntnis«), Historie und auch einmal »Wirtschaft«“ (Krois 1988, 19). Ohne jede Frage ist jedenfalls das Ästhetische (oder »Kunst«) eine symbolische Form in genau diesem Sinne. Jedes beliebige Ereignis, jede Wahrnehmung, jede Kommunikation lässt sich ästhetisch auffassen, bzw. zu einem ästhetischen Ereignis machen, indem es ästhetisiert wird. Man denke nur an Karl-Heinz Stockhausens ästhetische Betrachtung

der Geschehnisse vom 11. September 2001, die für nicht-ästhetisch Beobachtende skandalös wirkte:

Die brutalen, weltfremden Äußerungen des Komponisten Karlheinz Stockhausen, der die Terror-Akte bei einem Pressegespräch in den USA zu »Kunstwerken« stilisierte, haben womöglich verheerenden Kollateralschaden in der Hamburger Kulturszene hinterlassen, vom Schaden für den Ruf Stockhausens ganz zu schweigen (Mischke 2001, o. S.).

Wohlgemerkt lassen sich diese Ereignisse nur ästhetisch auffassen, wenn die spezifisch ästhetische Auffassungs- und Konstruktions- und Versinnlichungsform, d. h. die symbolische Form zur Verfügung steht.

Wenn man mit Cassirer das Ästhetische als eine symbolische Form versteht, meint man damit einen spezifischen, „neuen »Aufbau« der Welt“ (Cassirer 1923, 122), eine spezifische Ausdrucksmöglichkeit und eine spezifische Form der Selbstbildung. Kindern und Jugendlichen diese Möglichkeiten nicht gezielt eröffnen zu wollen, wäre pädagogisch nicht zu verantworten.

2. Ästhetisches Erleben als kognitiver Sonderfall und spezifische »Lustquelle«

In seiner Analytik des Schönen macht Immanuel Kant den Vorschlag einer kognitiven Begründung des ästhetischen Erlebens. Begründung ist hier nicht als Beweisführungsversuch, d. h. Begründung einer Notwendigkeit zu verstehen, sondern als Begründung einer Möglichkeit. Diese Möglichkeit betrifft allerdings nicht die Frage, ob ästhetisches Erleben unter den vielen möglichen, vielleicht chaotischen, kontinuierlichen, sich überblendenden psychischen Zuständen einer sein kann. Vielmehr geht es darum, einen psychischen Zustand zu beschreiben, der eine ganz spezifische Struktur aufweist. Gibt es einen spezifisch ästhetischen Bewusstseinsmodus, der sich von allen

anderen (wie Traum, Wahrnehmung, Imagination und Denken) unterscheidet? Erst dann ist ästhetisches Erleben, wie Kant es nennt: mitteilbar, d.h. man kann zwar nicht den »Inhalt« des ästhetischen Erlebens mitteilen, kann aber die gleiche »Form« des Erlebens annehmen und andere auffordern dies auch zu tun (vgl. §9). Diese These macht erst so etwas wie Kunstkritik möglich. Immerhin ist dann nämlich ein Urteil über Werke nicht subjektiv im Sinne von Beliebigkeit und Bezogenheit auf individuelle Eigenarten der Betrachtenden. Als gleichsam objektiv, wenn auch schwerlich nachweisbar, kann dann schließlich die Frage behandelt werden, ob die jeweiligen Betrachtenden dem Gegenstand überhaupt mit der kognitiven Verfassung (ästhetischer Modus des Erlebens) gegenübergetreten sind, wodurch dieser überhaupt erst zu einem Kunstwerk werden kann. Zumindest gibt es Indikatoren für eine ästhetische Betrachtungsweise, bzw. ganz deutliche für nicht-ästhetische. Beispielsweise kann ich jemandem, die oder der mit dem Finger auf ein Gemälde zeigt und sagt „guck mal da, eine Sonnenblume!“ oder Yves Kleins *Monochrome Bleu* mit den Worten kommentiert „Das kann ich auch!“ schwerlich unterstellen, ästhetisch zu erleben, oder wie Kant sagt: ästhetisch zu urteilen. Die Person scheint vielmehr in einem denotativen Modus des alltäglichen Benennens von Gegenständen zu verharren. Sehr leicht ließen sich noch klarere Beispiele nennen, denkt man etwa daran, wie »unpassend« man sich Gegenständen gegenüber verhalten kann, die andere als Kunstwerke betrachten wollen. Das heißt, um zu obigem Punkt zurückzukommen: Erst die subjektive Seite (Einstellung, Modus) der symbolischen Formung kann die objektive Seite (ein betrachtetes »Werk«) entstehen lassen. Wenn also Cassirer von Kunst als symbolischer Form spricht, geht das Hand in Hand mit der Kantischen Vorstellung eines spezifischen Kognitionsmodus (er spricht, wie gesagt, von Urteilen).

Den Modus, von dem hier die Rede ist, beschreibt Kant als freies Spiel von Einbildungskraft (Phantasie, Imagination) und Verstand (Begriffsvermögen):

Die Erkenntniskräfte, die durch diese Vorstellung ins Spiel gesetzt werden, sind hierbei in einem freien Spiele, weil kein bestimmter Begriff sie auf eine besondere Erkenntnisregel einschränkt. Also muß der Gemütszustand in dieser Vorstellung der eines Gefühls des freien Spiels der Vorstellungskräfte an einer gegebenen Vorstellung zu einem Erkenntnis überhaupt sein. Nun gehören zu einer Vorstellung, wodurch ein Gegenstand gegeben wird, damit überhaupt daraus Erkenntnis werde, Einbildungskraft für die Zusammensetzung des Mannigfaltigen der Anschauung, und Verstand für die Einheit des Begriffs der die Vorstellungen vereinigt (Kant 1913[1790], 217).

Geht man mit Kant davon aus, dass bei der Auffassung von etwas als etwas, d. h. bei einem Urteil, zwei »Erkenntnisvermögen« beteiligt sind und dabei in ihrem Verhältnis zueinander variieren, ergeben sich drei Erkenntnismodi, von denen einer (a) das ästhetische Erleben konstituiert:

a) (= freies Spiel) Die Einbildungskraft bietet wahrnehmungsbasiert eine unendliche Vielfalt an Formen, die für den Verstand fast greifbar werden, sich letztlich aber einem Begriff entziehen, ohne wiederum so deutlich unfassbar zu sein, dass der Verstand sein Bemühen frustriert oder ermüdet aufgäbe,

oder

b) Die Einbildungskraft gewinnt die Oberhand: reine, frei flottierende Träumerei, die sich nicht substantiell auf Objektwahrnehmung bezieht, sondern sich nur lose triggern lässt, um dann ganz eigendynamisch und frei weiterzuspinnen. Ein Interesse, diese Träumerei gerade an diesem denn an jenem (eigens dafür hergestellten) Gegenstand abheben zu lassen und entsprechend das Objekt wiederholt zu betrachten oder zu hören, ist nicht gegeben,

oder

c) Der Verstand gewinnt die Oberhand: die von der Einbildungskraft angebotene Formenvielfalt erstarrt in einem Begriff. Man erkennt auf dem Bild einen Gegenstand („Da, die Sonnenblume!“), man erklärt Kafkas Erzählung biografisch, man entdeckt ein musikalisches Zitat und lässt sich von dieser Referenzleistung okkupieren. Die Einbildungskraft kommt dann völlig zum Erliegen und die Kognition wird wie ein gelöstes Rätsel abgeschlossen. Wenn man überhaupt im Zusammenhang von Kunstwerken von Rätseln sprechen will, dann dialektisch: „Jedes Kunstwerk ist ein Vexierbild, nur derart, daß es beim Vexieren bleibt, bei der prästabilisierten Niederlage ihres Betrachters“ (Adorno 2003[1970], 184). Die nicht selten denotative Wahrnehmungsschulung („nach was klingt das? woran erinnert euch das? was könnte das sein?“) der elementaren Kulturpädagogik scheint im übrigen genau in diese Irre zu führen, d. h. die Idee ins Spiel zu bringen, es sei bei der Kunstbetrachtung etwas Richtiges »herauszufinden«. Selbstredend ist hierin nicht immer ein Einstellungsfehler der Rezipienten zu sehen. Ist beispielsweise eine manipulative Strategie eines Kunstwerks, ein Manierismus oder auch ein nicht voll verdichtetes politisches Engagement entdeckt (man denke an so manches Brecht-Gedicht wie z. B. „Lob der Partei“), kann das freie Spiel nicht fortgesetzt werden. Das Kunstwerk ist als gescheitertes begriffen.

Die Kant'sche Bestimmung des Ästhetischen als ein spezifischer, originärer kognitiver Zustand bzw. als Einstellung, Haltung, Modalität oder In-der-Welt-Sein im Sinne einer eigenen symbolischen Form kann folgendermaßen dargestellt werden:

1. S-0 vs. 0

URTEILE — vs. — DINGE »AN SICH«

können sein

2. S*-0 vs. S-0*

ÄSTHETISCHE URTEILE — vs. — KOGNITIVE URTEILE

können sein

3. S*₀-0 vs. S*_s-0

»INTERESSENLOS« — vs. — »INTERESSIERT«

ist

DAS SCHÖNE

ist

DAS ANGENEHME

DAS GUTE

als

MORALISCH NÜTZLICH

zu 1. [S – O vs. O]: Die scheinbar postmoderne oder zumindest konstruktivistische Einsicht, dass Gegenstände immer nur in Aussagen über Gegenstände vorkommen, hatte schon Kant formuliert. Die Aussage, dass ein Objekt unabhängig von der Aussage über dieses Objekt existiert («Ding an sich») oder bestimmte Eigenschaften habe, ist sinnlos, kommt dieses Objekt doch ganz offenbar nur als Objekt einer, d. h. dieser Aussage vor. Wir können also nicht sinnvoll über Objekte als solche sprechen, sondern stets nur über die Art und Weise, wie wir Objekte konstituieren, d. h. wie wir sie durch unsere Beobachtungsweise zu Objekten machen.

zu 2. [S* – O vs. S – O*]: Zunächst unterscheidet Kant zwei mögliche Formen, wie wir uns Objekte entgegenstellen (und damit zu »unseren« Objekten machen): Wir können entweder auf uns und unser Erleben, unsere Wahrnehmung, unser Empfinden bei dieser Objektbeziehung hinschauen oder gerade im Gegenteil versuchen, möglichst von uns als empfindende Subjekte abzusehen. Die ersten nennt er ästhetische, die zweiten kognitive Urteile. Im Folgenden werden wir sehen, dass dieser Begriff von »ästhetisch« noch zu allgemein ist und von Kant weiter ausdifferenziert wird.

zu 3. [S*_O – O vs. S*_s – O]: Wir interessieren uns nun nur noch für die ästhetischen Urteile und wollen herausfinden, ob es eine Art des Beim-Urteilen-auf-sich-Hinblickens gibt, die für das Kunsterleben spezifisch ist. Nach Kant muss man grundsätzlich unterscheiden, ob wir beim Beurteilen der Wirkung, die ein Gegenstandserleben auf uns hat, in gewisser Weise von unserem Interesse an der Existenz des Gegenstands absehen oder nicht. Das scheint eine eigenartige Frage zu sein, doch bietet nur sie die Möglichkeit, unser Geschmacksurteil über Schokolade (das Angenehme) von dem über eine moralisch gute oder schlechte Handlung (das Gute) oder über die Nützlichkeit eines Gegenstands von unserem Geschmacksurteil über Kunstwerke zu

unterscheiden. Recht leicht ist es noch, die Urteile über das moralische oder nützliche Gute von dem Urteil über das Schöne (im engeren Sinne Ästhetische) zu unterscheiden. Die Urteile über das Gute sind von Begriffen abhängig und entsprechend auch in keiner Weise rätselhaft. Ich kann mir begrifflich Rechenschaft darüber geben, warum ich eine Handlung als gut oder schlecht beurteile (s. o. Modus c). Bei der Kunst ist es hingegen so, dass wir es offenbar mit Urteilen zu tun haben, die sich nicht auf den Begriff bringen lassen (Modus a). Anders ließe sich nicht erklären, weshalb man sich mit Kunstwerken immer und immer wieder beschäftigt, ohne zu einem Schluss zu kommen – dieses Nicht-zum-Schluss-kommen offenbar sogar noch genießend.

Die Unterscheidung des Schönen vom Angenehmen ist weniger leicht zu erklären, aber gleichwohl entscheidend. Kant bringt zwei Argumente. Erstens ist es seiner Auffassung nach bei Kunstwerken so, dass man an deren Existenz kein Interesse habe, da es nicht um die Befriedigung leiblicher Bedürfnisse gehe, was beim Angenehmen hingegen gerade der Fall sei. Ein Argument wird daraus, weil man begründen kann, dass relativ geringfügig leibliche bzw. sinnliche Kunst wie Literatur, Schwarz-weiß-Skizzen oder Klavierwerke in keiner Weise in ihrer ästhetischen Wirkung oder Qualität hinter sinnlicheren Werken wie Symphonien mit großen Orchestern oder großformatigen Ölgemälden zurückfallen. Offenbar geht es bei Kunst nicht notwendigerweise um einen sinnlichen bzw. leiblichen Genuss (vgl. Parmentier 2004). Noch weniger genieße ich ein Bild, weil ich mich für die möglicherweise darauf abgebildete Person interessiere. Zweitens erhebe ich eigenartigerweise im Hinblick auf Kunstwerke einen anderen Geltungsanspruch. Ich behaupte zwar nicht, dass jeder andere Mensch zu dem gleichen Geschmacksurteil kommen muss. Dass jemand aber bloß sagt, ihm oder ihr gefalle das Werk nicht und dabei gar nicht auf die

strukturellen Gegebenheiten des Werks eingeht, akzeptiert man nach Kant nicht. Man erwartet zumindest, dass die anderen eine Einstellung annehmen, die aus einer distanzierten (im obigen Sinne interesselosen) Perspektive heraus auf die Binnenstruktur des Werks schaut und dabei sowohl die eigene Einbildungskraft als auch den Verstand ins Spiel bringt. Ein Beispiel für eine Einstellung gegenüber Kunst, die über die individuelle Subjektivität hinausgeht und beansprucht, gegenstandsbezogene »Urteile« über Kunst zu treffen, finden wir in der Reaktion der Künstler Beuys und Weibel auf ein ihnen spontan vorgehaltenes unbekanntes Gemälde⁹. Wer vorschnell an dem Werk assoziativ vorbeiphantasiert, d. h. gar nicht genau hinschaut (s. oben Modus b) oder es einfach einsortiert, d. h. auf den Begriff bringt (Modus c), obwohl sich das Werk durch seine Vieldeutigkeit dagegen sträubt, kann kein Geschmacksurteil über das Schöne fällen. Für Kant kann man sogar einen Anspruch auf subjektive Allgemeinheit erheben. Das Spiel aus Einbildungskraft und Verstand ist zwar einerseits subjektiv – dies aber nur in der Weise, die *jedem Subjekt als solchem* eignet. Jeder Mensch kann also diesen Modus einnehmen und – so Kant – wenn er das tut, zumindest schätzen, wie es dem Kunstwerk gelingt, sich vom Angenehmen (z. B. bloße Unterhaltung) und vom Guten (zu schlichte Geschichten, bei denen das Gute am Ende gewinnt) zu distanzieren und damit die Lust am Schönen freizusetzen. Folgt man Kant oder auch Schiller, dass das ästhetische Erleben ein stabiler dritter Zustand zwischen zwei anderen ist, wird man der Ästhetik eine ungemeine Bedeutung beimessen müssen. Schließlich handelt es sich dann nicht um eine Möglichkeit des Menschen, sondern – so vor allem Schiller – um die Möglichkeit des Ganzseins des Menschen überhaupt.

⁹ https://www.youtube.com/watch?v=J6pS7H_24CE&t=7594s

3. Banalisierung des Ästhetischen

Selbst wenn wir es dahingestellt lassen wollen, ob die Kantische Differenzierung des ästhetischen Urteils über das Schöne in Abhebung vom Angenehmen, moralisch und nützlich Guten – wir haben diese Trias *cum grano salis* als das Alltägliche verstanden (s. Kapitel I i. d. Bd.) – argumentativ überzeugt oder nicht. Selbst wenn wir die kreuztabellarisch-deduktive Begründung dieser Differenz (s. Kapitel I i. d. Bd.), die sich als sozusagen logisch bzw. letztbegründet positioniert, aus welchen Gründen auch immer ablehnen: die Pädagogik hätte es im Ausgang dieses Ästhetik- bzw. Kunstbegriffs mit einem spezifischen Problem zu tun. Sie müsste Antworten darauf finden, wie sie Kindern die Eigenart dieses so verstandenen Ästhetischen erfahrbar machen kann und wie sie die originäre Dimension, die hiermit angesprochen ist, für Kinder erschließbar macht, wie sie sozusagen die Tür öffnet. Allein, wenn wir behaupten, die Kantischen und an ihn anschließenden Überlegungen seien völlig gegenstandslos in dem Sinne, dass ihnen kein Phänomenbereich, kein kognitiver Sonderfall, kein Erfahrungsmodus, keine Medialität, keine spezifische symbolische Formung entspricht, können wir uns von dem Anspruch befreien, die Unwahrscheinlichkeit des Ästhetischen für und mit Kinder(n) wahrscheinlicher zu machen. Anspruchsreduktionen dieser Art bezeichnen wir als Banalisierung des Ästhetischen, es sei denn natürlich, sie begründen die Gegenstandslosigkeit des Ästhetischen. In der Professionsliteratur der Pädagogik sind derartige Versuche allerdings nicht zu beobachten, teilweise aber in der Erziehungswissenschaft. Teilweise, weil sie nicht so verfahren, dass sie die Kantische Theorie widerlegen, sondern indem sie schlichtweg (aber immerhin) eine andere Theorie formulieren und für diese optieren. Auch dies ist als Banalisierung zu bezeichnen, da es letztlich um die kontingente Entscheidung

für eine Theorie geht, die erheblich geringere Ansprüche an die Pädagogik stellt.

Schon Mollenhauer beobachtet, seit „einigen Jahren (...) Bemühungen, Fragen der »Ästhetik«, der »ästhetischen Erziehung«, der »ästhetischen Bildung« wieder zu fundieren in dem, was der Wortsinn ursprünglich besagte: in der Sinnentätigkeit überhaupt als einem Felde menschlicher Aneignung und Entäußerung“ (Mollenhauer 1990, 465) und bemerkt dass diese, in der Regel phänomenologisch begründete Option, als „mindestens für den Bereich der Elementardidaktik, höchst plausibel“ (ebd.) aufgefasst wird. Man kann sagen, dass dieser Begriff des Ästhetischen, der sich nicht nur von der Kantischen Tradition, sondern auch von dem inhärenten Bezug des Ästhetischen zur Kunst löst, in der Professionsliteratur etabliert ist:

Ästhetik betont die Bedeutung sinnlicher Wahrnehmung in Bildungs- und Erkenntnisprozessen. Daher meint ästhetische Bildung nicht nur den musisch-künstlerischen Bereich, sondern berührt alle Bereiche des alltäglichen Lebens (BG NRW 2016, 102).

Wir können hier zwei, meist aufeinander bezogene (Banalierungs)Strategien ausmachen. Zum einen wird das Ästhetische sozusagen veralltäglicht, zum anderen generalisiert – in beiden Fällen haben wir es mit einer Entdifferenzierung zu tun. Im ersten Fall wird die Unterscheidung von Alltag und Kunst in Abrede gestellt, im zweiten die Spezifik des Ästhetischen als kognitiver Sonderfall aufgelöst, indem das Ästhetische zum universalen Erkenntnismodus erklärt wird. Danach ist jegliche Welterfahrung auf eine ästhetische Organisation angewiesen (vgl. Schäfer 2004, 3). Letzteres gelingt über die Gleichsetzung des Ästhetischen mit dem Sinnlichen überhaupt. Dieses Manöver einer Begriffsverschiebung, die sich immer wieder an der etymologischen Herkunft des Ästhetikbegriffs aus dem der Aisthesis, d. h. der Sinneswahrnehmung festmacht, ist allerdings kaum diskussions-

fähig. Wer eine Differenz einebnet, müsste die Differenz zuallererst referieren, um sie daraufhin theoretisch zu dekonstruieren. Man müsste unter anderem argumentieren, dass die konstitutive Bedeutung des Imaginären im Ästhetischen, die bei der Sinneswahrnehmung gerade nicht vorliegt (vgl. Sartre 1971[1940]), keinen Unterschied macht. Außerdem wäre nachzuweisen, dass die Kantischen Unterscheidungen zwischen interessiertem und nicht-interesseiertem Wohlgefallen gegenstandslos sind. Solange die Autoren diese Argumentationen nicht vortragen, ist es wenig sinnvoll, die radikale Entdifferenzierung bzw. sogar Gleichsetzung von Ästhetik und Aisthesis zu diskutieren: „Gerade in der Erziehungswissenschaft ist die notwendige Differenzierung solch unterschiedlicher ästhetischer Sinnformen bezogen auf Prozesse ästhetischer Bildung immer noch ein Desiderat“ (Ehrenspeck 2001, 17). Der Grund könnte einfach darin liegen, dass schlichtweg über gänzlich differente Phänomene gesprochen wird. Wer das Ästhetische mit Sinnlichkeit überhaupt gleichsetzen will, argumentiert nicht gegen die ästhetischen Theorien, sondern für die v. a. pädagogische Relevanz eines anderen Phänomens, das man besser das Aisthetische nennen sollte (vgl. Mattenklott 2013).

Unangesehen der nicht erfolgten Diskussion scheint sich in Pädagogik und Sozialer Arbeit die Entdifferenzierung des Ästhetischen etabliert zu haben. Anstatt den Begriff des Ästhetischen konsequenterweise aufzugeben, werden alltägliche Praktiken als im vollen Sinne ästhetisch bezeichnet, wobei die klassischerweise mit dem Ästhetischen verknüpften Wertsetzungen mitgeführt werden:

In Anlehnung an Paul Watzlawick formulieren wir: »Ein Mensch kann sich nicht nicht ästhetisch verhalten.« Damit verweisen wir auf die Tatsache, dass ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Verhalten nicht nur mit Kunst, Musik, Tanz und Theater verbunden sind, sondern auch

in ganz alltäglichen Zusammenhängen »passieren«. Dies ist beispielsweise schon beim morgendlichen Frisieren und Ankleiden der Fall und setzt sich in der Wohnraum-, Arbeitsplatz- und Mahlzeiten-Gestaltung fort (Meis 2012, 18).

Man scheint „im Bereich der Frühen Kindheit gern bereit, Erfahrungen, die nur irgendwie mit sinnlichen Erfahrungen einhergehen, ästhetische Erfahrungen zu nennen“ (Dietrich 2010, o.S.). Entsprechend werden beispielsweise die „vielfältigen Geräusche, Töne, Klänge und Rhythmen, die der Kita-Alltag bietet, (...) zum Bestandteil gemeinsamen sowie individuellen Musizierens“ (Beck-Neckermann/von Hollen 2019, o.S.). Dabei kommt es zur Gleichsetzung von Musik mit akustischen Phänomenen überhaupt:

Musik kann im Alltag viel mehr sein als eine im engen Sinn künstlerische Ausdrucksform und Technik: Geräusche auslösen, wenn Dinge bewegt werden, dem Baggerlärm auf der Baustelle oder dem Windrauschen im Baum lauschen, mit einem Stock in eine Wasserpfütze schlagen u. v. m. In vielen alltäglichen Momenten der Welt-Erkundung von Kindern kommt akustischen Phänomenen eine wesentliche Bedeutung zu (ebd.).

Nun könnte man die Banalisierung des Ästhetischen, so wie es Cornelia Dietrich oben andeutet, speziell der Kindheits- bzw. Frühpädagogik in die Schuhe schieben. Der plausible Hintergrund wäre, dass insbesondere in diesem Bereich das Erstrebenwerte mit dem Erreichbaren in Einklang gebracht werden muss. Die Hochschwelligkeit bzw. die Unwahrscheinlichkeit des Ästhetischen könnte schließlich im Sinne einer Exklusivität interpretiert werden, so dass Kinder entwicklungsbezogen die Bedingungen für ästhetisches Erleben und künstlerisches Schaffen noch nicht aufbringen (vgl. Parmentier 2004). Dies ist im übrigen eine Ansicht, die wir in keiner Weise vertreten. Ganz im Gegenteil sehen wir den Hinweis auf die Unwahrscheinlichkeit des Ästhetischen (alters- bzw. entwicklungsunabhängig) als

Begründung der Notwendigkeit eine Didaktik der Kulturellen Bildung zu entwickeln, die sich dieser Aufgabe im Bewusstsein von deren Hochschwelligkeit stellt. Ein Beispiel dafür geben wir in der Auseinandersetzung mit der Reggiopädagogischen Dokumentationspraxis in diesem Band (s. Kapitel VII). Auch die Phrase »Musik von Anfang an« kann beispielweise nicht nur als Banalisierungsstrategie verstanden werden, indem das immer schon Erreichte als Ziel ausgegeben wird, indem also etwa relativ beliebige Geräuschproduktion oder -wahrnehmung als immer schon ästhetisch bzw. künstlerisch angesehen wird. Diese Phrase kann auch zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen werden, wie sie sozusagen »wahr« werden kann, ohne ein künstlerisches Verständnis des Musikalischen preiszugeben (vgl. Krönig 2019b).

Jedenfalls ist es keine spezifische kindheitspädagogische, d. h. zielgruppenbezogene Reduktion des Verständnis des Künstlerischen, die wir als Banalisierung interpretieren. Auch in der Kulturellen Bildung als zielgruppenunabhängige Disziplin und Profession finden wir die Entdifferenzierung des Ästhetischen vom Alltäglichen, zudem auch vom Spielerischen und vom Politischen. Beispielsweise wird das Künstlerische dem Spielerischen in der Kulturellen Bildung typischerweise völlig nebengeordnet bzw. entdifferenziert (vgl. BKJ 2020) und die These „Kulturelle Bildung ist politische Bildung ist kulturelle Bildung“ (NFKB 2021) scheint nicht nur in der Profession, sondern auch in der Disziplin, d. h. im wissenschaftlichen Diskurs Kultureller Bildung eine unhinterfragte Geltung behaupten zu können (vgl. Krönig 2022). Auch wenn die folgende anekdotische Beschreibung dieses Sachverhalts kein argumentatives Gewicht beanspruchen kann, lässt sie doch erahnen, wie etabliert selbst die radikale Ablehnung des Ästhetischen als originärer, spezieller Modus des Selbst- und Weltzugangs in der Kulturellen Bildung ist: Auf einer Tagung

des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung (NFKB) hat ein Workshop stattgefunden, der an Videosequenzen verschiedener Settings der Kulturellen Bildung erörtern wollte, ob sich die anwesenden Forscherinnen und Künstler in der Identifizierung besonderer ästhetischer Momente einig werden können, ob also so etwas wie eine intersubjektive Validierung ästhetischer Momente in der Beobachtung gelingen könne. Erst im nächsten Schritt sollte diskutiert werden, wie die möglicherweise kohärenten Beobachtungen konstruiert würden. Nun kam die Diskussion aber sehr schnell zu dem Punkt, dass die überwiegende Mehrheit der Anwesenden darauf drang, dass das K-Wort (Triggerwarnung: »Kunst«) nicht ausgesprochen werden solle. Kunst, so die einhellig artikulierte Überzeugung, könne nicht von Nicht-Kunst oder anderen Praktiken oder Kontexten unterschieden werden. Wer dies dennoch tue, diskriminiere von einer angemäßen höheren Warte spielerische, sprachlich-reflexive oder alltägliche Zugangsweisen mit oder zu Instrumenten oder Material. Differenzierung wurde normativ abgelehnt. Wenn beispielweise am Videomaterial zu sehen war, dass ein Kind auf den Rhythmus eines anderen Kindes reagiert (sei es imitativ, kontrastiv oder disruptiv) sei die entsprechende Praxis in der Konsequenz nicht prinzipiell von ökonomischen, politischen, religiösen, alltäglichen, spielerischen oder wissenschaftlichen Praktiken zu unterscheiden, da diese in der Praxis selbst gleichermaßen eine Rolle spielten. Folglich gibt es auch keine Möglichkeit für Kulturpädagoginnen, in den konkreten Situationen differenziert auf bestimmte Praktiken unterstützend, verstärkend, begleitend oder wie auch immer selektiv zu reagieren, sei dies auch nur in der Form, dass für diese Praxis bzw. Interaktion eine besondere Aufmerksamkeit organisiert wird und für andere nicht. Diese These der undifferenzierten, nämlich undifferenzierbaren Bedeutsamkeit jeglichen Kommunizierens und Handelns in der Kulturellen

Bildung ist in unserem Sinne gleichbedeutend mit der Banalisierung der Kulturellen Bildung. Es ist kein Sophismus, dass Bedeutung nur durch Selektion, d. h. durch die Differenzierung des Bedeutenderen vom weniger Bedeutenden entsteht.

Dass Bedeutsamkeit auf symbolische Formung angewiesen ist, haben wir im Kapitel III darzustellen versucht. Wohl-gemerkt ist künstlerische Bedeutung nicht »bedeutender« als wissenschaftliche, religiöse und nicht einmal als alltägliche. Das Argument, das wir plausibilisieren wollten, ist allerdings, dass Bedeutsamkeit auf symbolische Formung in symbolischen Formen angewiesen ist. Nur wenn und solange die Differenzierung der verschiedenen symbolischen Formen aufrechterhalten wird, kann das Subjekt an der Verfeinerung von Ausdrucks- und Darstellungsformen arbeiten, die es selbst als Subjekt in Beziehung zu anderen Subjekten bzw. fremdsubjektivem Sinn und zu sich selbst bringt. Um es mit Heidegger zu formulieren: Wer nur eine Alltagssprache zur Verfügung hat, um sein eigenes In-der-Welt-, Mit- und Selbstsein zu artikulieren, kann sich nicht vom »Man« unterscheiden, im Grunde nicht einmal berechtigterweise »Ich« sagen (vgl. Adorno 2003[1951], 55), geschweige denn in einen transformatorischen Bildungsprozess einsteigen.

V.

Das Kind als »geborener Wissenschaftler«: Banalisierung durch Entdifferenzierung kindlicher Betätigungsformen

Seit etwa zwei Jahrzehnten ist die Vorstellung populär, das Kind als geborenen, „hochtourigen Lerner“ (Elschenbroich 2002, 51) zu sehen. Die Frage, ob das Kind der wissenschaftlichen Zugangsweise zur Welt fähig ist, wird dabei nicht etwa im Verweis auf so etwas wie Protowissenschaftlichkeit oder Erkenntnismäßigkeit seines Spiel- oder Explorationsverhaltens beantwortet, sondern geradezu umgekehrt: Das Kind wird zum geborenen Prototyp des Wissenschaftlers erklärt, das seinen Zugang zur Wissenschaft also nicht erst gewinnen muss, sondern vielmehr durch Sozialisation und Erziehung, v. a. durch Schule zu verlieren droht. Gestützt wird diese Position im Verweis auf neuere entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Studien (zum Überblick vgl. Drieschner 2007), die als Widerlegung der älteren pädagogisch einflussreichen psychologischen Modelle und Studien in Stellung gebracht werden, nach denen das Kind erst im Übergang zum Jugendalter eine formal-operative Intelligenz entwickelt, die als Bedingung wissenschaftlichen Denkens verstanden wurde (vgl. Kohler 2009, 312; Koerber 2006, 193).

Wir schließen uns hier dem von Helen Knauf formulierten, durch psychologische Studien evozierten Eindruck (Koerber 2006, 206) an, „Forschung werde gleichgesetzt mit (naturwissenschaftlichen) Experimenten. Dabei ist Forschung doch so viel mehr: Forschung bedeutet letztlich Welterkundung in einem umfassenden Sinn“ (Knauf 2008, 26). Dieses »Mehr« wollen wir im

Folgenden auszuführen versuchen. Es wird dabei wieder darum gehen, Wissenschaftlichkeit als In-der-Welt-Sein bzw. als symbolische Form zu begreifen, indem deren Konstitutionsmerkmale herausgearbeitet werden. Die Frage ist dann nicht, ob Kinder nach einem beliebig *hochschwellig veranschlagten* Wissenschaftsbegriff sinnvollerweise als Wissenschaftler und Forscher „von Natur aus“ (BG NRW 2016, 16) gesehen werden können, sondern ob dies nach einem *minimal konturierten* Begriff von Wissenschaftlichkeit plausibel ist. Die Relevanz dieser Frage liegt darin, dass die Naturalisierung des Kindes als Wissenschaftler als Banalisierungsstrategie verstanden werden kann; jedenfalls dann, wenn die Pädagogik sich auf dieser Grundlage der Aufgabe entledigt, eine möglicherweise hoch unwahrscheinliche aber gleichwohl pädagogisch gebotene Einführung in die spezifische symbolische Form der Erkenntnis zu versuchen. Ist es nicht so, dass Kleinkinder so leichterding und generell als Wissenschaftler und Forscherinnen aufgefasst werden wie Studierenden die Studierfähigkeit aufgrund einer konstatierten Wissenschaftsferne rundheraus abgesprochen wird (vgl. Ladenthin 2018)?

Wissenschaft und Alltag

Ausgehend von dem lebensweltlichen Apriori, d.h. der Überlegung, dass jedes spezialisierte In-der-Welt-Sein aus dem Alltag heraus emergiert und sich dann gegen den Alltag in seiner Spezifik behaupten muss (s.i. d. Bd. Kap. 3.1), müssen wir zunächst klären, wie sich das Wissenschaftliche prinzipiell vom Alltäglichen unterscheidet und diese Unterscheidung aufrecht erhält, um überhaupt möglich zu sein. Zudem ist es ja die, wie oben dargestellt, in der Pädagogik gängige These der Alltäglichkeit des Wissenschaftlichen, also gerade die Entdifferenzierungsthese, die wir als Banalisierungsstrategie der Pädagogik kritisieren. Im

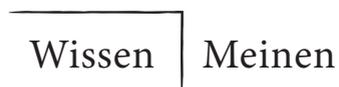
Alltag haben wir es ohne Frage mit Versuchen und Erklärungen sowie der Formulierung und Begründung sowie Verteidigung von Meinungen zu tun. Auch Wissen, das beansprucht, weniger subjektives als vielmehr objektives Wissen über Gegenstände und Sachverhalte zu sein, ist ein alltägliches Phänomen. Ist das Wissenschaftliche also nur eine graduelle Professionalisierung und Systematisierung dieser alltäglichen Praktiken? Stellt die Wissenschaft möglicherweise nur elaborierte „Zweitformen“ (Fuchs 2004, 110) bereit, d. h. eigene Begrifflichkeiten (um nicht zu sagen: Jargon), Publikationsformate und Formatierungen, die das, was aus dem Alltag heraus beobachtet, gedacht und formuliert werden kann, lediglich umformatieren, ohne die zugrunde liegenden Bedeutungen und Sinnstrukturen wesentlich zu verändern? Im Abschnitt »Begreifen ist Formen« (III.2 i. d. Bd.) haben wir allgemein zu begründen versucht, dass das Gegenteil der Fall ist. Wenn es so etwas wie Wissenschaft als symbolische Form gibt, formt sie nicht eine Welt, die auch für andere symbolische Formen bzw. den Alltag vorhanden ist, sondern erzeugt eine eigene Welt oder vorsichtiger gesagt: einen eigenen Sinnhorizont, in dem Bedeutungsherstellung möglich ist, die es in anderen symbolischen Formen und im Alltag sozusagen nicht »gibt«. Wir versuchen dies exemplarisch an der Differenz von alltäglichen Meinungen auf der einen Seite und wissenschaftlichem Wissen bzw. wissenschaftlichem Denken, Theoretisieren und Forschen auf der anderen Seite herauszustellen. Wir schließen uns dabei Kants Definition des Meinungsbegriffs an, nach der es sich bei Meinungen aus wissenschaftlicher Perspektive um einen nicht nur defizitären sondern radikal unwissenschaftlichen Urteilstyp handelt: „Meinen ist ein mit Bewusstsein sowohl subjektiv als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten“ (Kant 1919[1781], 678f.). Auch wenn der heutige Leser beim Begriff der Wahrheit vielleicht zusammenzuckt, werden wir gleich sehen, dass dieser Begriff,

seines metaphysischen Gewands entkleidet, durchaus geeignet ist, eine scharfe Unterscheidung zwischen alltäglichem Meinen und wissenschaftlichem Wissen zu ziehen:

Was kann unnützer sein, als eine Reihe bloßer Meinungen kennenzulernen, was langweiliger? (...) Eine Meinung ist eine subjektive Vorstellung, ein beliebiger Gedanke, eine Einbildung, die ich so oder so und ein anderer anders haben kann; – eine Meinung ist *mein*, sie ist nicht ein in sich allgemeiner, an und für sich seiender Gedanke. Die Philosophie aber enthält keine Meinungen; es gibt keine philosophischen Meinungen. (...) Das, was der Meinung gegenübersteht, ist die Wahrheit. Wahrheit ist es, vor der die Meinung erbleicht (Hegel 1999[1832–1845], 30).

Es mag eine Zeit gegeben haben, in der sich so etwas wie Wissenschaft an Meinungen abgearbeitet hat. Die sokratischen Dialoge lassen sich in diesem Sinne als Versuche verstehen, Wissen aus der Kritik an Meinungen zu gewinnen. Wissenschaft, in diesem Stadium, schließt dann tatsächlich an alltäglichen Meinungen an und macht diese dadurch zu einem Element ihrer Operation. Auch wenn sie dies kritisch tut, ist diese Entwicklungsstufe von Wissenschaft, die wir daher Protowissenschaft nennen, als Einheit der Unterscheidung von Wissen und Meinen noch kein geschlossenes System und keine symbolische Form.

PROTOWISSENSCHAFTLICHES WISSEN



Cassirer stellt die Entwicklungsgeschichte symbolischer Formen generell nach der Art dialektischer Aufhebungen dar, die zu immer größerer Autonomie im Sinne einer Emanzipation der jeweiligen symbolischen Form von dem, wogegen sie sich ausdif-

ferenziert, führt. Auch wenn das wissenschaftliche Denken nicht gänzlich ohne die (alltags)sprachlichen Formen arbeiten kann, die es überwinden will, gelingt ihm der qualitative Sprung in eine originäre, spezifische symbolische Formung, die mit Begriffen anstatt mit Wörtern arbeitet:

Aber eben hierin stellt sich nun im Verhältnis der sprachlichen und der wissenschaftlichen Begriffsbildung dieselbe Dialektik dar, die uns früher in einem ganz anderen geistigen Gebiet: im Fortgang vom mythischen zum religiösen Bewußtsein entgegentrat. Auch das religiöse Bewußtsein konnte die mythische Bildwelt, aus der es sich losringt, und der es sich gegenüber- und entgegenstellt, nicht entbehren. Es mußte vielmehr seinen Weg mitten durch diese Bildwelt nehmen; es konnte die mythischen Gestalten nicht in der Art besiegen, daß es sie verleugnete und wegwarf, sondern daß es an ihnen festhielt und sie eben hierdurch mit einem neuen Sinne durchdrang. In der Beziehung der Wissenschaft und ihrer »reinen Logik« auf die Sprache läßt sich der gleiche Gegensatz wieder erkennen. Alle strenge Wissenschaft verlangt, daß der Gedanke sich vom Zwange des Wortes befreit, daß er ihm gegenüber selbständig und mündig wird. Aber auch dieser Akt der Befreiung kann nicht schlechthin in einer Abkehr von der Welt der Sprache erreicht werden. Der Weg, den die Sprache beschritten hat, kann nicht verlassen, sondern er muß bis zu seinem Ende verfolgt und über dieses Ende hinaus fortgesetzt werden. Der Gedanke drängt über die Sphäre der Sprache hinaus: aber er nimmt eben hierin eine Tendenz auf, die in ihr selbst ursprünglich beschlossen liegt und die von Anfang an in ihrer eigenen Entwicklung als lebendiges Motiv wirksam war (Cassirer 1954[1929], 384).

Alltägliches Wissen und Meinen arbeitet mit Wörtern, die auf Dinge und Sachverhalte verweisen. Im Alltag muss man davon ausgehen, dass die Dinge bzw. Weltbestände in der Regel unproblematisch vorhanden sind. Wenn ich im Alltag hinterfrage, wie ein beliebiger Wahrnehmungsgegenstand, den ich schlichtweg sehe, zu seiner Gegenständlichkeit kommt und mit welcher Geltung ich seine Dinghaftigkeit behaupte, auf welchen Voraussetzungen ich das tue und welche Perspektive ich dabei einnehme, kann ich die alltägliche Einstellung zu diesem Gegenstand nicht

aufrechterhalten. Stelle ich mir derartige Fragen, falle ich aus meinem alltäglichen In-der-Welt-Sein heraus, bin nicht mehr auf die Bewältigung dessen aus, was mich unmittelbar als Person angeht und »funktioniere« sozusagen nicht mehr.

Nun ist zu beobachten, dass diese alltägliche Einstellung auch in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten eingenommen wird. Will man schlichtweg wissen, was der Fall, was richtig ist und was man tun bzw. lernen soll, um in einer Prüfung weiterzukommen, nimmt man eine alltägliche Einstellung zu Texten ein, die sich in und für diese Einstellung nicht als solche zeigen (wodurch man ironischerweise den Prüfungserfolg gerade gefährdet, jedenfalls, wenn es sich um ein Studium handelt, das seinen Namen verdient). Das, worum es geht, bleibt verborgen, seine spezifische Sinndimension verschlossen. So ist beispielsweise oft zu hören, dass es keinen klaren Begriff bzw. keine Übereinkunft über einen bestimmten Begriff gebe. Was bspw. unter Inklusion, Lebenswelt, Bildung zu verstehen ist, sei danach unklar. Hier scheint die Idee im Raum zu stehen, dass es auf der einen Seite Phänomene, Gegenstände, Sachverhalte gebe und auf der anderen Seite verschiedene untaugliche Versuche (Beschreibungen), diese zu fassen: schlechte Etiketten. Möglicherweise wird auch daran gedacht, diese Phänomene seien an sich schon so unscharf bzw. komplex, dass man sie gar nicht begrifflich fassen könne. Derartige Versuche, Weltphänomene zutreffend zu bezeichnen, arbeiten mit Wörtern, nicht mit Begriffen und sind mithin alltäglich.

Begriffe hingegen sind Unterscheidungen, die *Begriffe* unterscheiden. Der Begriff »Begriff« unterscheidet nicht »Begriff« von etwas Gegenständlichem, einem Sachverhalt oder einer Vorstellung, sondern Begriff und Wort. »Wort« ist hierbei also ein Begriff, der die Unterscheidung von Wort und Wortbedeutung, verstanden als außersprachliche Realität, d. h. als Ding bezeichnet.

Die Wortbedeutung verweist auf etwas Gegenständliches (Sachverhalt, Vorstellung, Phänomen), es sei denn sie verweist auf einen Begriff, wodurch das Wort selbst zu einem Begriff wird:



Wissenschaftlich kann man also mit Begriffen arbeiten, weil man jeweils von Begriff zu Begriff gelangt und dadurch für wissenschaftliche Prüfungsoperationen immer anschlussfähig bleibt. Natürlich kann ich die jeweils andere Seite dessen, was ich meine, nicht immer thematisieren, d. h. selbst begrifflich explizieren. Ich *könnte* aber. Fußnoten und Literaturverweise deuten in der Regel genau das an. Wird also »Inklusion« als Wort verwendet, bezeichnet es etwas, das beispielsweise in Schulen oder Kindergärten mehr oder weniger praktiziert oder umgesetzt wird. »Die Inklusion«¹⁰ wird dann zu einem Pseudogegenstand, über den man dann sogar sagen kann, sie werde der Idee der Inklusion nicht gerecht. Das Wort »Inklusion« wird als Wegweiser auf eine außersprachliche Realität (Denotation) verwendet, wodurch das Scheinproblem entsteht, dass das Wort nicht recht zur Realität passt. Im Alltag ist die Redeweise von Inklusion als etwas, das in der Welt real mehr oder weniger gut umgesetzt vorkommt, angemessen. Geht es um alltägliche, d. h. pragmatische Belange, will ich wissen, ob mein Kind in der Schule organisational separiert wird oder nicht, ob es sozial exkludiert wird oder nicht, ob es im

¹⁰ Eine meines Wissens nicht publizierte Formulierung, die Andrea Platte geprägt hat, um die Verdinglichung bzw. Hypostasierung des Inklusionsbegriffs im Kontext medialer und bildungspolitischer Debatten zu markieren.

Selektionswesen, d. h. im Bezug auf formale Abschlüsse berücksichtigt und gefördert wird oder nicht. Ich will also wissen, ob »die Inklusion« tatsächlich umgesetzt wird, ob das Etikett »Inklusion« der Realität »die Inklusion« zurecht angeheftet wird. »Die Inklusion« ist dann eine vorfindliche oder eben nicht-vorfindliche Realität wie mein Auto, das ich selbstverständlich vorfinde bzw. genauso selbstverständlich vermisse, wenn es nicht dort steht, wo ich es abgestellt zu haben meine.

Als Begriff verweist »Inklusion« nicht auf eine Realität, sondern auf einen anderen Begriff, beispielsweise auf Integration oder auf Exklusion – je nachdem ob ich pädagogisch oder soziologisch denke (vgl. Krönig 2016). Wenn ich also Inklusion von Integration, Exklusion, Separation oder auch vom internationalen, vom engen oder vom weiten, vom moderaten oder vom radikalen, vom pädagogischen oder politischen Inklusionsbegriff unterscheide, gebe ich eine Differenz an, mit der ich wissenschaftlich arbeiten will und von der ich beanspruche, dass sie Folgedifferenzen produziert, die sich erkenntnismäßig lohnen, sei es auch nur, dass sie Fragen generieren, die ansonsten unterbelichtet blieben. Ich habe dann in jedem dieser Fälle keinen unpräzisen oder unklaren Begriff von Inklusion, sondern einen Begriff als angebbare Differenz, die ich allerdings mühsam ausbuchstabieren muss. Schließlich muss ich ja, wenn ich etwa Inklusion von Integration unterscheide, sofort bestimmen, was ich denn unter Integration verstehe. Dies tue ich wiederum nicht im Verweis auf einen Pseudogegenstand, Integration also als Wort verwendend, sondern, indem ich Integration von einem anderen Begriff unterscheide, dadurch nicht nur Integration bestimmend, sondern zugleich das Inklusionsverständnis spezifiziere, je nachdem, wovon ich dieses dadurch abhebe.

Dass dies immer so weiter geht, wie nicht erst der (Post) Strukturalismus (vgl. Derrida 1990), sondern schon Peirce

bemerkte (vgl. Peirce 1958, CP 4.536; 5.491) ist weniger ein Problem der Wissenschaft, sondern Bedingung ihrer Selbstfortschreibung. Die nicht abschließbare Ausdifferenzierung dessen, was ich meine, indem ich Begriffe verwende und zugleich markiere, durch welche Unterscheidungen ich eben diese Begriffe bilde, um nachvollziehbare Aussagen mit einem Geltungsanspruch zu tätigen, der sich selbst überprüfbar macht, kann als Minimum wissenschaftlichen Denkens bezeichnet werden. Folgt man diesem Verständnis, sind kindliche Experimente, die auf zutreffende und pragmatische Aussagen über Pseudogegenstände aus sind, nicht als protowissenschaftlich, sondern geradezu als antiwissenschaftlich, jedenfalls als nicht-wissenschaftlich zu kennzeichnen. Auch Studierende, die Begriffe als Worte verwenden, Theorien und Sachverhalte nicht unterscheiden und wissenschaftliche Geltungsansprüche als Meinungen verstehen und lernen, was und lediglich weil es ihnen aufgegeben wird (vgl. Ladenthin 2018), zeigen ein alltägliches Verhältnis zu dem, was (nur) aus einer wissenschaftlichen Perspektive, d. h. für Dritte, nicht aber für sie selbst, als Wissenschaft zu erkennen ist.

Wer in der Hochschullehre diese Unterscheidung zwischen alltäglich-pragmatischer, oft als schulisch bezeichneter Haltung zu dann unschöner- aber bezeichnenderweise als »Stoff« betitelten Gegenständen und deren wissenschaftlichen Rekonstruktions-, Problematisierungs- und Erschließungsversuchen einebnet, muss sich wohl den Vorwurf der Banalisierung der Wissenschaft gefallen lassen. Wir sehen keinen sachlichen, sondern höchstens einen normativen Grund dafür, dies im Hinblick auf kindliche Zugangsweisen anders zu sehen. Hier kommt das Problem ins Spiel, dass Kindern gegenüber Defizitzuschreibungen unangebracht erscheinen und pädagogisch tatsächlich unangebracht sind. Wenn Kinder beispielsweise explorieren, wäre es absurd, diese Betätigungsweise als

nicht-wissenschaftlich zu bezeichnen. Sie ist vielmehr schlicht *nicht wissenschaftlich*, genauso wie sie alles andere nicht ist, das sie nicht ist, ohne dass diese unbestimmten Negationen etwas über kindliche Exploration aussagen. Wenn Kinder explorativ Eigenschaften von Dingen entdecken sowie Muster und Regelmäßigkeiten erkennen, ist das jedenfalls nicht weniger pädagogisch interessant bzw. »wertvoll«, weil wir bemerken, dass es ihnen dabei nicht um die abstrakten Prinzipien und Zusammenhänge, um die Form der Form, die Funktion der Funktion geht. Ohne sich in der gegenständlichen, d. h. verdinglichenden Weise mit diesen Phänomenen zu befassen, ist an eine spätere Erschließung der Dimension des Wissenschaftlichen sicher nicht zu denken. Wir wollen diese Unterscheidung abschließend an einem Beispiel verdeutlichen.

Ein Kind befühlt Holzbausteine, versucht sie sich in den Mund zu stecken, schlägt sie vorsichtig immer wieder aneinander und neigt dabei seinen Kopf so, dass es für uns so aussieht, als wolle es dem Klang lauschen. Sofern diese Handlungen so ausgeführt werden, dass es uns scheint, als verschaffe sich das Kind vielfach wiederholte Sinneserfahrungen, erspüre die Rauigkeit der Oberflächen bzw. genieße den Klang, spricht alles dafür, dass es um ästhetisches Erleben geht (Krönig 2019b, 137f.). Rüssel spricht hierbei von Spielen der Hingabe (Rüssel 1977, 35f.). Spielt sich diese Szene aber eher schnell ab, könnten wir es eher mit Explorationsverhalten zu tun haben. Das Kind findet zügig heraus, was die Bausteine sozusagen »können« und ist dabei an Kontrasten interessiert, will also das ganze Spektrum der Erfahrungsmöglichkeiten mit den Gegenständen ausloten. Sobald sich nichts Neues ergibt, ist diese Explorationsphase entsprechend schnell beendet. Während beim Spiel der Hingabe die intensive Wahrnehmung hochgefahren wird, liegt der Fokus bei der Exploration auf dem Handeln selbst. Die Wahrnehmung wird dabei

tendenziell zu einer Registrierung oder Prüfung herabgestuft und nicht sinnlich ausgekostet. Während das Explorationsverhalten eher als Vorstufe des Wissenschaftlichen zu sehen ist, haben wir es bei den Spielen der Hingabe mit „Vorformen des Ästhetischen“ (Rüssel 1977, 44) zu tun. Diese Aussage möchten wir aber sofort einschränken, indem wir daran erinnern, dass sie nicht an-sich als Vorformen zu betrachten sind, sondern lediglich aus der kontingenten und vielleicht pädagogisch unangemessenen (Erwachsenen)Perspektive, die das Wissenschaftliche und Ästhetische an diese kindlichen Betätigungsformen heranträgt.

Beobachten wir hingegen, wie das Kind die Bausteine so aufeinanderschichtet, dass der höchst mögliche Turm entsteht und an dem diesbezüglichen Erfolg interessiert ist, diesen auch artikuliert, haben wir es offenbar mit etwas ganz anderem zu tun, nämlich dem, was Caillois *agon* nennt (Caillois 1966, 19). Das Kind ist auf Wettbewerb (gegen andere oder seine eigenen vorausgegangenen Versuche) aus und bezieht hieraus Motivation bzw. Lust. Dies ist wiederum leicht unterscheidbar von der lustvollen Erfahrung des Kindes beim Stellen, Legen und Umwerfen eines dann typischerweise sehr kleinen Turmes, die schon seit über einhundert Jahren in der Psychologie als „Funktionslust“ bezeichnet wird (vgl. Zepf 1998) und sich auf das Erleben des eigenen Könnens richtet. Nun kann es aber auch sein, dass das Kind aus den Bausteinen ein Werk erschafft, also etwas nach einer vorausgehenden Vorstellung im Sinne des Poesisbegriffs (Bühler 1965[1934], 53) verfertigt und entsprechend dieses Werk nach Vollendung betrachtet und typischerweise vorzeigt. Ganz anders geht das Kind vor, wenn es ihm um das Erleben der Anordnung der Bausteine geht. Wenn es in dieser Weise gestaltet, können wir beobachten, wie es Muster aus verschiedenen Farben, Formen oder Größen erzeugt und typischerweise erst einhält, wenn das Material verbraucht ist (vgl. Rüssel 1977, 17ff.).

Keine dieser Betätigungen des Kindes sind aus pädagogischer Sicht nach Wertgesichtspunkten zu priorisieren. Höchstens entwicklungspsychologisch könnte man dazu tendieren, diesen Betätigungsformen bestimmten Entwicklungsphasen zuzuordnen und zu problematisieren, wenn beispielsweise noch das sechsjährige Kind lediglich Spiele der Hingabe zeigt und beispielsweise keinerlei Gestaltungs- oder Wettbewerbsspiele und Werkschaffen. Pädagogisch könnte ebenfalls bedauert werden, wenn Kinder sich beispielsweise nur wettbewerbsmäßig mit Bausteinen befassen. Die einzelnen Betätigungsformen an sich wären allerdings aus keiner Perspektive als defizitär zu betrachten, d. h. keine ist an-sich sinnvoll als noch-nicht eine andere aufzufassen. Dies gilt in gleicher Weise für die Abgrenzung zum wissenschaftlichen Zugang zu den Bausteinen. Diesen versuchen wir in Abhebung von der Gestaltung zu verdeutlichen. Bei Gestaltung geht es, wie skizziert, schließlich um Muster und Strukturen. Die wesentliche Differenz besteht allerdings darin, dass es für die wissenschaftliche Einstellung zu den Bausteinen nicht um das Verhältnis von Form zu Material oder von Farbe zu Form geht, welches ja rein kontingent ist, sondern Verhältnisse, deren nur scheinbarer Kontingenz Regeln und Gesetzmäßigkeiten zu entlocken sind.¹¹ Dies ist beispielsweise das Verhältnis von Farbe zu Licht, von Gewicht zu Material, aber auch von Muster oder Struktur zur Zahl.

¹¹ Diese Kennzeichnung der Wissenschaft als in diesem Sinne nomothetisch ist, wenn überhaupt, im Bezug auf Naturwissenschaften angemessen. Eine Erörterung ideographischer Geisteswissenschaften (Windelband 1982[1894]) oder anderer nicht-naturwissenschaftlicher Herangehensweisen im Hinblick auf deren Differenz zu den skizzierten kindlichen Betätigungsformen kann hier nicht geleistet werden. Die banalisierende Entdifferenzierung, über die wir sprechen, erfolgt ohnehin in der Regel über das Verständnis kindlicher Exploration, Konstruktion und Gestaltung als wissenschaftliche Forschung.

Nehmen wir letzteres Beispiel. Warum gefällt mir diese gestaltete Abfolge von Bausteinen, worin besteht sie? Ich vermute, wenn ich eine derartige Frage stelle, dass es eine Regel geben könnte, die ich erkennen, beschreiben, ggf. verallgemeinern und testen kann. Es ist vielleicht nicht das sich immer wiederholende <gelb, blau, blau, gelb, gelb, blau>, nach dem ich offenbar gestaltet habe und was mir zu gefallen scheint, sondern das zugrunde liegende regelmäßige Zahlenverhältnis, das ich auch auf die Gestaltung von großen und kleinen Steinen übertragen kann. Es geht nun nicht mehr um die Form der Steine, sondern um die Form der Form.

Auch wenn diese Einstellung zu den Bausteinen die charakteristische Unwahrscheinlichkeit symbolischer Formung aufweist, ist sie gleichwohl auch von Kindern aufzubringen. Der Physiker und Kybernetiker bringt in einem Interview ein noch einfacheres Beispiel. Ein Grundschulkind kommt mit einer Rüge seines Lehrers nach Hause, weil es auf die Frage, „was ist 2 mal 3“ die Antwort gegeben habe „3 mal 2“. Von Foerster interpretiert den Sachverhalt so, dass sich das Kind der Trivialisierungszumutung des Lehrers entzogen hat, indem es eine wissenschaftliche, nicht-triviale Einstellung eingenommen hat. Für von Foerster hat der Junge das Kommutativgesetz erkannt. Hier war es also der Lehrer, der in der alltäglichen Einstellung verharrte und daher nicht erkennen konnte, dass das Kind einen wissenschaftlichen Zugang gefunden hatte.

Ich selbst kann davon berichten, wie mich ein Zweit- oder Drittklässler, der gerade das Ein-mal-Eins lernen sollte, und dem ich durch entsprechende Aufgaben dabei helfen wollte, mit einer wissenschaftlichen Herangehensweise überraschte. Er erklärte mir, dass er das Ein-mal-Eins gar nicht auswendig lernen müsse. Jede nächste Zahl sei einfach die Summe aus dem in der Reihe vorausgehenden Produkt plus zwei mal der vorausgehenden Zahl plus 1: $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1$, d. h. beispielsweise $7^2 = 6^2 + 2 \times 6 + 1$.

Diese Form(el), nämlich die 1. binomische Formel¹², hatte der Junge nach eigener Aussage »herausgefunden«.

Dass dies nur möglich ist, wenn man nach einer Regel sucht, ist klar. Auch klar ist wohl, dass es sich wiederum um eine unwahrscheinliche Zugangsweise zu etwas handelt, das viel wahrscheinlicher in alltäglicher Einstellung bewältigt wird, jedenfalls wenn keine pädagogischen Anstrengungen unternommen werden, bei günstigen Gelegenheiten, diese oder andere nicht-alltäglichen Dimensionen der Welt zu öffnen. Einfacher ist es natürlich, diese Differenzierung zu vermeiden und die von der wissenschaftlichen Einstellung abhebbaren Betätigungsweisen rundheraus zu wissenschaftlichen zu erklären und dabei noch den normativen Mehrwert einzuheimsen, das kindliche Tun scheinbar besonders wertzuschätzen und das eigene Nicht-Tun zum Katalysator scheinbarer Bildungsprozesse hochzustufen.

¹² Die Formel $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1$ entspricht der Formel $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$, für $b = 1$.

VI.

Die Banalisierung der symbolischen Form des Spiels

Wir wollen uns nicht an dem pädagogischen Professionswissen abarbeiten, nach dem das Spiel die kindliche Zugangsweise zur Welt überhaupt bzw. die primäre Form des Lernens und der Bildung ist und verzichten daher sogar auf entsprechende Literaturverweise. Eine diesbezügliche Kritik blickt aus der wissenschaftlichen Warte im Gestus des Entlarvens auf die pädagogische Praxis (scheinbar) herab und verkennt dabei, dass pädagogische Semantiken eine ganz andere, und wie die Postkritik hervorhebt: berechtigte Funktion (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019) haben als wissenschaftliches Wissen. Die zugegeben undifferenzierte normative Aufladung des Spiels in der Pädagogik artikuliert in einer nicht-wissenschaftlichen Weise die kindheitspädagogische Kritik an einer instruktionszentrierten Didaktik und kann dabei sicherlich über dieses Ziel hinausschießen. Dies ist der Fall, wenn Pädagogen zu dem Schluss kommen, sich in Bildungsprozesse nicht einbringen zu dürfen, um das im Extremfall fetischisierte Spiel nicht zu stören. Eine Fetischisierung findet dann statt, wenn dem Spielen eine geradezu sakrale bzw. magische Kraft zugesprochen wird, die dann eine ebenfalls fetischisierte »Bildung« heraufbeschwören soll.

Verlockend sind diese Überlegungen für die institutionelle Pädagogik allemal, da sie daran glauben lässt, dass Werte entstehen, die nicht erkämpft und nicht einmal durch eine entsprechende pädagogische Arbeit »bezahlt« werden müssen. Wenn beispielsweise der Kita-Alltag in einer konkreten Gruppe so beschaffen ist, dass die aktuell anwesenden unterbesetzten Pädagoginnen das

(begründete) Gefühl haben, nur das Schlimmste verhindern und weder pädagogische Beobachtung noch didaktisch konzipierte Arbeit leisten zu können, bleibt ihnen immerhin die Hoffnung, dass das, was sie undifferenziert aus dem Augenwinkel als Spiel von Kindern wahrnehmen eine bildende Potenz hat. Was würde passieren, wenn Pädagogen in diesen, sicher nicht seltenen Phasen keine derartige Hoffnung aufbringen könnten? Zudem ist es nicht die pädagogische Praxis selbst, die diese „persuasive rhetorics of play“ (Sutton-Smith 1995) hervorbringt. Vielmehr ist es eine „obsession in this century amongst life-science scholars with demonstrating that children learn something useful from their play“ (Sutton-Smith 1995, 279).

Die generative Kritik¹³ an einer Affirmation des Spiels, nach der die normative Aufladung des Spiels als eine Regierungspraxis gesehen werden muss, die die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen naturalisiert und zur Unterwerfung ersterer ausbeutet (vgl. Ailwood 2018), ist sicherlich nicht gegenstandslos, sieht aber keinen Platz für Formen oder Praktiken des Spiels vor, die dieser Kritik entgehen. Pädagogische Diskurse, die das Spiel als „guarantor of freedom and independence“ (Burman 2008, 263) sehen, können Ausgangspunkt individualisierender und responsabilisierender Praktiken werden, indem dem einzelnen Kind die individuelle Aufgabe des Spielend-Lernens zugewiesen und sein möglicherweise diesbezüglicher (Selektions)Misserfolg in die Schuhe geschoben wird. Den Nachweis, dass dies notwendigerweise geschieht, bleibt die Kritik schuldig. Wir wollen daher anders ansetzen und fragen, ob es sich beim Spiel möglicherweise um einen Modus des In-der-Welt-Seins handelt, der

¹³ Als »generativ« bezeichnen wir Kritik, die unabhängig von konkreten Gegenständen der Kritik operiert, mithin auf alles anwendbar und entsprechend informativ reduziert ist.

spezifische Bedeutungsherstellung ermöglicht und analog zu der von uns schon skizzierten wissenschaftlichen und ästhetischen Einstellung als symbolische Form gesehen werden kann.

Spiel kommt bei Cassirer als symbolische Form nicht vor. Dafür müssen wir im folgenden Kriterien vorschlagen, die im Einzelnen im Bezug auf das Spiel überprüft werden können. Von einer symbolischen Form wollen wir sprechen, wenn

- a) Selbst- und Weltverhältnisse
- b) symbolisch,
- c) aktiv und
- d) generativ

hergestellt und dabei

- e) originäre, irreduzible und
- f) universelle
- g) Welten entdeckt, h) erzeugt und i) subjektiv sowie
- j) kommunikativ repräsentiert werden.

Mit der Herstellung von Selbst- und Weltverhältnissen (a) ist das hier schon mehrfach vorgeführte Argument gemeint, das zum einen an die konstruktivistische Position anknüpft, nach der jede Bedeutung auf eine Bedeutungserzeugung zurückgeht und nicht sozusagen aus der Welt oder den Dingen quasi rezeptiv bezogen werden kann.

Im Kapitel IV haben wir diesen Sachverhalt schon an der Kantischen Urteilstheorie erläutert: Von Objekten kann man nur als von Subjekten gesetzte Objekte sprechen. Hieraus folgt, zum anderen, dass das Subjekt sich an seinem Objekt zum Subjekt macht und dass die verschiedenen Modalitäten des Objekt-Setzens nicht nur je spezifische Welten erzeugen, sondern zudem spezifische Selbstverhältnisse:

Denn wir Menschen finden nicht ein Sein vor, sondern wir erschaffen innerhalb des Kreislaufs von Erkennen und Handeln miteinander unsere eigene Welt. Wir können nicht anders, als ein Selbst- und Weltverhältnis aufzubauen, das ein Ich-Selbst sowie komplementär hierzu auch eine Welt generiert (Vogd 2018, 7).

Was diesen Punkt betrifft, ist wohl nicht in Abrede zu stellen, dass alle verschiedenen Spieltypen darin übereinkommen, Spielwelten zu erzeugen, in denen alle darin einbezogenen Gegenstände eine eigene, nämlich spielerische Bedeutung erhalten. Der Stock wird zum Degen, der Karton zum Schiff, der Teppich zum Meer, das andere Kind und ich zum Piraten. Selbst in Regel- und Wettkampfspielen, die nicht in gleichem Ausmaß mit Imagination arbeiten, erhält Gegnerschaft eine ganz spezifisch spielerische Bedeutung und eine Niederlage verliert nach Ende des Spiels ihre Bedeutung, ist also mit einer »realen« Niederlage nicht vergleichbar. Spiele können ohne Frage unter pädagogischer Instrumentalisierung diesen Als-ob-Charakter verlieren. Soll ich, dies ist ein reales Beispiel, im elementaren Musikunterricht mit meiner Geige von Insel zu Insel hüpfen, um auf der sogenannten A-Insel die A-Seite und auf der E-Insel die E-Seite zu spielen, ist es in keiner Weise zulässig, den Geigenbogen statt dessen als Degen einzusetzen oder die Insel zu erobern und sie ganz anders zu nennen. Hier entsteht *gerade nicht* der imaginative Sog, der alle Wahrnehmungsgegenstände spielerisch transformiert. Diese sogenannten Spiele sind daher nicht oder nur in sehr eingeschränktem Sinne als Spiele zu bezeichnen.

Spiele erzeugen ihre Welten, wie jede symbolische Form, nicht dadurch, dass sie sie bezeichnen. Der Stock wird nicht bloß Schwert genannt, sondern verändert durch seine Bezeichnung sein »Wesen«, nicht anders als ein wissenschaftlicher Begriff nicht eine nicht-wissenschaftliche Sache bezeichnet, sondern symbolisch begreift und dadurch in spezifischer Prägung erzeugt, wie

wir im Abschnitt III.2 erläutert haben. Die Fähigkeit, die Unterscheidbarkeit zwischen Sache und Zeichen im Symbol aufzuheben ist vielleicht nirgendwo so leicht nachvollziehbar wie im Spiel:

Denn eben dies ist ja sein [der Symbolbegriff im Unterschied zum Zeichenbegriff, fk] eigentümliches Vorrecht, daß er die Differenz von »Bild« und »Sache«, von »Zeichen« und »Bezeichnetem« nicht kennt. In ihm besteht keine Trennung zwischen dem, was eine Erscheinung als »bloß-sinnliches« Dasein ist und einem davon verschiedenen geistig-seelischen Gehalt, den sie mittelbar zu erkennen gibt (Cassirer 1954[1929], 108).

Mit aktiv (c) ist gemeint, dass jede „echte geistige Grundfunktion (...) mit der Erkenntnis den einen entscheidenden Zug gemeinsam [hat], daß ihr eine ursprünglich-bildende, nicht bloß eine nachbildende Kraft innewohnt“ (Cassirer 1923, 8). Natürlich »gibt« es Spiele, genauso wie es wissenschaftliche Theorien, künstlerische Werke und religiöse Texte oder Praktiken »gibt«. Mit Cassirer können wir aber auch hier sagen, dass das Wesentliche des Spiels in der geistigen Leistung besteht, die Spielformen erzeugt, abwandelt und sich aneignet. Eine bloße Reproduktion eines Spiels beispielweise in Form der bloßen Befolgung von Spielregeln wäre genauso wenig als symbolische Formung zu verstehen wie das »Abtippen« einer Partitur am Klavier, insofern der Notentext nicht interpretiert, mithin individuell gedeutet und das heißt in gewisser Weise verändert wird.

Spiele sind dann generativ (d), wenn sie Formen hervorbringen, die wiederum Formen hervorbringen, wie wir am Beispiel der Dokumentationspraxis der Reggiopädagogik (Kapitel VI) ausführen. Wenn Kinder also Spiele und Spielelemente erfinden oder verändern, erzeugen sie Formen, die für andere Kinder wahrnehmbar sind, und die diese dann zu eigenen Formbildungen anregen, wenn nicht sogar auffordern. Bei seiner Forschungsfrage, wie Kinder in Spielräume bzw. Spielsituationen hineinkommen, hat Corsaro festgestellt, dass genau

dies die erfolgreichste Strategie ist. „Producing variant of ongoing behavior“ hat als „access ritual“ von Kindern eine hervorgehobene Bedeutung (Corsaro 1979, 324). Wir können also davon ausgehen, dass die Generativität von Spielen keine seltene Eigenschaft des Spielens in besonderen kreativen Momenten ist, sondern vielmehr deren kennzeichnendes Merkmal. Auch hier müssen wir uns daran erinnern, dass Wissenschaft und Kunst nicht ständig Neues hervorbringen, gleichwohl aber durch die Suche nach Neuem gekennzeichnet sind, d.h. ebenfalls darauf aus sind, Formen zu produzieren, die andere Wissenschaftler bzw. Künstler dazu anregen, diese Formen aufzunehmen, mit Bedeutung zu versehen und dabei ebenfalls neue Formen hervorzu- bringen, die wiederum Formenbildungen anstoßen. Der Begriff *generativ* macht also deutlich, dass spielerische Formen nicht nur in einem zeitlichen Prozess hervorgebracht werden, sondern weiterhin selbst produktiv bleiben. Symbole sind sozusagen selbst aktiv und deuten die Welt und die Subjekte (natürlich nur, wenn sie selbst von Subjekten als Symbole gedeutet werden) – dann jedenfalls formen sie selbst die Sinngenesse.

Wir hatten oben schon auf die „ursprünglich-bildende, nicht bloß eine nachbildende Kraft“ (Cassirer 1923, 8) symbolischer Formung hingewiesen. Sie sind Bedeutungs*quelle* im vollen Sinne des Wortes: Das, was sie hervorbringen, war vorher nicht existent, sie stiften also Eigenes, oder wenn man will: Eigenartiges. „Jede neue Form stellt in diesem Sinne einen neuen »Aufbau« der Welt dar, der sich nach spezifischen, nur für sie gültigen Richtmaßen vollzieht“ (Cassirer 1923, 122). Bezeichnet man also symbolische Formen als »originär« und »irreduzibel« (e), stellt man heraus, dass die Bedeutungen, die im Spiel hervorgebracht werden, nicht im Alltag, in der Wissenschaft, in der Religion oder sprachlich erzeugt werden können und auch nicht nachträglich in diese symbolischen Formen übersetzt werden können. Recht

offensichtlich ist doch, dass ein Kunstwerk in seiner Verbalisierung oder wissenschaftlichen Analyse nicht als Kunstwerk erfasst werden kann. Auch das schon oben angeführte Stock-ist-Laserschwert verliert seine Macht, wenn es als solches außerhalb des Spiels lediglich *bezeichnet* (und nicht symbolisch geformt) wird.

Ein notwendiges, nicht hintergehbare Kriterium symbolischer Formen ist ihre Universalität (f). Sie können, wie Krois schreibt, „auf jeden beliebigen Gegenstand angewendet werden“ (Krois 1988, 49).

Strenggenommen kann von einer Anwendung natürlich keine Rede sein. Korrekterweise müsste man sagen, dass ein symbolisch geformtes (formatiertes) Bewusstsein keine Gegenstände (Sachverhalte, Gedanken, Kommunikationen, Dinge) in der Welt vorfindet, die sich seiner symbolischen Formung entziehen oder widersetzen. Alles, was ich religiös betrachte, erhält religiöse Bewandtnis; alles was ich wissenschaftlich betrachte, wird zu einem Erkenntnisgegenstand – das ist im Grunde tautologisch (wenn man weiterdenkt: zirkulär). Gleichwohl handelt es sich um ein mächtiges Kriterium. Kann man zu jedem beliebigen Gestand oder Sachverhalt eine spielerische Position einnehmen, ihn zu einer »Spielsache« transformieren und ihm dadurch eine ganz eigene, nur im Spiel erzeugbare Bedeutung geben? Dass das wohl möglich ist, sagt sehr viel über die Stellung des Spiels als eine der wenigen Formen des In-der-Welt-Seins aus, für die dies gilt. Gleichwohl hat Cassirer, wie gesagt, das Spiel nicht in seiner offenen Liste der symbolischen Formen aufgeführt. Wir wollen an den weiteren Kriterien sehen, ob es einen sachlichen Grund dafür gibt.

Werden im Spiel Welten entdeckt und erzeugt (g, h)? Unter diesem Aspekt wird die schon angeführte originäre und generative Kraft symbolischer Formen im Hinblick auf ihre gleichsam kulturelle Objektivität beleuchtet. Auch wenn es dabei bleibt, dass Kunstwerke, wissenschaftliche Texte und religiöse

Artefakte oder Praktiken nur durch die subjektive Leistung der entsprechenden symbolischen Formung erschlossen werden, ist es offensichtlich, dass in der Welt objektiv vorfindliche Symbole dieser symbolischen Formungen als kulturelle Erzeugnisse meist sogar in entsprechenden Erwartungskontexten präsent sind.

In einer Universitätsbibliothek oder einem Labor erwarten wir wissenschaftliche Erzeugnisse, d. h. Materialisierungen vergangener, aufbewahrter symbolischer Formungen. Das Gleiche ist natürlich in Galerien oder Ausstellungen der Kunst oder in Kirchen und Klöstern für die Religion der Fall. Auch wenn Cassirer immer wieder betont, dass diese Objekte noch nicht an sich Symbole sind, ist es ihre spezifische symbolische Prägnanz, die uns dazu einlädt, die Einstellung zu ihnen einzunehmen, die sie dazu werden lässt. Ist dies bei Spielen der Fall? Teilweise doch schon! Wir erkennen in der Regel Spiele an der besonderen Form ihrer Gestaltungen. Ein Brett- oder Kartenspiel, das ich nicht kenne und das möglicherweise mit für mich nicht-lesbaren Schriftzeichen versehen ist, hat doch typischerweise etwas an sich, das auf seinen Spielcharakter hinweist. Auch bei Praktiken scheint dies der Fall zu sein. Sind nicht die Hüpfspiele, deren Regeln ich nicht kenne, trotzdem von sportlichen Wettkämpfen für mich zu unterscheiden und Imitationsspiele von künstlerischen Performances oder Aufführungen an ihrer bloßen Gestaltetheit zu erkennen? Gleichwohl müssen wir zugeben, dass das Spiel die vom Menschen geschaffene Welt nicht in vergleichbarer Weise prägt, wie dies bei der Kunst, der Wissenschaft, der Religion und der Technik der Fall ist.

Man kann wohl durch die Welt gehen, ohne hinreichend oft durch die Konfrontation mit bestimmten Artefakten und Praktiken darauf gestoßen zu werden, dass das Spiel eine Möglichkeit des In-der-Welt-Seins ist. Vielleicht liegt das an dem höheren Grad an Interaktionsgebundenheit des Spiels? Schließlich findet Spiel typischerweise eher in privaten als in öffentlichen Räumen

statt. Dies sind nicht mehr aber auch nicht weniger als graduelle Unterscheidungen, die plausibilisieren können, weshalb das Spiel im Kontext der Philosophie der symbolischen Formen (aber auch der Funktionssysteme) nicht berücksichtigt wird.

Zu erwägen wäre die These, dass das Spiel eine sozusagen interne Negation des Alltäglichen darstellt. Es scheint auf den ersten Blick nicht unplausibel, das Spiel als Gegenteil der alltäglichen instrumentellen Zwecksetzung, Bewährung und Sorge gerade als stabilisierenden und entlastenden Teil des Alltags zu sehen – so wie die Pause im Arbeitsalltag integraler Teil der Arbeit selbst ist. Hier stoßen wir jedenfalls auf die ersten Überlegungen zur Infragestellung des Spiels als symbolischer Form, deren Gewicht wir allerdings nicht bestimmen wollen.

Auch, wie es um die subjektive und kommunikative Repräsentation spielerisch erzeugter Welten bestellt ist (i, j), müsste eigens diskutiert werden. Sind nicht die Symbolisierungen des Spiels flüchtiger bzw. fragiler als die der Kunst, der Technik und Wissenschaft? Was bleibt, wenn ein Spiel zu Ende ist? Meine Erinnerung an die Regeln bzw. die Form der Praktiken scheinen in vielen Fällen selbst nicht spielerisch repräsentiert zu werden. Die Beschreibungen von Spielen sind ja nicht zuletzt deswegen so quälend zu lesen, weil ihnen nicht Spielerisches anhaftet. Was für manche Spiele sicherlich gilt – wir denken z. B. an Pokémon – ist vielen Spielen fremd. Das Erzeugen, Aufbewahren oder Sammeln von Spielsymbolen¹⁴ ist ganz sicher kein notwendiges Moment von Spielen überhaupt. Diesen Einschränkungsmöglichkeiten zum Trotz weisen die von uns in Anlehnung an Cassirer vorgeschlagenen Kriterien das Spiel im großen und ganzen als symbolische Form aus.

¹⁴ Ein sehr anschauliches Beispiel dafür finden wir bei (Platte 2005, 81; Platte/Krönig 2017, 14ff.).

Die oben tentativ eingebrachte Differenz-Nähe des Spielerischen zum Alltäglichen kann allerdings entweder vergrößert oder verkleinert werden. Die Reduktion der Differenz, die wir wieder als Banalisierung interpretieren, bringt Regina Braun mit Verweis auf eine Studie der Psychologen Bennett, Wood und Rogers (Bennett/Wood/Rogers 1997) auf den Punkt:

Zwar »spielten« die Kinder der untersuchten Kindergruppen durchaus. Aber was auf den ersten Blick als freie Aktivität aller Kinder wirkte, war bei genauerem Hinsehen eher ein repetitives, redundantes Hantieren, das unter dem tatsächlichen Entwicklungsniveau der Kinder lag (Braun in Elschenbroich 2002, 88).

Eine Banalisierung des Spiels in pädagogischen Institutionen liegt vor, wenn genau diese Differenz zwischen generativer und produktiver Selbst- und Welterschließung im Spiel auf der einen Seite und einer bloß generischen und reproduktiven Beschäftigung, deren Intensitätsniveau gerade hinreicht, um das von Warten oder Nichtstun zu überschreiten, auf der anderen Seite, nicht in den Blick genommen wird bzw. streng genommen: wenn diese strategisch nicht in den Blick genommen werden will – ein Sachverhalt, den wir am Beispiel der Banalisierung des Wissenschaftlichen und Ästhetischen schon hinreichend erläutert zu haben hoffen. Letztlich ist es also nur empirisch bzw. durch systematische pädagogische Beobachtung feststellbar, ob wir es bei der normativen Aufladung des Spiels in pädagogischen Institutionen mit einer Banalisierung zu tun haben oder nicht. Sich dieser Frage ideologisch zu entziehen, indem Spielen undifferenziert als wertvoll erachtet wird und von jeglicher pädagogischen Aufgabe entlastet, wird jedenfalls der berechtigten Erwartung an Bildungsinstitutionen nicht gerecht.

VII.

Wie kommen wir in symbolische Formen hinein? Versuch einer »Blickanweisung«

Wir kommen nun zu der pädagogisch zentralen Frage, wie Menschen überhaupt in verschiedene symbolische Formen »hineinkommen«. Würde die faktische Sozialisation in einer und in eine Welt, die von den Spuren symbolischer Formungen geprägt ist, schon ausreichen, wären wir der Aufgaben von Kunstvermittlung, Wissenschaftspropädeutik und Religionspädagogik entlastet. Wir könnten uns darauf verlassen, dass spätestens Studierende durch ihr mehrjähriges lebensweltliches Vertrautsein mit einer wissenschaftlich und technisch geprägten Welt und umgeben von künstlerischen und religiösen Artefakten, Praktiken und Symbolen längst einen Zugang zu diesen »Welten« gefunden haben. Ohne den Erfolg dieser Sozialisation hier empirisieren zu können, scheint doch erfahrungsgemäß hinreichend plausibel, dass ein großer Teil der Studierenden und der Menschen generell, gerade keinen Zugang zu Kunst, Religion und Wissenschaft gefunden haben. Damit ist nicht die Erwartung angesprochen, sie müssten in diesen »Systemen« eine aktive Rolle beispielweise als Künstler oder Wissenschaftlerinnen einnehmen. Auch die Komplementärrolle als »Publikum« bzw. Rezipienten von Kunst oder wissenschaftlichen Diskursen scheint prekär zu sein. Wir haben darauf hingewiesen, dass das Eintreten in die entsprechenden symbolischen Formen, die Einnahme der spezifischen Einstellungen, die Fähigkeit oder Bereitschaft, das jeweilig besondere In-der-Welt-Sein zu erfahren, hoch unwahrscheinlich ist. Das Verbleiben im alltäglichen Modus ist vielmehr der wahrscheinliche Fall, der *default state*.

Auch wenn es sicherlich didaktisch nicht verfehlt ist, die Sozialisation in symbolische Formen dadurch zu unterstützen, dass Konzerte besucht, Künstlerinnen in Kitas und Schulen eingeladen werden oder technisch ausgestattete Experimentierräume eingerichtet werden, wie wir sie von der Reggiopädagogik kennen, basiert ein derartiges Vorgehen auf der Annahme, dass sich die Kinder in den entsprechend vorbereiteten Umwelten eigenständig den Zugang öffnen, durch den die Spezifik dieser Umwelten doch erst sichtbar werden kann. Auch wenn das nicht auszuschließen ist, könnte es sein, dass die bloße Exposition, d. h. Sozialisation nicht ausreicht. Ist es plausibel anzunehmen, dass man nur oft genug in eine Kunstaussstellung mitgenommen zu werden braucht, um schließlich eine ästhetische Erfahrung angesichts der ausgestellten Werke zu machen? Ist es nicht vielmehr so, dass eine ganz bestimmte Form des Blickens die Bedingung dafür ist, wie wir sie im Anschluss an Kant zu beschreiben versucht haben (Kapitel IV i. d. Bd.)? Mit Cassirer gehen wir zwar davon aus, dass künstlerischen Werken eine spezifische symbolische Prägnanz eignet, die zu diesem Blicken geradezu auffordert – allein, weil die Unwahrscheinlichkeit der Formen zugleich die Einbildungskraft und den Verstand anspricht. In der Unwahrscheinlichkeit der Form aber gleichzeitig Strukturen zu suchen, die so etwas wie eine Notwendigkeit dieser Formen, zumindest eine Nicht-Beliebigkeit zeigen, erfordert eine ganz spezifische und im Alltag unwahrscheinliche Aufmerksamkeit. Können wir also die Formatierung des Blicks selbst beschreiben, um möglicherweise Hinweise darauf geben zu können, wie man sich zu dem Werk »stellen« muss, um ihm zuallererst die Chance zu geben, ästhetisch aufgefasst zu werden? Können wir vermitteln, durch welche Blickweise eine Frage zu einer wissenschaftlichen wird, durch welches Hinsehen eine Praktik in ihrer religiösen Bewandnis erschlossen werden kann? Wir wollen das im Folgenden am

Beispiel von künstlerischen und religiösen symbolischen Formen und einer knappen Übertragung dieser Überlegungen auf die Wissenschaft als symbolische Form erörtern. Die Idee ist, dass es sich jeweils um so etwas wie ein Reflexiv-Werden von Unterscheidungen handelt, das auch bei anderen symbolischen Formungen vorliegt, weshalb es redundant wäre, diesen Prozess an noch mehreren Beispielen durchzugehen.

Wer ein Kunstwerk schlichtweg daraufhin betrachtet, ob es »schön« ist, wird bei zeitgenössischer aber auch schon bei sozusagen post-romantischer Kunst in der Regel enttäuscht. Kunst der Moderne, die sich in einer direkten, gänzlich ungebrochenen, unreflektierten Weise als »schön« präsentiert, appelliert – wie Kant sagen würde – an die Lust am Angenehmen und lenkt damit den Blick gerade von dem ab, worum es seiner Auffassung nach geht. Sie richtet sich im Falle der Musik an den emotionalen Hörer, der sich auf diese Weise gerade nicht die Kunst, sondern den Kitsch erschließt (vgl. Adorno 1975, 24). Auch für Ortega y Gasset ist dieser Zugang zu Kunst nicht als Vorstufe zum Kunst-erleben sondern geradezu als Negation der Kunst zu sehen (Ortega y Gasset 1964). Kunst findet man gerade nicht, wenn man nach »schönen Gegenständen« sucht, denen man gegenüber »nicht-schönen« den Vorzug gibt. Um es mit der Terminologie von Niklas Luhmann etwas präziser zu fassen: Der ästhetische Blick ist nicht »einfach« an Form interessiert, wenn mit Form eine relativ stabile Struktur gemeint ist, die sich der Kopplung von Elementen aus einem Medium verdankt. Eine Melodie ist sicherlich zunächst als solch eine Form zu sehen. Sie ist das Selektionsergebnis, d.h. eine Kopplung von Elementen (in der Regel) aus dem Medium der Diatonik. Wenn wir das Medium nicht »mithören«, d.h. nicht in irgendeiner Weise mitvollziehen, wie sich die Form zu dem Möglichkeitsraum verhält, aus dem heraus bzw. in dem sie gebildet wurde, kann ich sie lediglich

wie eine einfache Information oder wie einen Pseudogegenstand auffassen. Sie ist, was bzw. wie sie ist, ohne dass ich ihre Unwahrscheinlichkeit im doppelten Sinne des Wortes schätzen kann. Das heißt im Übrigen auch, dass ich sie letztlich nicht als die Selektionsleistung (hier sagt man natürlich: Kompositions- oder Improvisationsleistung) anerkennen kann. Sie ist nicht der Sinn eines Anderen. Die bildungstheoretischen Implikationen dieser Tatsache haben wir im Kapitel II in diesem Band herauszustellen versucht.

Es genügt aber nicht, dass ich die Unwahrscheinlichkeit dieser Melodie als einer Formenbildung schätze. Unwahrscheinlich sind nicht nur symbolisch geformte Mitteilungen, sondern auch rein zufällige Formen. Das, was ich zu hören bekommen, wenn eine Katze über eine Klaviertastatur läuft, ist ebenfalls eine hoch unwahrscheinliche Selektion aus dem Medium des Tonraums. Mit Kant könnte man sagen, dass sich mein Verstand nicht für Formen interessieren würde, die als völlig beliebig oder besser gesagt chaotisch erscheinen. Derartige »Unordnung« findet der Verstand schließlich überall vor und er gewinnt erfahrungsgemäß nicht das Geringste, wenn er diese faktischen Beliebigkeiten zu »begreifen« versucht. Schauen wir uns eine schlecht gewischte Tafel an, können wir eine unendliche Zahl an Formen ausmachen, an der unser Blick allerdings nicht haften bleibt. Wir erkennen die »Selektionen« als rein zufällig, es sei denn eine bestimmte »Wischung« oder ein Kontrastverlauf von Kreide auf dem grünen Hintergrund hält uns doch fest. Warum? Doch nur, weil sie, solange sie uns zu beschäftigen vermag, den Anschein erweckt, als sei sie bedeutungshaft – und das heißt: als ginge sie auf die sinnstiftende Selektionsleistung eines Anderen zurück. Luhmann würde sagen, dass ich sie dann als Mitteilung aufzufassen versuche. Der Verstand versucht dann zu »verstehen«, ist also beschäftigt und verweilt bei diesen Formen. Sein Interesse

kann aber auch auf andere Weise zum Abbruch gebracht werden. Während ihn auf der einen Seite die völlige Beliebigkeit der Form scheitern lässt, ist es auf der anderen Seite sein Erfolg, der ihn ebenfalls aus einer ästhetischen Einstellung aussteigen lässt. Kann der Verstand nämlich die Form »begreifen«, indem er sie erkennt und benennt, endet sein Interesse an ihr sofort. Nehmen wir an, wir erkennen an einer Ecke der Tafel plötzlich eine Zahl, die noch nicht gänzlich ausgewischt wurde, ist ihre Benennung als »3« zugleich das Ende unserer verstandesmäßigen Befassung mit ihr. Dies gilt im Übrigen auch für entsprechend nicht-ambivalent greifbare Zeichnungen an der Tafel. Sehen wir an einer anderen Ecke der Tafel die schlichte Zeichnung einer Blume, neigen wir in der Regel zu deren Begreifen als Blume und stellen keine weiteren Fragen an deren (sinnliche, materielle) Gestalt. Wir können dies zum Zwecke der Konsistenz ebenfalls mit dem Begriff der Unwahrscheinlichkeit erläutern: Die Blume und die Zahl Drei erscheinen als derart wahrscheinlich, dass sie mich lediglich im Kontext bloßer Informationsaufnahme interessieren. Ich dekodiere sie, »lese« sie sozusagen, habe sie »verstanden« und schaue im nächsten Moment nicht mehr hin. Es ist, worauf schon Kant aufmerksam macht, nicht allein der Verstand, der in diesen Fällen sein Interesse verliert. Auch die Einbildungskraft – wir können sagen: Imagination oder Phantasie – kann mit sinnlich zu »armen«, d. h. ganz einfachen Formen nicht »spielen«. Die Einbildungskraft kann dem Verstand dann nicht immer neue Deutungsansätze zuspieren, da die Elemente, die sie korrelieren kann, um Vieldeutigkeit zu generieren, nicht hinreichen (vgl. IV. 2. c. i. d. Bd.).

Die Anweisung für die Einnahme einer ästhetischen Blickweise ist demnach: Schaue, ob Du eine Form entdeckst, deren Unwahrscheinlichkeit hinreicht, um dich zu interessieren, der zugleich aber eine gewisse Nicht-Beliebigkeit zu eignen scheint.

Versuche diese Nicht-Beliebigkeit, d.h. in gewisser Weise diese »Ordnung« aber nicht vorschnell auf einen Begriff zu bringen. Ermesse vielmehr zunächst die Unwahrscheinlichkeit der Form, indem Du dir das Medium, aus dem sie durch Selektion (Elementkopplung) hervorgegangen ist, bewusst machst. Dies ist allerdings eine anspruchsvolle Aufgabe, da dieses Medium abduktiv ge- oder in gewisser Weise sogar erfunden werden muss (vgl. Krönig 2018a). Verstehe ich die Melodie, indem ich ihr das Medium der Diatonik unterstelle oder spielt die Melodie vielleicht mit einem viel spezifischeren Medium? Verhält sie sich zu dem Möglichkeitsraum, den Popmusik bietet oder vielmehr dem, den das Medium der Arien zur Verfügung stellt? Kann ich mir ein konkretes Sonett in seiner künstlerischen Bedeutung erschließen, wenn ich es lediglich als Gedicht auffasse, ohne schätzen zu können, wie es mit den deutlich restriktiveren Möglichkeiten des Mediums der Sonette umgegangen ist? Auch bei Kinderliedern ist dies schon der Fall. Schließlich gibt es Kinderlieder, die sich ironisch oder kontrastiv zu dem in diesem Medium schon vorliegenden Formen, d.h. Liedern, Klischees und Erwartungen verhalten. Ich muss das Medium also zunächst entdecken und dann ermessen, wie sich die Form zu dessen Möglichkeiten verhält. Formtheoretisch können wir im Anschluss an Niklas Luhmann (vgl. Luhmann 2001) die ästhetische Blickweise skizzieren, indem wir sie zunächst von der alltäglichen und der aistischen abgrenzen:

ALLTÄGLICHER ZUGANG ZU FORMEN

Form | Medium

Der Verstand erkennt eine Form und interessiert sich nicht weiter für das Medium, aus dem diese Form gebildet wurde. Wir können die Unwahrscheinlichkeit der Formenbildung nicht schätzen. Diese informationsbezogene Zugangsweise zu Formen ist für den Alltag charakteristisch. Es genügt, eine Form als Zahl zu »lesen«, und man interessiert sich nicht dafür, wie diese Zahl konkret geformt ist. Ob sie rot oder grün, groß oder klein ist, ob die beiden Schwünge der »3« eine Symmetrie aufbauen oder diese ganz im Gegenteil brechen oder irritieren, ist unerheblich und sogar in gewisser Weise unsichtbar, wenn ich sie alltäglich auffasse. Ich fasse sie als Zeichen für etwas auf und lese weiter, lösche dabei sogar deren sinnliche und formale Eigenart.

Nun kann ich mich bei der Betrachtung einer Form auch ganz auf deren Sinnlichkeit konzentrieren. Ich kann in Farbe oder Klang versinken, sodass ich schließlich die Form überhaupt nicht mehr in den Blick nehme. Wenn wir Kinder dabei beobachten, wie sie eine Leinwand beispielsweise mit Fingerfarbe bearbeiten, kann es uns erscheinen, dass es dabei primär um eine sinnliche Lust an der kräftigen Farbe geht. Zu diesem Eindruck kommen wir insbesondere dann, wenn größere Flächen relativ schnell gefärbt werden, ohne dass das Kind dabei Entscheidungen zu fällen scheint. Es hält nicht inne, beurteilt nicht die Wirkung seiner Bewegungen, um daran anzuschließen, darauf zu reagieren, sondern versinkt in der Wahrnehmung. Im Kapitel VI. haben wir derartige Praktiken mit Rüssel als Spiele der Hingabe interpretiert. Nicht ganz so deutlich, aber in der Tendenz doch, kann man bestimmte musikalische Praktiken in diesem Sinne als medienbezogen verstehen. Die überwältigende Klanglichkeit spätromantischer Orchestrierungen scheint beispielsweise doch dazu angetan, die Lust am Medium in den Vordergrund zu stellen. Für Kant vermischt sich hier die Lust am Schönen mit der Lust am Angenehmen. Ein bekanntes

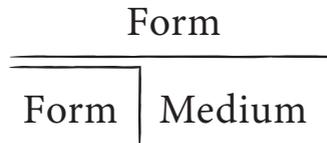
konkretes Beispiel ist vielleicht die Toccata und Fuge in d-Moll von Bach, die als eine lustvolle Exploration des Medium der harmonischen Molltonleiter verstanden werden kann. Die Formen, würde man dann sagen, stellen sich dann tendenziell eher in den Dienst des Mediums, auch wenn die Medium/Form-Differenz hier selbstverständlich nicht so deutlich zugunsten des Mediums asymmetrisiert ist wie im Falle der ästhetischen Befassung von Kindern mit Farbe im obigen Beispiel. Aus einer pädagogischen Perspektive würde man keinesfalls diesen ästhetischen Zugang abwerten. Auch wenn wir die lustvolle Exploration ästhetischer Medien von ästhetischem Erleben unterscheiden, ist sie sowohl integrales Moment des ästhetischen Erlebens selbst und vermutlich auch entwicklungslogisch deren Vorstufe. Wir haben wohl schon oft genug betont, dass die Einebnung dieser Differenz, d. h. die Gleichsetzung des Ästhetischen mit dem Ästhetischen gleichwohl als Banalisierung des Ästhetischen verstanden werden kann.

AISTHETISCHER ZUGANG ZU FORMEN



Wollen wir, wie oben skizziert, eine Form als unwahrscheinliche, aber nicht-beliebige Selektion aus einem Medium schätzen können, müssen wir die Medium/Form-Unterscheidung selbst in den Blick nehmen. Wir haben dann eine Vorstellung der Möglichkeiten des Mediums gewonnen und können ermessen, dass und wie es der Form gelingt, ihre eigene Unwahrscheinlichkeit als nachgerade notwendig erscheinen zu lassen (vgl. Krönig 2008).

ÄSTHETISCHER ZUGANG ZU FORMEN



Die Melodie macht den Eindruck auf mich, dass sie geradezu so sein »muss« wie sie ist, obwohl sie sich als unwahrscheinlich und dadurch zuallererst als interessant behauptet. Ich setze sie im Betrachten immer wieder in Beziehung zu dem Medium, aus dem sie gewonnen ist und kann in diesem Zugleich-auf-Form-und-Medium-Blicken meinen Verstand und meine Einbildungskraft im Spiel halten. Meine Einbildungskraft bezieht immer neue Eindrücke aus der Sinnlichkeit der Medialität – mein Verstand versucht diese Eindrücke zu deuten, scheitert dabei aber fortwährend, kann sich für keine Deutung entscheiden, kann aber zugleich nicht entscheiden, dass er sich nicht entscheiden können wird, da die Formen eine Nicht-Beliebigkeit aufweisen, mithin intelligibel erscheinen. Es sei denn, er kommt doch zu einem Begriff, da er beispielweise die Machart der Formen als stereotyp erkennt. In diesem Fall endet die ästhetische Einstellung.

Die geplante »Blickanweisung« zur Öffnung des ästhetischen Zugangs liegt hier offensichtlich nicht in einer Form vor, die für Kinder und Jugendliche hilfreich oder instruktiv wäre. Eine Didaktisierung dieser Beschreibung könnte aber möglich sein, selbst wenn man deren theoretischen Gehalt nicht herauskürzt, sondern vielleicht zugänglicher formuliert und an Beispielen erfahrbar macht. Dies wollen wir hier nicht leisten. Vielmehr richtet sich dieser Versuch an Pädagoginnen, die selbst erst einmal ihre Vorstellung davon klären wollen, wie sich ein ästhetischer Selbst- und Weltzugang von anderen unterscheidet – und nun

konkret: wie man einen Gegenstand betrachtet, wenn man ihn sich ästhetisch erschließen möchte. Wir wollen den gleichen Versuch nun an Religion als symbolischer Form ausführen. Wir werden die grundsätzlich allgemeinen Prinzipien des Religiösen allein am Beispiel des Christentums erläutern, um nicht durch religionsvergleichende Perspektiven die Komplexität und den Umfang des Arguments zu sehr zu erhöhen.

Wir haben oben gesehen, dass man nicht in eine ästhetische Betrachtung hineinkommt, wenn man schlichtweg schöne Gegenstände sucht. Schönheit im ästhetischen Sinne ist gerade keine Eigenschaft, die manchen vorfindlichen Dingen zukommt und anderen nicht, sondern eine Beobachtungsleistung, die erst gelingt, wenn die Form in ein Verhältnis zu seinem Medium gesetzt wird und »Schönheit« dabei als das »Spiel« aufrechterhalten wird, das sich nur in diesem zugleich sinnlichen und reflexiven Prozess einstellt. Dieser Sachverhalt ist kennzeichnend für jede symbolische Form. Auch das Religiöse kommt nicht in den Blick wenn wir nach »heiligen« Gegenständen Ausschau halten. Es ist vielmehr „der Mythos [der] zwischen Heiligkeit und Profanität unterscheidet“ (Bongardt 2000, 115). Für den Mythos kann nicht etwas in der einen Hinsicht heilig und in einer anderen profan sein, er „kennt nicht jenen Schnitt zwischen ‚Realem‘ und ‚Irrealem‘, zwischen ‚Wirklichkeit‘ und ‚Schein‘“ (Cassirer 1954[1929], 79). Die schlichte Differenz zwischen heilig und profan, die man dem Mythos zuschreiben kann, ist demnach für die Religion genauso unzutreffend wie die Schön/Nicht-Schön-Unterscheidung für die Kunst. Auch wenn die Unterscheidung zwischen dem Sakralen bzw. Heiligen und dem Profanen im noch näher zu erläuternden Sinne auch für das Religiöse kennzeichnend ist, kann sie in der Religion nicht mehr schlicht zur Differenzierung von Gegenständen und Sachverhalten – hier die sakralen, dort die profanen – herangezogen werden (vgl. Bongardt 2000, 81).

MYTHISCHE BLICKWEISE

_____ |
sakral | profan

Auch bei der Religion kommt es – nicht mehr mit Cassirer, sondern mit Luhmann formuliert – zu einem Re-Entry, das es ermöglicht, die Einheit der Unterscheidung ineins zu fassen. Es wird also möglich, das Sakrale im Profanen in den Blick zu nehmen, indem das zuvor ausgeschlossene Profane in das Sakrale »einwandert«. Wir wollen hier aber mit Luhmann die Unterscheidung sakral/profan durch die Unterscheidung Transzendenz/Immanenz ersetzen, da diese deutlich macht, dass es sich nicht um objektive Sachverhalte, sondern um eine Beobachtungsweise handelt (vgl. Luhmann 2002b, 59ff.). Erst durch das Re-Entry der Immanenz in die Transzendenz entsteht eine universalistische Beobachtungsweise, die jede noch so »weltliche« Erfahrung religiös interpretieren kann¹⁵. Dieser Sachverhalt wird im Christentum in der Menschwerdung Gottes und der Gottwerdung des Menschen plastisch:

Erst wenn sozusagen das Göttliche zum Menschen kommt und sogar als Mensch kommt, tun sich die enormen Paradoxien und Komplexitäten auf, zu deren Bearbeitung eine theologisch reflektierte Religion notwendig ist. Die Zuständigkeit der Religion für die Welt, die nun im Unterschied zur ausgeschlossenen (transzendenzlosen, transzendenzneutralen, d.h. profanen) immanenten Welt immer eine immanente Welt mit Transzendenzbezug, mithin sakral ist, kann sich erst durch diesen Re-Entry begründen (Binder/Krönig 2020, 168).

Genau in unserem Sinne formuliert Michael Bongardt, „daß das Bekenntnis, in Leben und Geschick Jesu habe Gott sich selbst offenbart, eine eigenständige symbolische Formung darstellt,

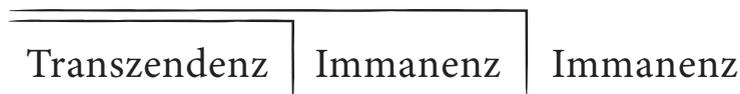
¹⁵ Wir haben diesen Universalismus als notwendiges Kennzeichen jeder symbolischen Form dargestellt (Kap. VI. i. d. Bd.).

ein eigenes Weltverstehen eröffnet“ (Bongardt 2000, 122). Wir wollen dies nachgerade als eine Transformationsregel interpretieren, die angibt, wie man in das Religiöse »hineinkommt«. Die Eingangsfrage dieses Kapitels, ob es möglich ist, so etwas wie eine »Blickanweisung« zu formulieren, die demonstriert, wie man ein bestimmtes symbolisch geformtes und formendes In-der-Welt-Sein, d. h. die entsprechende Einstellung einnehmen kann, scheint bei der Religion kondensierter, d. h. konkreter beantwortet werden zu können als uns das im Hinblick auf das Ästhetische gelungen ist. Das liegt daran, dass das Glaubensbekenntnis an einem herausgehobenen und als zentral markierten Beispiel vorführt, wie die religiöse Blickweise formal beschaffen ist, um nicht zu sagen: wie sie funktioniert. Die Kunst kann einen derartigen »Fall« nicht bieten. Wenn es uns gelingt, einen armen Menschen und verurteilten Kriminellen in der Peripherie des römischen Imperiums zugleich als Menschen und als Gott zu sehen, können wir dieses – durchaus schwer oder sogar kaum rationalisierbare »Zugleich« auch auf andere scheinbar weltliche Sachverhalte anwenden. Dies gilt nicht nur für andere hervorgehobene Beispiele wie die Transsubstantiation von Wein und Brot in Blut und Leib Christi in der heiligen Messe. Diese könnte vielmehr als eine andere Fassung der »Transformationsregel« verstanden werden. Wer sich diese Blickweise angeeignet hat, kann jeden beliebigen Gegenstand und ganz wesentlich auch sich selbst in ein Transzendenzverhältnis setzen, ohne die jeweiligen Gegenstände bzw. sich selbst zu »vergötzen«, d. h. zu einem sakralen Gegenstand zu machen, wie wir dies dem Mythos zugeschrieben haben. Von besonderer auch gesellschaftlicher Relevanz ist hierbei, dass es nun nicht mehr möglich ist, das radikal »Unheilige«, »das Böse« zu externalisieren. Es sind dann nicht mehr die anderen, die böse bzw. sündhaft sind, sondern ich selbst, ohne dadurch allerdings »verworfen« zu sein. Schließlich kann ich jederzeit den Trans-

zendenzbezug aufbauen, insofern und solange ich eben religiös blicke. Diese Blickweise können wir formal analog zu der ästhetischen Blickweise folgendermaßen darstellen:

Religiöse Blickweise

TRANSZENDENZ



Wir sehen hier, dass die »äußere« Immanenz für die Religion der Bereich ist, der keinen Transzendenzbezug aufbaut. Diese Immanenz ist vergleichbar mit dem Profanen des Mythos. Im Unterschied zum Mythos kann der religiöse Blick also mitbeobachten, dass es außerhalb seiner selbst Beobachtungsformen bzw. Formen des In-der-Welt-Seins gibt, die sich ganz anders, z. B. ästhetisch, wissenschaftlich oder alltäglich ausrichten. Gleichwohl würde die Religion behaupten, dass eben diese Blickweisen sich auch auf ihrer »inneren« Immanenzseite positionieren könnten, wodurch sie selbst als Kunst und als Wissenschaft einen Transzendenzbezug aufbauen könnten bzw. aus religiöser Sicht, diesen nicht ausblenden – um nicht zu sagen: verleugnen müssten.

Um es nur ganz kurz für die Wissenschaft zu formulieren: Auch die moderne Wissenschaft kann nicht mehr mit der einfachen Differenz von Wahrheit und Unwahrheit operieren. Die Vorstellung, es gebe wahre und unwahre Dinge und Sachverhalte oder »Wissen« auf der einen und »Meinungen« auf der anderen Seite, ist, wie wir schon im Kapitel V ausgeführt haben, höchstens für so etwas wie eine Protowissenschaftlichkeit

kennzeichnend. Vielmehr ist auch Wahrheit in der Wissenschaft reflexiv geworden. Das Nicht-Wahre ist in die Wahr/Unwahr-Unterscheidung eingetreten (Re-Entry).

WAHRHEIT

wahr	nicht-wahr	weder wahr noch nicht wahr
------	------------	----------------------------

Dieser Sachverhalt sollte, wie gesagt, schon in Kapitel V deutlich geworden sein und wird an dieser Stelle nicht erneut dargestellt. Vielmehr soll der Blick auf die Isomorphie der reflexiv-gewordenen Blickweisen des Ästhetischen, Religiösen und Wissenschaftlichen gelenkt werden. Ob aus diesen Überlegungen Hinweise auf pädagogische und didaktische Fragen nach der Vermittelbarkeit symbolischer Formen abgeleitet werden können, muss an dieser Stelle weitgehend offenbleiben. Es folgt daraus aber immerhin die These, dass symbolische Formen eine konstitutive Reflexivität aufweisen, die bei allen kulturpädagogischen Vermittlungsversuchen berücksichtigt werden muss, ohne dass damit die Sinnhaftigkeit oder gar Notwendigkeit expliziter Theoretisierungen dieses Sachverhalts in pädagogischen Settings behauptet wird.

VIII.

Fallbeispiel der Entbanalisierung. Eine symboltheoretische Interpretation der Reggianischen Dokumentationspraxis¹⁶

Großformatige, künstlerisch gestaltete und gerahmte, hochwertig produzierte Dokumentationsposter, portfolioartige Ringbücher mit Fotos, kleinen Zeichnungen und Plänen, knappe handschriftliche Skizzen kindlicher Originaltöne sowie darauf bezogene Erwachsenenkommentare, Computerbildschirme, die in Endlosschleifen Videosequenzen kindlichen Tuns zeigen, strukturierte Beobachtungsbögen mit Ansätzen zu ethnografischen Forschungsprojekten, Notizblöcke mit hastig hingeschriebenen Halbsätzen zu Interessen und Handlungen sowie Ideen einzelner Kinder und Kleingruppen – alles das zeigt sich den Besucher/-innen einer Reggianischen Kindertagesstätte auf der Suche nach den berühmten Dokumentationen¹⁷. Es ist der Heterogenität der Elemente aber noch nicht genug: Neben diesen schriftlichen,

¹⁶ Zuerst veröffentlicht unter: Krönig, Franz Kasper: Ein symboltheoretischer Versuch, die Bedeutung der Dokumentation in der Reggiopädagogik zu verstehen., in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2016. Quelle: <https://zkmb.de/ein-symboltheoretischer-versuch-die-bedeutung-der-dokumentation-in-der-reggiopaedagogik-zu-verstehen/>; Letzter Zugriff: 24.08.2023

¹⁷ Dokumentation gilt als „zentrales Element in der Reggio-Pädagogik“ (Tassilo Knauf 2003, o.S.), in dem Sinne, dass sie nicht der pädagogischen Arbeit zeitlich oder prioritär nachgeordnet oder additiv, sondern selbst ein „learning process“ ist und sich darin von der „child observation“ funktional abgrenzt (Dahlberg/Moss/Pence 1999, 146ff.), die ebenfalls als Dokumentation bezeichnet wird.

grafischen und foto- sowie videografischen Dokumenten gehören auch ganz wesentlich allerlei Arten von Artefakten zu der Dokumentation. Wie diese enorm heterogenen Elemente Teil *eines* Prozesses sein können, lässt sich besonders gut mit dem Begriff der symbolischen Form fassen. Die Einführung des Begriffs, bzw. der Theorie symbolischer Formen soll also einen Beitrag dazu leisten, to „convey such a complex documentation process to others“ (Rubizzi 2001, 94), was bislang nicht „sufficiently clear“ (ebd.) gelungen ist. Dass der Begriff der symbolischen Form in der Reggiopädagogik bislang keine Rolle spielt, bzw. von der Pädagogik generell kaum rezipiert wird (vgl. Bilstein 2014, 457), scheint eher auf historisch-kontingente denn auf fachliche oder systematische Gründe zurückgeführt werden zu können. Das Potenzial des Begriffs der symbolischen Form soll im Folgenden daher im Bezug auf die wesentlichen Dimensionen des Dokumentationsverständnisses dargestellt werden, wohlgermerkt eines Dokumentationsverständnisses, das nicht allein auf die Reggiopädagogik beschränkt ist, sondern das als Modell *pädagogischer* Dokumentation (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999, 144ff.) generell in der Kindheitspädagogik von hoher Relevanz ist (vgl. Schäfer/von der Beek 2013, 49ff.).

1. Die Dokumentation und das Dokumentierte: Überwindung einer irreführenden Differenz durch den Symbolbegriff

Spricht man von Dokumentation in einem Alltagsverständnis, ruft man automatisch die Unterscheidung von Dokumentieren und Dokumentiert-Werden auf. Man bewegt sich dann in einem klassischen semiotischen, zweiwertigen Denken (vgl. Ort 2007), dem es bei Zeichen um Verweisungszusammenhänge geht, um die Frage, in welcher Weise etwas für etwas anderes (*aliquid pro*

aliquo)¹⁸ steht und wie die Beziehung zwischen den beiden Polen der Verweisungsbeziehung (signifié und signifiant)¹⁹ zustande kommt und beschaffen ist. Versuchte man, Dokumentationsprozesse in der Reggiopädagogik semiotisch zu interpretieren, wäre es allerdings sinnvoller, von triadischen und dynamischen Modellen zum Beispiel in der Peirce'schen Tradition auszugehen und eben nicht von zweiwertigen strukturalistischen Ansätzen, zumindest wenn diese auf einer relativ statischen und arbiträren Verweisungsbeziehung aufbauen. Bezieht man sich nämlich auf einen derartigen Zeichenbegriff, scheint unmittelbar klar, dass ein sinnlich wahrnehmbares Etwas (ein Pinselstrich, eine Lichtprojektion, eine Bewegung im Raum, eine Gestalt eines Gegenstands, ein Klang) eine Bedeutung *hat*²⁰, für etwas steht,

¹⁸ Auch wenn diese Formel mit triadischen Zeichenmodellen nicht prinzipiell unvereinbar ist, steht sie doch – und so ist es hier gemeint – seit der Antike, über das Mittelalter und bis hin zum Strukturalismus des frühen 20. Jahrhunderts für die dyadische Repräsentationsfunktion des Zeichens (vgl. Nöth 1995, 85).

¹⁹ Die beiden Teile des bilateralen Zeichens nach de Saussure (vgl. Saussure 1967[1916]).

²⁰ Es ist ja gerade eine besondere Auszeichnung des Reggioansatzes, sich dabei auf den Sozialkonstruktivismus berufend, jedes menschliche Verhalten als bedeutungshaft zu betrachten. Wodurch entsteht die Bedeutung? Dadurch, dass man, d. h. jemand anderes, Bedeutung qua Unterstellung verleiht, könnte man sagen. Sinnvoll oder bedeutungshaft ist der Pinselstrich also nicht kraft besonderer intrinsischer Qualitäten, auch nicht aufgrund einer psychischen Haltung oder Intention, sondern aufgrund der „gesellschaftlichen Handlung“ (Mead 1973, 115), hier: der Interpretation, d. h. der bedeutungsverleihenden Beobachtung der Pädagoginnen und Pädagogen oder der anderen Kinder (allerdings auch, dazu später, aufgrund seiner symbolischen Prägnanz). Die Frage, ob ein Einzelner diesen sozialen Sinn produzieren kann, bejaht Mead eindeutig mit Verweis auf die These, dass schon das eigene Selbst nur als soziales Selbst verstanden werden kann, dessen Alleinsein niemals als ein Unabhängig-von-anderen-Sein verstanden werden kann (vgl. Mead 1964).

d. h. etwas repräsentiert. Da die Reggiopädagogik ihren Symbolbegriff nicht hinterfragt, kommt es zu der Situation, dass Aussagen zu einem Symbolbegriff vorliegen, die in keiner Weise zu dem passen, was sowohl in der Praxis als auch von den theoretischen Bezügen her angelegt ist. Für Malaguzzi ist „a symbol (...) a word or image that stands for something else“ (Gandini 2012, 67). Die „Hundred Languages“²¹ (Edwards/Gandini/Forman 2012) werden dann zu „a range of semiotic systems as representational devices“ (Albers/Murphy 2000, 129). Auch wenn durch den Begriff der Repräsentation die Darstellungsfunktion der Zeichen besonders im Vordergrund zu stehen scheint, wird – wie könnte es im künstlerischen Kontext anders sein? – die Ausdrucksfunktion gleichermaßen betont. Aber auch hier bleibt die Unterscheidung zwischen Ausdrucksmittel (der Pinselstrich) und dem Ausdrucksgehalt (Gefühle, Stimmungen, innere Zustände, Gedanken, Ideen) als binäre Differenz konstitutiv – eine Unterscheidung, die schon von Eduard Hanslick problematisiert wurde (vgl. Hanslick 1854). Die Reggiopädagogik differenziert also nicht zwischen Symbol und Zeichen,²² obgleich gerade dieser Unterscheid den Schlüssel zum Verständnis darstellt. Der zweiwertige Zeichenbegriff passt nicht zu der Theoriearchitektur der

²¹ Der Begriff der „Hundred Languages“ geht auf ein Gedicht des Begründers der Reggio-Pädagogik Loris Malaguzzi zurück, in dem er die vielfältigen, multimedialen Zugangs- und Seinsweisen des Kindes formuliert. Die besondere Bedeutung künstlerischer Praxis und ästhetischen Erlebens und Handelns in der Reggio-Pädagogik wird oft mit diesem Begriff erläutert.

²² Manchmal wird der Symbolbegriff als Oberbegriff für alles irgendwie Zeichenhafte in Anspruch genommen (vgl. Rubizzi/Bonilauri 2012), an anderer Stelle wird das Symbol als Zeichen in einem ganz engen Sinne eines materialisierten Verweisungszusammenhangs gesehen als ein *aliquid pro aliquo*, dessen fast atomistischer und bedeutungsarmer Charakter durch Systembildung erst überwunden werden muss (vgl. Forman/Fyfe 2012).

Reggiopädagogik. Er durchtrennt das, was wesentlich Einheit ist. Auch wenn in der Reggiopädagogik viel von Symbolen die Rede ist, hat sie keine Symboltheorie zur Verfügung,²³ die genau das Hauptcharakteristikum des Symbols fassen kann: „Ein Symbol ist nicht nur ein Zeichen (wie zum Beispiel ein Wort). Es bezeichnet nicht nur, es bewirkt die Einheit“ (Luhmann 1998a, 235). Das so verstandene Symbol überwindet die „Differenz von »Bild« und »Sache«, von »Zeichen« und »Bezeichnetem«“ (Cassirer 1954[1929], 109). Nimmt man diese Unterscheidung von Symbol und Zeichen in den Blick, ist klar, dass die Reggiopädagogik im Wesentlichen von Symbolen genau in diesem engeren Sinne spricht bzw. sprechen müsste. Der Pinselstrich des Kindes verweist nicht zeichenhaft auf etwas anderes. Will man die Bedeutung des Pinselstrichs erfassen, muss man ihn vielmehr zugleich als Schöpfung verstehen, als Ausdruck, als Symbolisierung, als Mitteilung und dabei berücksichtigen, dass der Pinselstrich zu einem Objekt wird, das spricht, das selbst symbolische Energie hat und in den Austausch mit anderen Symbolen tritt.²⁴

²³ Von einem pädagogischen Ansatz eine Symboltheorie einzufordern, erscheint vielleicht als unangemessen. Die Alternative wäre allerdings ein intuitives, implizites Wissen, das sich vielleicht nur über eine jahrelange Praxis erarbeiten ließe. Genau hierin könnte ein Grund dafür zu liegen, dass die Reggio-Pädagogik etwas für »Eingeweihte« zu sein scheint, die über entsprechende Schulungen eingeführt werden müssen.

²⁴ Die Agency-Position des Pinselstrichs ist nicht metaphorisch gemeint. Die Idee des Symbols als Energie, die etwas tut (nämlich ausdrücken, darstellen, auffordern...) soll im Folgenden mit den Mitteln des Cassirer'schen Symbolbegriffs plausibilisiert werden. Auch in ganz anderen Zusammenhängen, Theorietraditionen und Disziplinen wird dieser Gedanke gerade ohne Abstriche an Rationalität und letztlich viel radikaler formuliert: „things might authorize, allow, afford, encourage, permit, suggest, influence, block, render possible, forbid, and so on“ (Latour 2004, 226).



Aus dem »Dreieck-Projekt« der ZEBRA Kita, Köln

Es handelt sich also gerade nicht um eine Verweisung, sondern um einen nicht abschließbaren dialogischen (also kommunikativen) und materiellen (also wahrnehmungsbezogenen) und ästhetischen (also auch imaginationsbezogenen) Austausch mit *und von* Symbolen. Es werden keine Zeichen verwendet, sondern in symbolischem Tun werden symbolische Formen geschaffen, die symbolisch aufgefasst werden.²⁵ Wie verfährt diese Auffassung?

²⁵ Bis zu diesem Punkt könnte man für einen Zeichenbegriff im Anschluss an Peirce optieren. Die Reflexivität eines prinzipiell unabschließbaren

Sie bringt Symbole hervor. Das ist aus der Sicht Malaguzzis „our principle of circularity“ (Gandini 2012, 58). Dieser komplexe, aber einheitliche Zusammenhang soll im Folgenden mithilfe des Begriffs der symbolischen Formung verständlich gemacht werden.

2. Dokumentation als Ergon und Energeia: Die symbolische Formung

Wenn darauf hingewiesen wird, dass Dokumentation „both a product and a process“ (Seidel 2001, 304) ist, ist das selbstverständlich eine hilfreiche Klärung im Hinblick auf die Möglichkeit, nur eine der beiden Seiten im Blick zu haben. Muss man aber nicht im nächsten Schritt nachfragen: Wer ist der Träger des Prozesses, wer der Produzent des Produkts? Jeder die oder der sich mit Reggiopädagogik auskennt, wird vermutlich antworten: das Projekt selbst ist Träger und Produzent. Nun besteht die Gefahr, in rational kaum einholbare und Interessierten kaum vermittelbare, vielleicht sogar esoterisch²⁶ erscheinende Formulierungen zu verfallen. Typisch hierfür wären alteuropäische Ganzheits- und Einheitssemantiken (vgl. Luhmann 1998b), die natürlich nicht dadurch unwahr²⁷ werden, dass sie »alt« sind, sondern dadurch, dass sie völlig aus ihren diskursiven Zusam-

Sinnprozesses, d. h. die »Semiose« kann, vor allem wenn die Frage der Einheit des Prozesses bearbeitet wird (vgl. Jahraus 2003, 354), zur Interpretation der Reggio-Dokumentation viel beitragen, hat aber vergleichsweise wenig im Bereich der Materialität zu bieten und ist eher von Sprache und kognitivem Denken ausgehend konzipiert.

²⁶ Esoterisch/Exoterisch bezieht sich in der Philosophiegeschichte seit Aristoteles auf die Unterscheidung von mehr oder weniger eingeweihten Kreisen, denen die komplexen Lehren zugänglich bzw. nicht zugänglich gemacht werden können (vgl. in seinen Abschnitten zu Leibniz: Russell 1947).

²⁷ „Das Ganze ist das Unwahre“ (Adorno 2003[1951], 55).

menhängen gelöst so verwendet werden, als wisse man, was darunter zu verstehen sei.²⁸

Eine Esoterik hat die Reggio-Pädagogik nicht nötig, und die Einführung des Begriffs der symbolischen Form soll gerade dazu beitragen, das, was die Dokumentation in diesem Ansatz ausmacht, auch für »Nicht-Eingeweihte« verständlich zu machen. Wenn Cassirer davon spricht, dass „Symbole in sich eine eigene Kraft und eine eigene Dynamik enthalten, dass sie sozusagen schwanger (prägnans) sind mit Möglichkeiten und künftigen Entwicklungen“ (Bilstein 2014, 459), spricht das der Reggiopädagogik aus tiefster Seele, ist aber gleichwohl durch den Begriff der symbolischen Prägnanz rational fassbar, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

Hilfreich könnte es sein, die Unterscheidung von Prozess und Produkt durch die von *Ergon* und *Energeia* zu ersetzen. Nach Wilhelm von Humboldt ist Sprache „selbst kein Werk (*Ergon*), sondern eine Thätigkeit (*Energeia*)“ (Humboldt 1907, 46). Sie ist „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen“ (ebd.). Natürlich sind Laute, Wörter, Sätze und Texte auch als Werke, als materiell Vorliegendes und als von jemandem Hervorgebrachtes zu betrachten – aber nicht nur. Genau diese Relation ist es, die das Verständnis der Reggio-Dokumentation als einer im oben skizzierten Sinne symbolischen Praxis erschwert: Wie verhalten sich die sichtbaren Werke zu der Energie ihrer Hervorbringung, in der das Wesentliche, Einheitsstiftende und dem Ganzen Bedeutungsverleihende zu suchen ist? Humboldt ist an einer Beantwortung dieser Frage schon nahe dran, indem er nicht beim einzelnen Zeichen ansetzt und von dessen Verbindung zu

²⁸ „Die Metaphysik der Ganzheit, die weite Strecken des pädagogischen Diskurses bis heute beherrscht, fällt insofern hinter das mit „Symbolisierung“ markierte Problembewusstsein zurück“ (Bilstein 2014, 462).

anderen ausgehend Sprechen und Denken erklären will, sondern gerade anders herum: Denken ist ein in sich gegliederter Prozess, der auf in sich gegliederte Versinnlichungsformen angewiesen ist, d. h. artikuliert sein muss (ebd.: 3f.).

Die Philosophie der symbolischen Formen Cassirers schließt hier an, geht aber in mehrfacher Weise weiter (vgl. Krönig 2019a). Zum einen ist Sprache für Cassirer nur eine symbolische Form neben anderen.²⁹ Dadurch wird es besonders gut möglich, die heterogenen, teilweise im engeren Sinne nicht-sprachlichen Elemente der Reggianischen Dokumentationsarbeit theoretisch zu fassen. Generell ist es nicht zuletzt diese „plurale Struktur symbolischer Wirklichkeiten, die Cassirers Symboltheorie pädagogisch interessant“ (Bilstein 2014, 458) macht und dem Geist der Reggiopädagogik in besonderer Weise entspricht. Zum anderen ist Cassirer nicht darauf angewiesen, die Energie der Bedeutungs-genese einem individuellen oder kollektiven Geist zuzusprechen. Es wird hier zum ersten Mal möglich zu verstehen, dass Dokumentation *die artikuliert Versinnlichung einer symbolischen Formung ist*, die von dem Projekt selbst – und nicht von Individuen – geleistet wird. Mit symbolischer Formung ist ja zunächst nur gemeint, dass Bedeutung und Versinnlichung, d. h. Materialität nicht zu trennen sind. Es gibt keinen »reinen Geist«, der sich dann im nächsten Schritt in eine Form bringen ließe. Der Pinselstrich *hat* also nicht eine Bedeutung, sondern er *ist* bedeutend. Nun kommt aber das Wesentliche: Für wen ist er auf welche Weise und wann bedeutend? Künstlerisch bedeutend ist er nur für einen Blick, der künstlerische Bedeutung zuschreiben kann. Das ist nicht der

²⁹ Bei Cassirer gibt es keine Rangordnung symbolischer Formen. Höchstens könnte man dem Mythos die besondere Rolle einer Wurzel zuschreiben, während Sprache „unerlässlich bei dem Aufbau einer jedweden Sinnwelt“ (Göller 1988, 146) und damit mit allen symbolischen Formen verwoben ist.

Blick einer Person, sondern es ist die Kunst selbst als symbolische Form, die da blickt.³⁰ Kunst als symbolische Form okkupiert sozusagen die Menschen mit ihren symbolischen Vermögen, die sie ebenso gut auch anderen symbolischen Formen zur Verfügung stellen könnten. Sie könnten beispielsweise den Pinselstrich auch wissenschaftlich mit Bedeutung erfüllen, ihn als etwas Messbares, vielleicht als etwas Symptomatisches oder historisch Bedeutsames begreifen. Auch ein pädagogischer Blick auf den Pinselstrich des Kindes kann ihn nicht als künstlerische Form erschließen. Wir haben es hier also mit mehreren Ebenen symbolischer Formen zu tun: Der Pinselstrich ist, erstens, als sinnlich wahrnehmbares, materielles, intentional hervorgebrachtes Werk eine konkrete symbolische Form. Er ist, modern ausgedrückt, etwas Beobachtetes. Er ist, zweitens, selbst eine Beobachtung³¹, d. h.: er markiert eine Differenz, er macht einen Unterschied und macht diesen zugleich sichtbar. Er ist, drittens, eine symbolisch geformte Beobachtung, d. h. er beobachtet nicht irgendwie, sondern (hier) künstlerisch (im Unterschied zu beispielsweise wissenschaftlicher, pädagogischer oder religiöser Beobachtung). Er ist, viertens, als symbolische Form nur rekursiv, d. h. sozusagen von der Zukunft her als eine Beobachtung einer Beobachtung beobachtbar: Soll es zu einer künstlerischen symbolischen Formung kommen, dann ist dies nur möglich, wenn ein künstlerisch/ästhetischer Blick (B^{t+1}) eine Form (B^{t0}) beobachtet,³² die ihrerseits als eine künstlerische Markierung

³⁰ In der Systemtheorie der Bielefelder Schule ist dieser Gedanke, so kontraintuitiv er sein mag, theoretisch ausgearbeitet und begründet (vgl. Luhmann 2001b).

³¹ „Beobachten heißt einfach (und so werden wir den Begriff im Folgenden durchweg verwenden): Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, daß das »Unterscheiden und Bezeichnen« eine einzige Operation ist“ (Luhmann 1998a, 69).

³² Die Rekursivität des Vorgangs wird hier mit der Zeitrichtung angezeigt: t = Zeit.

eines künstlerisch relevanten Unterschiedes (B^{t-1}) beobachtet wird (vgl. zur Verknüpfung rekursiver Beobachtung: Krönig 2010). Einem wissenschaftlichen oder pädagogischen Blick zeigt sich der Pinselstrich nicht in seiner vollen künstlerischen Bedeutung.

Dieser Zusammenhang, der hier differenz- und beobachtungstheoretisch dargestellt wurde, verdeutlicht die Einheit der verschiedenen Ebenen der symbolischen Form: Wenn ein Pinselstrich eine künstlerische symbolische Form ist, bzw. als solche prägnant ist, dann ruft er die symbolische Form der Kunst auf, in der sich spezifische Möglichkeiten für Ausdruck, Darstellung, Bedeutung und Kommunikation öffnen. Dies kann aber nur gelingen, wenn ein späterer ästhetischer (künstlerisch formender) Blick jener konkreten Form seine Aufmerksamkeit schenkt. Ganz konkret und praktisch heißt das: Ein Kind kann nicht alleine künstlerisch tätig sein. Es ist – wie auch jede und jeder Erwachsene – darauf angewiesen, dass eine künstlerisch intendierte Form als solche von einem künstlerisch formatierten Blick, d. h. ästhetisch betrachtet wird. Höchstens in einem Punkt wird die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen relevant: Erwachsene, v. a. erfahrene Künstler/-innen, können den Blick aktuell abwesender Dritter bis zu einem gewissen Grad intern simulieren und antizipieren.

3. Die Form der Bedeutung und die Bedeutung der Form: symbolische Prägnanz

In deutschen Kindergärten ist es nicht ungewöhnlich, vielmehr erwartbar, dass »Themen« wie der Marienkäfer oder der Apfel (wo immer sie herkommen mögen) eine gestalterische Umsetzung finden, die im Ausmalen, Ausschneiden oder Basteln von Abbildern³³

³³ Zu den „Antinomien“ einer derartigen Abbildtheorie (Cassirer 1954[1929], 229).

der betreffenden Referenzobjekte bestehen. Das Verhältnis zwischen Thema und Gestaltung scheint das einer Repräsentation zu sein, die vermutlich über eine abstrakte Ähnlichkeit³⁴ zustande kommt: Die Repräsentation gilt als erfolgt, wenn in einem hinreichenden Umfang Elemente und Korrelationen in der Abbildung eine Erfahrung des »Wiedererkennens«³⁵ im Bezug auf ein Referenzobjekt ermöglichen. Wie das gelingt, wo doch die Unähnlichkeit z. B. zwischen einem nahezu zweidimensionalen, unbelebten Gegenstand (bemaltes Papier) und einem dreidimensionalen, viel kleineren und belebten Gegenstand deutlich hervorstechender sein müsste, ist hier nicht zu erörtern. Interessant ist allerdings, wie weit die hier natürlich überspitzt dargestellte »Bastelpraxis« von der künstlerischen Praxis in Reggio entfernt ist. Einen Marienkäfer darzustellen, indem man im Wesentlichen ein rotes Oval mit schwarzen Punkten malt, käme in Reggio wohl niemandem so leicht in den Sinn: es hat (fast) keine Bedeutung. Die Suche nach Bedeutung und – wenn man auf sie stößt – deren Vertiefung und Intensivierung führt selten zu einer Repräsentationsabsicht im oben dargestellten Sinn. Die Bedeutung ist nie offensichtlich, sondern kreist vielmehr assoziativ um das Metaphorische und das Magische:

Im zweiten Gespräch, das ich mit Prof. Malaguzzi im Dezember 1985 führen konnte, verglich er – auf meine Frage hin, welches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt er für erstrebenswert halte – das Ver-

³⁴ Dass „diese Beziehung des Darstellenden zum Dargestellten durch keinerlei Analogien, die aus der Sachwelt hergenommen sind, zu verdeutlichen ist“ (Cassirer 1954[1929], 229), wie Husserl klargestellt hat, soll hier nicht bestritten werden, kann aber auch nicht weiter erörtert werden.

³⁵ „aber dies heißt nicht, daß beide Erlebnisse, das Wahrnehmungs- und das Erinnerungserlebnis, in irgendeinem substantiellen Bestandteil übereinkommen, sondern lediglich, daß sie einander zugeordnet und funktionell aufeinander bezogen sind“ (Cassirer 1954[1929], 231).

hältnis, welches ein Kind zu einem Objekt entwickeln sollte, mit dem des Bildhauers zum Marmor: »Der Bildhauer ist ein umso größerer Künstler, umso mehr der die Sprachen, die Gesetze des Marmors versteht«. Solches Verständnis setzt die Beseelung des Objekts voraus. »Das Kind beseelt das Objekt; das Objekt spricht tatsächlich.« Dem Pädagogen weist der die Aufgabe zu, die Beziehung der Objektbeseelung zur Intelligenz herzustellen und zugleich zu verhindern, daß beim Übergang ins »intelligente Alter« alle Phantasie und Beseelung verlorengeht (Göhlich 1997, 52).

Die Beseelung des Objekts und das magische Bewusstsein ist hierbei nicht als eine kindlich-kindische Eigenschaft, am Ende gar als ein Defizit zu sehen, beispielweise als Unfähigkeit „zwischen seiner innerpsychischen Erfahrung und materiellen äußeren Erfahrung“ (Selman 1984, 102) zu unterscheiden, sondern als eine künstlerische Haltung. Wenn „the child speaks to the things which surround him, and the things speak to him“ (Montagu 1949, 366), ist das ein Zugang zu Bedeutungsschichten der Dinge, die sie einer künstlerischen Erschließung würdig machen. Auch wenn das Mythische nicht die einzige Möglichkeit ist, tiefere symbolische Bedeutung zu generieren, ist sie ohne Frage eine Weise, die auch Kindern schon zur Verfügung steht. Wenn wir von Bedeutung sprechen, denken wir zuallererst und vielleicht ausschließlich an sprachlich vermittelten bzw. hergestellten Sinn. Cassirer hat in seiner Philosophie der symbolischen Formen mit dem Begriff der symbolischen Prägnanz ein Konzept von Bedeutung zur Verfügung, das sich ebenso auf nicht-sprachliche Symbole bezieht.

Wenn Cassirer sagt: symbolische Prägnanz ist eine »selbständige und autonome Beziehung (...) ohne die es für uns weder ein Objekt noch ein Subjekt, weder eine Einheit des »Gegenstandes« noch eine Einheit des »Selbst« geben würde (PSF, Bd, 3, S. 274 f.), dann meint er: sie ist ein Urphänomen. Symbolische Prägnanz erklären heißt, das Sinnverstehen erklären, das man für die Erklärung immer schon voraussetzt (Krois 1988, 26).



Aus dem »Dreieck-Projekt« der ZEBRA Kita, Köln

Auch wenn symbolische Prägnanz also die Grundbedingung für gegenstandsbezogene Sinnerfahrung ist, geht sie nicht darin auf, so etwas wie eine gestaltpsychologische Kategorie zu sein.³⁶ Das Entscheidende am Begriff der symbolischen Prägnanz ist vielmehr, dass er erklären kann, wie Gegenständen selbst, bzw. der stofflichen, materiellen Gestalt von Symbolen ein Aufforderungscharakter zukommen kann, den die Reggio-Pädagogik genau wie schon die „Klassiker der Pädagogik wie Rousseau, Fröbel und auch Montessori intuitiv erkannt“ (Stieve 2008, 285) haben.

³⁶ Der Begriff der symbolischen Prägnanz wird bei Cassirer zu einem Schlüsselbegriff, dessen Verständnis unweigerlich erkenntnistheoretische, vielleicht sogar notwendigerweise transzendentalphilosophische Fragen aufwirft, jedenfalls als »Urphänomen des Sinnverstehens« (Krois 1988, 26) in seiner Fundamentalitat und Komplexität nicht schon im Verweis auf seine Herkunft zu klären ist (vgl. Shi 2016).

Woran knüpft ein Reggianischer Dokumentationsprozess an? Welcher Pinselstrich, welches Artefakt, welche Phrase wird Teil des gemeinsamen symbolischen Prozesses? Sicher ist das vor allem vom Prozess aus zu denken, der Elemente inkorporiert oder nicht. Gäbe es aber nicht eine gewisse Nicht-Beliebigkeit in den einzelnen konkreten symbolischen Formen, wäre dieser Prozess völlig kriterien- und ziellos und eine Vertiefung von Bedeutung sowie eine Verfeinerung von Ausdruck wären dem Zufall überlassen und damit hoch unwahrscheinlich. Tatsächlich seligiert der gemeinsame künstlerische Prozess in der Reggioarbeit ganz stark, und das ist vielleicht das, was einem am deutlichsten ins Auge springt. Erst die Ernsthaftigkeit, mit der alle Beteiligten Formen beachten und betrachten, gibt dem gemeinsamen Prozess eine Richtung und damit eine Zukunft und eine Vergangenheit. Worauf achtet man? Auf die symbolische Prägnanz der symbolischen Formen. Während man sagen kann, dass Dinge in ihrer Dinghaftigkeit „unmittelbar an unser leibliches Handeln und damit auch unser sprachliches Handeln appellieren“ (Stieve 2008, 217), bedeutet die symbolische Prägnanz, dass die Gestalt von Dingen daran appelliert, ihre Symbolkraft zu erschließen und sich nicht nur wahrnehmend, sondern kommunikativ-bedeutungszusprechend auf sie einzulassen oder wie wir im Kapitel II verdeutlicht haben: mit dem anderen Subjekt, das sich in den Symbolen ausgedrückt hat, auseinanderzusetzen.

Im alltäglichen Umgang mit Schriftsprache genügt es, wenn ein Gekritzelt zumindest den Anschein von intentional Hervorgebrachtem erwecken kann. Die symbolische Prägnanz von Buchstaben, generell von Sprache und Schrift ist derart hoch, sie „faszinieren und präokkupieren“ (Luhmann 2008, 41) sozusagen das Bewusstsein, dass es kaum möglich ist, sie nicht symbolisch aufzufassen, d. h. ihnen etwas zu »unterstellen«, nämlich, dass sie etwas mitteilen, das verstanden werden kann und will. Das

genügt aber noch lange nicht, um auf die *Form* der symbolischen Form selbst aufmerksam zu machen. Wie der Buchstabe aussieht, wie das Wort gesprochen, wie der Satz formuliert ist, interessiert im alltäglichen Verstehen weniger. Um die Aufmerksamkeit darauf hinzulenken, muss die symbolische Prägnanz spezieller, man kann sogar sagen: höher sein. Künstlerische Formen sind besonders unwahrscheinlich und dürfen ihre symbolische Prägnanz nicht den „Nützlichkeiten als Leitfaden der Beobachtung“ (Luhmann 1997, 204) verdanken, wie dies bei der Decodierung von Schriftzeichen, der Lesbarkeit von Piktogrammen oder der Verständlichkeit von Bedienungsanleitungen und Wegweisern der Fall ist. Speziell ästhetische symbolische Prägnanz erschließt sich erst einer Beobachtung zweiter Ordnung. Die Form muss *als Form* beachtet werden, d. h. es muss stets mitgesehen werden, dass die Form der Form kontingent ist (auch anders sein könnte), gleichwohl aber nicht kontingent wirkt, sondern vielmehr als (fast) notwendig erscheint (vgl. Krönig 2008).

Für diese Beobachtungsweise zu werben, gelingt Formen von hoher symbolischer Prägnanz – allerdings nur, wenn Aufmerksamkeit und ästhetische Haltung im Sinne eines Interesses an symbolisch prägnanter Form als Form³⁷ aufgewendet werden. Diese Haltung ist in Reggio in beeindruckender Weise unter Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen zu finden. Damit daraus aber eine artikulierte Verknüpfung von ästhetischen Beobachtungen zu einer Dokumentation wird, darf es nicht bei einer stillen Kontemplation dieser symbolischen Formen bleiben. Es genügt auch noch nicht, die Formen auf sich wirken zu lassen, sich etwas zu überlegen und dann selber eine symbolische

³⁷ Das ist allerdings nur möglich, wenn die eine Medium/Form-Unterscheidung angelegt wird, die wiederum selbst als Form gehandhabt wird (vgl. Luhmann 1997, 174).

Formung additiv oder auch gezielt darauf bezogen zu produzieren. Das Geheimnis ist, dass die »Beobachtung« einer symbolischen Form durch eine symbolische Form geschieht und somit – altmodisch und problematisch formuliert: Kunstwerke Kunstwerke beobachten. Die Materialisation der Beobachtung eines kindlichen Artefakts kann alles Mögliche sein: Ein Foto, ein Artefakt, ein Text, eine Zeichnung ... Sobald diese Medien selbst ästhetische symbolische Formen sind, ist die Autopoiesis der Dokumentation im Gang.

IX.

Fallbeispiel der Banalisierung. Substitution (hochschwelliger) ästhetischer Medien durch das (niedrigschwelligere) Medium der Emotionalität.

Die Idee zweier Musikerinnen, Siebtklässlern während ihres regulären Musikunterrichts an drei Terminen die Musik Jacques Offenbachs näherzubringen, bzw. diese als Medium zu nutzen, um mit den Jugendlichen über Musik, Kreativität, Begeisterung, Commitment, Emotionen und sich selbst ins Gespräch zu kommen, scheint sehr gewagt, vielleicht sogar verfehlt zu sein. Das hat im übrigen nicht einmal damit zu tun, dass es sich um eine Hauptschulklasse im urbanen Raum handelt, sondern vielmehr damit, dass

- sich die Jugendlichen in einem schulischen Zwangskontext (vgl. Peschel 2008) befinden, d.h. schlichtweg unfreiwillig anwesend und dabei Sanktions- und Selektionsmaßnahmen ausgesetzt sind,
- sie vor diesem Hintergrund gute Gründe haben, sich auf die, auf ihre Persönlichkeit, ihre Subjektivität und Individualität abzielenden Interaktionen nicht einzulassen, sondern in ihre Schülerrolle (vgl. Breidenstein 2006) zurückzuziehen,
- die Auswahl der Musik einem Jubiläum folgt und daher fraglich ist, ob es sich dabei zufällig um das ideale Medium für die Kommunikation zwischen den beiden Musikerinnen und den konkreten Jugendlichen handelt.

Dass sich die Jugendlichen auf irgendeiner Ebene mit Jacques Offenbach identifizieren, seine Musik zum Anlass nehmen, über ihre eigene Beziehung zu Musik zu sprechen, oder – noch etwas indirekter – auch für ihr eigenes Leben eine Vision von Größe, Authentizität, Produktivität und Bedeutung entwerfen, scheint daher höchst unwahrscheinlich. Wahrscheinlich ist doch vielmehr, dass die Jugendlichen ihre Ablehnung gegenüber einer ihnen von Personen ohne formale Autorität aufgenötigte Beschäftigung mit ihnen fremden und fremdbleibenden musikalischen, kulturellen und habituellen Formen deutlich zum Ausdruck bringen und den geplanten Unterrichtsablauf stören, wenn nicht gar verhindern.

Neben der Frage danach, was vermittelt wurde und der nach dem Wie der Vermittlung, lässt sich die auf den ersten Blick eigenartige Frage des »Worin?« der Vermittlung stellen. Während man meinen könnte, es sei im Großen und Ganzen klar, was der Gegenstand (das Was) der Vermittlung sei, wird durch diese medientheoretische Frage nach dem »Worin«, nämlich dem »Medium« deutlich, dass erst das gleichzeitige Im-Blick-Haben der Unterscheidung von Form (das »Was«) und Medium die Form selbst bestimmbar macht. Anders formuliert: Ohne zu wissen, zu welchem Medium (Möglichkeitsraum) sich eine Form (z. B. eine Arie) in ihrer Selektivität verhält, kennt man die Form nicht – weiß nicht, worum es überhaupt geht. Eine barocke Fuge kann ich nach dieser Sichtweise nicht als Form in den Blick bekommen, wenn ich sie beispielsweise als Song »verstehe«. Ich muss beim Hören also ein bestimmtes Medium (z. B. ein Genre) abduktiv, d. h. als kreative Hypothese, zugrunde legen, um die Form erst in Relation zu diesem Medium in ihrer Besonderheit auffassen zu können.

Die Frage ist also: Worum geht es bei dieser Art von Musik (d. h. in diesem Medium) und: wie verhält sich dieses konkrete

Stück zu den Möglichkeiten und Beschränkungen, die dieses Medium bietet? Worum geht es also bei einer Operette von Offenbach musikalisch und worum bei den ebenfalls in Kurzausschnitten vorgestellten Vier Jahreszeiten Vivaldis? Die »Medien«, innerhalb derer diese »Formen« erst ihre spezifische Bedeutsamkeit gewinnen, zu entdecken, möglicherweise sie mit eigenen Formversuchen zu explorieren, wären unmittelbare Zugänge zu dieser Musik im Sinne einer medien/form-differenztheoretischen Ästhetik (Krönig 2018a; Luhmann 2001a). Gegen diese Vorgehensweise spricht, dass sie sehr hochschwellig ist und für ein kurzes Projekt in einem Klassenverband mit Schülerinnen, bei denen man weder Vorkenntnisse noch überhaupt Interesse voraussetzen darf³⁸. Mittelbare Vermittlungsformen dieser Musik lassen sich dann im Bezug auf die jeweiligen Medien differenzieren, die man als »Hilfsmedien« oder »Ersatzmedien« bezeichnen könnte.

In den beobachteten Stunden kamen neben musikalischen auch narrative und spielerische Medien zum Einsatz. Im Vordergrund stand jedoch der Versuch, die Emotionalität der Schüler als Medium zu nutzen. Hierfür wurde das Medium der Emotionalität³⁹, zunächst als solches thematisiert und erfahrbar gemacht, um in der Folge Formen von Emotionalität zu verstehen. Vermittlung läuft dann über die Erweiterung dieses Verstehens von Formen der Emotionalität allgemein, über die Auseinandersetzung mit der unspezifischen eigenen Emotionalität über

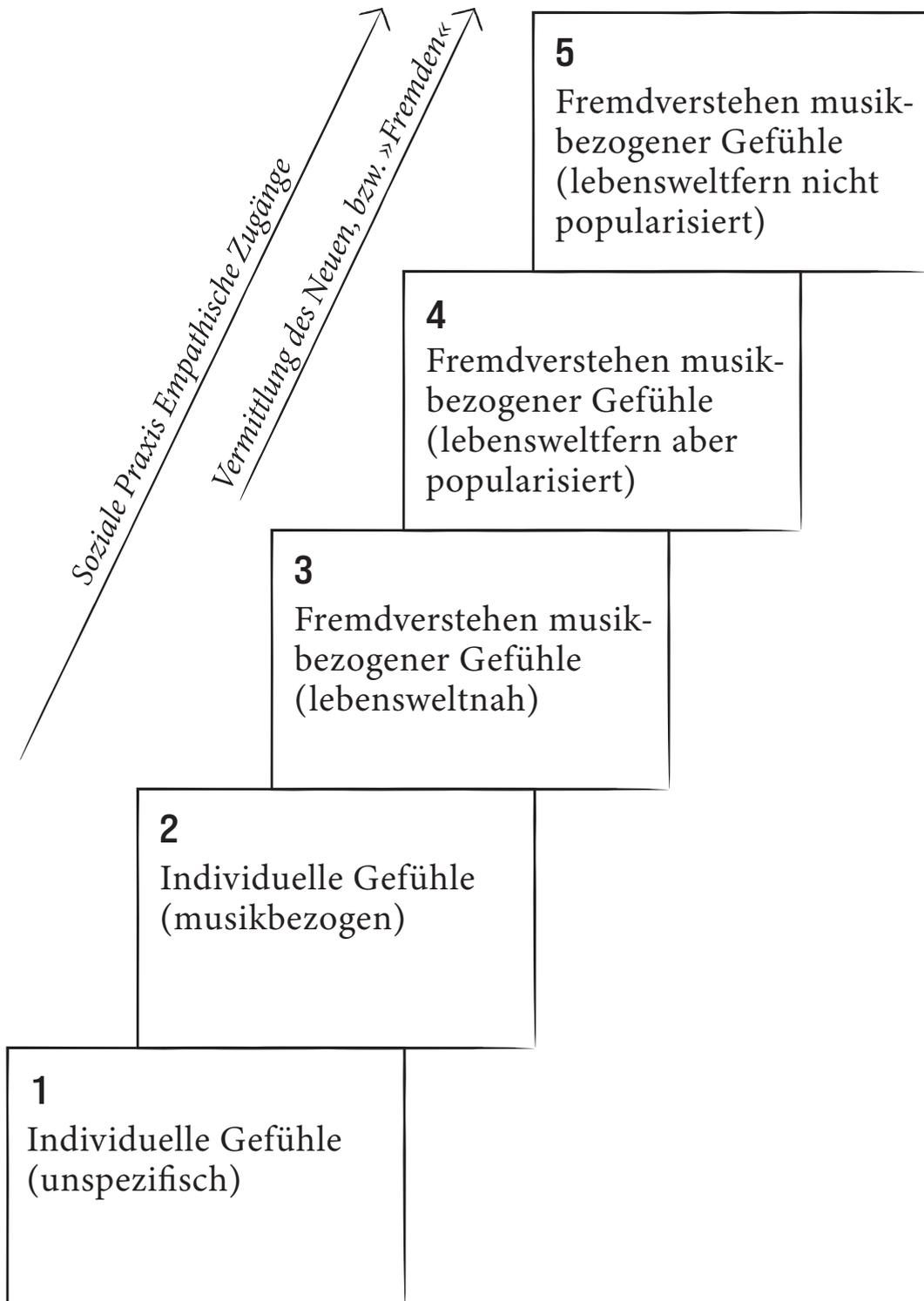
³⁸ Das bezieht sich wiederum nicht auf Hauptschüler, sondern auf Schülerinnen überhaupt.

³⁹ Unter Emotion wird hier das intentionale (bewusste, gegenstandsbezogene) und gefühlsmäßig (leibbezogen, im Kantischen Sinne »interessiert«) bewertete Erleben verstanden. Diese Definition schließt an den Großteil der Emotionsforschung verschiedener Disziplinen in der Geschichte an (Scarantino/de Sousa 2018).

die spezifisch-musikalische eigene Emotionalität und die der Mitschüler bis hin zur Emotionalität lebensweltlich »fremder« Musik, die wiederum von der Zuschreibung bestimmter Emotionen zu den Komponisten und Interpretinnen zu der Emotionalität der Musik selbst vermittelt wird.

Versuchte man zu rekonstruieren, wie der Vermittlungsweg von unspezifischer Emotionalität bis hin zu einem emotionalen Zugang zu den Schülern lebensweltlich fremder Musik gedacht sein müsste, um Sinn zu ergeben, sähe das wohl in etwa folgendermaßen aus:

1. Stufe: Die Schüler haben und kennen Gefühle. Dies wird durch Benennung und (z. B. pantomimische) Darstellung von Gefühlen, sowie deren De-Codierung durch Mitschüler sichtbar.
2. Stufe: Die Schülerinnen haben einen emotionalen Zugang zu eigenen Lieblingsliedern. Diese werden den Mitschülern präsentiert und bestimmten Gefühlen zugeordnet.
3. Stufe: Die Schülerinnen haben ein empathisches Vermögen zum »Fremdverstehen« der Gefühle anderer bzw. deren gefühlsmäßigen Zugangs zu Musik. Der Austausch über die Präsentation der Lieblingslieder der Mitschüler, sowie deren Darstellung der jeweiligen Emotion während der Präsentation führt das ins Bewusstsein.
4. Stufe: Die Schülerinnen können einen emotionalen Zugang zu einem »Nahbereich« klassischer Musik aufbauen. Massenmedial bekannte Musik, die mit »klassischer Musik« in Verbindung gebracht wird und emotional gut typisierbar ist, wird Gefühlen zugeordnet. Interessant ist, dass bei diesem ersten spezifischeren Vermittlungsschritt hin zu lebensweltlich »fremder« Musik nicht nur das Hilfsmedium



der Emotionalität genutzt wird, sondern diesem wiederum Hilfsmedien zur Seite gestellt werden: Das ist v. a. Narrativität (Geschichten zur Musik), das Populäre (Werbung, bekannte Filme/Musicals) und Virtuosität.

5. Stufe: Die Schülerinnen können auch zu Musik einen gefühlsmäßigen Zugang aufbauen, die ihnen in dem Sinne fremd ist, dass sie in ihrer Lebenswelt (auch medial!) nicht vorkommt. Als Hilfsmedien stehen nicht mehr das Populäre aber weiterhin Narrativität (z. B. Biographisches) und Virtuosität zur Verfügung. Dem Nachvollziehen der Emotionalität (kognitive Empathie) soll zugleich (oder in der Folge) eine affektive Empathie und damit ein volles empathisches Verstehen korrespondieren.

Aus einer didaktischen Perspektive ist der Sinn dieser klassisch stufenförmigen Vorgehensweise geradezu evident. Die Vermittlung setzt bei dem an, was schon an Kompetenzen und Vorerfahrungen vorhanden (1–3) ist und macht dies sichtbar und verstärkt es durch Übung, bevor eine medial abnehmend unterstützte Übertragung der Kompetenzen auf andere Bereiche erfolgt (4–5). Aus einer ästhetischen Perspektive, insbesondere aus der medium/form-differenztheoretischen, stellen sich allerdings ganz grundsätzliche Fragen:

- Ist Emotionalität ein musikalisches Medium, d. h. sind die Formen der Emotionalität kunstspezifisch oder eher allgemein?
- Wie verhalten sich emotionale Zugänge zu Musik zur klassischen Idee des »interesselosen Wohlgefallens«? Wird hier im Kantischen Sinne die Lust am Schönen durch die Lust am Guten bzw. am Angenehmen substituiert (vgl. Kap. IV i. d. Bd.)? Ist das »Sich-emotional-triggern-

Lassen« bzw. das Emotionen-Erkennen überhaupt ein ästhetischer Zugang?

- Unterscheiden sich einzelne Musikstücke im Wesentlichen durch ihre Bedienung einer begrenzten Anzahl von generischen und daher sprachlich bezeichnbaren Gefühlen?
- Werden also hier emotionale Hörer erzogen, d.h. im Sinne von Adorno ein Hörertyp ausgebildet, der das Spezifische ästhetischer Auseinandersetzung gerade verfehlt (vgl. Adorno 1975, 21 ff.)?

Es soll hier nicht ausgeschlossen werden, dass sich diese Fragen so beantworten lassen, dass das Medium der Ästhetik nicht schlechterdings durch das Medium der Emotionalität substituiert wird, sondern dass es sich bei Emotionalität um ein (didaktisches) Hilfsmedium handelt, das schließlich doch an ästhetisches Erleben, Kommunizieren und künstlerisches Handeln heranführt. Von Banalisierung wollen wir allerdings in den Fällen sprechen, wenn diese Fragen nicht gestellt, die Problematik nicht gesehen und adressiert wird. Am Ende ist es natürlich auch eine empirische Frage im Einzelfall. Machen sich die Kulturpädagoginnen die Mühe, den Kindern und Jugendlichen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien zu verhelfen oder nicht?

Der (nicht leicht beobachtbare) Erfolg kann hier nicht das Kriterium sein, da wir von Banalisierung als einer Strategie sprechen. Beobachten können wir sehr wohl, beispielsweise, ob die Emotion in eine individuelle ästhetische Verdichtung überführt wird oder ob es (wie in diesem Praxisbeispiel geschehen) dabei bleibt, generische emotionale Kategorien auf typisierte Musikbeispiele »anzuwenden«. Es genügt in solch einem Fall dann, dass die Schüler ihre Musikrezeption mit einem einigermaßen

zutreffenden Wort benennen. Haben also die Jugendlichen eine bestimmte Arie als »traurig« bezeichnet und eine Ouvertüre etwa als »lustig«, ist das für die banalisierende Kulturpädagogik schon der hinreichende Beweis ihres Gelingens, während eine nicht-banalisierende Kulturpädagogik daran arbeiten würde, den Jugendlichen zu einer tatsächlich individuellen Symbolisierung ihrer ganz eigenen Rezeption zu verhelfen, die es erfordert, mit dem jeweiligen Stück in eine hermeneutische Auseinandersetzung zu kommen (vgl. dazu das Kapitel II i. d. Bd.).

X.

Schluss

Wie alle Menschen stellen sich auch Kinder der Welt und ihrer sozialen Mitwelt primär im Modus des Alltäglichen gegenüber. Wir haben diesen Sachverhalt sowohl phänomenologisch als auch transzendentalphilosophisch, d. h. deduktiv erläutert. Dass Kinder sich um ihr schlichtes Fortkommen sorgen, sich also in der Welt bewähren und behaupten müssen und wollen und der Welt und anderen dabei immer auch pragmatisch begegnen, ist allerdings wohl auch ohne eingehende Theoretisierung nachvollziehbar. Wir haben dieses lebensweltliche Apriori jedenfalls nicht mit Banalität oder Banalisierung in Verbindung gebracht. Die daran anschließende Überlegung war aber, dass neben dem Alltäglichen auch andere Modi des In-der-Welt-Seins möglich sind. Wir haben dabei im Anschluss an Cassirer an die symbolischen Formen von Kunst, Wissenschaft, Religion und Technik gedacht und dafür argumentiert, dass auch das Spiel im großen und ganzen hierzu zu zählen ist. Die beispielhafte Untersuchung der Eigenarten ästhetischen, wissenschaftlichen und spielerischen In-der-Welt-Seins hat uns dazu geführt, die Entdifferenzierung dieser symbolischen Formen vom Alltäglichen als Banalisierungsformen, um nicht zu sagen: -strategien in pädagogischen Institutionen zu interpretieren.

Als pädagogisch besonders problematisch erscheint das, wenn man in dem Verzicht auf den Versuch, Kindern die verschiedenen möglichen Sinndimensionen der Welt(en) zu „zeigen“ (vgl. Prange 2005) nicht nur die Gefahr einer Verflachung der Welt sieht, sondern – komplementär dazu – auch des Subjekts. Wer nur eine Alltagssprache zur Verfügung hat, also die

Sprache, in der sich das »Man« bzw. das verdinglichte Pseudo-individuum artikuliert, hat keine Mittel, die Differenzen, die ihn oder sie ausmacht, d. h. individualisiert, zu artikulieren. Mehr noch: von Differenzen zu sprechen, die nicht ausgedrückt und dargestellt werden können, die sich also nicht in einem Medium (Sprache, Kunst etc.) materialisieren, ist sinnlos; sich selbst mit nicht-artikulierten und nicht-artikulierbaren Differenzen entdecken und ausdrücken zu wollen, ebenso.

Wir haben zudem gesehen, dass es nicht hinreicht, Bildung als Aneignung von Welt zu begreifen, indem man behauptet, Weltaneignung sei ineins auch Selbstaneignung. Versteht man Bildung, wie wir das in Auseinandersetzung mit Hegel getan haben und wie auf ganz anderem, nämlich kreuztabellarischem Wege systematisch nachgezeichnet werden konnte, als etwas, das auf der Ebene des Selbstbewusstseins zu verorten ist, geht es dabei nämlich nicht um »Welt«, sondern um fremdsubjektiv interpretierte und symbolisch artikuliert Welt.

Nur der Sinn des Anderen, sofern ich ihn als solchen anerkenne, kann für mich in der Weise »bildsam« werden, dass ich im Verstehen, das eine symbolische Formung meiner Sinninterpretation, -erweiterung und -beantwortung einschließt, an der anderen Subjektivität in einen Abstand zu meiner Subjektivität gerate und die Freiheitsgrade dieses Spielraums mit feinen Differenzen zu artikulieren und damit zu realisieren versuche. Diese Differenzen müssen, wie wir nun schon oft mit Cassirer, aber auch schon mit Humboldt erläutert haben, als symbolische Formen versinnlicht werden, wofür ich auf ein ausdifferenziertes Formenrepertoire, d. h. im weitesten Sinne »Sprachen« angewiesen bin, die ich allerdings in der Artikulation zugleich erweitere, verändere oder sogar in gewisser Weise erfinde.

Diese konkreten symbolischen Formen, also Formulierungen, Phrasen, Pinselstriche, Gebete, technische Artefakte oder

spielerische Praktiken sind als solche immer schon sozial. Sie gehen schließlich aus der verstehenden Auseinandersetzung mit fremdsubjektivem Sinn bzw. wenn es sich um kondensierte, etablierte Sinnangebote handelt: *Kultur* hervor und spielen meine eigene Interpretation oder Antwort ebenfalls in Form einer auf fremdsubjektives Verstehen gerichteten symbolischen Formung in die soziale bzw. kulturelle Welt zurück, um den Anderen zu einer verstehenden, meine Subjektivität voll anerkennenden Auffassung anzuregen, die wiederum nur gelingt, wenn sie die spezifische symbolische Form, in der ich sie vorgebracht habe (Luhmann würde von Codierung sprechen), mitvollzieht.

Im Versuch, die primär als Kulturtheorie verstandene Philosophie der symbolischen Formen bildungstheoretisch zu wenden⁴⁰, sind wir nicht bloß auf das Problem der Banalisierung der Bildung als ein grundlegendes philosophisches Problem gestoßen, sondern – ohne dies zu ahnen – auf die nun zur Diskussion gestellte Erkenntnis (sagen wir vorsichtiger: These), nach der Bildung prinzipiell nur im symbolisch vermittelten Aufeinandertreffen zweier Selbstbewusstseine als ein spezifischer Begriff zu fassen ist.

⁴⁰ „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1971[1959], 293).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971[1959]): Theorie der Halbbildung, In: Tiedemann, R. (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Eine Auswahl. Stuttgart: Deutscher Bücherbund, S. 292–321.
- Adorno, Theodor W. (1975): Einleitung in die Musiksoziologie 12 theoretische Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003[1951]): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003[1970]): Ästhetische Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max/Kogon, Eugen (1987): Die verwaltete Welt oder: Die Krisis des Individuums, In: Schmidt, A./Schmidt Noerr, G. (Hrsg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 13: Nachgelassene Schriften 1949–1972. S. Fischer, S. 121–142.
- Ailwood, Joanne (2018): Spiel, In: Krönig, F. K. (Hrsg.): Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 195–202.
- Albers, Peggy/Murphy, Sharon (2000): Telling pieces: art as literacy in middle school classes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Arendt, Hannah (1978[1971]): The life of the mind. San Diego; New York; London: Harcourt.
- Arendt, Hannah (1994[1958]): Die Krise in der Erziehung, In: Arendt, H. (Hrsg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 255–276.
- Baecker, Dirk (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. Zeitschrift für Soziologie, 23.
- Bateson, Gregory (1972): Steps to an ecology of the mind. New York: Ballantine Books.
- Beck-Neckermann, Johannes/von Hollen, Anke (2019): MIKA – Musik im Kita-Alltag. Hintergründe, Grundlagen und Praxis. 5. neu bearbeitete Auflage. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.).
- Bennett, Neville/Wood, Liz/Rogers, Sue (1997): Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice. Buckingham: Open University Press.

- BG NRW (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bilstein, Johannes (2014): Symbol, In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 453–463.
- Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (2020): Digital Religion und liberale Öffentlichkeit – neue Aufgaben für die Demokratieerziehung? Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 159–182.
- BKJ (2020): Definition: Kulturelle Bildung. bkj.de [Online]. Zugriff: <https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/definition/>.
- Bösch, Michael (2002): Symbolische Prägnanz und passive Synthesis. Genetische Phänomenologie der Wahrnehmung bei Cassirer und Husserl. Philosophisches Jahrbuch, 109, S. 148–161.
- Bongardt, Michael (2000): Die Fraglichkeit der Offenbarung. Ernst Cassirers Philosophie als Orientierung im Dialog der Religionen. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Bourdieu, Pierre (2006[1996]): Die Logik der Felder, In: Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 124–147.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bühler, Karl (1965[1934]): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, 2. Aufl. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Burman, Erica (2008): Deconstructing Developmental Psychology. Second edition. London: Routledge.
- Caillois, Roger (1966): Die Spiele und die Menschen Maske u. Rausch. München u. a.: Langen Müller.
- Cassirer, Ernst (1923): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Berlin: Bruno Cassirer.

- Cassirer, Ernst (1954[1929]): Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, Ernst (1965[1921/1922]): Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften, In: Cassirer, E. (Hrsg.): Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 171–200.
- Cassirer, Ernst (2011): Symbolische Prägnanz, Ausdrucksphänomen und »Wiener Kreis«. Herausgegeben von Christian Möckel. Hamburg: Felix Meiner.
- Corsaro, William A. (1979): 'We're Friends, Right?': Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language and Society*, 8, S. 315–336.
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): Beyond Quality in Early Childhood. Education and Care: Postmodern Perspectives. London: Falmer Press.
- Derrida, Jacques (1990): Die différance, In: Engelmann, P. (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 76–113.
- Descartes, René (2011[1644]): Meditationen. Mit sämtlichen Einwänden und Er widerungen. Übersetzt und herausgegeben von Christian Wohlers. Hamburg: Meiner.
- Dietrich, Cornelia (2010): Anfänge Ästhetischer Bildung. Von der sensorischen Spur zur Sinn-Struktur. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 2, S. 1–12.
- Dikovich, Albert (2011): Dem „ursprünglichen Entwurf“ auf der Spur. Die biographische Hermeneutik Jean-Paul Sartres, In: Bernhard, F./Wilhelm, H. (Hrsg.): Theorie der Biographie: Grundlagentexte und Kommentar. De Gruyter, S. 247–256.
- Drieschner, Elmar (2007): Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler: Zum Forschergeist und zur Kompetenz von Säuglingen und Kleinkindern, In: Hoffmann, D./Gaus, D./Uhle, R. (Hrsg.): Mythen und Metaphern, Slogans und Signets : Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 71–89.

- Edwards, Carolyn/Gandini, Lella/Forman, George (Hrsg.): (2012): The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): Stichwort: Ästhetik und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 5–21.
- Elschenbroich, Donata (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann.
- Fichte, Johann Gottlieb (1984[1797/98]): Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre (1797/98). Hamburg: Meiner.
- Forman, George/Fyfe, Brenda (2012): Negotiated Learning through Design, Documentation, and Discourse, In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): The Hundred Languages of Children, 3 ed. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 247–271.
- Frank, Manfred (2015): Präreflexives Selbstbewusstsein. Vier Vorlesungen. Stuttgart: Reclam.
- Fuchs, Peter (2004): Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen. Weilerswist: Velbrück.
- Gandini, Lella (2012): History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi, In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation, 3 ed. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 27–71.
- Göhlich, Michael (1997): Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: R. G. Fischer Verlag.
- Göller, Thomas (1988): Zur Frage nach der Auszeichnung der Sprache in Cassirers Philosophie der symbolischen Formen, In: Braun, H.-J./Holzhey, H./Orth, E.W. (Hrsg.): Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 137–155.
- Groh, Ruth/Groh, Dieter (1992): Petrarca und der Mont Ventoux. Merkur, 46, S. 290–307.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2016): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, 3., überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Habermas, Jürgen (1985): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanslick, Eduard (1854): Vom Musikalisch-Schönen ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst. Leipzig: R. Weigel.
- Hefele, Hermann (1910): Einleitung, In: Hefele, H. (Hrsg.): Petrarca. Briefe und Gespräche. Jena: Eugen Diederichs, S. I-XXXVIII.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1812): Wissenschaft der Logik. Erster Band. Die objective Logik. Nürnberg: Johann Leonhard Schrag.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1988[1807]): Phänomenologie des Geistes. Neu herausgegeben von Hans-Friedrich Wessels und Heinrich Clairmont. Hamburg: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1999[1832–1845]): Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1956): Die Frage nach der Technik, In: Künste, B.A. d.S. (Hrsg.): Die Künste im technischen Zeitalter. München: R. Oldenbourg, S. 48–72.
- Heidegger, Martin (2001[1927]): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer.
- Holzkamp, Klaus (1994): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Honig, Michael-Sebastian (2012): Institutetik von Kindertageseinrichtungen. In: nifbe (Hrsg.): Vorlesung im Schloss, Osnabrück.
- Honneth, Axel (2008): Von der Begierde zu Anerkennung. Hegels Begründung von Selbstbewusstsein, In: Vieweg, K./Welsch, W. (Hrsg.): Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein kooperativer Kommentar zu einem Schlüsselwerk der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 187–204.
- Humboldt, Wilhelm von (1907): Wilhelm von Humboldts Werke. Herausgegeben von Albert Leitzmann. Siebenter Band. Erste Hälfte. Einleitung zum Kawiwerk. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1908): Wilhelm von Humboldts Werke. Herausgegeben von Albert Leitzmann. Siebenter Band. Zweite Hälfte. Paralipomena. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Husserl, Edmund (1913): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Halle an der Saale: Max Niemeyer.

- Husserl, Edmund (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1995[1950]): Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie. Hamburg: Meiner.
- Husserl, Edmund (2008): Edmund Husserl. Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916–1937), herausgegeben von Rochus Sowa. Dordrecht (NL): Springer.
- Jäger, Wieland/Pfeiffer, Sabine (1996): Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 5, S. 223–247.
- Jahraus, Oliver (2003): Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jauß, Hans Robert (1984): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jestaz, Bertrand (1985): Die Kunst der Renaissance. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kant, Immanuel (1911[1781]): Kritik der reinen Vernunft, 1. Aufl., In: Wissenschaften, K.P.A.d. (Hrsg.): Kant's gesammelte Schriften, Band IV, Erste Abtheilung, Vierter Band. Berlin: Reimer, S. 385–463.
- Kant, Immanuel (1913[1790]): Kritik der Urtheilskraft, In: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Kant's gesammelte Schriften, Band V, Erste Abtheilung, Fünfter Band. Berlin: Reimer, S.
- Kant, Immanuel (1919[1781]): Kritik der reinen Vernunft. Neu herausgegeben von Theodor Valentiner. 11. Aufl. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.
- Kleve, Heiko (2007): Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Knauf, Helen (2008): Kinder sind Forscher! Das Experiment als kindliche Forschungsstrategie. Klein & groß, 9, S. 26–27.
- Knauf, Tassilo (2003): Dokumentation als zentrales Element in der Reggio-Pädagogik. Das Kita-Handbuch [Online]. Zugriff: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1059.html>.

- Koerber, Susanne (2006): Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens bei Vier- bis Achtjährigen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24, S. 192–201.
- Kohler, Richard (2009): *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kojève, Alexandre (1973): Zusammenfassender Kommentar zu den ersten sechs Kapiteln der *Phänomenologie des Geistes*, In: Fulda, H.-F./Henrich, D. (Hrsg.): *Materialien zu Hegels Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 133–188.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts, In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–48.
- Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krois, John Michael (1988): Problematik, Eigenart und Aktualität der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen, In: Braun, H.-J./Holzhey, H./Orth, E. W. (Hrsg.): *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15–44.
- Krönig, Franz Kasper (2008): Kunst als Faktizitätsbewältigung. *Musik&Ästhetik*, 12, S. 68–75.
- Krönig, Franz Kasper (2010): Semioses and social change. The relevance of semiosis on the level of social structure and the case of the generative metaphorization of educational communication. *KODIKAS/CODE Ars Semeiotica*, 33, S. 3–12.
- Krönig, Franz Kasper (2016): Inklusion und Bildung aus systemtheoretischer Perspektive. Inklusion als originärer pädagogischer Grundbegriff einer autonomiegewinnenden Selbstbeschreibung,

- In: Ottersbach, M./Platte, A./Rosen, L. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–78.
- Krönig, Franz Kasper (2018a): Difference-theoretical Analysis of Aesthetic Media and Forms. IAFOR Journal of Cultural Studies, 3, S. 25–38.
- Krönig, Franz Kasper (2018b): Selbstbestimmung, In: Krönig, F.K. (Hrsg.): Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 182–186.
- Krönig, Franz Kasper (2019a): Die Materialität des Sinns sozialer Systeme mit besonderer Berücksichtigung des „abartigen“ Geldes. Kodikas / Code, 40, S. 292–302.
- Krönig, Franz Kasper (2019b): „Musik von Anfang an“ als Aufforderung zum kulturpädagogischen Experiment, In: Aktaş, U./Gläßer, T. (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 134–140.
- Krönig, Franz Kasper (2022): Kommentar zum Abschluss der 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“. Kulturelle Bildung Online [Online]. Zugriff: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kommentar-zum-abschluss-12-tagung-des-netzwerks-forschung-kulturelle-bildung>.
- Ladenthin, Volker (2018): Da läuft etwas ganz schief. Erfüllt das Gymnasium nicht mehr seine wesentlich Aufgabe: Junge Menschen studierfähig zu machen? Eine Kritik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Forschung & Lehre [Online]. Zugriff: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/da-laeuft-etwas-ganz-schief-894>.
- Latour, Bruno (2004): Nonhumans, In: Harrison, S./Pile, S./Thrift, N. (Hrsg.): Patterned Ground. Entanglements of Nature and Culture. London: Reakiton Books, S. 224–227.
- Lefebvre, Henri (1974[1947]): Kritik des Alltagslebens. Übersetzt von Karl Held. München: Carl Hanser Verlag.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1992): *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998b): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2001a): *Das Medium der Kunst*, In: Jahraus, O. (Hrsg.): *Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden*. Stuttgart: Reclam, S. 198–217.
- Luhmann, Niklas (2001b): *Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt?*, In: Jahraus, O. (Hrsg.): *Aufsätze und Reden*. Stuttgart: Reclam, S. 111–136.
- Luhmann, Niklas (2002a): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002b): *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. 3. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maas, Udo (1996): *Soziale Arbeit als Verwaltungshandeln. Systematische Grundlegung für Studium und Praxis*. Weinheim; München: Juventa.
- Marcuse, Herbert (1970): *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Mattenklott, Gundel (2013): *Ästhetisch-Aisthetisches Lernen. Kulturelle Bildung Online* [Online]. Zugriff: <http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-aisthetisches-lernen>.
- Mavridis, Iraklis (1994): *Sameness and non-identity: A study in the philosophy of the everyday*. University of Sussex.
- Mead, George Herbert (1964): *George Herbert Mead on social psychology selected papers*. Chicago u. a.: Univ. of Chicago Press.

- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meis, Mona-Sabine (2012): Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit, In: Meis, M.-S./Mies, G.-A. (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 17–30.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.
- Mischke, Joachim (2001): Skandal um Stockhausen: Licht aus! Tagespiegel, 19.09.2001.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Die ästhetische Dimension der Bildung. Zur Einführung in den Themenkreis. Zeitschrift für Pädagogik, 36, S. 465–467.
- Montagu, M. F. Ashley (1949): Cassirer on Mythological Thinking, In: Schilpp, P.A. (Hrsg.): The Philosophy of Ernst Cassirer. Menasha, Wisconsin: George Banta, S. 361–377.
- Müller-Giebler, Ute (2018): Dialog, In: Krönig, F.K. (Hrsg.): Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 67–71.
- NFKB (2021): „Kulturelle Bildung ist politische Bildung ist kulturelle Bildung“. Netzwerk-fkb.de [Online]. Zugriff: <https://netzwerk-fkb.de/diskurs/kulturelle-bildung-ist-politische-bildung-ist-kulturelle-bildung/>.
- Nöth, Winfried (1995): Handbook of semiotics. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Ort, Nina (2007): Reflexionslogische Semiotik. Zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Charles S. Peirce. Weilerswist: Velbrück.
- Ortega y Gasset, José (1964): Die Vertreibung des Menschen aus der Kunst. München: dtv.
- Parmentier, Michael (2004): Protoästhetik oder Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind, In: Mattenklott, G./Rora, C. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim; München: Juventa, S. 99–109.

- Peirce, Charles S. (1958): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press. CP gefolgt von Nummer des Bandes und des Paragraphen.
- Peschel, Falko (2008): *Demokratische Schule. Von der Partizipation zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft*, In: Backhaus, A./Knorre, S. (Hrsg.): *Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Siegen: Arbeitsgruppe Primarstufe /FB2. Universität Siegen, S. 88–10.
- Petrarca, Francesco (2015[1336]): *Francesco Petrarca. Die Besteigung des Mont Ventoux. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Kurt Steinmann*. Ditzingen: Reclam.
- Piaget, Jean (1964): Part I: *Cognitive development in children: Piaget development and learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, S. 176–186.
- Platte, Andrea (2005): *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse*. Münster: MV Wissenschaft.
- Platte, Andrea/Krönig, Franz Kasper (2017): *Inklusive Momente: Unwahrscheinlichen Bildungsprozessen auf der Spur*. Weinheim: Beltz.
- Popper, Karl R. (1976[1935]): *Logik der Forschung*. 6., verb. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rand, Paul (1985): *A Designer's Art*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Reichenbach, Roland (2006): *Die Zumutung des Erziehens und der Mut zur Pädagogik*. In: LVR (Hrsg.): *2. KiGA-Symposium „Was müssen wir für Menschen sein...? Persönliche und berufliche Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Kinder*, Köln.
- Renk, Alexander (1994): *Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Rickert, Heinrich (1999): *Philosophische Aufsätze*. Herausgegeben von Rainer A. Bast. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Roth, Steffen (2017): Parsons, Luhmann, Spencer Brown. NOR design for double contingency tables. *Kybernetes*, 46, S. 1469–1482.
- Rubizzi, Laura (2001): Documenting the Documenter, In: Children, R./Education, P.Z.H.G.S.o. (Hrsg.): *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia (I): Reggio Children, S. 94–115.
- Rubizzi, Laura/Bonilauri, Simona (2012): From Messages to Writing: Experiences in Literacy. Laura Rubizzi and Simona Bonilauri Describe their Research, In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): *The Hundred Languages of Children*, 3 ed. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 213–222.
- Rüssel, Arnulf (1977): *Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Russell, Bertrand (1947): *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Time to the Present Day*. London: George Allen and Unwin.
- Sartre, Jean-Paul (1971[1940]): *Das Imaginäre: Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sartre, Jean-Paul (1973[1947]): *Bewußtsein und Selbsterkenntnis*. Übersetzt von Margot Fleischer und Hans Schöneberg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sartre, Jean-Paul (1994[1943]): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Saussure, Ferdinand de (1967[1916]): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Scarantino, Andrea/de Sousa, Ronald (2018): Emotion. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition) [Online]. Zugriff: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>.
- Schäfer, Gerd E. (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2004): *Einführung in pädagogisches Wahrnehmen und Denken*. WS 2004/2005 [Online]. Zugriff: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/WahrnehmenUndDenken2.pdf>.

- Schäfer, Gerd E. (2019): *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit.* Berlin: Verlag das Netz.
- Schiller, Friedrich (1879[1795]): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen.* J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Schulz, Marc (2013): *Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen.* ZSE, 33, S. 26–41.
- Seidel, Steve (2001): *Understanding Documentation at Home,* In: *Children, R./Education, P.Z. H. G. S. o. (Hrsg.): Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners.* Reggio Emilia (I): *Reggio Children,* S. 304–311.
- Selman, Robert L. (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen.* Übersetzt von Cornelia von Essen und Tilmann Habermas. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Shi, Fuqi (2016): *Symbolische Prägnanz im Aufbau der Philosophie der symbolischen Formen Ernst Cassirers.* Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2005): *Philosophie des Selbstbewußtseins: Hegels System als Formanalyse von Wissen und Autonomie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit.* München: Fink.
- Sutton-Smith, Brian (1995): *Conclusion: the persuasive rhetorics of play,* In: *Pellegrini, A.D. (Hrsg.): The future of play theory. A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith.* Albany: State University of New York Press, S. 275–295.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): *Professionstheorie für die Pädagogik?* *Zeitschrift für Pädagogik,* 35, S. 809–824.
- Thiersch, Hans (2008): *Bildung und Sozialpädagogik,* In: *Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation.* Wiesbaden: VS, S. 25–38.

- Thiersch, Hans (2014[1992]): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 9. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014): Haltung im Zeichen der Achtung, In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 29–41.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. In: Der Paritätische (Hrsg.), Berlin: www.paritaet.org.
- Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2019): Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World. Cham (CH): Springer Nature.
- Vogd, Werner (2018): Selbst- und Weltverhältnisse. Leiblichkeit, Polykontextualität und implizite Ethik. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Voigtsberger, Ulrike (2018): Betreuung – Erziehung – Bildung, In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–272.
- von Foerster, Heinz (1993): Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke. Hrsg. v. Siegfried J. Schmidt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- von Humboldt, Wilhelm (1903): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Erster Band. 1785–1795. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Wackenroder, Wilhelm Heinrich/Tieck, Ludwig (1797): Herzenergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders. Berlin: Unger.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet Helmick/Jackson, Don D. (1967): Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes. New York: W. W. Norton & Company.
- Weinert Portmann, Susanne (2009): Familie – ein Symbol der Kultur. Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit Familien. Wiesbaden: VS.

- Wevelspiep, Christian (2015): Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 61, S. 565–579.
- Wienbruch, Ulrich (1993): Das bewusste Erleben: ein systematischer Entwurf. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Windelband, Wilhelm (1982[1894]): Geschichte und Naturwissenschaft, In: Ollig, H.-L. (Hrsg.): Neukantianismus. Texte der Marburger und der Südwestdeutschen Schule, ihrer Vorläufer und Kritiker. Stuttgart: Reclam, S. 164–173.
- Yacek, Douglas (2022): Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘, In: Yacek, D. (Hrsg.): Bildung und Transformation: Zur Diskussion eines Erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin; Heidelberg: J.B. Metzler, S. 1–8.
- Zepf, Siegfried (1998): Die Funktionslust, das Lust-Unlust-Prinzip und einige Anmerkungen zur ödipalen Problematik und zur Sublimierung. Forum der Psychoanalyse, 14, S. 18–33.

Wenn wir Alltag als die immer schon gegebene Weise des In-der-Welt-Seins verstehen, stellt sich bildungs-, kulturtheoretisch und didaktisch die Frage, wie das Subjekt Zugang zu anderen Dimensionen von Selbst und Welt finden kann. Alltag ist schließlich gerade dadurch gekennzeichnet, Lernprozesse zu vermeiden und sich auf Bildungsprozesse nicht einzulassen. Mit der Philosophie der symbolischen Formen Cassirers können die Eigenarten anderer Modi des In-der-Welt-Seins (Kunst, Wissenschaft, Religion, ggf. Spiel) herausgearbeitet werden. Erst in diesen „symbolischen Formen“ werden die Bildungsprozesse möglich, wie sie die transformatorische Bildungstheorie beschreibt.

Aus verschiedenen klassischen subjektphilosophischen Analysen (Kant, Hegel, Husserl) lässt sich die These ableiten, dass Bildungsprozesse nicht nur auf symbolische Formung angewiesen, sondern zudem auf der Ebene des Selbstbewusstseins zu verorten sind, d.h. nicht schon auf der Wahrnehmungs- oder Verstandesebene.

Eine Pädagogik, die sich der daraus erwachsenden Herausforderungen entledigt, indem sie auf eine immer schon vorauszusetzende Alltäglichkeit setzt, zieht daher die Diagnose von Banalisierung auf sich.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5736-2