

Aus:

JULIA WEITZEL

Existenzielle Bildung

Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung
einer bildungstheoretischen Leitidee

Oktober 2012, 278 Seiten, kart., zahlr. Abb., 31,80 €, ISBN 978-3-8376-2223-2

Im Zuge der Bologna-Diskussion wird Bildung vielfach als Wissen, Kompetenz und Qualifikation zur Steigerung der Employability instrumentalisiert. Was aber kann unter existenzieller Bildung verstanden werden? Julia Weitzel stellt eine zeitgenössische Leitidee existenzieller Bildung vor, indem sie szenische und ästhetische Forschungsmethoden diskutiert und zur Anwendung bringt. In ihrer innovativen, experimentellen Präsentationsform sucht die Studie die Linearität und Chronologie des Textes aufzubrechen und spielerisch zu wenden. Damit macht sie nicht zuletzt neue, fruchtbare und anregende Möglichkeiten der Selbst-Bildung durch die Lektüre erfahrbar.

Julia Weitzel (Dr. phil.) lehrt u.a. im Bereich Kunst und Ästhetik der Leuphana Universität Lüneburg.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/ts2223/ts2223.php

Inhalt

OTFRIED HOPPE: Zur Einführung | 9

HARTMUT TITZE: Vorwort | 12

EINLEITUNG | 17

Gliederung | 20

Theoretische und methodische Anlagen | 22

Qualitätssicherung | 25

Forschungsverständnis | 26

Dank | 28

I. AXIOLOGIE | 31

Erste Vorüberlegung: Axiologie | 31

Zweite Vorüberlegung: Setzung | 32

Voraussetzung: Forschungsstand | 33

Recherche | 34

Ergebnisse | 35

Methodik | 41

Setzung: Leitidee existenzielle Bildung | 43

Existenz und Kontext | 43

Existenz – Kontext – Subjetformen | 44

Verdichtung | 45

II. THEORIE | 47

Erste Vorüberlegung: Theorie | 48

Zweite Vorüberlegung: Kontext | 48

Dritte Vorüberlegung: Rhizom | 51

Leselinien | 54

Perspektive Bildung | 57

Bildung – erste Einordnungen | 57

Bildung – Arbeitsdefinition | 58

Bildung als Ressource | 59

Konturen von Bildung | 60

Kontextualität von Bildungstheorien | 63

Zeitgenössische Leitgedanken | 69

Verdichtung: Perspektive Bildung | 70

Perspektive Gesellschaft | 72

Individualisierungstrend | 75

Bildungswachstum | 77

Meritokratie | 80

Bildungschancen | 81

Chancen eines Studiums | 82

Erwerbs- und Einkommenschancen | 86

Relationen askriptiver Merkmale | 87

› Geschlecht | 87

› Ethnizität | 90

Verdichtung: Perspektive Gesellschaft | 91

Perspektive Forschung | 95

Disziplinäre Kontextuierung | 95

Genese der Disziplin | 96

Innerdisziplinärer Motor: *Kritische Funktion* | 100

Verdichtung: Perspektive Forschung | 102

Nachüberlegung: Kontext | 106

Kontext: Modus – Raum – Qualität | 106

III. PRAXEOLOGIE | 111

- Erste Vorüberlegung: Praxeologie | 112
- Zweite Vorüberlegung: Performative Prozesse | 113
- Dritte Vorüberlegung: Kollisionen | 118
- Vierte Vorüberlegung: Sprachgrenzen | 119

I. Experiment: Parallel-Prozess | 124

- Kurzbeschreibung des Experiments | 124
- Beginn des Experiments Parallel-Prozess* | 128
- Standortbestimmung: Ästhetische Forschung | 128
- Selbstbestimmung: ästhetisch forschen | 131
- Potenzial: Ästhetik | 134
- Potenzial: Kunst | 137
- Chiasmen Kunst|Wissenschaft | 142
- Überspringende Idee | 146
- Kunstrahmen: Joseph Beuys | 150
- › Kunst, Künstler, künstlerische Arbeit | 150
- › Multiples | 154
- Zwischenraum | 159
- „Geburt des Lesenden“ | 162
- Verdichtung | 169
- Ende des Experiments Parallel-Prozess* | 172

II. Empirie: Theater-Arrangements | 173

- Empirie | 174
- Kontextwissen | 174
- Lehre: Forschungstheater | 175
- Arrangement | 177
- Forschungsfigur: Resonanzraum | 178
- Feldforschungen im öffentlichen Raum | 180
- Performative Handlungsdiskussion | 190
- Szenische Medien-Analyse | 194
- › „Folter-Küche“ | 194

- › ‚Die Optimierung des Menschen oder der ausgebrannte Toaster‘ | 196
- Inszenierte Bilder und Skulpturen | 199
- › ‚doing gender – undoing gender‘ | 201
- › ‚Spiel der Macht‘ | 204
- › ‚Existenzforschung‘ | 208
- Szenische und wissenschaftliche Praxis: Wechselwirkungen | 211
- › Integration | 211
- › Verschränkungen | 213
- › Gemeinsamkeiten | 214

Nachüberlegung | 215

Potenziale ästhetischen und szenischen Forschens im Kontext existenzieller Bildung | 215

SCHLUSS | 219

Zugänge | 221

Rhizom und Produktion | 222

Existenzielle Bildung | 225

Weitergehende Forschungsansätze | 226

Kultivierung einer existenziellen Bildungspraxis | 228

VERZEICHNISSE | 231

Literatur | 231

Filmverzeichnis | 263

Werkverzeichnis | 263

Abbildungsverzeichnis | 265

Copyright- und Bildnachweise | 266

Anhang: Experiment Parallel-Prozess | 269

Zur Einführung

Grundlegend ist in der Arbeit von Julia Weitzel die Unterscheidung zwischen der begrifflichen Definition von Phänomenen und Zusammenhängen einerseits und künstlerischer Produktivität anderseits. Diese Unterscheidung wird in der Regel verwischt und unkenntlich gemacht, weil im gängigen Kunstbetrieb und in der wissenschaftlichen Kunstgeschichte auch Kunst aus Objekten und Zusammenhängen zu bestehen scheint, deren Sinn begrifflich definiert wird; dazu dienen Begriffe der theoretischen ‚Aesthetik‘, der Stilgeschichte, der Geistesgeschichte, der Sozialwissenschaft und Begriffe des modernen Kunstbetriebs. Die gängige Definition für aktuelle Kunst lautet bekanntlich: Wenn eine Gruppe von Experten und Expertinnen sich darauf geeinigt hat, dass etwas Kunst sei, dann ist das Kunst. Und dieser Vorgang liefert zugleich die zentralen Begriffe, die die Rezipierenden zur Kenntnis nehmen, bevor sie diese Kunst wahrnehmen. Wenn sie diese Begriffe dann in einer künstlerischen Arbeit wiedererkennen, haben sie die Kunst verstanden; und das stellt sie zufrieden.

Und was ist ‚Kunst‘ vor all diesen begrifflichen Fixierungen? Darüber reden und schreiben zu wollen ist paradox. Und deshalb geht es in der vorliegenden Studie darum, diese Paradoxie so zu gestalten, dass sie im Leser bzw. in der Leserin produktiv werden kann, ohne in neuen fixierten Begriffen zu erstarren und dadurch ihre Produktivität zu verlieren.

Julia Weitzel hat dafür zwei Wege der Gestaltung gewählt: Der eine folgt dem Denkansatz und der ästhetischen Praxis, die Joseph Beuys entwickelt hat – als Revolte gegen den herrschenden Kunstbetrieb; der zweite Weg ist die Reflexion ihrer eigenen ästhetischen Arbeit mit Verfahren von Augusto Boal. Der Weg, der von Beuys ausgeht, führt zugleich zu ihm zurück, zu der Offenheit der Wahrnehmung, des Denkens und Fühlens, die im wissenschaftlich-musealisierten Umgang mit Beuys nur noch als begriffliche Signatur benutzt werden, die verdeckt, was sie vorgibt zu erklären. Alle Gebildeten wissen doch, was eine ‚Fettecke‘ ist und was Beuys mit ihr ausdrücken will. Im Text von Julia Weitzel sind die eingeblendeten Multiples uninterpretierte Herausforderungen an die Lesenden. Auch im zweiten Ansatz, der Reflexion über die Theaterarbeit auf der Basis von Boals Konzepten, lässt Julia Weitzel den Lesenden die Chance, sich anregen zulassen durch die anschaulich beschriebenen und theoriebildenden Praxisszenarien, deren Sinn nicht begrifflich fixiert ist. Boals Konzept wird als Ansatz gedacht, der erprobte Möglichkeiten bietet aber nicht definierte Mittel für definierte Zwecke.

Beide Wege werden in Verbindung gebracht mit der Theorie der existenziellen Bildung, in der die individuelle Selbstgestaltung als Bildungsprozess gefordert wird. ‚Individualität‘ ist dabei wiederum ein paradoxes Schlagwort, weil es versucht, in vermeintlicher Begrifflichkeit das zu fassen, was sich der Begrifflichkeit entzieht. ‚Individuum‘ bezeichnet nämlich gerade die Gegenposition zu den pädagogischen Konzepten, in denen Wirklichkeiten und Möglichkeiten, Ziele und Methoden begrifflich definiert werden, um dann auf die Menschen angewendet zu werden, die folglich bestenfalls als konkreter Einzelfall von etwas Allgemeingültigem wahrgenommen und behandelt werden können. In Schlagwörtern wie ‚Humankapital‘ zentrieren sich diese Konzepte, die aus bildungsfähigen Menschen ein brauchbares gesellschaftliches Material herstellen wollen.

Das offene Konzept einer existenziellen Bildung ist notwendig; es kann aber nur bestehen, wenn es seine Offenheit immer wieder neue

findet oder erfindet und gestaltet. Auch insofern, das zeigt diese Arbeit, ist eine freie Kunst wichtig für eine menschliche Bildung.

Otfried Hoppe

Vorwort

Aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung ist die Untersuchung von Julia Weitzel aus mindestens drei Gründen systematisch interessant. Sie hilft erstens dabei, den Ort der ‚Existenziellen Bildung‘ wissenschaftsgeschichtlich zu rekonstruieren. Sie macht zweitens darauf aufmerksam, dass das Konzept des Bedeutungsüberschusses die Brücke ist, über die Wissenschaft und Kunst zu einem fruchtbaren interdisziplinären Austausch gelangen können. Und sie gibt drittens deutliche Fingerzeige, den Zusammenhang von Spontaneität und Freiheit des Ausdrucks systematischer zu untersuchen.

Der erste Beitrag wird erst deutlich, wenn man sich in historischer Perspektive in die Dissertation vertieft und grundsätzlich wie die Verfasserin eine evolutionäre Haltung einnimmt. In welcher wissenschaftsgeschichtlichen Konstellation taucht ‚Existenzielle Bildung‘ in der Kulturgeschichte auf? Wenn die Grenzen der Wissenschaft beim menschlichen Selbstverständnis sichtbar werden, wenden wir uns neugierig der Kunst zu. Hier schließt Julia Weitzel an die kritischen Überlegungen Klaus Mollenhauers zu den Grenzen der Wissenschaft in der Bildungsforschung an. Es geht in dieser Untersuchung um das Potenzial der Kunst für das Leben. Das Leben kann auch als Kunst betrachtet werden, da wir nach einer bewussten Gestaltung des Selbst streben. Das ästhetische Forschen soll Selbstbestimmung ermöglichen. In diesem Kontext taucht der Begriff ‚Hermeneutik der Existenz‘ auf. Da wir uns heute in einer verwissenschaftlichten Kultur befinden, muss das

Verhältnis von Wissenschaft und Kunst im Wandel der Zeiten reflektiert werden. In der modernen Gesellschaft, so lässt sich der Stellenwert der Dissertation wissenschaftsgeschichtlich verorten, soll die in logozentrischen Formen kristallisierte Wirklichkeit reflexiv wieder eingeholt und durch existenzielle Bildung wieder lebendig gemacht werden. Wenn wir diese Kritik nachvollziehen wollen, müssen wir bis vor das Aufklärungszeitalter in die Phase der Vergesellschaftung zurückgehen, in der Kunst und Wissenschaft noch nicht getrennt waren. Erst die Arbeitsteilung hat die Trennung von Kunst und Wissenschaft im Prozess der Modernisierung hervorgebracht.

Als die Grenzen zwischen den verschiedenen Ständen (Klerus, Adel, Bürger, Bauern) durchlässiger wurden, wurden die Menschen als Gruppenselbst zur selbstständigen Existenz freigesetzt und konnten sich als Personen in ihrer Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit begreifen. Die Säkularisierung erscheint in diesem Kontext als ein ‚Akt der Selbstfindung‘. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war die Arbeitsteilung soweit fortgeschritten, dass die Sondersphären der Kultur sich verselbstständigen und die Bedeutungswelten der Zeitgenossen sozusagen explodierten. Nach 1880 geriet die Kultur in eine Krise, die natürlich auch eine Bildungskrise war. Bildungstheorien als die Leitgedanken einer Epoche lassen sich seither nicht mehr allgemein, für alle gültig ausformulieren. ‚Existenzielle Bildung‘ ist die adäquate Form der Bildung in einer differenzierten Welt, weil sie die innere Welt und die äußere Welt selbstbestimmt integriert. Das strukturelle Gegenstück zur ‚existenziellen Bildung‘ ist die persönliche Autonomie. Mit der Anerkennung dieser persönlichen Autonomie beginnt die Demokratisierung der Welt. Als Reaktion auf die fortschreitende Arbeitsteilung und damit auch die zunehmende Verselbstständigung von Lebensbereichen mussten sich die Zeitgenossen als autonome Personen durch Bildungsprozesse selbst hervorbringen, die sich im beschleunigten sozialen Wandel in ihrer Identität behaupten konnten. Wenn das Bildungswesen autonom wird, tritt die Innenlenkung allmählich an die Stelle der Traditionslenkung, weil die Tradition für die Zukunft nicht mehr genügend Freiheitsräume verbürgt. Die Innenlenkung stellt eine

neue allgemeinere Moral dar. Im Prinzip tritt mit diesem Teilprozess der Modernisierung die demokratische Selbstorganisation in Erscheinung („Kultur von unten“), die auf der inneren Anerkennung der Autonomie des Mitmenschen beruht.

In der Aufklärung begann dieser Prozess des Wandels der Vergesellschaftung, indem der Modus von natürlicher Auslese auf Bildungsselektion umgestellt wurde. Dieser Prozess zog sich in Deutschland über die letzten zwei Jahrhunderte hin: Von der Einführung der Reifeprüfung in Preußen im Jahre 1788 bis zum formalen Abschluss mit dem Strukturplan für das Bildungswesen im Jahre 1970, durch den das Bildungssystem wurde. Im Prinzip soll alles Wissen fortan auf Wissenschaft beruhen. Damit wird ein hoher Anspruch gestellt: Nur wer durch Bildungsprozesse ‚reif‘ geworden ist, sich bis zur ‚Reife‘ gebildet hat, soll über die Familie und Schule hinaus zu den sozialen Beziehungen in der Gesellschaft zugelassen werden. Mit diesem Teilprozess der Modernisierung trat im historischen Prozess erstmals das Konzept der ‚existenziellen Bildung‘ auf den Plan, also etwa ab 1880. Aber erst mit der Demokratisierung des Bildungswesens um 1970 ist dem Anspruch nach die Vergesellschaftung von natürlicher Auslese auf Bildungsselektion vollständig umgestellt und legitimiert sich durch Wissenschaft. Diese Form der Einheit der Differenzierung von Bildungsprozessen heißt aus zwei Hauptgründen existenziell: a) weil die Person sich durch Bildungsprozesse selbst hervorbringt; b) weil die Person für die Vergesellschaftung nur dann ‚reif‘ ist, wenn sie sich durch selbstbestimmte Grenzleistungen („existenziell“) in die Gesellschaft einzubinden vermag. Kultur beruht also auf Selbsttätigkeit, auf Aneignung, nicht auf Reproduktion.

Nun zum zweiten Aspekt des Stellenwerts der Untersuchung. Unter dem Stichwort ‚performative Prozesse‘ wird eine interessante Überlegung angestellt:

„Das Phänomen des Bedeutungsüberschusses während der Kunstrezeption korrespondiert mit dem Phänomen des ‚Bedeutungsüberschusses‘ innerhalb der

Bildungsforschung im Hinblick auf die Relevanz der individuellen Teilhabe an der Kultur für deren Weiterentwicklung“ (S. 115).

Die ästhetische wie künstlerische Forschung weist auf eine Grenzverschiebung zwischen den Künsten und Wissenschaften hin. Hier bilden sich Verbindungen und Verschiebungen beider Referenzen. Es entstehen neuartige Verfahren und Artikulationsformen der Wissensbildung, die auch in der Bildungstheorie produktiv sein können, sofern es um eine Annäherung an unkanonisiertes Wissen geht, an Unrepräsentierbares. Ziel ist immer eine gleichwertige Positionierung von Wissenschaft, Kunst und Existenz. Die ausgewählten Arbeiten von Joseph Beuys erscheinen besonders interessant, weil der Künstler existenzielle Phänomene thematisiert. Die Multiples ragen in den Alltagskontext hinein, was eine Hermeneutik der Existenz ermöglicht, die zur Interaktion mit den künstlerischen Arbeiten einlädt. Ein Beispiel: „Das mit einem Erdklumpen verbundene Telefon weist auf eine Bedeutungsdimension, die über rein rationale Zugänge hinausgeht“ (S. 157). Die Bedeutungskonstitution kann daher als Bedeutungsüberschuss betrachtet werden.

Drittens sind die Überlegungen zum Unsichtbaren Theater interessant. Die Strategie dieses Ansatzes, bei dem die soziale Wirklichkeit sozusagen als ihr eigenes Bühnenbild verstanden wird, ist die systematische Erzeugung von spontanen Handlungssituationen. Spontaneität ist ein Anzeichen für die Freiheit des Ausdrucks von Innen nach Außen. Das Unsichtbare Theater kann einen Beitrag leisten, festgefahrene Gesellschaftsmechanismen aufzubrechen, indem es beispielsweise in Handlungserwartungen inkorporierte Werte sichtbar macht und zur Diskussion stellt. Das Sichtbarmachen ist eine Voraussetzung der Veränderung. Soziale Tabus sind soziale Konstruktionen. Tabubruch ist eine äußere Sichtbarmachung innerer Verdrängungsprozesse, also eine Verschiebung der Grenzen innen/außen. Interesse am eigenen Leben als Bildungsprozess dient im Lebenslauf als Kompass. In einem Lerntagebuch als Reflexionsinstrument wird der eigene Bildungsprozess autonom gesteuert. Die künstlerische Erfahrung bildet den Widerpart

zu zweckrationaler Logik in den alltäglichen Lebenszusammenhängen und steht in direkter Verbindung zum Innenleben des Subjekts. Die ästhetische Bildung vergesellschaftet die Menschen von innen und bewahrt in unserer standardisierten und vernetzten Welt das individuelle Subjektsein. Die Prozesse der Identitätsbildung lösen sich in der Gegenwart auch immer mehr aus ihrem berufsfixierten Kontext. Die Selbstverwirklichung kann verstärkt außerhalb der Arbeit gefunden werden, indem das Selbst die Erfahrung macht, dass Anerkennung und Selbstwertgefühl auch durch den Erwerb von außerberuflichen kreativen Kompetenzen zu erlangen sind. Eigendynamik von Bildungsprozessen arbeitet die Vergesellschaftung in der Weise um, dass sich die modernen Zeitgenossen in ihrer Identitätsgestalt immer mehr vom Gruppenselbst zum modernen Individuum wandeln. Und genau dieser Trend ist beschrieben, wenn vom Prozess zunehmender Individualisierung aller Bildungsprozesse und von der Einzigartigkeit von Lebensläufen die Rede ist. Da auf der institutionellen Ebene die kollektiven Angebote der Kultur unerschöpflich werden, sind die individuellen Aneignungen als selbst gewählte Formen auch immer vielfältiger und in ihrer Kombination jeweils einzigartig. Mehr Vergesellschaftung muss nicht automatisch mehr Standardisierung der Menschen bedeuten, wenn man sich dieses immer breitere Spektrum subtil differenzierter individualisierter Persönlichkeiten vor Augen hält.

Die Qualität der Dissertation und ihr anspruchsvolles Reflexionsniveau erschließen sich erst, wenn man sich gründlich in die Arbeit vertieft, die dem Leser teilweise hermetisch erscheinen wird. Julia Weitzel macht es ihren Lesern nicht einfach, weil sie komplexe Überlegungen immer wieder verdichtet hat. Insofern kann sich die Eigendynamik von Bildungsprozessen in immer neuen Kontexten entfalten und vielleicht entziehen wir uns auf diese Weise der stummen Automatik, Differenzen sofort in Hierarchien umzudenken.

Hartmut Titze

Einleitung

„Immer dem Rhizom folgen: Durch Bruch, die Fluchtlinie verlängern, ausdehnen, wechseln, ändern, bis die abstrakteste und verschlungenste Linie produziert wird, die n Dimensionen hat und deren Richtungen gebrochen wird. Deterritoralisierte Ströme verbinden.“
Deleuze/Guattari 1977: 19.

Im Zuge der Bologna-Diskussion wird Bildung vielfach als Wissen, Kompetenz und Qualifikation zur Steigerung der Employability verstanden.¹ In der vorliegenden Studie frage ich stattdessen nach Möglichkeiten einer persönlichen Bildung, die die Relevanz individueller Erfahrungs- und Lebenskontexte sowie persönlich-relevanter, existenzieller Themen und Anliegen in Bildungs- und Forschungsprozessen berücksichtigt.

Kontrast-
mittel

Ausgehend von Fundstellen zum Begriff von existenzieller Bildung suche ich im Rahmen der Persönlichkeitsbildung nach Aktualisierungsmöglichkeiten. Bezugspunkte der Studie sind Lehrerfahrungen im

Ausgangs-
punkte

1 Employability kann als eine unternehmens- oder arbeitsmarktbezogene Erwerbsfähigkeit übersetzt werden. Mit Beginn des Bologna-Prozesses 1999 wird der Begriff im europäischen Bildungsraum verstärkt diskutiert, er fordert impliziert eine Bildung der „unmittelbaren erschließbaren Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt“, Wendt 2006: 90.

Hochschulkontext mit Theater-Arrangements sowie das Experiment Parallel-Prozess mit künstlerischen Arbeiten. In diesen Praxisprozessen kommen Aspekte ästhetischen und szenischen Forschens als Reflexions- und Erkenntniswerkzeuge zum Einsatz. Sie ermächtigen und befähigen die Lernenden bzw. die Rezipierenden zur Erforschung ihrer Kontexte und Anliegen. Aspekte ästhetischen und szenischen Forschens werden außerdem als Innovationsmöglichkeit sozialwissenschaftlicher Methodik in der Studie diskutiert und partiell zur Anwendung gebracht.

Aktivierung &
Selbsttätigkeit

Die Lesenden können das Forschungsexperiment Parallel-Prozess selbst mitverfolgen. Die provozierte Selbsttätigkeit entspricht nicht nur einer Forderung der existenziellen Bildung,² wie im Praxisteil und im Schluss der Untersuchung erläutert, sie führt auch zur Verschränkung der Forschungs- und Bildungspraxis: Eine forschende Arbeitshaltung und Tätigkeit kann Bildungsprozesse initiieren. Das Experiment verweist auf die sich entziehenden, performativen und impliziten Aspekte des Phänomens Bildung, die gerade nicht durch Text erfassbar sind.

Leitidee

Im Rahmen der Studie spreche ich von einer Leitidee der existenziellen Bildung im Sinne eines handlungsleitenden Konzeptes.³ Die Leitidee existenzieller Bildung stellt eine „theoretische Binnendifferenzierung“ innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung dar.⁴ Sie schließt an gängige Bildungsdefinitionen an und betont in ihrer

2 Selbsttätigkeit bezeichnet hier eine vom Individuum aus gesteuerte Handlung. Unter Subjekt kann Andreas Reckwitz zufolge eine selbstbestimmte und zugleich durch kulturelle Regeln geprägt Instanz verstanden werden, vgl. Reckwitz 2010: 17ff.

3 Handlungsleitende Konzepte stellen Franz Stimmer zufolge nicht nur strukturierende Arbeitshilfen für die pädagogische Praxis dar, sondern Grundhaltung, die die Arbeitsweise bestimmen, wie beispielsweise der Ansatz des Empowerments, vgl. Stimmer 2006: 48f.

4 Tenorth 2004: 379. Theoretische Binnendifferenzierungen stellen Heinz-Elmar Tenorth zufolge besondere Denkformen innerhalb der Bildungs- und Erziehungswissenschaft dar.

Ausrichtung die Relevanz existenzieller Themen und individueller Kontexte für Bildungs- und Forschungsprozesse. Dabei bildet sie eine „Denk-Möglichkeit“ ab,⁵ d.h. sie begründet ohne Allgemeingültigkeitsanspruch eine wissenschaftliche Position und zeigt deren Implikationen auf.

Die Fragestellung der Untersuchung lautet: *Welche Prinzipien können für eine aktualisierte Leitidee des Begriffs existenzieller Bildung in Bezugnahme auf ausgewählte historische Fundstellen für die erziehungswissenschaftliche Bildungs- und Forschungspraxis begründet und angewandt werden?* Das Anliegen der Studie war demnach die Erarbeitung einer zeitgenössischen Leitidee existenzieller Bildung und deren partielles Sichtbarmachen in ästhetischen Lern- und Lehrarrangements. Der, nicht näher ausgeführte, Hinweis auf ein existenzielles Bildungsverständnis in der erziehungswissenschaftlichen Einführung von Hermann Röhrs provozierte diese Fragestellung.⁶

Frage-
stellung

Die Studie ist durch die Forschungslücke zum Begriff von existenzieller Bildung und durch das Interesse an den Methoden des ästhetischen und szenischen Forschens motiviert. Wie gezeigt wird, handelt es sich bei dem Begriff von existenzieller Bildung um einen uneinheitlichen, bisher wenig beachteten, im 20. Jahrhundert wiederkehrend aufgegriffenen Bildungsbegriff. Es liegen also nur Fundstellen vor und keine Theorietradition. Forschungsmethodisch interessant ist die Frage, inwiefern durch ästhetisches und szenisches Forschen eine partielle Erweiterung sozialwissenschaftlicher Methoden möglich ist, insbesondere um implizite und performative Bildungs- und Forschungsprozesse zu thematisieren.

Motivation

Die Studie richtet sich an die scientific community der Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit einem Beitrag zur angewandten Grundlagenforschung im Bereich Bildungstheorie. Die Studie ist auch an Praktikerinnen und Praktiker mit Interesse an ästhetischen Lern- und Lehrarrangements adressiert. Denn die Leitidee existenzieller Bil-

Adressatinnen
Adressaten

5 Hoppe 2009: 137.

6 Vgl. Röhrs 1993: 164.

dung kann ausgehend vom Entstehungskontext der universitären Lehre als handlungsleitendes Konzept auf weitere Zielgruppen transportiert werden. Nicht zuletzt fordert die Studie bildungspolitisch die zunehmende curriculare Verankerungen handlungsorientierter, teilnehmendenzentrierter und offener Lern- und Lehrformate in Schulen, Hochschulen und in der Erwachsenenbildung.

GLIEDERUNG

Kriterien-
raster

Die Untersuchung gliedert sich in drei Abschnitte, die die Begründung der Leitidee voranbringen. Der Aufbau orientiert sich am Kriterienraster Franz Stimmers, welches in der Sozialen Arbeit zur Professionalisierung der Methodenpraxis dient und wonach mindestens die drei Komponenten Axiologie, Theorie und Praxeologie für die wissenschaftliche Fundierung eines Konzeptes erforderlich sind.⁷ Diese Kurzformel kann um die Kriterien Wissenschaftstheorie und Forschungsmethoden ergänzt werden.

Rhizomatisches
Geflecht

Die drei Hauptkapitel der Studie sind in sich geschlossen und miteinander verflochten. In ihrem Zusammenwirken erzeugen sie eine rhizomatisch-reflexive Perspektive. Um die Verknüpfungen zwischen den Arbeitsteilen hervorzuheben, werden Querverweise verwendet, die im Folgenden als ‚QV‘ gekennzeichnet sind.⁸

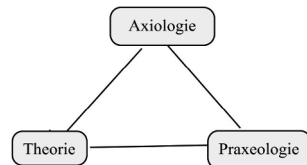


Abbildung 1: Kriterienraster nach Stimmer 2006 (eigene Abb.).

7 Vgl. Stimmer 2006: 28ff.

8 Die Lesenavigation der Querverweise funktioniert folgendermaßen: QV Hauptkapitelnummer. evtl. Unterkapitelnummer: Überschrift, evtl. Seiten-Marginalie, ggf. Grund des Verweises. QV II.III. Vorüberlegung: Rhizom, hier zur Erläuterung der Bedeutung und Anwendung der Rhizom-Metapher im Rahmen der Studie.

Im ersten Kapitel **Axiologie: Setzung** wird der Stand der Forschung zum Begriff von existenzieller Bildung erläutert und als wiederkehrend aufgegriffener Forschungsgegenstand ohne institutionalisierte Theorie-tradition reflektiert. Für die Aktualisierung und Generierung der Leit-idee existenzieller Bildung werden die beiden Prinzipien der Existenzi-alität und der Kontextualität eingeführt und im weiteren Verlauf der Untersuchung spezifiziert. Methodisch besteht zwischen dem For-schungsstand und der Festlegung von Arbeitsprinzipien ein Vorausset-zung-Setzung-Zusammenhang.

Im zweiten Kapitel **Theorie: Kontextualisierung** wird das Prinzip der Kontextualität aufgegriffen und als Forschungsinstrument zur Un-tersuchung von gesellschaftlichen, institutionellen und disziplinären Einflüssen auf Bildungsprozesse und deren Theoretisierung eingesetzt. Die Analyse geht von den drei Beobachtungsperspektiven Bildung, Gesellschaft und Forschung aus. Dabei erschließt jede Perspektive Er-kenntnisse über bildungskontextuierende Prozesse und trägt dadurch zur Kontextsensibilität bei. Die Ausdifferenzierung des Kontextbegriffs stellt ein Ergebnis des Untersuchungsabschnittes dar.

Im dritten Kapitel **Praxeologie: Experiment & Empirie** werden Anwendungsoptionen der Leitidee existenzieller Bildung im Kontext ästhetischer Lern- und Lehrarrangements reflektiert. Das Kapitel gliedert sich in zwei Unterabschnitte: das Experiment Parallel-Prozess und die Empirie Theater-Arrangements. Sie thematisieren ästhetische bzw. szenische Forschungsverfahren und wenden diese partiell an. Hierbei fließen Lehrerfahrungen der Autorin mit theatralen Verfahren und Techniken innerhalb der Hochschullehre als Kontextwissen in die Un-tersuchung ein. Die Relevanz ästhetischer und szenischer Verfahren im Kontext der Leitidee existenzieller Bildung wird abschließend erörtert. Im Schlussteil werden die Ergebnisse der Studie diskutiert und nach möglichen Implementierungen und weitergehenden Forschungsan-sätzen gefragt.

THEORETISCHE UND METHODISCHE ANLAGEN

Ein-
grenzung

Diese bildungstheoretische Studie ist auf den deutschsprachigen Forschungsraum und das 20./21. Jahrhundert begrenzt. Die Eingrenzung begründet sich im „bislang stark national orientierten Charakter der europäischen Bildungssysteme“⁹ und die explizite Bezugnahme zu den Forschungsergebnissen von QUAKRI.¹⁰

Daten-
lage

Die konkrete Datenlage zum Begriff von existenzieller Bildung wird im ersten Arbeitsteil der Studie beschrieben. Auch der Erfahrungskontext der Studie wird gesondert und ausführlich thematisiert.¹¹ Es handelt sich kurzgefasst um Lehrpraxis im Hochschulkontext im Rahmen des Komplementärstudiums der Leuphana Universität Lüneburg mit interdisziplinären Studierendengruppen.

Reflexive
Erziehungs-
wissenschaft

Das Leitbild der reflexiven Erziehungswissenschaft stellt den wissenschaftstheoretischen Bezug der Studie dar. Diese aktuelle Theorieströmung innerhalb der Bildungs- und Erziehungswissenschaft betont die Relevanz der Selbstbeobachtung innerhalb des Wissenschaftssystems. Sie geht unter anderem auf Dieter Lenzen mit einem ersten Beitrag von 1990 und auf Aktualisierungen von Barbara Friebertshäuser 2006 und Heinz-Hermann Krüger 2008 zurück.¹² Barbara Friebertshäuser fordert, indem sie auf Pierre Bourdieu Bezug nimmt, die „Etablierung eines reflexiven Modus wissenschaftlicher Arbeit“.¹³ Ziel ist es, eine politisch-ökonomische Instrumentalisierung wissenschaft-

9 Wulf 2010: 56. Durch die 1994 gegründete Vereinigung EERA, European Educational Research Association, entsteht ein zunehmend internationaler Diskurs, vgl. <http://www.eera-ecer.de/> vom 1. Juni 2012.

10 QV II.G.: Bildungswachstum, hier zu den Forschungsergebnissen von QUAKRI.

11 QV III.II.: Lehre, hier zur institutionellen Implementierung der Lehrveranstaltung.

12 Vgl. Krüger 2008: 261-264.

13 Friebertshäuser 2006: 11f. Pierre Bourdieu spricht diesbezüglich von der Relevanz einer „kollektiven Selbstanalyse“, Bourdieu 1998: 15.

licher Erkenntnisse und systeminterne Bedingtheiten zu erkennen. Zur Annäherungen an das „akademische Unbewusste“ wird die Reflexion von Merkmalen des Forschenden entlang von Kategorien wie soziale Herkunft, Gender, Ethnizität sowie Stellung im sozialen Raum und innerhalb der scientific community vorgeschlagen.¹⁴ Konkrete Anwendungen des Leitbildes liegen derzeit nicht vor. Die Kontextuierung des Bildungsbegriffs im zweiten Teil der Studie liefert einen anwendungsorientierten Beitrag zur Theorieströmung reflexive Erziehungswissenschaft, da das Verfahren die Reflexivität von Untersuchungen erhöhen kann.

Die vorliegende Studie zählt zur Forschungsgattung der Bildungstheorie und somit zur philosophischen Bildungsforschung. Diese steht „theorie-radikal“ in enger „Wahlverwandschaft zwischen Philosophie und Pädagogik“.¹⁵ Es besteht eine „lange und kontinuierliche Tradition der bildungsphilosophischen Reflexion“, die mit den „Denkmitteln der Philosophie“ arbeitet.¹⁶ Ihre Anfänge führten zum „take-off der Pädagogik als Wissenschaft“.¹⁷ Mit der Realistischen Wende 1964 setzte eine bis in die 1980er Jahre andauernde Deszendenz der Bildungstheorie ein.¹⁸ Die philosophische und die empirische Bildungsforschung stehen heute in einem arbeitsteiligen Forschungsprozess. Die bildungstheoretische Forschung stellt dabei u.a. „Fragen an den sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag“ und fördert dessen Reflexivität.¹⁹

Begriffe und Ideen können Michel Foucault zufolge als Forschungswerkzeuge eingesetzt werden, die zusammen eine „kleine

Bildungs-
theorie

Forschungs-
werkzeuge

14 Friebertshäuser 2006: 12.

15 Ruhloff 1985: 52.

16 Vogel 1997: 61, 63.

17 Luhmann 1979: 140. QV II.B.: Kontextualität von Bildungstheorien, hier zur Genese der Bildungstheorie.

18 Vgl. Roth 1964: 179-191, vgl. Ehrenspeck 2009: 142. QV II.F.: Genese der Disziplin, hier zur realistischen Wende.

19 Tenorth 1997: 982, vgl. Koller 2002: 92ff, vgl. Zedler 2009: 21f.

Werkzeugkiste“ füllen.²⁰ Im Rahmen der Untersuchung wurden, abgestimmt auf das Forschungsinteresse, Forschungsinstrumente operationalisiert. Hierzu zählen das bereits erläuterte Kriterienraster Franz Stimmers zur Professionalisierung der Leitidee, die Visualisierung von Wissen in Abbildungen, das Erzeugen eines rhizomatischen Geflechtes mit Querverweisen, Leselinien und Verdichtungen, paradoxes Denken im Kontinuum sowie der Einsatz des Kontextbegriffes als Reflexionsinstrument. Diese Instrumente erläutere ich vor ihrem Einsatz in den Vorüberlegungen des entsprechenden Untersuchungsabschnittes.

Inter-
disziplinarität

Die Studie ist interdisziplinär ausgerichtet und bezieht, ausgehend von der disziplinären Verortung in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, Erkenntnisse und Theorien der Kunstpädagogik, der Kunstwissenschaft und der Kulturwissenschaften in die Theoriebildung der Leitidee existenzieller Bildung ein. Im unbekannten Raum zwischen den Disziplinen liegen dringliche Fragen, das Wissen ist noch unbegrifflich und unkanonisiert.²¹ Die zunehmende inter- und transdisziplinäre Forschung stellt auch eine Reaktion auf disziplinübergreifende Phänomene dar, sie verändert durch ihre Praxis das Feld der Wissensproduktion und kann zur partiellen Grenzauflösung zwischen den Disziplinen führen.²² Die Logik der interdisziplinären Studienausrichtung

20 „Alle meine Bücher [...] sind [...] kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, umso besser“, Foucault 1976: 53.

21 Vgl. Mauss 1989: 197ff.

22 Kathrin Busch thematisiert die zunehmende Grenzauflösung zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Praxis, welche durch inter- und transdisziplinärer Forschungsvorhaben in der Wissenschaft wirksam ist, vgl. Busch 2009: 143f. QV II.III. Vorüberlegung: Rhizom, hier Auswirkungen, zur Wechselwirkung zwischen rhizomatischer Wissensproduktion und interdisziplinärer Forschung.

ist ebenfalls für die in Teil drei thematisierte Praxis ästhetischen und künstlerischen Forschens programmatisch, da dort eine systematische Grenzüberschreitung zwischen Disziplinen sowie zwischen Kunst und Theorie provoziert wird.²³ Eine produktive Voraussetzung für interdisziplinäres Forschen ist die Reflexion der eigenen disziplinären Identität, da jede Disziplin Eigenheiten bezüglich des Wissenskorpuses, des Erkenntnisinteresses und der Forschungsmethoden herausbildet, die explizit wie implizit die Forschungskultur prägen²⁴ und die daher im zweiten Teil der Studie weitgehend sichtbar gemacht werden.

Im Wissenschaftskontext sind erhöhte Reflexivität und kritische Selbstbeobachtung nicht nur für interdisziplinäre Forschungsprojekte notwendig, sie stellen auch eine Kernforderung des Leitbildes reflexiver Erziehungswissenschaft und allgemein ein zentrales Bildungsziel dar.

Reflexivität

QUALITÄTSSICHERUNG

Die Qualitätssicherung der Studie beruht auf den bekannten Kriterien der Wissenschaftlichkeit. Zu den Prämissen wissenschaftlichen Arbeitens zählen die Nachvollziehbarkeit im Sinne von Intersubjektivität und Transparenz, die Diskursanbindung und Anschlussfähigkeit innerhalb der eigenen Disziplin als Rekurs auf den Stand der Forschung sowie die Logik bzw. Begründung des methodischen Vorgehens, welche sich am Prinzip der Viabilität orientieren.²⁵

Wissenschaftlichkeit

In den Geistes- und Sozialwissenschaften erfolgt die Qualitätssicherung nur sekundär über Messungen, wie in den Naturwissen-

Implizite Standards

23 QV III.I.: Chiasmen Kunst|Wissenschaft, hier zum Phänomen der Grenzverschiebung zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Praxis, vgl. Bippus 2009: 19.

24 Vgl. Defila/Di Giulio 2006: 7. QV II.F.: Disziplinäre Kontextualisierung, hier zur disziplinären Verortung und deren Relevanz.

25 Vgl. Glaserfeld, von 1992: 20f.

schaften üblich,²⁶ primär werden bestehende Standards implizit kommuniziert. Beispiele für solche Standards sind die Breite der Materialkenntnis, das Ausmaß an Belesenheit, die analytische Schärfe, die Findigkeit und die Originalität der Recherche, die Plausibilität des Urteils sowie die Ästhetik der Sprache.²⁷ Qualitätssicherung ist in Konkurrenz um Forschungsmittel und wissenschaftliche Anerkennung ein brisantes Anliegen insbesondere der Geisteswissenschaften, die „keinen Zollstock besitzen und kein Mikroskop“.²⁸ Standards enthalten allerdings auch die uneinlösbare Dimension eines „Zauberwortes“.²⁹

FORSCHUNGSVERSTÄNDNIS

Spacing

In der Studie wird eine prozessuale Forschungslogik vertreten. Diese beruht auf einem relationalen Raumbegriff. Neue sozialwissenschaftliche Raumvorstellungen konstituieren Raum als Akt des Raumerschaffens. Die Raumsoziologin Martina Löw bezeichnet Raum, an Michel Foucault und Norbert Elias anschließend, als Netzwerk und Ausdruck für Relationen zwischen Lebewesen, Dingen und Handlungen. Der Begriff Spacing unterstreicht diesen flexiblen Charakter von

26 In den Naturwissenschaften werden scientometrische Methoden wie bibliometrische Standardverfahren, Drittmittel, Nachwuchs, Transfer, Input und Strukturdaten sowie Methoden des Peer Reviews eingesetzt, vgl. Lack 2008: 18f, vgl. Hornbostel 2008: 55ff.

27 Vgl. Herbert 2008: 40.

28 Kunert 2003: 81. Die Brisanz zeigt sich an Symposien wie „Geisteswissenschaften und Qualitätsstandards. What the hell is quality?“ 2007 der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Erziehungswissenschaft kennzeichnet sich durch geistes- und sozialwissenschaftliche Anteile.

29 Lack 2008: 9.

Raum, während ein absoluter Raumbegriff als starres, unbewegliches Behältnis Dinge, Lebewesen und Handlungen umgrenzt.³⁰

Forschen kann mit Prozessen des Spacings vergleichbar als ein Researching betrachtet werden. Die Prozesshaftigkeit des Forschens zeigt sich im Herstellen theoretischer Bezüge. Dieser Herstellungsprozess wird im Rahmen der Studie durch Querverweise unterstützt und gekennzeichnet. Die Relationen zwischen Theorien, Ideen und Begriffen werden dadurch betont, ein rhizomatisches Geflecht aus Bezügen entsteht. Die Theoriebildung erfolgt in Rückkopplungsprozessen von Theorie und Praxis. Methodische Fragen werden in einer prozessorientierten Forschung als fortwährender, immanenter Bestandteil aufgefasst. Das griechische ‚méthodos‘, übersetzt mit „der Weg auf ein Ziel hin“, betont mit dem Bild des Weges ebenfalls den Prozess des Forschens.³¹

Researching

Eine prozessorientierte Forschung ist auch insofern sinnvoll, da Forschen aus der Metaperspektive betrachtet den „Umgang mit Nichtwissen“ darstellt³² und eine Suchbewegung an der „Grenze zwischen dem Wissen und dem Nichtwissen“ beschreibt.³³ Das Wesen der Forschung kann daher „als eine Tätigkeit, als eine Praxis mit Kontingenzen, mit Umwegen oder experimentellen Suchbewegungen“ betrachtet werden.³⁴

Umgang mit
Nichtwissen

30 Vgl. Löw 1999: 49. QV II. Nachüberlegung: Kontext, hier zum Kontextbegriff und zum Phänomen des erzeugten Raumes. In der Bildungs- und Erziehungswissenschaft wird das Phänomen des erzeugten Raumes zunehmend als zentrale Forschungsperspektive verstanden, vgl. z.B. ‚Raum, Macht und Differenz in gesellschaftlichen Transformationsprozessen‘, DGfE-Tagung, März 2011.

31 Kluge 1995: 556. QV I: Methodik, hier zur Generierung der methodische Vorgehensweise.

32 Rheinberger 1999: 415.

33 Rheinberger 2007: 87.

34 Bippus 2007: 129.

Schreiben	Insbesondere in der geisteswissenschaftlich-orientierten Forschung liegt der Schwerpunkt weniger auf dem Konstatieren von Fakten, sondern vielmehr auf deren Interpretation. Die Forschung verwirklicht sich daher auch im Schreibprozess, während dessen Forschungsergebnisse entstehen, sich verfestigen oder verändern. Schreiben kann insofern als experimentelle Anordnung oder, wie es der Wissenschaftstheoretiker Hans-Jörg Rheinberger formuliert, als Experimentalsystem angesehen werden. ³⁵
Inszenierung	Die Präsentation der Ergebnisse entspricht dabei nicht notwendig der Chronologie des Forschungsprozesses, sondern der Logik einer transparenten und systematisierten Inszenierung der Forschungsergebnisse. ³⁶
Verdichtung	Forschung ist, im hier vertretenen Verständnis, prozessual und relational. Der Forschungsprozess gestaltet sich als ein Umgang mit Nichtwissen und kommt durch Schreib- und Inszenierungsprozesse zur Darstellung.

DANK

Prof. Dr. Otfried Hoppe, Prof. Dr. Hartmut Titze und Prof. Dr. Christine Heil haben diese Studie in ihrem Entstehen begleitet, meinen Forschungsprozess unterstützt und inspiriert. Dafür bedanke ich herzlich.

Das kunstpädagogische Forschungskolloquium in Loccum hat mir einen Raum des gemeinsamen Denkens erschlossen, das gerade auch an Bruchstellen der Forschung produktiv wurde. Für diese Chance und Herausforderung danke ich insbesondere Prof. Dr. Andrea Sabisch.

Den seit 2008 teilnehmenden Studierenden der Forschungstheater-Seminare danke ich für ihre Offenheit, Experimentierfreude und Ernsthaftigkeit.

35 Vgl. Rheinberger 2007: 91

36 In wissenschaftlichen Texten werden „Erfahrungen wissenschaftlich inszeniert“, Sabisch 2007: 50.

Ich danke den Inhabern der Bildrechte VG Bild-Kunst Bonn für die Genehmigung der Reproduktion der künstlerischen Arbeiten Joseph Beuys'. Der Galerie/Edition Schellmann, dem KunstMuseumBonn und Klaus Staeck/Edition Staeck danke ich für ihre Abdruckgenehmigungen und Abbildungen. Maurice Dorren, Schloss Moyland, und Dr. Helmut Gold, Museum für Kommunikation Frankfurt, danke ich für ihre Hilfe bei der Abbildungssuche. Für Druckkostenzuschüsse danke ich der Leuphana Universitätsgesellschaft Lüneburg e.V. und dem Nachwuchsförderfonds der Leuphana Universität Lüneburg.

Vielfältige Unterstützung habe ich außerdem erfahren von Prof. Dr. Franz Stimmer, Dr. Rolf Wartenberg, Dr. Gesa Kasel, Lena Ahlborn-Ritter, Br. Achim Gilbert, Dr. Anja Thiem, Dr. Annika Sohre, Tanja Müller, Nadja Seibert, Katharina Möller und Barbara Burghof.

Ich danke meiner Familie und meinem Mann.